

Vesa Raasumaa

Perusopetuksen rehtori
opettajien osaamisen johtajana



Vesa Raasumaa

Perusopetuksen rehtori
opettajien osaamisen johtajana

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Agora-rakennuksen Gamma-salissa
tammikuun 25. päivänä 2010 kello 14.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2010

Perusopetuksen rehtori
opettajien osaamisen johtajana

Vesa Raasumaa

Perusopetuksen rehtori
opettajien osaamisen johtajana



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2010

Editors

Leena Laurinen

Department of Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

URN:ISBN:978-951-39-3803-1
ISBN 978-951-39-3803-1 (PDF)

ISBN 978-951-39-3781-2 (nid.)
ISSN 0075-4625

Copyright © 2010, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2010

ABSTRACT

Raasumaa, Vesa

Knowledge management functions of a principal in basic education

Jyväskylä: University of Jyväskylä 2010, 349 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 383)

ISBN -+, !-) %' -!' , \$!%fD8: 12978-951-39-3781-2 fbjX'L

Diss.

The relation of the principal of a school to the teachers in basic education is described in terms of knowledge management. The topic is approached by examining the views of 15 principals actively engaged in running schools and 39 teachers belonging to the management and development teams at those 15 schools. The method employed for generating the empirical data was influenced by the Ba concept developed by Ikujiro Nonaka and Noburu Konno (1998, 40-54).

The interpretation of the data was grounded in hermeneutic philosophy and followed the method of inductive content analysis. The principal areas for the theoretical discussion were organizational learning, learning organizations, organizational knowledge and knowledge management (Easterby-Smith & Lyles 2005, 1-3; von Krogh 2005, 387).

The findings suggest that knowledge management with respect to the teachers in basic education consists of both intentional and unintentional leadership, and that these dimensions are actualized simultaneously in the daily work of a school principal. In unintentional leadership the knowledge possessed by the teachers increases and develops covertly without any direct intervention by the principal, while in intentional leadership the principal provides conscious, premeditated support for development of the teachers' knowledge.

Principals in basic education should adopt an active knowledge management approach with respect to the teachers, directing their knowledge and learning in the spirit of broad-based pedagogical leadership. At the same time they should approach their own work as calling for an active developmental attitude throughout their career.

Keywords: principal, knowledge management in schools, pedagogical leadership, learning organization, organizational learning, basic education

Author's address Vesa Raasumaa
Kulmakatu 13
50100 MIKKELI, Finland
vesa.raasumaa@mikkeli.fi

Supervisors Director, PhD Jukka Alava
Institute of Educational Leadership
University of Jyväskylä

Professor Lars Björk
College of Education
Educational Leadership Studies
University of Kentucky

Reviewers Professor Riitta Viitala
University of Vaasa

Docent Raili Moilanen
University of Jyväskylä

Opponent Professor Riitta Viitala
University of Vaasa

ESIPUHE

Millainen on osaava johtaja? Olen miettinyt monta kertaa tämän tutkimusprosessin aikana johtajuutta ja eri johtamisteorioissa esiteltyjä johtajan ominaisuuksia, kykyjä ja taipumuksia. Näin jälkeempäin ajateltuna jokainen vierelläni kulkeneista tukihenkilöstä ilmentää minulle keskeisiä huippujohtajan henkilökohtaisia ominaisuuksia, kuten rohkeutta, luovuutta, ennakkoluulottomuutta, innovatiivisuutta, analyttisyyttä, empaattisuutta, rehellisyyttä, päättäväisyyttä, pyyteettömyyttä ja kannustavuutta. Kiitos, että olen saanut teidät tuekseni näiden innostusta koetelleiden ja sitkeyttä vaatineiden tutkimusvuosien ajalle.

Varsinainen tutkimusinnostukseni syttyi 1990-luvun puolivälissä suorittessani oppilaitosjohdon PD-opintoja Helsingin yliopistossa. Tuolloin kannustavasta ohjauksesta vastasi dosentti Urpo Sarala. Erityisesti hänen ajattelunsa organisaatioiden oppimisesta ja oppimisen johtamisesta jätti minuun lähtemättömän vaikutuksen ja synnytti kipinän tutkimuksen tekemisestä.

Tämän vuosituhannen alkuun ajoittunut tutkimusprosessin käynnistämisvaihe oli monella tavoin hauras ja erilaisten epävarmuustekijöiden sävyttämä. Siksi kiitän tärkeää mentoriani johtaja Reijo Räisästä siitä, että hän johdattelee minut tuolloin Suomessa harvoin esillä olleen osaamisen johtamisen aiheen äärelle. Myös rehtorikollegani KT Arne Mäkelän innostava tuki oli tuolloin korvaamattoman tärkeä sekä tutkimusprosessin teknisen toteuttamisen että sisällöllisten suuntaviitojen määrittelyssä.

Vielä vuosikymmen sitten oppilaitosjohtamisen ja hallinnon alan jatkokutkimuksen tekeminen rehtorin päivätyön lomassa oli Mikkelistä katsottuna ylivoimainen urakka. Tuolloin varsinaisesti oppilaitosjohtamisen alaan erikoistunut tutkijakoulutusta ei ollut tarjolla missään päin Suomea. Vasta vuonna 2002 rohkean, ennakkoluulottoman ja päättäväisen professori Jukka Alavan ansiosta ensimmäinen oppilaitosjohdon jatko-opiskelijaryhmä pääsi kirjoittamaan johdantoa oppilaitosjohdon tutkimuksen historiaan Suomessa. Minulle tarjoutui ainutlaatuinen mahdollisuus päästä mukaan jatko-opintojen pioneeri-ryhmään. Haluan osoittaa suuret kiitokseni sekä Jukka Alavalle että tutkijaryhmän kaikille jäsenille: KT Riitta Juusenaho, KT Raimo Lapiolahti, KT Arne Mäkelä, KT Pekka Kanervio, KT Helena Ahonen, KT Riitta Hänninen, FM Lea Kuusilehto, LitM Seppo Pulkkinen ja FM Mika Risku. Syyskuussa vesanpäivänä 2002 taipaleensa aloittaneella jatko-opintojen ekaluokalla oli innostavaa pohtia oppilaitosjohtamisen tutkimuksen erityiskysymyksiä. Samalla erityinen etuoikeutemme oli nauttia Jukka Alavan asiantuntevasta, analyttisestä, yksilöllisestä ja kannustavasta ohjauksesta.

Tutkimusprosessin puolivälissä sain tuekseni Kentuckyn yliopiston professori Lars Björkin. Hänen monipuolinen osaamisensa auttoi minua erityisesti tutkimustehtävän rajaamisessa ja toisteisen teoretisointitavan luomisessa. Larsin painottama ”redundanssi” konkretisoituu tämän tutkimusraportin rakenteessa. Hyvä onneni jatkui myös tutkimusraportin viimeistelyvaiheessa. Professori Riitta Viitalan panos tutkimuksen esitarkastajana ja raporttiin liittyvien käsitteellisten yksityiskohtien sparraajana oli merkittävä. Riitta Viitalan asiantun-

tevien havaintojen ansiosta pystyin tiivistämään ja parantamaan tutkimusraporttia. Suuri kiitos kuuluu myös toisena esitarkastajana huolellista työtä tehneelle dosentti Raili Moilaselle ja erittäin asiantuntevalle tieteelliselle toimittajalle ~~dfcZggcf~~ Leena Lauriselle.

Tähän mennessä olen viettänyt työn ohessa yli 20 vuotta tiedon ja osaamisen olemuksen, lasten ja aikuisten oppimisen sekä erilaisten organisaatiomuotojen ja oppilaitosjohtamisen teemojen parissa. Turhasta hätäilystä ei minua voi siis syyttää. Tutkimusmatkaani ei voi myöskään verrata esimerkiksi kuuluisan ranskalaisen tiedemiehen Chagues Cousteaun huikeisiin merentutkimusmatkoihin Calypso-aluksella. Minun retkeni on ollut ennemminkin rauhallista soutamista ja huopaamista välillä vettä sisään tihuttaneella savolaismallisella puupaatilla.

Onneksi minulla on ollut reitin varrella monia paatinpaikkaajia. Näistä henkilöistä erityisesti haluan kiittää luovaa ja innovatiivista johtajaa Hannu Linturia ja hänen loputtoman joustavia työntekijöitään Otavan Opiston Internetix-campuksella. Erityisesti www-suunnittelija Jari Lankisen panos generatiivisen empiirisen tiedontuottamistavan luomisessa oli ratkaiseva. Vastaavasti KT Ulla Solasaarelta saamani arvokkaan palautteen avulla kykenin hiomaan raportin kieliasua paremmaksi. Tutkimusprosessin eri käännteissä tärkeää käännösapua minulle on tarjonnut oman alansa huippuasiantuntija MA Malcolm Hicks. Kiitän myös läheistä rehtorikollegaani FM Petri Lehikoista, jonka kanssa oppilaitosjohtamisen ydinkysymysten pohtiminen ja rehtoreiden kouluttaminen on ollut iloista, inspiroivaa ja voimaannuttavaa puuhaa.

Suuri kiitos tämän tutkimuksen onnistumisesta kuuluu myös kaikille niille rehtoreille ja opettajille, jotka suostuivat osallistumaan haastatteluihin ja kirjoittamaan näkemyksisään osaamisen johtamisesta. Lisäksi kiitän kaikkia upeita työtovereita Vanamon ja Siekkilän koulussa. Erityinen kiitos kuuluu apulaisjohtajilleni Merja Syrjäselle ja Marja Mäkirinnalle, jotka pitivät koululaivan vakaassa kurssissa opintovapaideni aikana. Tutkimuksen toteuttamisen kannalta arvokasta tukea tutkimustyöhöni olen saanut myös Suomen kulttuurirahaston Etelä-Savon rahastolta.

Tutkimusmatka on siis tarjonnut mahdollisuuksia kohdata monia ihailtavia ihmisiä. Te kaikki olette olleet minulle hyviä ja tärkeitä johtajia ainutlaatuisine piirteinenne. Valitettavasti osa tärkeistä tukijoistani ennätti poistua matkan varrella ajasta ikuisuuteen. Teistä erityisellä lämmöllä muistelen koulutoimenjohtaja Mauri Repoa ja talouspäällikkö Kalevi Tetriä. Myös Voitto-isä, Sinikka-anoppi ja Pentti-appi olette yhä hengessä mukana.

Pyyteettömimmät, empaattisimmat ja rehellisimmät ”johtajat” löytyvät kuitenkin kotoa Kulmakadulta. Kiitos rakas Hanna-vaimo sekä Emmi ja Juho mittaamattoman arvokkaasta tuesta pitkien ja mutkikkaiden tutkimusvuosien aikana. Nyt tämä rulijanssi on vihdoin ohi.

Emolassa Aleksis Kiven päivänä 10.10.2009

Vesa Raasumaa

KUVIOT

KUVIO 1	Esiymmärryksen perusopetuksen rehtorista ja osaamisen johtamisesta	22
KUVIO 2	Osaamisen ja ammattitaidon käsitteistöä Helakorpea (2005, 55) mukaillen.....	24
KUVIO 3	Yhteisöihin liittyvien sosiaalisten rakenteiden päämuodot (Plaskoff 2005, 169)	26
KUVIO 4	Osaamisen johtamista koskevan keskustelun teemat ja ulottuvuudet (Easterby-Smith & Lyles 2005, 1-3)	31
KUVIO 5	Tutkimuksen taustafilosofia ja tutkimustapa	47
KUVIO 6	Osaamisen johtaminen perusopetuksessa - kasvatustieteiden tutkimuskohteet ja lähitieteet (vrt. Leino & Leino 1995, 36-37; Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 55).....	51
KUVIO 7	Osaamisen johtaminen perusopetuksessa - tutkimuksen asemointi tutkimusparadigmojen avulla (Burrell & Morgan 1989, 1-35).....	53
KUVIO 8	Tiedon luominen ja Ba-konsepti (Nonaka & Konno 1998, 41-46) ..	63
KUVIO 9	Empiirisen tiedon tuottamisen päävaiheet ja toiminnan perusteet	65
KUVIO 10	Tiedontuottamisympäristön käyttöliittymä (rehtori-käyttäjän näkymä).....	67
KUVIO 11	Osaaminen perusopetuksessa	81
KUVIO 12	Organisaation kompetenssin osatekijät (Tautila 2004, 69)	108
KUVIO 13	Osallistumisen ja esineellistämisen välinen dualistisuus (Wenger 2002, 63.).....	115
KUVIO 14	Rehtorin ja opettajan asiantuntijuus (Helakorpi 1996, 51)	131
KUVIO 15	Osaamisen kehittämisen ja johtamisen keinot perusopetuksessa	140
KUVIO 16	Yhteisön osaamisen jakamiseen vaikuttavat tekijät (von Krogh 2005, 384)	166
KUVIO 17	Organisaation osaamisen luomisen spiraali (Nonaka 1994, 20)..	179
KUVIO 18	Rakenteellinen aukkoteoria ja yhteisöllisen pääoman teoria osaamisen ja informaation virtauksen kuvaajina sosiaalisissa verkostoissa (Van Wijk, Van Den Bosch & Volberda 2005, 432-433)	184
KUVIO 19	Hersey'n ja Blanchardin tilannejohtamisen malli (Hackman & Johnson 1996, 67).....	210
KUVIO 20	Kokemuksellisen oppimisen havainnointi- ja prosessointiulottuvuudet ja keskeiset oppimistyylit (Loo 2002, 254)	225
KUVIO 21	Perusopetuksen rehtorin käytössä olevia aktiivisen oppimisen johtamisen keinoja	244
KUVIO 22	Osaamisen johtamisen ulottuvuudet (Viitala 2002, 187).....	262

KUVIO 23	Perusopetuksen rehtori oppimisen johtajana Poikelan (2005, 41) mallia soveltaen	265
KUVIO 24	Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana	267
KUVIO 25	Osaamisen ja oppimisen johtaminen pedagogisen johtamisen määrittäjinä perusopetuksessa.....	274
KUVIO 26	Osaamisen johtaminen laaja-alaisena pedagogisena johtamisena	275
FIGURE 27	Knowledge management as exercised by a principal in basic education.....	306

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Tutkimuksen pääteemat ja niistä muodostetut tutkimuskysymykset.....	17
TAULUKKO 2	Tutkimukseen osallistujat.....	18
TAULUKKO 3	Tutkimusraportin lukuvihjeet	21
TAULUKKO 4	Johtamistaidollisen tutkimuksen päävaiheet (Juuti 2006a, 14).....	29
TAULUKKO 5	Aineiston analyysiyksiköt ja pelkistetyt ilmaukset tutkimusteemoittain	73
TAULUKKO 6	Osaamisen johtamisen tietoteoreettiset lähtökohdat ja elinympäristöt osaamisalueittain perusopetuksessa.....	138
TAULUKKO 7	Path-Goal teorian mukaiset johtamisen osatekijät (Hackman & Johnson 1996, 66).....	212
TAULUKKO 8	Osaamisen johtamisen oppimis- ja johtamisteoreettiset lähtökohdat osaamisalueittain perusopetuksessa	235
TAULUKKO 9	Perusopetuksen rehtorin osaamisen johtamisen määrittäjiä osaamisalueittain	261
TAULUKKO 10	Olennainen osaaminen perusopetuksessa Helakorven (2005, 155–158) ja Ruohotien (2000a, 40) näkemyksiin verrattuna	264
TAULUKKO 11	Opettajan ammattitaidon kehittymisen tukeminen Pirnestä (2003, 179) mukaillen.....	266
TAULUKKO 12	Tarkoituksellisen osaamisen johtamisen keinoja osaamisalueittain perusopetuksessa.....	273

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT.....	13
1.1	Osaamisen asema yhteiskunnassa	13
1.2	Tiedon luominen ja osaamisen kehittäminen peruskoulussa.....	14
1.3	Tutkimustehtävä.....	17
1.4	Tutkimukseen osallistujat.....	18
1.5	Kieli, raportin rakenne ja lukuvihjeet	19
1.6	Aiheen rajausta ja tutkimusprosessin lähtökohdat.....	21
1.7	Osaaminen, organisaatio, oppiminen ja johtaminen.....	23
1.8	Keskusteluteemoja osaamisen johtamisesta	30
1.8.1	Organisaation oppiminen.....	33
1.8.2	Oppiva organisaatio	34
1.8.3	Organisaation osaaminen.....	36
1.8.4	Osaamisen johtaminen.....	37
1.9	Perusopetuksen koulu instituutiona ja organisaationa	39
1.10	Pedagogiikan käsite ja asema opettajan työssä	42
1.11	Perusopetuksen rehtori.....	43
2	TUTKIMUSOTE.....	46
2.1	Filosofinen tausta.....	46
2.2	Naturalistinen tulkinnallinen tutkimus	51
2.2.1	Ontologia ja epistemologia perusteita	53
2.2.2	Tutkimuksen toteuttamistapa.....	56
2.2.3	Empiirinen aineisto	57
2.2.4	Empiirisen tiedon tuottamistavat.....	58
2.2.5	Ba-konsepti	61
2.2.6	Tutkimukseen osallistujien valinta ja yhteydenpito.....	64
2.2.7	Tutkimuksen eteneminen tiedonkeruuvaiheessa	64
2.2.8	Induktiivinen aineiston sisällönanalyysi	69
2.3	Tutkimuseettiset periaatteet.....	74
2.4	Tutkimuksen luotettavuus	77
2.5	Tutkimusprosessin arviointi	78
3	OSAAMINEN PERUSOPETUKSESSA	80
3.1	Pedagoginen osaaminen.....	81
3.1.1	Tutkimukseen osallistujien näkemykset pedagogisesta osaamisesta	81
3.1.2	Kasvatus ja opetus	82

3.1.3	Taitotieto ja taitava toiminta	85
3.1.4	Oppiva yhteisö	87
3.2	Yhteisöllinen osaaminen.....	89
3.2.1	Tutkimukseen osallistujien näkemykset yhteisöllisestä osaamisesta.....	89
3.2.2	Narratiivinen tieto, prosessitieto ja propositionaalinen tieto.....	91
3.2.3	Työryhmät ja tiimit.....	94
3.3	Ulkoisen yhteistyöosaaminen	98
3.3.1	Tutkimukseen osallistujien näkemykset ulkoisesta yhteistyöosaamisesta.....	98
3.3.2	Arkitieto, yksilön ulkoisen yhteistyöosaaminen ja ulkoisen yhteistyön taidot sekä yhteistyöverkoston osaaminen	99
3.3.3	Organisaatioteoriat ja ulkoisen yhteistyöosaamisen elinympäristö	102
3.4	Johtamisosaaminen	104
3.4.1	Tutkimukseen osallistujien näkemykset johtamisosaamisesta..	104
3.4.2	Informaatio, organisaation kompetenssi ja älypääoma	107
3.4.3	Hallinnollinen järjestelmä ja informaatiotiede	109
3.5	Yksilölähtöinen kehittämisosaaminen	112
3.5.1	Tutkimuksen osallistujien näkemykset yksilölähtöisestä kehittämisosaamisesta	112
3.5.2	Asiantuntijatieto ja prosessitieto	112
3.5.3	Käytännön yhteisö ja oppijoiden yhteisö	114
3.6	Yksilön osaaminen.....	117
3.6.1	Tutkimukseen osallistujien näkemykset yksilön osaamisesta ..	117
3.6.2	Tietämys, hiljainen tieto ja narratiivinen tieto.....	118
3.6.3	Organisaatio yksilön kognition luomuksena	122
3.7	Kokoava tarkastelu.....	123
4	OSAAMISEN KEHITTÄMINEN JA OSAAMISEN JOHTAMISEN KEINOT PERUSOPETUKSESSA	139
4.1	Pedagogisen osaamisen kehittäminen ja johtamiskeinot	141
4.1.1	Tutkimukseen osallistujien näkemykset pedagogisen osaamisen kehittämisestä ja johtamisesta	141
4.1.2	Kognitiivinen konstruktivismi	143
4.1.3	Pedagogisen asiantuntijuuden kehittyminen.....	145
4.1.4	Kognitiivinen oppipoikamalli ja mentorointi.....	147
4.1.5	Ongelmalähtöinen oppiminen ja tutkiva oppiminen.....	149
4.1.6	Pedagoginen johtaminen	151
4.1.7	Opettajajohtajuus.....	155
4.2	Yhteisöllisen osaamisen kehittäminen ja johtamiskeinot	158
4.2.1	Tutkimukseen osallistujien näkemykset yhteisöllisen osaamisen kehittämisestä ja johtamisesta	158
4.2.2	Sosiaalinen konstruktivismi.....	162
4.2.3	Yhteisöllinen oppiminen ja tiimioppiminen.....	163

4.2.4	Tiimijohtaminen ja tilanteessa syntyvän johtamisen näkökulma	168
4.3	Ulkoisen yhteistyöosaamisen kehittäminen ja johtamiskeinot	175
4.3.1	Tutkimukseen osallistujien näkemykset ulkoisen yhteistyöosaamisen kehittämisestä ja johtamisesta	175
4.3.2	Symbolinen interaktionismi oppimisen lähtökohtana	177
4.3.3	Verkostoissa oppiminen ja verkko-oppiminen	178
4.3.4	Verkostoissa johtaminen	182
4.3.5	Tiedonhallinnan johtaminen	185
4.4	Johtamisosaamisen kehittäminen ja johtamiskeinot	187
4.4.1	Tutkimukseen osallistujien näkemykset johtamisosaamisen kehittämisestä ja johtamisesta	187
4.4.2	Behavioristiset oppimiskäsitykset	190
4.4.3	Informaation prosessointiteoria ja ohjattu oppiminen	192
4.4.4	Tavoitejohtaminen	193
4.4.5	Muutosjohtaminen	196
4.4.6	Johtamistyyliä ja johtamisen piirreteoriat	199
4.4.7	LPC-kontigenssimalli	202
4.4.8	Leader-member vaihtoteoria	203
4.5	Yksilölähtöisen kehittämisosaamisen tukeminen ja johtamiskeinot	205
4.5.1	Tutkimukseen osallistujien näkemykset yksilölähtöisen kehittämisosaamisen tukemisestä ja johtamisesta	205
4.5.2	Oppimisen sosiokulttuuriset lähestymistavat	207
4.5.3	Tilannejohtaminen	209
4.5.4	Path-goal teoria	211
4.5.5	Transformatiivinen johtaminen	212
4.6	Yksilön osaamisen kehittäminen ja johtamiskeinot	217
4.6.1	Tutkimukseen osallistujien näkemykset yksilön osaamisen kehittämisestä ja johtamisesta	217
4.6.2	Humanistiset oppimiskäsitykset ja andragogiikka	220
4.6.3	Kokemuksellinen oppiminen	223
4.6.4	Reflektio ja yksilön oppiminen	226
4.6.5	Johtamisen psykodynaamiset lähestymistavat	228
4.6.6	Itsensä johtaminen	231
4.7	Kokoava tarkastelu	234
4.7.1	Ammatillisen kasvun tukeminen	236
4.7.2	Koulun sisäisen yhteistyökulttuurin kehittäminen	238
4.7.3	Koulun pitkäjänteinen kehittäminen	240
4.7.4	Sidosryhmäyhteistyön hoitaminen	242
4.7.5	Aktiivinen oppimisen johtaminen	244
5	YHTEENVETO TUTKIMUKSESTA	258
5.1	Perusopetuksen rehtori yksilönä ja osaamisen johtaminen	258
5.1.1	Tutkimukseen osallistujien näkemykset onnistuneesta rehtorin työstä opettajien osaamisen johtajana	258

5.1.2 Osaamisen johtamisen määrittäjiä perusopetuksen rehtorin työssä	260
5.1.3 Osaamisen ja oppimisen johtaminen	261
5.2 Tarkoituksellinen ja tahaton osaamisen johtaminen	266
5.2.1 Tahaton osaamisen johtaminen	267
5.2.2 Tarkoituksellinen osaamisen johtaminen	269
5.3 Perusopetuksen rehtori laaja-alaisena pedagogisena johtajana	273
5.3.1 Perusopetuksen rehtori toimijoiden itsesäätelyyn vaikuttajana	275
5.3.2 Perusopetuksen rehtori dynaamisen vuorovaikutuksen edistäjänä	287
5.4 Johtopäätökset ja ehdotukset jatkotutkimuksiksi	298
SUMMARY	303
LÄHTEET	308
LIITTEET	343

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

1.1 Osaamisen asema yhteiskunnassa

Yhteiskuntien historiallinen kehitys ja keskinäinen kamppailu ovat perustuneet pitkälle tietoon ja osaamiseen. Kulttuuri, joka on tietänyt ja osannut on yleensä ollut hallitsevassa asemassa. Nykyäänkin edistyksen ja menestyksen edellytyksenä pidetään koulutukseen ja tutkimukseen panostavaa yhteiskuntaa, jonka muodostavat toimintaympäristönsä mukaisesti uusien asioiden opettelemisesta ja aktiivisesta toiminnan suuntaamisesta kiinnostuneet yksilöt. (Kotkavirta 1999, 45.)

Suomi siirtyi ensimmäisten maiden joukossa maailmassa teollisesta yhteiskunnasta vuorovaikutteiseen tietoyhteiskuntaan. Osaaminen, koulutus, luovuus ja tieto nähtiin sekä yksilön että kansakunnan kannalta tärkeiksi voimavaroiksi. (Kivistö 1996, 306–307.) Suomalaisen menestyksen katsottiin perustuvan korkean tuottavuuden takaavaan osaamiseen (Helakorpi 2005, 7). Samalla tietoyhteiskuntakeskustelu levisi nopeasti kaikkialle suomalaiseen yhteiskuntaan. Tiedon ja osaamisen esitetään avaavan jatkuvasti uusia mahdollisuuksia ratkaista taloudellisia, yhteiskunnallisia ja yksilöllisiä ongelmia. Siksi elinikäisen oppimisen, oppivien organisaatioiden merkityksen sekä julkisen sektorin roolin korostaminen tieteen, teknologian ja innovaatioiden edistäjinä ovat kuuluneet kiinteänä osana kansalliseen koulutuspoliittiseen keskusteluun Suomessa (Valtion tiede- ja teknologianeuvosto 2000, 13–33). Myös perusopetuksen kouluilla on ollut tärkeä rooli tässä sivistyksen ja kansalaisten osaamis pohjan rakentamisessa.

1990-luvulla virinnyt ja sittemmin nopeasti kasvanut mielenkiinto osaamiseen uutena kilpailuedun lähteenä on merkki siitä, että olemme siirtyneet uudelle osaamisen tärkeyttä korostavalle aikakaudelle. Tiedosta näyttää muodostuneen keskeinen tuotantovoima (Aittola & Pirttilä 1989, 114; Lyotard 1985, 7–16). Kehittyneissä teollisuusmaissa taloudellisessa keskustelussa käytetäänkin yleisesti käsitettä osaamistalous, jonka merkitsee kilpailua osaamisessa ja osajista yli kansallisten rajojen (EVA 2001, 2–4). Viitala (2007, 170) tunnistaa tällä

hetkellä yrityksen kilpailukyvyn kannalta olennaisiksi tekijöiksi riittävän osaamisen, osaamisen käyttämisen sekä kyvyn oppia nopeasti uutta. Edellisen lisäksi kilpailuetua yritykselle on aina tarjonnut myös osaamisen johtaminen eli ne prosessit, joiden avulla organisaatio luo ja jakaa osaamista. Tässä liike-elämän keskustelussa ei ole sinänsä mitään uutta, sillä yritysmaailmassa työntekijöiden älykkyys, taitotieto, työprosessien hallinta ja asiakasosaaminen ovat aina olleet tärkeitä kilpailuedun lähteitä. Aikaisempaan verrattuna varsinaisesti uutta on lähinnä se, että osaamisesta on muodostunut ensisijainen kilpailuedun lähde valtaosalle organisaatioista. (Bassi, Cheney & Lewis 1998, 52.)

Osaavien yksilöiden yhteiskunnallista asemaa tarkastellessaan Kivistö (1996, 306–307) muistuttaa, että osaamisen ja tiedon hallinnan valtakaudella todellinen huippuosaaja voi päättää itse työnantajastaan, työehdoistaan ja jopa palkkauksestaan. Mannermaa (2008, 57) ennakoii tällaisten modernin tietoyhteiskunnan tuottamien vaeltavien ammattilaisten osuuden lisääntyvän suhteessa pysyviin työsuhteisiin sitoutuneiden työntekijöiden kustannuksella. Toisaalta vaikka ihminen sinänsä on korvaamaton, niin ammatillisessa mielessä kuka tahansa voidaan korvata. Tästä seuraa yhteistyön ja yhteistyökyvyn merkityksen lisääntyminen. Samalla yhteistyö nähdään merkittävästi tärkeämpänä ja kehittyneempänä toimintamuotona kuin kilpailu tai kilpailuperiaate, jonka seurauksena vain harvat voittavat, epätasa-arvo lisääntyy ja enemmistön tilanne huononee. (Kivistö 1996, 306–307.)

Suomalaisessa yhteiskunnassa tiedolla ja osaamisella on siis erittäin tärkeä asema. Siksi tiedon ja osaamisen luominen kuuluvat kiinteästi myös jokaiseen perusopetuksen kouluun. Samalla kaikkia koulun opettajia voidaan pitää kehittyvinä osaamistyöntekijöinä, jotka korkean pätevyyden ja koulutuksen omaavina ammatillisina kykenevät lisäämään organisaationsa arvoa ideoiden, analyysien, ratkaisujen, synteesien, suunnitelmien ja päätösten avulla (Botha 2000, 142–145). Toisaalta jokainen rehtori tietää sen, että opettajan asiantuntijuuteen ja osaamiseen kuuluu ammattitaidon jatkuva kehittäminen. Samalla opettajan tärkeimpänä tukihenkilönä toimivan rehtorin velvollisuuksiin kuuluu jokaisen opettajan osaamisen kehittämisen tukeminen.

1.2 Tiedon luominen ja osaamisen kehittäminen peruskoulussa

Tieto- ja osaamisyhteiskuntaan siirtyminen näyttää onnistuneen suomalaisen peruskoulun näkökulmasta erinomaisesti. Koululaitoksemme tuottaa vuosi toisensa jälkeen kansainvälisesti arvioituna korkeatasoista ja monipuolista osaamista. Koulujärjestelmämme erityinen vahvuus on korkea yleistaso. Tulevaisuuden yhteiskunnan, työelämän kehityksen ja laadukkaan elämän kannalta keskeisiä tietoja ja taitoja selvittävän Pisa-tutkimusohjelman (Programme for International Student Assessment) mukaan erot esimerkiksi oppilaiden lukutaidon, matematiikan ja luonnontieteen oppimistuloksissa ovat vähäiset eri puolilla maata. Lisäksi matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen on kehittynyt

myönteisesti. Toisaalta koulujärjestelmäämme arvostellaan tiedon yliihannoinnista sekä oppimiseen ja luovuuteen tiiviisti liittyvien mielikuvien tuottamisen väheksymisestä. Silti on tärkeää, että osaaminen, oppiminen ja luovuus saavat keskeisen aseman yhteiskunnassamme. Niiden avulla voidaan pysyvästi kehittää sekä ihmisten hyvinvointia että maamme kilpailukykyä. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 30–36; Kupari & Välijärvi 2005, 223; Välijärvi, Linnakylä, Kupari & Reinikainen 2002, 191–196.)

Viimeisen kymmenen vuoden ajan peruskoulukeskusteluun ovat kiinteästi kuuluneet erityisesti uuden tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisen tärkeyttä painottavat teemat. Keskustelun painopiste on siirtynyt vuosien varrella teknologisten infrastruktuurien rakentamisesta ICT-resurssien hyödyntämiseen ja niiden asemaan osaamisen kehittämisessä. Teknologiakeskeiseen keskusteluun liittyen Uusikylä (2005, 13–17) muistuttaa, että jatkuva puhe tietoyhteiskunnasta jättää helposti taka-alalle koulun hengen, moraalin ja ilmaston tärkeän vaikutuksen yksilöiden oppimistuloksiin sekä koko väestön henkiseen, fyysiseen ja taloudelliseen hyvinvointiin. Hän painottaa, etteivät opetusteknologian, informaation tai uusien opetusmenetelmien lisääminen yksinään ratkaise yksilöiden ja yhteisöjen ongelmia. Yksilöt ja yhteisöt tarvitsevat myös itseluottamuksen, ajattelukyvyn, yhteistyökyvyn, luovuuden ja oppimishalukkuuden tukemista. Tämä toteutuu luontevasti hyvässä koulussa, joka on ennen kaikkea opettajien ja oppilaiden muodostama terve ja luonteva elämänpiiri. Tällaisessa hyvässä peruskoulussa myös huoltajilla on tärkeä rooli. (Uusikylä 2005, 13–17.)

Aikuisten selviytyminen tämän päivän työelämässä edellyttää muutostyökykyisyyden lisäksi monipuolisia kykyjä vastaanottaa, käsitellä ja tuottaa tietoa sekä uusien taitojen oppimista vuorovaikutuksessa (Granott 1998, 15–32; Hämäläinen & Komonen 2003, 23). Oppimaan oppimisesta onkin tullut jatkuvan muutoksen maailmassa keskeinen taito (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 17–18). Vastaavat vaatimukset kohdistuvat myös perusopetuksessa työskentelevään henkilöstöön. Tällöin perusopetuksen opettajien osaamisen pitäisi näkyä keskeisten ammatillisten tietojen ja taitojen laaja-alaisena tuntemisena, aikaisemmin hankitun ammattitaidon joustavana soveltamisena sekä uusien oppimistarpeiden tunnistamisena. Samalla vastuu ammatillisesta kehittämisestä kuuluu opettajalle itselleen. Toisaalta oppilaitoksen sisäinen työyhteisö ja oppilaitosta ympäröivä yhteiskunta odottavat, että koulun rehtori tai johtoryhmä huolehtii kouluyhteisön osaamisen kehittämisestä (Kirveskari 2003, 45). Vastaavaan tapaan myös Alava (2007, 230–231) korostaa ennen kaikkea oppilaitoksen rehtorin merkitystä kouluyhteisön osaamisen kehittämisessä.

Välineellinen, yksilölähtöinen ja yksilön merkitystä korostava suhtautuminen tietoon ja osaamiseen kuvaa osuvasti tiedon instrumentaalista asemaa nykyisessä postmodernin ajan yhteiskunnassa (Aittola & Pirttilä 1989, 114; Lyotard 1985, 7–16). Myös jokainen perusopetuksen rehtori kohtaa työssään erilaisia yksilöllisiä haasteita ja vaihtelua kaipaavia opettajia. Vaihtelunhaluisen opettajan suhtautuminen työhön poikkeaa olennaisesti esimerkiksi vakaita työoloja ja rauhallista kehittämisotetta arvostavien opettajien näkemyksistä. Näiden suhtautumistapojen käsittelemisessä osaaminen usein välineellistyy. Lisäk-

si käytäntö on osoittanut, että jatkuvasti näkemyksensä vastaisesti toimiva opettaja alkaa ennen pitkää voida huonosti. Luonnottomasta työtilanteesta yleensä seuraa työpaikan tai alan vaihto. Äärimmillään oman työorientaation ja arvo maailman vastainen työskentely voi johtaa työtarmon tai työkyvyn menetykseen. Edellisen vuoksi perusopetuksen rehtorilta osaamisen johtajana edellytetäänkin erilaisessa ammatillisen kasvun vaiheessa olevien opettajien aitoa kohtaamista. Tähän hän tarvitsee monipuolisia osaamisen johtamiseen liittyviä keinoja.

Opettajan ammattitaito kehittyy yleensä työuran aikana. Kaikille opettajille ei kuitenkaan automaattisesti käy näin. Komosen (2004, 9) mielestä jostain syystä opettajan ammatillinen kasvuprosessi katkeaa melko usein jossain vaiheessa työuraa. Tällöin opettajan työmotivaatio heikkenee, työ menettää merkitystään ja muuttuu jaksamista koettelevaksi rutiiniksi. Ammatillisesti paikalleen pysähtyneen tai taantuvan perusopetuksen opettajan tilanne on tällä hetkellä melko heikko. Nykyisin opettajan ammatillisen kehittymisen tueksi on tarjolla lähinnä kouluttajälähtöiseen pedagogiikkaan perustuvaa muodollista täydennyskoulutusta tai tutkintotavoitteisia lisä- ja jatko-opintoja. Tällaisessa aikuisten osaamisen kehittämisessä korostuvat lähinnä oppimisen kognitiiviset ja työntekijöiden arkisista tarpeista irrallaan olevat lähtökohdat (Lahn 2001, 41–65). Samalla yksilöllisessä ammatillisessa kehitysvaiheessa olevan opettajan saama tuki on usein sattumanvaraista ja heikkoa.

Yksilöllisten tekijöiden ohella myös työyhteisö vaikuttaa opettajan ammatilliseen kehittymiseen (Hargreaves 1994, 165). Lahnin (2001, 41–65) mielestä työntekijöiden ammatillisen kehittymisen tarpeet osoittavat, että aikuisten oppimisessa tulee perusteellisesti huomioida oppimiseen kuuluvat sosiokulttuuriset näkemykset. Samalla oppimiseen liitetään kysymykset aikuisten oppijoiden motivaatiosta, kehitystä edistävien toimintojen ja välineiden saatavuudesta, laaja-alaisesta oppimisesta ja elämänprojekteista. (Lahn 2001, 41–65.) Tällöin opettajan oman oppimisnäköyksen aktiivinen jäsentäminen, kehittäminen ja soveltaminen muodostuvat opettajuuden kehittymisen kannalta keskeisimmiksi haasteiksi (Väisänen & Hämäläinen 2003, 21). Samalla myös monipuolinen osaamisen johtaminen korostuu opettajien ammatillisen kasvun tukemisessa.

Edellä kuvatut tietoon ja osaamiseen liittyvät tekijät luovat perusopetuksen rehtorille johtamishaasteen. Rehtori joutuu kysymään itseltään, mitä osaamisen johtaminen minun tehtävässäni todella tarkoittaa? Tällä hetkellä kysymykseen vastaamista vaikeuttaa se, ettei kokonaisvaltaista tulkintaehdotusta ole tarjolla. Siksi tämä tutkimus pyrkii vastaamaan siihen, mitkä tekijät liittyvät perusopetuksen rehtorin työhön opettajien monipuolisen asiantuntijuuden kehittymisen yhteydessä.

1.3 Tutkimustehtävä

Suomalainen peruskoulu tuottaa erinomaisia tiedollisia oppimistuloksia (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 30–36; Kupari & Välijärvi 2005, 223; Välijärvi, Linna-kylä, Kupari & Reinikainen 2002, 191–196). Niiden saavuttamisen ohella perusopetuksen tavoitteena on tukea lasten tasapainoista kasvua (Uusikylä 2005, 13–17). Opetus- ja kasvatusvastuu kuuluu perusopetuksen koulussa opettajille ja rehtorille, joihin voidaan liittää useita osaamistyöntekijöille tyypillisiä yleisiä ominaisuuksia (Botha 2000, 142–145). Tällä hetkellä meiltä kuitenkin puuttuu suomalaisen perusopetuskontekstiin sopiva kokonaisvaltainen kuvaus olennaisesta osaamisesta, osaamisen kehittamisestä ja osaamisen johtamisesta perusopetuksen rehtorin näkökulmasta. Tämän vuoksi kuvaan tutkimuksessani mahdollisimman kattavasti perusopetuksen opettajien osaamisen johtamiseen liittyviä tekijöitä taulukkoon 1 koottujen tutkimuskysymysten avulla.

TAULUKKO 1 Tutkimuksen pääteemat ja niistä muodostetut tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymys

1. Mitä on koulussa oleva olennainen osaaminen?
 2. Miten osaamista voidaan kehittää?
 3. Mihin osaamisen johtaminen perustuu?
 4. Mihin päämääriin ja tavoitteisiin perusopetuksen rehtori pyrkii osaamisen johtamisellaan?
 5. Mitä keinoja perusopetuksen rehtorilla on osaamisen johtamisessa?
 6. Miten perusopetuksen rehtori yksilönä liittyy osaamisen johtamiseen?
-

Osaamisen johtamisen elementit perusopetuskontekstissa

Tavoitteeni on tuottaa tämän tutkimuksen avulla jäsenyys keskusteluun, joka käsittelee osaamisen johtamista oppilaitoskontekstissa. Lisäksi pyrin tutkimuksellani tarjoamaan perusopetuksen rehtoreille uusia ajattelun välineitä osaamisen kehittämiseen ja johtamiseen omassa oppilaitoksessaan. Tutkimus ei kuitenkaan esittele universaalia tai laajasti yleistettävää kuvausta osaamisen johtamisesta. Metaforan avulla ilmaistuna tutkimukseni muistuttaa lamppua, jonka tehtävänä on valaista osaamisen johtamisen katvealueita (Shank & Vilella 2004, 48). Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana on kuitenkin tutkimuskohteena siinä määrin laaja ja tuntematon, että tämä tutkimus ei ole tehokas valonheittäjä, joka kirkastaa pimeän maiseman laajalta alalta. Tämä tutkimus muistuttaa ennemminkin kannettavaa lyhtyä, joka tarjoaa kajastuksellaan osaamisen johtamista kiinnostuneelle vaeltajalle mahdollisuuden kulkea entuudestaan vieraalla maaperällä himmeässä valaistuksessa.

Kuvaus ja tulkinta perusopetuksen rehtorista opettajien osaamisen johtajana

Pyrin tutkimuksellani tulkitsemaan, kuvaamaan ja ymmärtämään perusopetuksen rehtorin työtä osaamisen johtamisen näkökulmasta. Jouduin ratkaisemaan kielellisiin ilmauksiin ja kouluorganisaatioiden yksilöllisten piirteiden yleistämiseen liittyviä tulkintaongelmia. Tutkimustehtävän toteuttaminen merkitsi käytännössä tutkimukseen osallistujien subjektiivisten kokemusten ja ihanteellisten näkemysten käsitteellistämistä yleiselle tasolle.

1.4 Tutkimukseen osallistujat

Tämä tutkimus perustui kokemusperäiseen tietoon. Tutkimuksessa tietoa osaamisen johtamisesta tuottivat koulujen johto- ja kehittämissryhmien jäsenet sekä niihin kuuluneet rehtorit. Tutkittavat olivat kuuden eri kunnan alueelta yhteensä viidestätoista eri peruskoulusta (kuusi alakoulua, kolme yläkoulua, neljä yhtenäiskoulua ja kaksi yhdistettyä yläkoulu/lukiokoulua). Kohdeoppilaitokset sijaitsivat kuudessa eri maaseutukunnassa (kuusi koulua) ja yhdessä maakunnan suurimmassa kaupungissa (yhdeksän koulua). Maaseutukoulut kuuluivat kunnan taajamassa sijaitsevaan koulukeskukseen. Tutkimuksessa mukana olleen kaupungin kouluihin kuuluivat kaikki kunnassa alueellista yleisopetuksen palvelutehtävää toteuttavat virkarehtorikoulut. Empiirisen tiedon tuottamiseen osallistui koko prosessin ajan yhteensä 54 asiantuntijaa taulukon 2 mukaisesti. Tutkimukseen osallistumista ei keskeyttänyt yksikään osallistuja.

TAULUKKO 2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistujat	Lukumäärä yhteensä
kaikki osallistujat	54
naisia	25
miehiä	29
rehtoreita	15
alakoulu-rehtoreita	6
yläkoulu-rehtoreita	3
yhtenäiskoulu-rehtoreita	4
yläkoulu- ja lukio-rehtoreita	2
naisrehtoreita	3
miesrehtoreita	12
asiantuntijoita	39
alakouluasiantuntijoita	15
yläkouluasiantuntijoita	13
yhtenäiskouluasiantuntijoita	6
yläkoulu- ja lukioasiantuntijoita	5
naisia	22
miehiä	17

Tutkimukseen osallistujat olivat virassa tai toimessa työskenteleviä opettajia ja rehtoreita. Kaikista osallistujista naisia oli 25 ja miehiä 29. Tutkimukseen osallistuneet asiantuntijoista (39 henkilöä) naisia oli 22 ja miehiä 17. Koulumuodot tarkasteltuna eniten asiantuntijoita oli alakouluista (15 asiantuntijaa). Yläkouluasiantuntijoiden ja yläkoulu- ja lukioasiantuntijoiden yhteismäärä oli 18 asiantuntijaa. Yhtenäiskouluissa työskennelleitä asiantuntijoita oli yhteensä 6.

Tutkimukseen osallistuneilla rehtoreilla oli pitkä- ja monipuolinen työkokemus sekä koulutustausta. Rehtoreiden työkokemus vaihteli kolmen ja 32 työvuoden välillä. Heidän keskimääräinen rehtorityökokemuksensa oli 12 vuotta. Yksi rehtoreista toimi rehtorin viran ohessa myös sivistystoimenjohtajana ja toinen opetustoimenjohtajana. Kaikilla rehtoreilla oli myös kokemusta opettajan tehtävissä toimimisesta. Yksi rehtoreista toimi vakinaisen rehtorin sijaisena.

Rehtoreiden ohella tähän tutkimukseen osallistui yhteensä 39 asiantuntijaa, jotka kaikki olivat opettajan viran tai päätoimisen tuntiopettajan tehtäviä hoitavia opettajia. Myös heillä oli monipuolinen koulutus- ja työtausta. Tutkimukseen valikoituneiden opettajien johtamiskokemuksessa painottuivat opetussuunnitelmatyöhön liittyneet vastuutehtävät. Osa opettajista oli suorittanut myös opetushallinnon tutkinnon ja kouluhallinnon keskimmäisen arvosanan. Lisäksi osa asiantuntijaopettajista toimi koulunsa vara- tai apulaisrehtorin tehtävissä.

1.5 Kieli, raportin rakenne ja lukuvihjeet

Kielen rooli merkitysten muodostumisessa

Kielellä on keskeinen rooli ihmistieteellisessä tutkimuksessa (Sutton 1993, 427). Myös tässä tutkimuksessa kielen asema oli keskeinen. Tunnistan hyvin sen, kuinka oma ajatteluni, kieli ja kirjoittaminen sulautuivat tiiviisti toisiinsa tutkimusprosessin aikana (Sajavaara 2005, 32; Soininen 1995, 25–26). Käytännössä kieli rakensi samanaikaisesti erilaisia merkityskenttiä osaamisen johtamisesta (Luukka 2002, 18).

Tutkimusraportin rakenteen muodostuminen

Pyrin tutkimusraportin rakenteellisten valintojen avulla siihen, että lukijalla on mahdollisuus tunnistaa tutkimuksen vaiheet sekä se, kuinka lähtökohdiltaan vastaava tutkimus on mahdollista toteuttaa uudelleen. Perusopetuksen rehtorin kuvaamiseen opettajien osaamisen johtajana ei ollut löydettävissä enakkoon yhtä suurta teoriaa tai testattavaksi sopivaa johtamismallia. Tämän vuoksi olen tulkinnut ilmiötä useista eri näkökulmista. Toisaalta olen pyrkinyt välttämään teoreettisen tiedon ja empiirisen tiedon erillisyyttä. Tämän vuoksi etenen raportissani ilmiöpohjaisesti. Tutkimus ja sen raportointi toteutuvat osaamisen johtamisen tulkinnan ja ymmärtämisen avulla. Samalla jäsennykset, käsitteet ja teoriat toimivat kohdeilmiön tulkinnan silmälaseina. Tutkimuksen raportointitapa poikkeaa tältä osin perinteisestä kasvatustieteellisten tutkimusten raportointikaavasta, jossa yleensä edetään teoriataustan ja menetelmien kautta tuloksiin sekä edelleen tutkimuksen arviointiin ja pohdintaan (Eskola 2001, 137–139).

Esittelen raportin johdantoluvussa tutkimuksen tärkeimmät lähtökohdat ja tutkimustehtävän. Ensimmäisestä luvusta löytyvät myös tutkimuksen keskeiset käsitteet. Niiden ohella kuvaan ensimmäisessä luvussa osaamisen johtamisen tärkeimmät teoreettiset keskustelualueet. Raportin toinen luku selvittää tutkimusotteeseen liittyviä tekijöitä päättyen tutkimuksen luotettavuustarkasteluun ja tutkimusprosessin arviointiin. Kuvaan ja perustelen raportin toisessa luvussa tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat sekä tutkimuksen metodologiset valinnat. Tutkimusraportin toinen luku tarjoaa myös perustiedot tutkimustiedon hankintamenetelmistä ja tiedon luotettavuudesta (Metsämuuronen 2001, 62). Lisäksi raportin toisesta luvusta löytyy arvioni tutkimusprosessista. Tutkimuksen varsinaiset pääluvut 3 ja 4 syntyivät empiirisen tiedonmuodostuksen yhteydessä tiivistyneiden pääteemojen pohjalta. Päälukujen sisällöllinen käsittelytapa ja järjestys ovat yhtenäisiä. Molemmissa pääluvuissa ilmiön käsittely etenee empiiristen lähtökohtien ja aikaisempien tutkimustulosten teoretisoinnin pohjalta kokoavaan tarkasteluun perusopetuksen rehtorin näkökulmasta.

Tutkimusraportista on tietoisesti jätetty pois lainaukset informattien alkuperäisistä näkemyksistä tutkimusteemoittain. Esimerkiksi yksittäisten haastattelusitaattien esittely 5631 analyysiyksikön joukosta aidosti lukijaa palvelevalla ja raportin sivumäärää kohtuuttomasti paisuttavalla tavalla olisi ollut mahdotonta. Tutkimukseen osallistujien autenttisia näkemyksiä vastaavat pelkistetyt ilmaisut löytyvät tutkimusteemoittain raportin luvuista 3, 4 ja 5. Tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden ja opettajien näkemysten tulkitsemisessa, ymmärtämisessä ja käsitteellistämisessä minulle oli keskeistä suhteuttaa omat löydökset tämän tutkimuksen teoreettisiin pääkäsitteisiin yleisellä tasolla (Niemelä, Lagerspetz, Lagerspetz & Näätänen 1991, 79–93).

Tutkimusraportti päättyy kokoavaan lukuun 5. Siitä löytyy yhteenveto tutkimuksen keskeisistä tuloksista sekä tulkintani perusopetuksen rehtorista opettajien olennaisen osaamisen johtajana. Viimeiseen lukuun sisältyvät myös tutkimukseen liittyvät johtopäätökset sekä jatkotutkimusehdotukset. (ks. Eskola 2001, 138–139.)

Tutkimusraportin lukuohjeet

Tutkimusraportti ilmentää toisteista tutkimuskysymysten käsittelytapaa. Toisaalta normatiivisten lähteiden hyödyntäminen osaamisen johtamisen teoretisoinnissa on ollut tietoista. Samalla lukijalle tarjoutuu mahdollisuus perehtyä tutkimusmenetelmällisten ratkaisujen syntymiseen ja oman tulkinnan tekemiseen mahdollisimman alkuperäisten aineistojen pohjalta. Tutkimuksen varsinaiset pääluvut 3 ja 4 päättyvät yhtenevällä tavalla kyseistä tutkimusteemaa käsittelevään kokoavaan tarkasteluun.

Tämä raportti on sivumäärältään erittäin laaja. Perusteellinen paneutuminen tutkimusotteeseen, osaamisen johtamiseen perusopetuskontekstissa, empiirisiin ja teoreettisiin perusteisiin sekä raportissa esiteltyyn tulkintaehdotukseen edellyttää raportin lukemista ajan kanssa. Pikaista perehtymistapaa noudattaville lukijoille suosittelen seuraavassa taulukossa näkyviä vaihtoehtoisia luku-

reittejä. Jokainen voi valita niiden pohjalta tavoitteisiinsa parhaiten sopivan lukutavan mielenkiintonsa ja aikataulujensa perusteella.

TAULUKKO 3 Tutkimusraportin lukuvihjeet

Lukureitti	Raportin luvut
1. Perusopetuksen rehtori osaamisen johtajana - tutkimustehtävä ja keskeiset tulokset	1.3, 5.2 ja 5.3
2. Osaamisen johtamiseen liittyvät teoreettiset peruskäsitteet	1.7 ja 1.8
3. Keskeiset tutkimusmenetelmät, generatiivinen tiedonmuodostustapa ja tutkimusprosessin arviointi	2
4. Osaaminen perusopetuksessa tieto- ja organisaatioteorioiden avulla tulkittuna	3.7
5. Osaamisen johtamisen keinot perusopetuksessa oppimis- ja johtamisteorioiden avulla tulkittuna	4.7
6. Tulkinta perusopetuksen rehtorista osaamisen johtajana	1.6, 5.2 ja 5.3
7. Perusopetuksen rehtori osaamisen johtajana teoreettisten näkökulmien avulla tulkittuna	3.7, 4.7, 5.2 ja 5.3
8. Koko tutkimus pienoiskoossa	1.3, 2.2, 3.7, 4.7, 5.2 ja 5.3

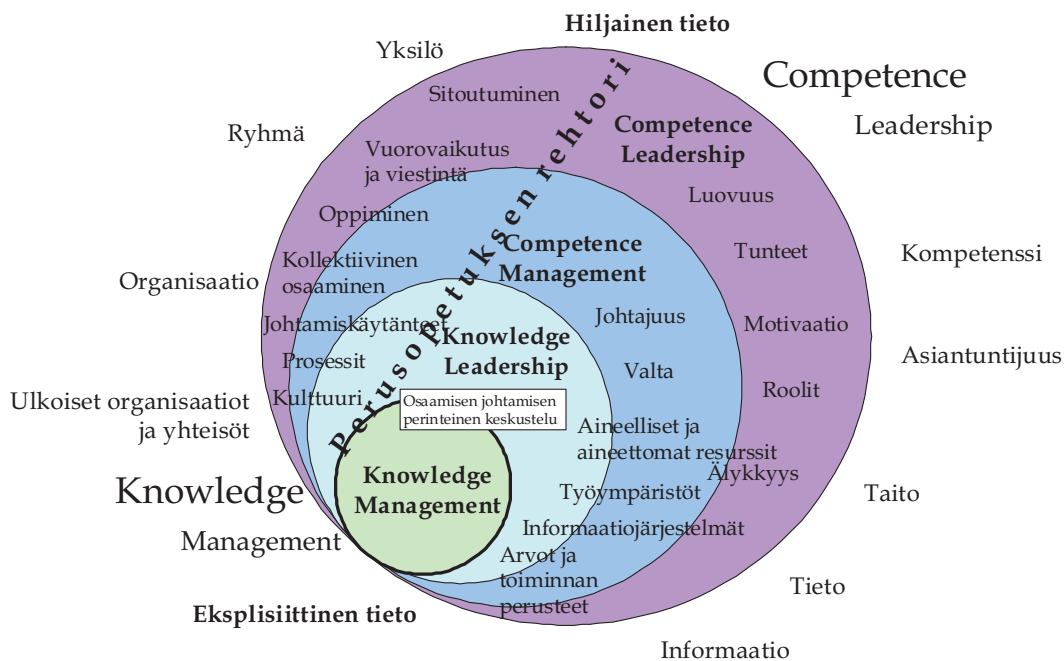
1.6 Aiheen rajaus ja tutkimusprosessin lähtökohdat

Tämän tutkimuksen lähtökohta oli, että perusopetuksen opettajien osaamista johtavan rehtorin tulee aktiivisesti organisoida erilaisia oppimista tukevia käytänteitä koulussa. Rehtorin keskeisenä päämääränä osaamisen johtamisessa tulee olla sekä oppilaiden että henkilökunnan inhimillisen kasvun turvaaminen toimivan yhteistyön ja avoimen vuorovaikutuksen avulla. Hyväksyin tutkimukseni lähtökohdaksi myös sen, että varsinainen osaamisen johtaminen toteutuu koulu yhteisössä erilaisten intressien määrittämänä. Kouluorganisaatiossa kontekstuaaliset ja tilannekohtaiset tekijät vaikuttavat ratkaisevasti siihen, millainen asema osaamisen johtamiselle muodostuu yksittäisen koulun toimintakulttuurissa ja rehtorin työssä. Tästä huolimatta oletin, että tietyt yleiset tekijät löytyvät. Esiymmärrykseni mukaan osaamisen johtamisen keskeiset käsitteet sijoittuivat seuraaville perusulottuvuuksille:

- Tietämys-Pätevyys (*Knowledge-Competence*)
- Asioiden johtaminen - Ihmisten johtaminen (*Management-Leadership*)
- Yksilö-Ryhmä-Kouluorganisaatio-Koulun ulkopuoliset organisaatiot
- Informaatio-Tieto-Taito-Osaaminen-Asiantuntijuus

Havaitsin, että oppilaitosympäristössä osaamisen johtaminen sijoittuu liiketaloustieteellisessä teoreettisesta keskustelusta tuttujen käsitteiden läheisyyteen (Viitala 2002, 36–39). Nämä tutkimukseni pääkäsitteet olivat tuossa vaiheessa *Knowledge Management* ja *Competence Leadership*. Tutkimukseni yhtenä tavoitteena oli asemoida perusopetuksen rehtorin toimintamahdollisuuksiin liittyvä osaamisen johtaminen vastaavaan kenttään. Toisaalta oletin, että esimerkiksi liiketaloustieteellisessä johtamisen tutkimuksessa tunnettu ja perinteinen organisaatiotason *Knowledge Management*-keskustelu tulisi painottumaan perusopetuksen rehtorin näkökulmasta yksilökohtaisempaan *Competence Leadership*-ajatteluun.

Aloittaessani tutkimusta käsitteellinen jäsennys oli erittäin pelkistetty. Minulta puuttuivat tuossa vaiheessa kokonaan esimerkiksi oppimisteorioiden osuus osaamisen johtamisen asemoinnista. Esiymmärrystä kuvaava kiteytys osaamisen johtamisesta ja perusopetuksen rehtorista näkyy seuraavassa kuviossa 1.



KUVIO 1 Esiymmärryksen perusopetuksen rehtorista ja osaamisen johtamisesta

Rajasin ensimmäisen teoriakatsauksen jälkeen tutkimusaihetta tutkimukseen osallistujien haastattelujen ja kirjoitettujen näkemysten avulla. Ajattelin, että monipuoliset keskustelut rehtoreiden ja koulujen johtoryhmien jäsenten kanssa tarjoavat minulle mahdollisuuksia osaamisen johtamisen rajaamiseen, kuvaamiseen ja tulkitsemiseen. Luotin myös siihen, että haastattelut ja kirjoitetut näkemykset pystyvät tuottamaan tarpeellista perustietoa, jota voin tutkijana peilata sekä osaa-

misen johtamiseen liittyviin teoreettisiin lähikeskusteluihin että henkilökohtaisiin kokemuksiini perusopetuksen rehtorina. Samalla ajattelin minulle tarjoutuvan ainutlaatuisia mahdollisuuksia osaamisen johtamiseen liittyvien sosiaalisten normien, käytänteiden ja ideoiden toimivuuden tarkasteluun peruskoulukontekstissa. Tutkimusintressien ohella toinen tavoite minulle oli myös tutkimukseen osallistuvien rehtoreiden työn tukeminen. Pyrin siihen, että jokaiselle empiirisen tiedon tuottamiseen osallistuvalla rehtorilla tarjoutuu mahdollisuus kehittyä osaamisen johtajana tultuaan tietoiseksi ilmiön luonteesta.

1.7 Osaaminen, organisaatio, oppiminen ja johtaminen

Keskeinen tavoitteeni tässä tutkimuksessa on tunnistaa ja kuvata opettajien osaamisen johtamista perusopetuksen virkarehtorin näkökulmasta. Tässä tarkastelussa välttämättömät yläkäsitteet ovat osaaminen, organisaatio, oppiminen ja johtaminen. Perusteellisesti tarkasteltuina nämä käsitteet ovat erittäin laajoja. Niitä on käytetty eri tieteenaloilla, joten ne voidaan ymmärtää eri tavoin ja niiden merkitykset voivat vaihdella eri yhteyksissä määrittelijän ja tieteenalan mukaan (Soininen 1995, 59–60). Siksi rajasin niihin liittyviä näkökulmia tutkimukseen osallistujien haastattelujen ja kirjoitusten teemojen avulla. Toisaalta kuitenkin jätin pääkäsitteiden kuvauksen ja tulkinnan riittävän laajaksi, jotta myös raportin lukijalle tarjoutuu aito mahdollisuus omien tulkintojen tekemiseen.

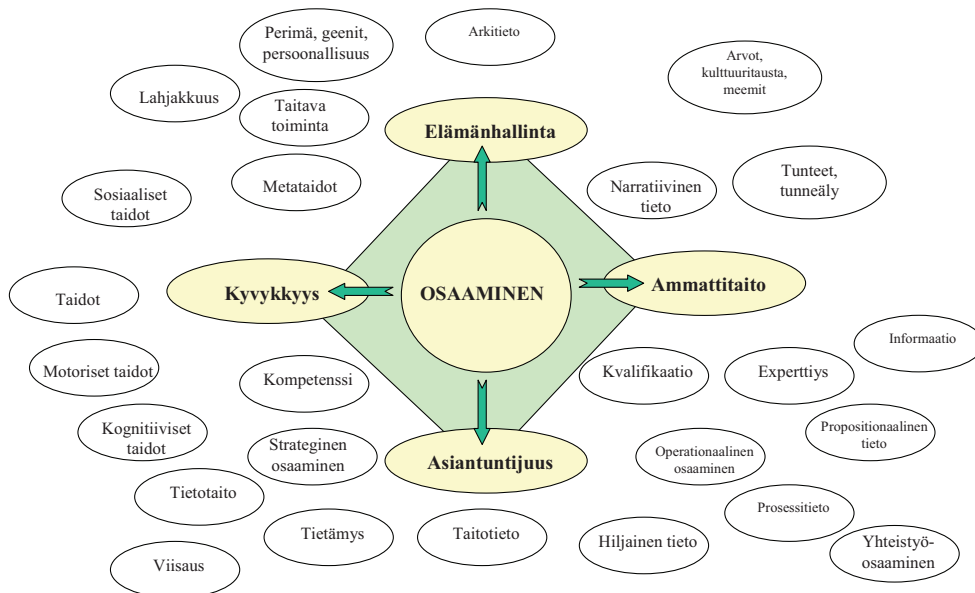
Osaaminen

Osaamisen käsitteen määrittelyn perusteet löytyvät tietoteoriasta. Osaamisen tarkastelussa tiedon ja osaamisen käsitteet kulkevat tiiviisti käsi kädessä. Siksi myös osaaminen on pääasiallisesti tiedollinen käsite, joka sisältää yksilöiden hallitsemat tosiasialliset tiedot ja taidot (Vera & Crossan 2005, 126). Kalevalaisena aikana tietoon liitettiin vahvasti toiminnallisen hyödyn näkökulma: ”Tieto on jotakin, joka vie perille”. Länsimaisen sivistyksen ja yliopistolaitoksen vaikutuksesta Suomessa vakiintui Platonin ajatteluun pohjautuva klassinen tiedon määritelmä: ”Tieto on hyvin perusteltu tosi uskomus”. Tällöin aito tieto erotetaan luulosta ja erheestä. Tiiviisti määriteltynä tieto onkin väitelauseiden sisältämää semanttista informaatiota, joka täyttää perustelu- ja totuusehdon. Nykysuomessa tieto sanaa käytetään myös käännökseenä sanalle data, joka voi viitata pelkkiin syntaktisiin merkkeihin ilman semanttista tulkintaa tai viesteihin ilman perustelu- tai totuusvaatimusta. Tieto sanaa ryhdyttiin käyttämään 1950-luvulta lähtien sanan data käännökseenä tietokoneen kaltaisten mekaanisten laitteista yhteydessä. Samalla näiden dataa varastoivien ja prosessoivien koneiden kohdalla jouduttiin keksimään uusi käännos englannin sanalle knowledge. Tässä vaiheessa syntyi käsite tietämys. (Lammenranta 1993, 82; Niiniluoto 2003, 82; Niiniluoto 1996, 58.) Edellisen perusteella osaamisen johtamista voitaisiin kutsua myös tietämyksen johtamiseksi.

Tiedon käsitteestä voidaan erottaa erilaisia tasoja. Ensinnäkin tieto-sanaa saatetaan käyttää niin laajasti, että se sisältää myös taidon. Tällainen tieto ei ole

propositionaalinen asenne, vaan se kuvaa osaamista ja toimintakykyä. Yksilötasolla osaaminen kasaantuu mieleen asi tietona ja deklaratii visena väitetietona sekä kehoon taitotietona ja proseduraalisena tietona (Vera & Crossan 2005, 126). Toiseksi propositionaalinen tieto voi koskea keinojen ja tavoitteiden välistä suhteita. Tällainen taitotieto (tietää kuinka) antaa lisää tehokkuutta jonkin taidon harjoitukselle. Kolmanneksi tiedon kohteena voi olla jokin maailmaa koskeva väitelause. Neljänneksi tieto voi antaa ymmärrystä ilmiöstä (tietää miksi). Samalla tieto perustuu kykyyn etäännyttää ymmärtämisessä kehkeytyneitä kokemuksia (Perttula 2005, 128–130). Vastaavasti viides taso liittyy päämääriä ja arvoja koskevaan tietoon. Tällainen tieto antaa ihmiselle viisautta (tietää mitä varten). (Niiniluoto 2003, 241–242.)

Helakorpi (2005, 55–63) jäsentää osaamisen käsitettä työn tekemisen yhteydessä elämännhallinnan, kyvykkyyden, ammattitaidon ja asiantuntijuuden avulla kuviossa 2 näkyvällä tavalla. Hänen mielestään ammatillinen osaaminen tarkoittaa työtehtävien vaatimien tietojen ja taitojen hallintaa ja soveltamista käytännön työtehtäviin. Osaamista määrittävät tekijät muuttuvat dynaamisesti yksilön kokemusten perusteella elämän aikana. Vastaavaan tapaan myös Ruohotie (2000a, 296) muistuttaa, että tieto tai osaaminen eivät sinällään tee tai tuota mitään. Ne saavat hänen mielestään arvonsa vasta sitten, kun niitä käytetään ja sovelletaan jonkin tavoitteen toteuttamiseen. Ammatillinen osaaminen perustuu kyvykkyyteen, joka on seurausta peritystä lahjakkuudesta sekä koulutuksen ja kokemuksen myötä opituista tiedoista ja taidoista. Toisaalta ammattitaitoa ja asiantuntijuutta on mahdotonta erottaa yleiseen elämännhallintaan liittyvistä yksilön persoonallisuuden puolista ja osaamisen soveltamisesta arjen tilanteissa. (Helakorpi 2005, 55–56.)



KUVIO 2 Osaamisen ja ammattitaidon käsitteistöä Helakorpea (2005, 55) mukailen

Osaamiseen liittyvää tiedon prosessointia kuvataan käsitteellä tietäminen (Kotkavirta 1999, 19–23; Perttula 2005, 128–130; Vera & Crossan 2005, 126). Veran ja Crossanin (2005, 126) mielestä tietäminen on käytäntöä, jossa osaaminen on kiinteä osa käytännöllistä toimintaa. Samalla tietäminen on pääasiallisesti käytäytymisenä ilmenevää osaamista eli tietojen ja taitojen soveltamista toiminnassa (Vera & Crossan 2005, 126). Toisaalta Kotkavirran (1999) mukaan tietäminen on tietynlainen ihmismielen toiminto, joka eroaa uskomisesta, tahtomisesta, tuntemisesta ja toivomisesta. Ihmisen tietäessä jostakin asiasta jotain hänen mielensä toimii eri tavoin kuin toivoessa tai tahtoessa. Tietäminen on lähinnä tiedon muodostamista ja hallussa pitämistä. Tietäessä yksilön mieleen muodostuu ajatuksellinen suhde sekä tietoon että maailmaan, jossa tieto on olemassa. Samalla tietäminen voidaan ymmärtää mielen toiminnaksi, jossa muodostetaan, perustellaan tai sovelletaan tietoa. Tällaisella tietämisen kohteen operationalisoimisella pyritään myös siihen, että eri aiheista käytettäisiin mahdollisimman samoja tiedollisia käsitteitä (Perttula 2005, 128–130). Samalla tietämisen perustana olevalta tiedolta edellytetään sekä henkilökohtaista että yleistä pätevyyttä. (Kotkavirta 1999, 19–23.)

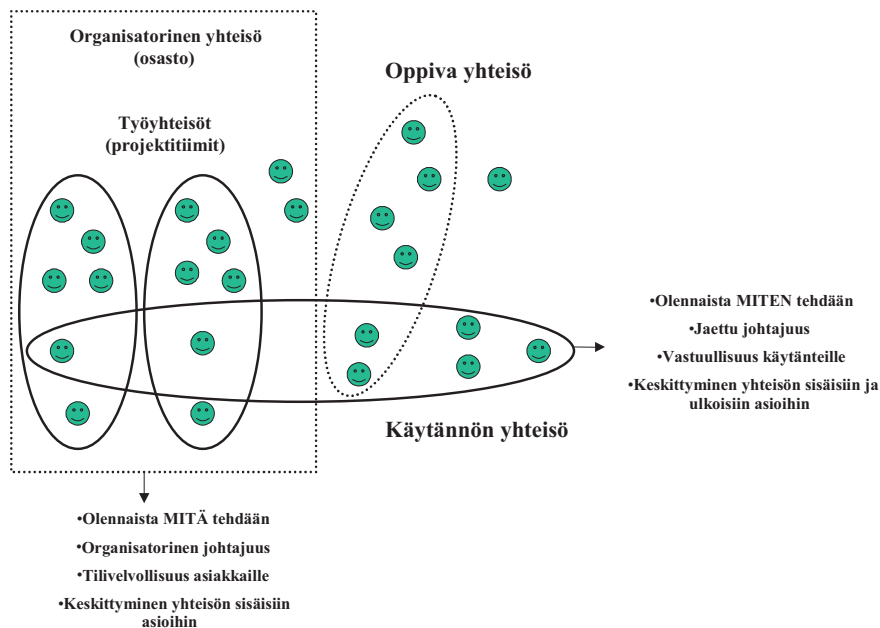
Osaamisen olemuksen määrittely perusopetuksen yhteydessä edellyttää myös tiedon sosiologista tarkastelutapaa. Sosiologisessa mielessä tieto voidaan nähdä kiinnittyneenä erilaisiin yhteiskunnallisiin makro- ja mikrotason subjekteihin. Tällöin tieto jäsentyy esimerkiksi postmodernin yhteiskunnan tai yksittäisen perheen muutoksen rakenneosana. Tällöin keskeiseksi muodostuvat eri yhteisöjen yksilölliset ja toisistaan poikkeavat tavat jäsentää tietoa ja todellisuutta. (Aittola & Pirttilä 1989, 11–64.) Samalla osaaminen näyttää kontekstisidonnaiselta ilmiöltä, jolloin esimerkiksi eri henkilöiden taustauskomukset vaihtelevat suuresti ja tiedon välittäminen eteenpäin täsmällisten tietoväitteiden avulla vaikeutuu (Lammenranta 1993, 124–125). Berger ja Luckmann (1994, 107–119) kutsuvat vuorovaikutuksessa toteutuvia yksilöiden tiedonjäsentämistasoja symboliuniversumeiksi. Ne ovat yksilöille järjestystä luova sosiaalishistoriallinen perusta, joiden avulla yksilö tulkitsee omia elämäkokemuksiaan, integroi jokapäiväisessä elämässä todellistuneita merkityksiä ja kartuttaa tietovarantoaan. (Berger & Luckmann 1994, 107–119.)

Perusopetuksen koulussa toiminnan perusta on vahvasti sidottu eettis-moraalisten päämäärien toteutumisen edistämiseen. Tällainen toiminta edellyttää henkilöstöltä viisautta. Tässä mielessä oppilaitoksessa osaamisen johtamisen yhteydessä voitaisiin käyttää myös käsitettä viisauden johtaminen. Niiniluodon (1996, 64) mukaan tiedon käsite on kuitenkin syytä erottaa viisaudesta. Viisauteen kuuluu tosiasiatiedon ohella näkemys asioiden laajemmista yhteyksistä ja luotettavuuden asteista. Lisäksi viisaus sisältää omakohtaisesti arvioidun ja ihmiskunnan kokemukseen nojautuvan arvojärjestelmän hyvän elämän päämääristä. Tässä mielessä työllä, elämällä ja moraaliset ulottuvuudet tiedostavalla elämäntaidolla saavutettua viisautta on mahdotonta tiivistää esimerkiksi ääreliseksi määräksi taitotiedon teknisiä normeja edes yhden asiantuntijan osalta. (Niiniluoto 1996, 64.) Tässä tutkimuksessa viisauden käsitteeseen liittyvät osaamisen johtamisen perusteet rajautuivat tutkimustehtävän ulkopuolelle. Sik-

si myös osaamiseen liittyvää viisauden käsitettä ei tarkastella tässä tutkimuksessa osaamisen johtamisen yhteydessä.

Organisaatio

Toinen tämän tutkimuksen pääkäsite on organisaatio, joka toimii kokoavana käsitteenä kaikille osaamisen johtamisen ympäristöille tässä tutkimuksessa. Perusopetuksen koulussa on tunnistettavissa erilaisia organisatorisia osaamisen johtamisen elinympäristöjä, jotka ovat yhteneviä Plaskoffin (2005, 157–170) esittämien organisaatioiden toimintaa kuvaavien yhteisöjen kanssa. Hänen mielestään yhteisöihin liittyvät rakenteet voidaan määritellä neljällä kuviossa 3 näkyvällä tavalla. Nämä sosiaalisten yhteistyörakenteiden päämuodot ovat organisatoriset yhteisöt (organizational communities), työyhteisöt (work communities), oppivat yhteisöt (learning communities) ja käytännön yhteisöt (communities of practice). (Plaskoff 2005, 167–170.) Edellisen lisäksi osaamisen johtamisen elinympäristöihin perusopetuksessa kuuluvat myös monimuotoiset todelliset ja virtuaaliset organisaatioverkostot (Ahonen 2008a, 25; Busher & Hodginson 1995, 329–338; Davidson & Olson 2003, 261–277; Earley 1997, 392–393; Järvenpää & Immonen 1998, 61–70; Kochan 2000, 183–197; Lallimo & Veermans 2005, 15–23; Mullen & Powell 1998, 228–236; Mäkelä 2007, 200).



KUVIO 3 Yhteisöihin liittyvien sosiaalisten rakenteiden päämuodot (Plaskoff 2005, 169)

Organisaatio on moniselitteinen ilmiö. Organisaatiot voidaan nähdä objektiivisina ympäristöinä ja ihmisten mielissä olevina subjektiivisina kognitiivisina ra-

kenteina, jolloin ne ovat ajallisia ja kuvaavat jotain jatkuvaa. Yleensä organisaatio pyritään kuitenkin kuvaamaan hetkellisenä muotona. (Juuti 2001, 393; Juuti 2006b, 10; Mintzberg & Van der Heyden 2000, 25; Sjöstrand 1981, 34–35.) Koskisen (2005, 19) mielestä objektiivisen ajattelutavan mukaisiin organisaatioihin liitetään yleensä ulkoisesti havaittavia, järkiperaisii ja niiden perustehtävään liittyviä osatekijöitä. Näitä ovat esimerkiksi organisaation rakenne, tehtävänimikkeet ja työnkuvaukset, virallinen valverkosto, johtamisjänne, alaisten määrä, hierarkia, organisaation strategiset tavoitteet tai toimintapolitiikka ja käytännöt. Lisäksi organisaatioiden olemassaoloon liitetään myös piilossa olevia ulottuvuuksia. Näitä ovat esimerkiksi henkilöiden väliset epäviralliset vaikutuskanavat, työryhmissä vallitsevat mielipiteet ja normit, epäviralliset tiedonsaantikanavat, ihmisten välinen luottamus sekä kyky ottaa riskejä. Myös eri ihmisten havaittavissa olevat roolit ja arvojärjestelmät sekä esimiehen ja alaisen väliset tunnepohjaiset suhteet kuuluvat organisaatioiden piileviin osatekijöihin.

Oppiminen

Kolmas osaamisen johtamisen teemaan liittyvä pääkäsite on oppiminen. Yksilön näkökulmasta oppiminen on monimutkainen prosessi, joka merkitsee tietämään tulemista ja oppijan merkitysrakenteiden muuttumista. Yksilön kannalta oppiminen merkitsee siis tiedostettua tai tiedostamatonta yksilön ajattelu- ja toimintajärjestelmän muuttumista (Lehtonen 2002, 25; Leino & Leino 1997, 74–76). Tällöin oppiminen on prosessi, jonka avulla luodaan ja kehitetään tietoa. Samalla oppiminen perustuu tiedon, tekojen, toiminnan ja kokemusten tulkinnaan. Erilaisiin oppimistapahtumiin liittyvien kokemusten pohtiminen kannustaa oppijaa jatkuvaan tutkimiseen. Samalla oppiminen muuttaa yksilön käsityksiä maailmasta ja lisää tietoisuutta omista mahdollisuuksista. (Ojanen 2001, 134; Puolimatka 1997, 121–133; Vera & Crossan 2005, 132.)

Oppimiseen liittyvät myös sosiaaliset ulottuvuudet. Tällöin oppimisen kohteena ovat erityisesti käytännölliset ja sosiaaliset prosessit (Hayes & Walsham 2005, 73). Samalla oppiminen on muutakin kuin yksilöllinen ja kognitiivinen ajatteluprosessi. Tietämistä on mahdotonta erottaa olemisesta tai joksikin tulemisesta, jonka vuoksi oppiminen näyttää jatkuvalta ja vaikeasti hallittavalta ilmiöltä (Elkjaer 2005, 42–50). Sosiaalisessa oppimisessa merkitysten muodostumiseen vaikuttavat monimuotoiset tilannetekijät sekä yksilöllisen ja sosiaalisen tajunnan muodostumiseen liittyvät perusteet (DeFilippi & Ornstein 2005, 27–28; Lehtonen 2002, 26–27). Merkitykset eivät ole irrallisia tiedonpalasia organisaation jäsenten mielissä, vaan ne nivoutuvat yhteen organisaatiolle keskeisten rakenteiden ympärille (Lehtonen 2002, 26–27). Oppimisen monimuotoisuuden vuoksi osaamisen johtaminen edellyttää sekä yksilöllisen että yhteisöllisen oppimisen teemojen huomioimista.

Tällä hetkellä oppiminen mielletään ennen kaikkea konstruktivistiseksi ilmiöksi. Yleisesti ilmaistuna konstruktivismi on monesta eri lähteestä syntynyt tiedon olemusta käsittelevä paradigma. Konstruktivististen oppimiskäsitysten mukaan yksilö rakentaa oppimistilanteessa aktiivisesti merkityksiä aikaisemman tietonsa, kokemustensa ja havaintojensa pohjalta. Konstruktivistisessa oppimisessa yksilö voi löytää vaihtoehtoisia tapoja tarkastella kohtaamiaan tilan-

teita. Samalla yksilön maailmankuva ja maailmaan liittyvät ilmiöt muuttuvat jatkuvasti. Konstruktivististen oppimiskäsitysten mukaan tieto ja osaaminen eivät rakennu yksittäisistä tiedon palasista, vaan monimutkaisista yhteyksistä ja verkostoista. Konstruktivististen oppimiskäsitysten pääjako muodostuu tiedonmuodostuksen yksilöpainotteisuuden ja sosiaalisuuden perustella. Yksilökonstruktivistisissa oppimiskäsityksissä painopiste on yksilöllisessä tiedonmuodostuksessa sekä yksilön kognitiivisten rakenteiden ja mentaalisten mallien kuvaamisessa. Vastaavasti sosiaalinen konstruktivismi korostaa sosiaalista tiedonmuodostusta sekä oppimisen sosiaalisia, vuorovaikutuksellisia ja yhteistoiminnallisia prosesseja. Tiettyjen sosiaalisen konstruktivismiin suuntausten yhteydessä käytetään myös nimitystä konstruktionismi, tiedonsosiologian ja sosiaalipsykologian alalla vakiintuneiden termien vuoksi. Konstruktivismiin yhteydessä esitetään tavallisesti neljä keskeistä suuntausta, jotka ovat radikaali konstruktivismi (kognitiivinen konstruktivismi), sosiokulttuuriset (situatiiviset) lähestymistavat, symbolinen interaktionismi ja sosiaalinen konstruktionismi. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 152–162; Tynjälä 2004, 37–39.)

Johtaminen

Neljäs osaamisen johtamisen teoreettinen pääkäsite on johtaminen. Johtaminen on toimintaan liittyvä käsite. Johtaminen voidaan mieltää käyttäytymiseksi tai prosessiksi, jossa esimiesasemassa oleva henkilö pyrkii vaikuttamaan hänen vastuullaan oleviin yksilöihin ja ryhmiin toiminnalle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi (Pirnes 2003, 14–20). Tällöin johtajan kannalta keskeiseksi haasteeksi muodostuu muutoksien aikaansaaminen alaisten sisäisissä kognitiivisissa mekanismeissa ja prosesseissa (Ruohotie 2006, 127). Samalla johtaminen on ennen kaikkea merkityksellisyyden esiin nostamista ja merkityksellisyyden kokemista (Juuti 1992, 9–11).

Chiavenaton (2001, 21) mielestä tällä hetkellä ihmiset nähdään organisaation kaikilla tasoilla vastuullisiksi ja osallisiksi yhteisön toimintaan. Siksi johtajan tulee kyetä auttamaan yhteisön jäseniä ylittämään turvallisuushakuisen ja rajoittuneen tietoisuutensa rajoja sekä nostamaan ihmisiä uudenlaisen todellisuuden ja merkityksellisyyden tasolle (Juuti 1992, 9–15). Samalla johtamisella on tiivis yhteys työntekijöiden oppimiseen ja hyvinvointiin (Kivimäki, Elvainen, Vahtera & Virtanen 2005, 153–155). Johtaminen pyrkii löytämään tasapainon organisaation yhteisöllisten ja yksilöllisten näkökulmien välille sekä huolehtii siitä, että yhteinen todellisuus rakennetaan yhdessä toista kunnioittavan ja tukevan vuorovaikutuksen avulla (Juuti 1995, 15–21). Tämän vuoksi organisaatioiden johtaminen on yhteisöllinen ja toiminnallinen ilmiö, jossa johtajan ominaisuudet eivät ole sidottuja tiettyihin muodollisiin rooleihin valittuihin yksilöihin, vaan se ilmenee eri tilanteissa ja eri ihmisten kesken monimuotoisilla tavoilla (Schein 1996, 67–69).

Modernin ihmistieteellisen johtamistutkimuksen painopisteet kuvaavat taulukkoon 4 koottuja eri aikoina vallalla olleita johtamisnäkökulmia. Johtamistaidollinen tutkimus käynnistyi realistiseen maailmankuvaan perustuneilla ja johtajan ominaisuuksia selvittäneillä suurmiesteorioilla. Vastaavasti tällä hetkellä johtaminen nähdään ennen kaikkea yksilöiden mielikuvissa muodostuvi-

en organisaatioiden johtamisena. Samalla uudenlaiset verkosto- ja virtuaaliorganisaatiot asettavat perinteiselle osaamiselle ja työskentelytavoille uusia haasteita. Tästä syystä osaamisen johtaminen on noussut avainasemaan verkostomaisesti toimivissa organisaatioissa. Johtamisesta on tulossa ennen kaikkea osaamisen johtamista. (Juuti 2006a, 13–26.)

TAULUKKO 4 Johtamistaidollisen tutkimuksen päävaiheet (Juuti 2006a, 14)

Ajankohta	Painopiste
	Realistinen maailmankuva
1900–1950	Johtajan ominaisuuksien tarkastelu: pyrittiin erottamaan hyvin menestyvä johtaja heikosti menestyvästä johtajasta ominaisuuksiensa perusteella
1950–1970	Käyttäytymistieteellinen tarkastelu: pyrittiin erottamaan menestyvä johtaja huonosti menestyvästä johtajasta heidän johtamistyylinsä perusteella
1970–1980	Tilannepainotteinen tarkastelu: pyrittiin vakioimaan niitä olosuhdetekijöitä, joissa johtaminen tapahtuu ja pyrittiin löytämään tilanteiden ja johtamistyylien välistä yhteensopivuutta
1980–1990	Integroiva tarkastelukulma: pyrittiin yhdistämään piirreteoreettisia, käyttäytymispainotteisia ja tilanneteorioita toisiinsa ja asettamaan ne siihen ympäristöön, jossa johtaminen tapahtuu
	Tulkinnallinen näkökulma
1970–1990	Transformationaalinen johtaminen: tarkasteltiin johtamisen pimeitä puolia historiallisesti ja löydettiin jaottelu transaktionaaliseen ja transformationaaliseen johtamiseen
1970–2000	Ihmisten johtaminen ja asioiden johtaminen: käytiin keskustelua siitä, mihin tilanteisiin ihmisten johtaminen ja asioiden johtaminen soveltuvat
1980–2000	Merkityksen johtaminen: tarkasteltiin johtamista kulttuurinäkökulmasta ja myöhemmin symbolisena toimintana
	Postmoderni näkökulma
1990-	Tarkasteltiin johtamista tekstuaalisena konstruktiona, muoti-ilmiönä tai tarinana, osana organisaatiodiskurssia

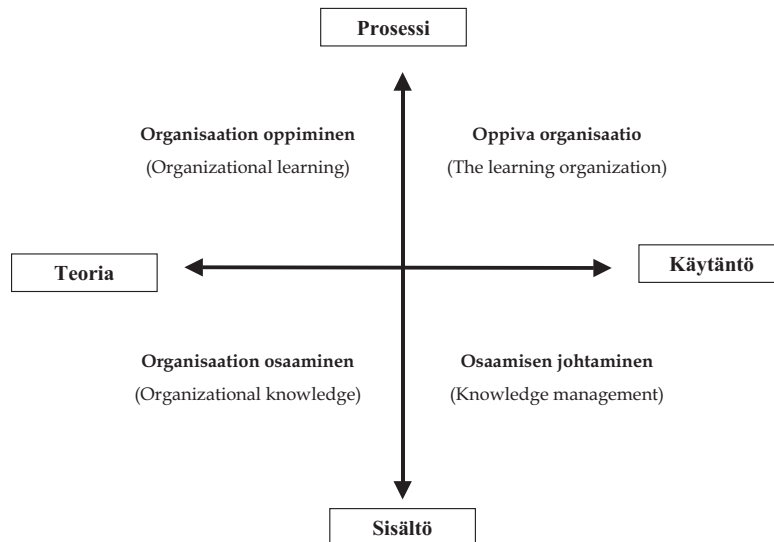
Edellä kuvatut johtamisteoreettiset näkökulmat jakaantuvat kahteen pääsuuntaukseen. Ensinnäkin *Management*-johtamisessa painottuvat suunnittelu, tavoitteiden asettaminen, organisointi, ongelmanratkaisu, resurssien kohdentaminen ja arviointi. Tästä syystä *Management*-johtamisesta käytetään yleisesti suomenkielistä vastinetta asioiden johtaminen. Toinen johtamisen pääsuuntaus on *Leadership*-johtaminen, joka keskittyy tulevaisuuden suunnitelmien, tavoitteiden ja toimintatapamuutosten toteuttamiseen ihmisten kanssa tapahtuvan keskustelun, motivoinnin ja innostamisen avulla. Tämän vuoksi sitä Suomessa kutsutaan yleisesti ihmisten johtamiseksi. Warren Bennisin ja Burt Nanuksen 1985 julkaiseman kuuluisan tutkimuksen mukaan managerit ovat ennen kaikkea hallitsijoita ja ongelmien ratkaisijoita, jotka keskittyvät aineellisiin resursseihin ja tehokkuuteen. Vastaavasti ihmisten johtajat ovat vaikuttajia ja ongelmien etsi-

jöitä, joiden päähuomio on henkisten ja tunneperäisten voimavarojen hyödyntämisessä. Siinä missä asioiden johtajat tekevät asioita oikein, ihmisten johtajat ovat johtajia, jotka tekevät oikeita asioita. (Bennis & Nanus 1986, 22; Hackman & Johnson 1996, 14; Sydänmaanlakka 2003, 37; Viitala 2004, 69–71; Yukl 2006, 5–7.) Edelliseen peilaten osaamisen johtaminen on sekä asioiden että ihmisten johtamista. Tämän tutkimuksen perusteella osaamisen johtamisessa painopiste vaikuttaa kuitenkin olevan ihmisten johtamisessa.

Osaamisen johtamisen keskeisiä käsitteitä ovat osaaminen, johtaminen, oppiminen ja organisaatio. Syvennän näitä käsitteitä tämän raportin luvuissa 3 ja 4. Toisaalta käsitteiden asemoituminen suhteessa toisiinsa avautuu jo seuraavassa luvussa, jossa esittelen lyhyesti osaamisen johtamisen teoreettisia lähtökohtia.

1.8 Keskusteluteemoja osaamisen johtamisesta

Organisaatioiden oppimiseen ja osaamisen johtamiseen liittyvä tieteellinen keskustelu on kehittynyt nopeasti viimeisen vuosikymmenen aikana. Samalla siihen liittyvä monimuotoisuus ja erikoistuminen ovat lisääntyneet. Toisaalta keskustelun teemat ja ulottuvuudet voidaan pelkistää kuviossa 4 näkyvällä tavalla. Organisaatioiden oppimisen (organizational learning) teemaan liittyvät tutkimukset keskittyvät organisaation sisällä toteutuvien oppimisprosessien selvittämiseen teoreettisesta näkökulmasta. Toisaalta oppivan organisaation (learning organization) teemaan kuuluva keskustelu esittelee oppivan organisaation tavoittelemisen arvoisena ihannetilana ja käytännöllisenä kokonaisuutena, joka kykenee lisäämään oppimiskykyään ja menestymään toiminnoissaan. Tällöin päähuomio on organisaatioteoreettisissa lähtökohdissa. Vastaava jaottelu teoreettiseen ja käytännölliseen keskusteluun näyttää olevan organisaation osaamisen (organizational knowledge) ja osaamisen johtamisen (knowledge management) teemojen välillä. Organisaation osaamista käsittelevä keskustelu keskittyy osaamisen filosofisten ja tietoteoreettisten kysymysten tarkasteluun. Tällöin keskeisiä keskusteluaiheita ovat yksilöiden osaamisen ja organisaation osaamisen sekä hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon välisten eroavaisuuksien pohdiminen. Vastaavasti varsinaisen osaamisen johtamisen teoreettisen keskustelun ytimessä ovat osaamisen sisällön ja käytänteiden johtamisteemat. Tällöin osaamisen johtaminen mielletään ennen kaikkea käytännöllisinä ratkaisuin, joiden avulla hankitaan, tuotetaan ja jaetaan organisaation suoritusten parantamisen kannalta olennaista osaamista. (Easterby-Smith & Lyles 2005, 1-3; von Krogh 2005, 387.)



KUVIO 4 Osaamisen johtamista koskevan keskustelun teemat ja ulottuvuudet (Easterby-Smith & Lyles 2005, 1-3)

Osaamisen johtamisen teoreettista keskustelua voidaan arvioida myös ajallisesta näkökulmasta. Tästä näkökulmasta katsottuna osaamisen johtamiseen liittyvässä teoreettisessa keskustelussa erottuu kolme pääryhmää ja vaihetta, jotka ovat 1940–1960-luvuilla julkaistut klassiset teokset, 1960–1980-luvuilla ilmestyneet perusteokset ja 1990–2000-luvuilla laajaa julkisuutta saaneet teokset. (Easterby-Smith & Lyles 2005, 5-13.)

Osaamisen johtamisen klassikot

Osaamisen johtamisen alan klassisten julkaisujen tekijöistä tunnetuimpia ovat John Dewey, Michael Polanyi, Edith Penrose ja Fredrick Hayek. Edellisistä Deweyn ansioksi luetaan hänen näkemyksensä kokemuksellisesta ja toiminnallisesta oppimisesta, kokemusten ja reflektion tiiviistä yhteydestä sekä yhteisöllisen vuorovaikutuksen tärkeästä merkityksestä oppimisen lähtökohtana. Vastaavasti Polanyi tunnetaan hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon käsitteiden luoja. Hänen ajattelustaan löytyy myös runsaasti yhtymäkohtia Deweyn näkemyksiin kokemuksellisesta oppimisesta ja sen myötä toteutuvasta yksilöllisestä osaamisen kehittymisestä. Penrose korosti yksilön sisäisten inhimillisten voimavarojen merkitystä sekä osaamisen muodostumisen sosio-konstruktivistista luonnetta. Samalla hän nosti henkilökohtaisten kokemusten tärkeän merkityksen muodollisen koulutuksen rinnalle osaamisen luomisessa. Hayek toi taloudellisen näkökulman organisaation oppimiseen ja osaamiseen liittyvään keskusteluun. Lisäksi hän korosti julkaisuissaan yksilöllisen osaamisen ainutlaatuista rakentumista aikaan ja paikkaan liittyvien tilannetekijöiden pohjalta. Siksi häntä voidaan pitää situationaalisen eli tilannesidonnaisten osaamisen käsitteen luoja. (DeFi-

lippi & Ornstein 2005, 29; Easterby-Smith & Lyles 2005, 5-9; Elkjaer 2005, 39; Foss & Mahnke 2005, 84-84; Tsoukas 2005, 412-419.)

Osaamisen johtamisen perusteokset

Osaamisen johtamisen perusteoksien kirjoittajiksi tunnustetaan Richard Cyert, James March, Chris Argyris, Donald A. Schön, Richard R. Nelson, Sidney G. Winter ja Peter Senge. 1960-luvulla Cyertin ja Marchin esittelemä ajatus siitä, että organisaatio voi oppia ainutlaatuisella ja yksilöiden oppimisesta eriytyvällä tavalla oli todellinen läpimurto organisaation oppimista käsittelevässä teoreettisessa keskustelussa. Heidän mukaan organisaation oppimiseen kuuluu päätöksenteko organisaatioissa. Samalla oppimisessa korostuu sääntöjen, toimintaohjeiden ja rutiinien vakauttava merkitys organisaatiolle muutostilanteissa. Cyerttiä ja Marchia voidaan pitää myös yksikehäisen ja kaksikehäisen oppimisen mallin kehittäjinä. He esittivät ajatuksen organisaation kyvystä oppia kokemuksistaan ja muuttaa toimintaansa lyhyellä ja pitkällä aikavälillä. Vastaavasti Argyris ja Schön selvittivät organisaatioihin liittyviä psykodynaamisia tekijöitä sekä organisaatioiden kykyä luoda oppimiskapasiteettiaan. Senge kykeni valaistamaan oppivan organisaation ilmiötä uudistumisen ja kasvun näkökulmista tavalla, joka kiinnostaa sekä tutkijoita että käytännön työssä toimivia. Organisaation osaamiseen liittyvien perusnäkemysten esittäjistä tunnetuimpia ovat Nelson ja Winter. Heidän ansiokseen luetaan hiljaisen tietämisen merkityksen korostaminen yksilön ja organisaation osaamisen perustana. (Easterby-Smith & Lyles 2005, 9-11.)

Osaamisen johtamisen populaariteokset

Varsinaisesti osaamisen johtamisen teemaan liittyen laajaa julkisuutta saaneiden teosten kirjoittajiin luetaan Ikujiro Nonaka, Thomas H. Davenport ja Lawrence Prusak. Merkittävä kiinnostus organisaation tietovarantojen olemukseen, uuden tiedon luomiseen ja osaamisen johtamiseen syntyi 1990-luvun loppupuolella. Aiheen julkisuuden lisääntymiseen vaikuttivat tuolloin ratkaisevasti japanilaisen Ikujiro Nonakan julkaisemat tutkimusartikkelit sekä erityisesti hänen yhdessä Hirotaka Takeuchin kanssa vuonna 1995 julkaiseman kirjan - *The Knowledge Creating Company* - saama suuri julkisuus. Nonaka ja Takeuchi pohjivat kirjassaan organisaation tietovarantojen olemusta sekä esittelevät nelivaiheisen tiedon luomisen toimintamallin. Nonaka jatkoi aktiivista tutkimustyötään yhdessä kollegojensa kanssa koko 1990-luvun ajan. Osoituksena tästä Ikujiro Nonaka ja Noboru Konno esittelivät edellä mainitusta uuden tiedon tuottamisen toimintamallista jalostetun version vuonna 1998 julkaistussa artikkelissa: *The Concept of "Ba": Building a Foundation for Knowledge Creation*. Artikkelissaan Nonaka ja Konno yhdistävät Nonakan ja Takeuchin kehittämän uuden tiedon luomisen mallin ja japanilaiseen filosofiaan perustuvan Ba-ajattelun toisiinsa. (Easterby-Smith & Lyles 2005, 11-12; Kostianen 2002, 620; Nonaka & Konno 1998, 40.)

1.8.1 Organisaation oppiminen

Osaamisen johtamisessa keskeistä on organisaatioiden oppiminen. Tähän teemaan liittyvät tutkimukset keskittyvät erityisesti organisaation sisällä toteutuvien oppimisprosessien selvittämiseen. (Easterby-Smith & Lyles 2005, 1-3). Oppiminen syntyy ennen kaikkea luonnollisen sosiaalisen kanssakäymisen avulla. Tässä mielessä oppiminen ilmenee osana organisaation tavallista elämää. Tästä syystä organisaatiot voidaan mieltää oppimisportfolioiksi (learning portfolios). Toisaalta organisaation oppiminen voidaan nähdä soveltavana oppimisena (applied learning) eli organisaation toimintaan ja kokemuksiin liittyvänä kehittämistoimintana (DeFilippi & Ornstein 2005, 29-31). Organisaatiokulttuurin kehittyessä myös oppimisen luonne ja prosessit kehittyvät. Organisaatiot oppivat oman yksilöllisen tyyliinsä mukaisesti. Organisaatioiden yksilöllisiin oppimistyyliihin vaikuttavat esimerkiksi niiden toimintaympäristö, historia, kulttuuri, koko ja ikä. Erilaiset organisaatioyksiköt edistävät erilaista käyttäytymistä ja yhteistoimintaa. Tämän vuoksi oppimisen luonne on erilaista organisaation eri osissa. Johtajien tulee ymmärtää sosiaalisen vuorovaikutuksen luonne heidän organisaatioissaan. Lisäksi heidän täytyy tiedostaa, miten vallitseva käyttäytyminen ja rutiinit vaikuttavat oppimiseen. Sen avulla he voivat johtaa oppimista toiminnalle asetettujen tavoitteiden saavuttamista tukevaan suuntaan. (DiBella 2005, 146-148.)

Organisaation oppimisessa korostetaan myös yksilön oppimista erityisenä toimintana, johon yksilöitä tulee kannustaa ja motivoida sekä stimuloida. Oppimista tapahtuu totutusta poikkeavissa ja ongelmanratkaisua edellyttävissä tilanteissa. Samalla organisaation oppiminen mielletään ilmiöksi, joka ei esiinny luonnostaan, vaan sitä tulee edistää esimerkiksi aktiivisen johtamisen avulla. Organisaation ulkopuolisen tiedon hankkiminen, tiedon muuntaminen sekä yksilöiden ja erilaisten sosiaalisten ryhmien yhteistyöhön perustuva uuden tiedon luominen ovat keskeiset prosessit organisaation oppimisessa. Organisaation oppimisen avulla syntyneitä oppimistuloksia ja oppimisen arvioinnin kohteita ovat esimerkiksi organisaation tietojärjestelmät ja työntekijöiden toimenkuvat. Toisaalta oppimiseen sisältyy myös keskeisenä teemana yksilöiden oppimistulosten siirtäminen ja levittäminen organisaation sisällä. Tähän liittyen yksilöiden oppimistulosten arviointi on mahdollista organisaation muistiin talentuneiden rutiinien ja arvojen muutosten pohjalta. (Child & Rodrigues 2005, 535-542; DeFilippi & Ornstein 2005, 19-33; Elkjaer 2005, 38-41; Vera & Crossan 2005, 123.)

Organisaation oppimisen sosio-konstruktivistisessä näkökulmassa korostuvat oppimisen tilannetekijät sekä yksilöllisen ja sosiaalisen tajunnan muodostumisen perusteet. Tunnettuja organisaation oppimista ja sosiaalista tiedonmuodostusta käsitteleviä näkökulmia ovat Wengerin (2002) esittämä malli käytännön yhteisöstä (communities of practice) sekä Nonakan ja Takeuchin (1995) kehittämä nelivaiheinen tiedon luomisen malli. (DeFilippi & Ornstein 2005, 27-28.) Käytännön yhteisöjä ja oppimista pohtiessaan Wenger mieltää oppimisen synnyntäisenä osana ihmisluontoa. Lisäksi hänen mukaansa kaikki oppiminen

on pohjimmiltaan kokemuksellista ja sosiaalista. Tämän vuoksi oppiminen on ensisijaisesti kykyä neuvotella uusista merkityksistä. Siksi oppimisessa on kyse sosiaalisesta energiasta, voimasta ja kyvyistä. Oppiminen luo uusia rakenteita ja muuttaa yksilön identiteettiä ja muodostaa osallistumisen kehityskulut. Oppimisen yhteydessä yksilö tarkastelee sosiaalisia raja-aitojaan. Yksilön oppimisen kannalta olennaisia taitoja ovat mielikuviutus ja yhdistelykyky. Käytännön yhteisöjen ja oppimisen tarkastelussa korostuu myös oppimisen ennakoimattomuus. Käytännön yhteisöissä oppimista ei voida ennalta suunnitella. Siksi oppimista ei voida verrata esimerkiksi yksilöiden tai ryhmien oppimiseen ja käyttäytymiseen, vaan organisaation oppiminen on luonteeltaan piilevä ilmiö (DeFilippi & Ornstein 2005, 26–27). Toisaalta oppimista tapahtuu, suunniteltiin sitä tai ei. Lopulta oppiminen lisää vuorovaikutusta paikallisuuden ja yleismaailmallisuuden välillä. (Wenger 2002, 226–228.)

Sosiaalisen oppimisen teorioiden yhteydessä organisaation oppiminen voidaan mieltää myös informaation käsittelynä, organisaation kehitykseen ja organisaatiokäyttäytymiseen liittyvänä ilmiönä, sosiaalisena rakennelmana tai organisaation toimintaan ja kokemuksiin liittyvänä kehittämistoimintana. Samalla organisaation oppiminen jäsentyy yksilöiden ja yhteisöjen ajattelun muutosprosessiksi, johon vaikuttavat erilaiset organisaatioon kuuluvat toimintajärjestelmät. Organisaation oppimisessa on lopulta kyse sille asetettujen tavoitteiden saavuttamisen kannalta olennaisen osaamisen hankkimisesta, muuntamisesta ja luomisesta. (Child & Rodrigues 2005, 535; DeFilippi & Ornstein 2005, 19–33; Vera & Crossan 2005, 123.)

Organisaation oppimisen tarkasteluun sisältyvät myös poisoppimisen (unlearn) ja organisaationaalisen unohtamisen (organizational forgetting) näkökulmat. Organisaation tulee kyetä tarvittaessa unohtamaan vanhat tavat ja käytänteet kyetäkseen oppimaan uusia ja aikaisempaa sopivampia toimintatapoja. Organisaationaalinen unohtaminen on keskeistä erityisesti silloin, kun oppiminen ja uusien asioiden omaksuminen on tärkeää organisaatiolle. Esimerkiksi asiaankuulumattoman ja olennaisen tiedon omaksumista häiritsevän tiedon unohtaminen vaikuttaa myönteisesti organisaation osaamisen kehittymiseen. Toisaalta olennaisen tiedon unohtaminen voi johtaa esimerkiksi yrityksessä kilpailukykyyn menettämiseen. (Martin de Holan & Phillips 2005, 397–399.)

1.8.2 Oppiva organisaatio

Osaamisen johtamisen yhteydessä oppiva organisaatio esitellään yleensä tavoittelemisen arvoisena ihannelilana, päämääränä ja käytännöllisenä kokonaisuutena, joka kykenee lisäämään oppimiskykyään ja menestymään toiminnoissaan (Easterby-Smith & Lyles 2005, 1–3; King 2001, 12–18). Näkemykset oppivasta organisaatiosta eivät siis ole varsinaisia organisaatioteorioita, vaan ennen kaikkea hyvää organisaatiotoimintaa kuvaavia ideaalimalleja. Keskustelu oppivista organisaatioista käynnistyi toden teolla Chris Argyrisin ja Donald A. Schönin systeemiteoreettiseen ajattelun ja kaksikehaisen oppimisen mallin pohjalta 1970-luvun loppupuolella. Varsinaisesti oppivan organisaation (learning organization) käsitteen luoja voidaan kuitenkin pitää Peter Sengeä. Hän esitti

vuonna 1990, että oppiva organisaatio työskentelee aktiivisesti ja tuottavalla tavalla lisäten osaamistaan oppimisen avulla. Sengen mukaan oppiva organisaatio on ennen kaikkea toiminnan kehittämistä ohjaava ajattelutapa, johon liittyviä keskeisiä alueita ovat systeemiajattelu (system thinking), itsehallinnan tukeminen (personal mastery), sisäisten mallien tiedostaminen (mental models), yhdessä muodostettu ja jaettu visio (shared vision) sekä tiimioppiminen (team-learning). Samalla keskeisenä mielenkiinnon kohteena on yksilön ja yhteisöjen oppimiskapasiteetin valjastaminen ihmisten kehittymisen, voimaantumisen tukemisen, johtamisen ja toimintakulttuurin muuttamisen avulla. (Aaltonen & Wilenius 2002, 159; Argyris & Schön 1996, 20–25; Juuti 2001, 311–318; Ruohotie 1993, 249–249; Sarala & Sarala 1996, 53–56; Scarbrough & Swan 2005, 503–505.)

1990-luvun alkupuolelta lähtien keskustelu oppivista organisaatioista on hajautunut erilaisiksi teemoiksi, joissa sekä organisaatio että oppiminen määrittyvät monin eri tavoin. Yhdistäviä näkemyksiä oppivasta organisaatiosta käydylle keskustelulle ovat olleet organisaatiolähtöisyys, toimintakulttuuristen tekijöiden ja henkilöstöjohtajien vastuun korostaminen sekä asioiden sisäistämisen ja yhteisöön sopeutumisen painottaminen. Oppivan organisaation käsite on myös tiiviissä yhteydessä kontekstuaaliseen oppimisnäkemykseen. Tällöin organisaatioajattelussa korostuvat oppimisen ja oppimisympäristön väliset toiminnalliset yhteydet. Tietynlainen organisaatorakenne ja sen seurauksena syntynyt toimintamalli edistävät tietynlaista oppimista. Oppivien organisaatioiden kehittämisessä onkin tärkeää tukea organisaatioita olemaan innovatiivisia oppimisessaan. Toisaalta organisaatiolähtöisen ajattelutavan mukaan yksilöiden kehittymisen lisäksi tarvitaan ihmisten toimintaympäristön muuttamista. (Juuti 2001, 311–318; Ng 2004, 93–99; Poikela 1999, 234–237; Ruohotie 1993, 248–249; Sarala & Sarala 1996, 53–56; Scarbrough & Swan 2005, 503–505; Vaherva 1998, 231–232.)

Oppivan organisaation käsitteeseen sisältyy teoreettisessa mielessä näkemys myös siitä, että on olemassa organisaatioita, jotka oppivat, ja organisaatioita, jotka eivät opi. Tällaisen jaottelun taustalla vaikuttaa oletus, jonka mukaan oppiminen on harkinnanvarainen prosessi. Tällöin oppimisesta tulee luonteeltaan ei-syntyperäinen ja toiminnasta irrallaan oleva mekanismi, joka ei synny pelkästään muutoksen ja sattumanvaraisen toiminnan myötä. Vastaavasti oppivan organisaation keskeisin ajattelutapa korostaa sitä, että oppiminen syntyy tietoisesti erityisten taitojen kehittämisen ja käytön myötä. Oppivan organisaation kehittämisen päätekijöiden hallitseminen ja niiden toteuttamiseen keskittyminen erottavat oppivan organisaation ei-oppivasta organisaatiosta. Oppivassa organisaatiossa tulee olla myös oppimista tukeva toimintakulttuuri. Organisaatiot, jotka laajentavat oppimismahdollisuuksia äärimmilleen, huolehtivat myös siitä, että suunnitelmat kyetään ilmaisemaan täsmällisesti ja päätöksentekijät hyväksyvät ne. Tällainen näkemys korostaa oikeiden organisaatorakenteiden ja suunnittelutapojen löytämisen merkitystä. Lisäksi oppivat organisaatiot korostavat kaksi- ja kolmikehäisen oppimisen merkitystä toiminnan kehittämisessä sekä oppimisvaikeuksien välttämisen ja ratkaisemisen keskeisyyttä johtamisessa. (DiBella 2005, 148–150; Sarala & Sarala 1996, 60–62.)

1.8.3 Organisaation osaaminen

Organisaation osaamista on tutkittu pitkään erityisesti taloustieteissä (Easterby-Smith & Lyles 2005, 11). Tällöin keskitytään ensisijaisesti ilmiön ymmärtämiseen, vastakohtana käytännölliselle osaamisen johtamisen teemalle. Liiketaloustieteellisestä näkökulmasta organisaation osaaminen nähdään voimavarana, joka tuottaa organisaatiolle pitkäkestoista kilpailuetua. Toisaalta tämä keskustelu selvittää myös osaamisen sisältökysymyksiä. Tässä mielessä se tarjoaa staattisen lähtökohdan ilmiön tarkasteluun. Vastaavasti osaamisen muutosprosessihin huomionsa kohdistava osaamisen johtaminen on dynaaminen ilmiö. Huolimatta siitä, että organisaation osaamista käsittelevät teoriat korostavat organisaation osaamisen kognitiivisia ulottuvuuksia, ne ovat laajentuneet käsittelemään myös organisaation osaamiseen liittyvää toiminnallisuutta, käytännöllisyyttä ja hankitun osaamisen hyödyntämistä. (Vera & Crossan 2005, 128.) Opimisen tuloksena syntynyt organisaation osaaminen kertyy organisaation yhteiseen muistiin. Syvälle organisaation rutiineihin, toimintarakenteisiin, yhteiseen ymmärrykseen ja vahvuuksiin juurtunut organisaation osaaminen eroaa kuitenkin yksilöiden osaamisesta. Tämän vuoksi esimerkiksi organisaation osaaminen ei katoa, vaikka sen jäsenet vaihtuvat. (Martin de Holan & Phillips 2005, 396–405.)

Organisaation osaamisen tarkastelussa erottuu kaksi toisistaan selkeästi erottuvaa pääsuuntausta. Propositionaalista tiedon olemusta korostava koulu-kunta painottaa, että organisaation kannalta olennainen osaaminen ilmenee pääasiallisesti kausaalisia syysuhteita ilmentävien käsitteellisten periaatteiden tai sääntöjen muodossa. Osaamisen muodostamisen perusteina ovat muodolliset ja kokemusperäiset tilanteet, jotka tuottavat yksilöille hyödyllistä ja käyttökelpoista tietoa erityisesti tiettyihin vakioituihin tilanteisiin sopivaan toimintaan. Tämän vastakohtana on narratiivista tiedon luonnetta korostava suuntaus, jonka mukaan osaaminen on kontekstisidonnaista ja sen hankkiminen onnistuu parhaiten monipuolisten kuvausten tai narratiivien avulla. Tällöin narratiiviseen osaamiseen sisältyy kokemusperäinen ymmärrys (tacit understanding), joka on vaikeasti ilmaistavissa ja yleistettävissä. Se vaikuttaa kuitenkin yksilön käsitykseen menneisyydestä ja nykytilanteesta sekä ennakoi tulevia tapahtumia olennaisella tavalla. Samalla kontekstuaalista ja historiallista tietoa ilmentävä organisaatiokulttuuri sekä siihen syvälle juurtuneet oletukset organisaation sisäisestä ja ulkoisesta toiminnasta kuuluvat narratiiviseen tietämiseen. Narratiivista tiedonmuodostusta korostavan näkemyksen mukaan osaaminen syntyy sekä yksilöllisten että yhteisöllisten prosessien tuloksena erityisesti aktiivisen yhteistoimintaan osallistumisen ja narratiivien tai kertomusten jakamiseen perustuvan vuorovaikutuksen avulla. (Bartel & Garud 2005, 324–326.)

Organisaation osaaminen voidaan nähdä myös erilaisten verkostojen osaamisena. Verkostojen osaamisen tarkastelussa erottuu kolme näkökulmaa: sosiaaliset verkostot (social networks), ulkoiset verkostot (external networks) ja sisäiset verkostot (internal networks). Sosiaalisten verkostojen näkökulmasta kaikki organisaatiot ovat toisten organisaatioiden verkostossa eläviä verkostoja.

Tällöin verkosto mielletään tulkintavälineenä, jonka avulla arvioidaan yksilöiden ja organisaatioiden välisiä sosiaalisia suhteita ja siteitä. Ulkoisten verkostojen näkökulma painottaa organisaation osaamista täydentävän ja sen toimintaa kehittävän tiedon hankkimista sekä ulkoisen osaamisen sisäistä hyödyntämistä organisaation osaamisessa. Sisäisten verkostojen näkökulmasta verkosto on ennen kaikkea vaihtoehtona moniosastoiselle ja toiminnoittain järjestetyille organisaatiolle. Siinä etsitään uusia ja tehokkaita toimintamalleja organisaation sisäisen osaamisen siirtämiseen sekä vaihtoehtoja sisäisen osaamisen tuottamiseen ja yhdistämiseen. (Van Wijk, Van Den Bosch & Volberda 2005, 428–432.)

Stähle ja Grönroos (2000) esittelevät käsitteen tietopääoma (intellectual capital). Heidän mukaansa organisaation tietopääoma ei ole pelkästään sisältöä, vaan ennen kaikkea tapahtumia ja toimintaa. Tässä mielessä toiminnan tulosten ohella yhtä keskeistä on se, mitä organisaatiossa tapahtuu ja miten siellä toimitaan. Toisaalta he esittävät, että organisaation toiminnan systeeminen perusta muodostuu osaamisesta, vaikutussuhteista ja informaation virtauksesta. Edelliset tekijät ovat tiiviisti toisiinsa sidoksissa. Esimerkiksi ilman monipuolisia suhteita tieto ei voi virrata. Vastaavasti ilman riittävää osaamisen tasoa tiedon virtaaminen on hyödytöntä. Lisäksi ilman tiedon avointa virtaamista osaaminen ei voi toimia organisaation kehittymisen strategisena reservinä. Organisaation osaamisen ja tietopääoman tarkastelu systeeminä tuottaa miltei rajattomasti uusia mahdollisuuksia. Samalla organisaation yhtenäisen toiminnan ja osaamisen perustaksi muodostuu työntekijöiden muodostama kiinteä suhdeverkosto. (Stähle & Grönroos 2000, 86–94.)

1.8.4 Osaamisen johtaminen

Osaamisen johtamista koskevassa keskustelussa on nähtävissä erilaisia vaiheita. Osaamisen johtamisen ensimmäiset lähtökohdat löytyvät informaatioteknologiasta tutkimusperinteestä. Samalla useat osaamisen johtamisen kehittämistoimenpiteet ovat olleet yksilötekniisiä, joten uuden ICT-teknologian yhteisöllinen soveltaminen on jäänyt vähemmälle huomiolle. Toisaalta osaaminen nähdään luonteeltaan käytännöllisenä ilmiönä, jolloin pelkästään ICT:n avulla osaamisen siirtäminen on osoittautunut ongelmalliseksi. Tällöin informaatioteknologian korostaminen yhteistyössä voi jopa estää tulokkaita oppimasta kokeneemmilta ammattilaisilta tärkeitä taitoja. Sitä vastoin yhteinen ammatillinen tausta ja yhteiset hankkeet helpottavat osaamisen kierrättämistä ja siirtämistä organisaatioissa. Lisäksi osaamisen kehittämistä tukevan toimintakulttuurin tulee rohkaista yhteistyötä, luottamusta, innovatiivisuutta ja aloitteellisuutta. Muussa tapauksessa osaamisen johtamisesta tulee vain ohjeellinen iskulause. Vastaavasti toisen sukupolven osaamisen johtamisen keskustelu on laajentunut teknologiakeskeisen perinteen pohjalta käsittelemään myös organisaation oppimiseen liittyviä teemoja. Tällöin mielenkiinto kohdistuu myös toiminnan laadun sekä erityisesti organisaatioon liittyvien ryhmien, yhteisöjen ja verkostojen sisältämän inhimillisen pääoman kehittämiseen. (Hayes & Walsham 2005, 54–57; Prusak 2001, 1005–1006; Steyn 2003, 517.)

Yleinen johtamisteoreettinen keskustelu on perinteisesti asemoitunut johtajuuden tutkimusperinteessä asioiden johtamisen (management) ja ihmisten johtamisen (leadership) ulottuvuuksien tarkasteluun (Juuti 2001, 278; Yukl 2006 5-7). Osaamisen johtamisen keskustelun osalta tilanne on vastaava. Viitalan (2002, 19) mukaan liikkeenjohdon kirjallisuudessa osaamisen johtaminen on lähinnä osaamisen ylläpitoa ja lisäämistä siten, että organisaation tavoitteet voidaan saavuttaa. Yritysmailmasta käynnistynyt osaamisen johtamisen keskustelu on keskittynyt pääsääntöisesti organisaatiotason asioihin, kuten ydinosaamisen ja tietopääoman teemoihin (Viitala 2004, 175). Samalla on eritelty johtamisen ilmiöön liittyviä osatekijöitä ja niiden systeemisiä yhteyksiä. Viimeaikaisena pyrkimyksenä näyttää kuitenkin olevan osaamisen johtamisen tarkastelun laajentaminen myös inhimillisten osaamisprosessien ja ihmisissä olevan äänettömän taidon johtamisen suuntaan (Juuti 2001, 318).

Viitalan (2002, 194) mukaan osaamisen johtaminen koostuu sekä asioiden että ihmisten huomioimisesta. Kaikessa johtamistoiminnassa läpäisevänä piirteenä on työyhteisön oppimista tukeva vaikutus. Johtaja keskittyy työssään tavoitteisiin, nykytilaan ja järjestelmiin. Viitala esittää, että osaamisen johtaminen ei toteudu kaavamaisen "suunnittele-toteuta-arvioi"-mallin mukaisesti. Toiminta edellyttää johtajalta tietoista ja jatkuvaa prosessointia monella tasolla useissa asioissa rinnakkain, limittäin ja sirkulaarisesti. Hänen mukaansa osaamiset ja niihin vaikuttavat tekijät ovat kompleksisesti kytköksissä toisiinsa ja luonteeltaan dynaamisia. Johtamistyö toteutuu ihmisten kanssa, ihmisten kautta ja ilmapiiriin kehittymisestä huolehtien. Lisäksi johtajan tulee huolehtia alaistensa osaamisen kehittämisestä yksilötasolla ja ryhmätasolla. Viitala kiteyttää osaamisen johtamisen osaamisen ylläpidoksi ja lisäämiseksi siten, että organisaation tavoitteet voidaan saavuttaa. Samalla johtajan tehtävä muistututtaakin olemukseltaan hyvin läheisesti organisaatiokulttuurin kehittäjän työtä. (Viitala 2002,194-201.)

Hildén (2002, 73-74) lähestyy osaamisen johtamisen yleisiä päämääriä Viitalan kanssa yhtenevällä tavalla. Hänen mukaansa osaamisen johtaminen tähtää organisaation kannalta parhaan mahdollisen osaamisen hankkimiseen ja hyödyntämiseen organisaation vision, strategian ja tavoitteiden mukaisesti. Tällöin yksilöiden osaamisen kehittämisen suunnitelmat laaditaan ensisijaisesti organisaation tavoitteiden näkökulmasta. Toisaalta osaamisen johtamisen teoreettisessa keskustelussa esiintyy myös yksilölähtöisiä teemoja. Tällöin keskeisiä aiheita ovat jatkuvien innovaatioiden varmistaminen ja voimavarojen tehokkaan käytön takaavien toimintamallien etsiminen voimakkaasti muuttuvissa toimintaympäristöissä. Samalla osaamisen johtamisessa keskustelun painopiste on lähellä työntekijöiden osaamisen ja kokemusten hankkimista, muuntamista, käyttämistä ja hyödyntämistä edistävien apuvälineiden ja menetelmien kehittämistä. (Scarbrough & Swan 2005, 505.)

Osaamisen johtaminen voidaan nähdä myös uutena organisaatiostrategiana, jonka avulla voidaan lisätä älypääomaa ja johtaa innovaatioita. Tällöin esimerkiksi koulussa tieto, informaatio ja osaaminen muodostavat henkilöstön älypääoman, organisaation kasvukapasiteetin ja inhimillisen pääoman. Samalla

osaamisen johtamisessa on keskeistä se, kuinka organisaatiossa työskentelevien yksilöiden hiljaista tietoa kyetään tulkitsemaan ja ilmaisemaan (Steyn 2003, 517). Becerra-Fernandez ja Stevenson (2001, 508–517) esittävät, että koulussa osaamisen johtamisella voidaan auttaa rehtoria määrittelemään koulun nykytilannetta. Tällöin osaamisen johtamisen kautta johtajalla on mahdollisuus löytää vertailevaa arviointitietoa siitä, miten hänen tulisi jäsentää oppilaiden ja henkilökunnan työsuorituksia. Toisaalta osaamisen johtamisen tuottamat ratkaisumallit tulee heidän mielestään kyetä liittämään koulun toimintakulttuuriin oppivan organisaation tavoin. (Becerra-Fernandez & Stevenson 2001, 508–517.)

1.9 Perusopetuksen koulu instituutiona ja organisaationa

Tarkastelen tässä tutkimuksessa osaamista ja sen johtamista peruskoulukontekstissa. Samalla rajaan perusopetuksen koulun organisaationa tarkoittamaan kunnan ylläpitämää oppilaitosta, joka järjestää yleis- ja erityisopetusta oppivelvollisille oppilaille perusopetuslain mukaan. Koulujen palvelutehtävään voi kuulua myös esiopetuksen ja lisäopetuksen järjestämistä. Valtion ylläpitämät perusopetuksen koulut sekä aikuisille perusopetusta järjestävät oppilaitokset, kuten aikuislukiot ja kansanopistot, eivät kuulu tämän tutkimuksen piiriin.

Perusopetus Suomessa käsittää vuosiluokat ensimmäisestä yhdeksänteen. Perusopetuksen koulussa kuuden ensimmäisen vuoden aikana opetusta antaa yleensä luokanopettaja, joka opettaa kaikkia tai useimpia aineita. Kolmella ylimmällä luokalla opetus on tavallisesti aineenopetusta, jolloin eri oppiaineita opettavat aineenopettajat. Koulun palvelutehtävä ja resurssit määrittelevät aineen- ja luokanopettajien lukumäärän sekä muun opetustyön toteuttamiseen osallistuvan henkilöstön määrän. Perusopetuksen koulujen opetushenkilöstöön kuuluu tällä hetkellä luokanopettajien ja aineenopettajien lisäksi rehtoreita, erityisopettajia, erityisluokanopettajia ja tuntiopettajia. Lisäksi kouluissa työskentelee erilaisia opetuksen tukipalveluja tarjoavia henkilöitä, kuten koulunkäyntiavustajia, kanslistejä, vahtimestareita, talonmiehiä, siivoojia, ruokahuollon henkilöstöä, kuraattoreita, terapeutteja, terveydenhoitajia ja lääkäreitä. Koulujen palvelutehtävien monimuotoistumisen myötä perusopetuksen koulujen sisäiset osaamistarpeet ovat yksilöllistyneet. Samalla rehtorilta edellytetään erinomaista ammattitaitoa analysoida sekä työyhteisön että sen yksittäisten jäsenten osaamista ja siihen liittyviä kehittymistarpeita.

Oleellinen osaaminen sekä sen kehittäminen ja johtaminen kytkeytyvät tässä tutkimuksessa kiinteästi peruskoulun tehtävän toteuttamiseen ja peruskouluun instituutiona. Kansallisella tasolla perusopetuksen tehtävä on määritelty perusopetuslaissa ja opetussuunnitelman perusteissa. Voimassaolevan perusopetuslainsäädännön mukaan opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen, edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä antaa oppilaille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja (Perusopetuslaki 1998). Vastaavasti vuonna

2004 hyväksytyjen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetus on osa koulutuksen perusturvaa ja sillä on sekä kasvatus- että opetustehtävä (Opetushallitus 2004, 12).

Koulujärjestelmämme historialliset vaiheet vaikuttavat nykyisiin perusopetuksen kouluihin. Peruskoulujärjestelmän vakiinnuttamisvaiheessa vuosina 1972–1977 peruskouluorganisaatioita kehitettiin keskusjohtoisesti (Antikainen 2002, 19). Vahva keskusjohtoisuus ja hallinnon hierarkkisuus jatkui aina 1980-luvun puoliväliin saakka (Mustonen 2003, 33–93). Silloinen Kouluhallitus lähetti kunnille ja peruskouluille velvoittavia ohjeita ja määräyksiä. Lääninhallitusten kouluosastojen tarkastajat vierailivat kouluilla valvomassa kansallisten määräysten toimeenpanoa ja koulutuspoliittisten tavoitteiden toteutumista. Sittemmin 1980-luvun puolivälistä alkaen johdonmukaisena pyrkimyksenä on ollut kansallisen normiohjauksen keventäminen ja pedagogisen tavoiteohjauksen lisääminen. Samalla kouluorganisaatioiden toimintaedellytyksissä on tapahtunut merkittäviä rehtorin rooliin vaikuttaneita muutoksia ja uudistuksia (Mustonen 2003, 33–93). Lisäksi rahoitusjärjestelmien ja opetussuunnitelmien uudistaminen sekä normiohjauksen purku ja opetussuunnitelmien perusteellinen uudistaminen ovat vaikuttaneet olennaisesti perusopetuksen koulujen toimintaan. (Tukiainen 1999, 3-17.)

Peruskoulun yhteiskunnallinen perustehtävä on kuitenkin säilynyt lukuisista uudistuksista huolimatta muuttumattomana 1970-luvulta saakka. Perusopetuksen keskeisinä tavoitteina ovat edelleen korkean sivistystason ylläpitäminen ja koulutuksen laadun parantaminen. (Tukiainen 1999, 6.) Lisäksi koulukohtaisen päätäntävällän lisääntymisestä huolimatta perusopetuksen koulujen sisäisessä toiminnassa on tällä hetkellä tunnistettavissa yhtenäisiä hallinnollis-mekanistisia piirteitä, jotka ovat olleet melko pysyviä peruskoulun olemassaolon ajan. Tälläkin hetkellä oppilaiden oppimisen oletetaan tapahtuvan ennen kaikkea formaaleissa oppimistapahtumissa, jotka rytmitetään ajallisesti ja säädetään paikallisesti. Lisäksi oppiminen toteutuu pääsääntöisesti syntymävuoden mukaan lohkotuissa ryhmissä ja luokissa. (Suoranta 2002, 35–36.) Toisaalta perusopetuksen oppilaitokset muuttuvat ja yksilöllistyvät voimakkaasti. Myös nykyisen Valtioneuvoston hyväksymän kehittämissuunnitelman (Opetusministeriö, 28) mukaan kansallisena koulutuspoliittisena tavoitteena on ollut päätös-vällän hajauttaminen ja paikallisen vastuun lisääminen. Tämä muutos näkyy monin tavoin rehtoreiden työssä ja koulun johtamisessa. Samalla vastuu henkilöstön osaamisen kehittämisestä on siirtynyt koulun tasolle. Siksi rehtorilla on keskeinen rooli myös henkilöstönsä osaamisen johtamisessa.

Koulu sosiaalisena organisaationa vastaa monilta osin muita työelämän organisaatioita, mutta sillä on myös omia erityispiirteitä. Funktionalistisessa mielessä nykyiset perusopetuksen koulut ovat matalia organisaatioita, joissa virallisia hierarkiatasoja on vähän. Suomessa lähes kaikki perusopetusta antavat koulut kuuluvat kuntaorganisaatioihin. Täten paikallisen päätäntävällän lisääntyttä kunnallisten päättäjien suhtautuminen koulutukseen vaikuttaa ratkaisevasti koulun toimintaedellytyksiin. Myös muutokset arvostuksissa, toimintatavoissa, yleisessä ilmapiiirissä tai kuntataloudessa vaikuttavat välittömäs-

ti koulun toimintaan ja johtamiseen. Koulun toimintaympäristöä ohjaavat lain-säädäntö ja erilaiset säännökset. Sillä ei ole myöskään autonomiaa kaikissa itse-ään koskevissa asioissa. Toisaalta koulun ja koulutuksen historia on tuottanut vain sille ominaisia tapoja ja rituaaleja. Koulun toiminta perustuu jatkuvaan vuorovaikutukseen, jonka vuoksi erilaiset sosiaaliset suhteet ovat poikkeuksel-lisen painokkaasti läsnä arjessa. Lisäksi koululta odotetaan esimerkillisyyttä yhteiskunnassa. (Helakorpi 2001a, 43; Mustonen 2003, 37.)

Perusopetuksen koulun yhteiskunnallinen asema ja tehtävä mahdollista-vat myös sen tarkastelun samanaikaisesti sekä suljettuna että avoimena organi-saationa. Esimerkiksi oppilaan ja huoltajan näkökulmasta koulu voidaan jäsen-tää tietyntylaisena suljettuna ja säännöksillä varmistettuna hallinnollisena pakko-järjestelmänä, jonka olemassaolo perustuu itsestään selvään ja turvattuun ole-massaoloon. Suljetussa kouluorganisaatiossa opettajan itsenäinen luokkahuone-työskentely vahvistaa koulun autonomisuutta. Tällaisen riippumattoman kou-lun ei juuri tarvitse huolehtia toiminnan laadun kehittymisestä, asiakaskeskei-syydestä tai taloudellisten voimavarojen riittävydestä. Toisaalta yhteiskunnan muuttuminen, koulun sidosryhmien lisääntyminen sekä kouluun kohdistetut vaatimukset sen laajasta tilivelvollisuudesta ja tulosvastuusta johdattavat tar-kastelemaan koulua avoimena organisaationa. Avoimella tavalla yhteiskunnas-sa toimivan koulun toimintaperiaatteet ilmentävät sen perustehtävää, joka muodostuu julkilausumattomasta sopimuksesta kouluinstituution ja sitä ympär-öivän yhteiskunnan välillä (Berg, Csikszentmihalyi & Nakamura 2003, 42). Sa-malla kouluista muodostuu verkosto-organisaatioita, joiden ongelmat ovat mo-nimutkaisia ja hitaasti ratkaistavissa (Ahonen 2008a, 23–24). Tällöin yksilöllisten oppimistavoitteiden saavuttamisen mahdollistaminen ja koulukohtaisten rat-kaisujen toteuttaminen edellyttävät kouluorganisaatiolta avoimuutta ja josta-vuutta. Avoimella tavalla yhteiskunnassa toimivassa koulussa vanhempien ja muiden yhteistyökumppaneiden asennoituminen koulua kohtaan polarisoituu. Osa heistä suhtautuu kouluun aktiivisesti, kiinnostuneesti ja yhteistyöhakuisesti. Vastaavasti toiset asennoituvat kouluun välinpitämättömästi, välttelevästi tai jopa aggressiivisesti. (Mustonen 2003, 39.)

Tällä hetkellä perusopetuksen koulut ovat sulautuneet perinteiset koulu-muotojen rajat ylittäviin oppilaitosverkostoihin, joiden tehtävänä on vastata paikallisiin koulutustarpeisiin (Helakorpi 2006, 29). Kansallisella tasolla Ope-tusministeriö tukee painokkaasti perusopetuksen yhdenmukaista ja tasa-arvoista kehittämistä maan eri osissa. Opetusministeriön taloudellisesta tuesta huomattava osa on suunnattu yksittäisiä peruskuntia laajemmille seudullisille hankkeille, joissa on selkeästi perusteltu kehittämisenäkökulma koko seutukun-nan rakenteiden, käytänteiden ja toiminnan osalta. Perusopetuksen järjestämi-sen seudullistumisen ja verkostoitumisen lisäksi peruskouluinstituution muut-tumiseen on myös vaikuttanut voimakas pyrkimys yhtenäisen perusopetuksen vahvistamiseen. Konkreettisenä osoituksena tästä koulutuspoliittisesta suunta-uksesta ovat erityisesti tällä vuosituhanella eri puolille Suomea syntyneet uu-det yhtenäiskoulut. Niiden palvelutehtävät voivat laajimmillaan käsittää yleis-

sivistävän opetuksen aina esiopetuksesta lukiokoulutukseen saakka (Tanttu 2008, 122).

1.10 Pedagogiikan käsite ja asema opettajan työssä

Tässä tutkimuksessa pedagogiikan käsitteellä on erittäin tärkeä asema. Kasvatustieteissä pedagogiikka-käsitteen käyttö ja merkitys on vaihdellut eri aikoina. Alun perin pedagogiikalla viitattiin yleisesti kasvatuksen koko kenttään. Myöhemmin pedagogiikasta irrotettiin didaktisia opetusohjeita sisältävä normatiivinen kasvatustiede. Lisäksi pedagogiikan käsitteellä on tarkoitettu myös kasvatus- ja opetustaitoa. Nykyisin pedagogiikka nimitys liitetään myös vaihtoehtoisin kasvatustieteisiin (Montessori-pedagogiikka) tai tiettyihin kasvatuksen kohdealueisiin (korkeakoulu- tai erityispedagogiikka). Lisäksi pedagogiikka-terminä saatetaan käyttää synonyymisesti kasvatustieteen käsitteen kanssa. Tällä hetkellä pedagogiikkaa voidaan pitää kasvatuksen ja opetuksen yläkäsitteenä, jolloin se sisältää oppimis- ja opetusprosessien lisäksi myös niihin liittyvät kulttuuriset tekijät ja opetussuunnitelmalliset ratkaisut. (Saari 2006, 39–44.)

Perusopetuksessa pedagogiikan yhteiskunnalliset perusteet kiteytyvät koulun toiminnan lähtökohtana olevan Perusopetuslain tavoitteisiin. Koulun tulee kasvatuksellaan *tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen* (Perusopetuslaki 1998, 2.§ 1. momentti). Vastaavasti opetustehtävän toteuttamisen tavoitteena on turvata oppilaille elämässä tarvittavien tarpeellisten tietojen ja taitojen saavuttaminen. Edellisen lisäksi laki (Perusopetuslaki 1998, 2.§ 2. momentti) velvoittaa järjestämään opetusta siten, että se *edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana*. Samalla koulutuksen järjestämiseen liittyviä yleisiä päämääriä ovat arvojen siirtäminen, socialisaatio ja valmistautuminen tulevaisuuteen (Asmal & Kahn 2000, 136). Myös Peltonen (1997, 24–28) toteaa pedagogiikan yhteiskunnalliseen asemaan liittyen, että kasvatus- ja opetus voidaan nähdä uudenlaisen tulevaisuuden ennakoitina ja valikoivana kulttuuritradition välittämisenä. Voimassaolevan lainsäädännön mukaiseen pedagogiikkaan sisältyvä opetus- ja kasvatus perustuu ideaan hyvästä kansalaisesta. Tällöin kansalainen hallitsee yhteiskunnan odottamat tiedolliset, taidolliset ja moraaliset valmiudet. Koulukasvatuksen tehtävänä on siis näiden täysivaltaiselta kansalaiselta edellytettävien valmiuksien edistäminen. Tässä mielessä pedagogiseen osaamiseen sisältyvät myös eettis-moraaliset ulottuvuudet, jotka mahdollistavat aktiivisten ja yhteiskuntaamme kestäväällä tavalla kehittävien kansalaisten kasvattamisen. Samalla perinteen siirtyminen toteutuu yhteisvastuullisesti. Yhteiskuntamme hyvinvoinnista huolehtivat yksilöt ja yhteisöt edistävät nykyistä mielekkäämmän elämänmuodon kehittämistä kaikille kansalaisille. (Launonen 2000, 18.) Luukkaisen (2004, 160–162) mielestä tällä vuosituhannella eettisesti näkemyksellisessä ja yhteiskuntaa aktiivisesti kehittävässä pedagogisessa ajattelussa korostuvat erityisesti opettaja työn ar-

vouluuttavuudet. Hänen mielestään 2000-luvun opettajan tulee olla aina oppilaan puolestapuhuja, jolle tärkeintä on oppijan paras.

Opettajan profession tarkastelu on tuottanut opetussuunnitelmaperusteisen pedagogisen tavan jäsentää opettajan ammatin edellyttämää osaamisperustaa (Luukkainen 2004, 77–91). Opettajan työssä tulee hallita opetus- ja oppimisprosesseihin liittyvät perustiedot. Silti opettajan pedagogisena tehtävänä on ennen kaikkea oppijoille suotuisten olosuhteiden luominen (Saari 2002, 179). Tällainen orientaatio mahdollistaa kasvavan aidon kohtaamisen ja sen avulla hyvien kasvatustulosten saavuttamisen opetuksessa (Peltonen 1997, 24–28). Opettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta muodostuvat henkilökohtaisesti. Toisaalta pedagoginen ajattelu jalostuu työtä yhteisöllisesti tekemällä. Tällöin tiedostamattoman ja tiedostetun pedagogisen ajattelun lähtökohtia ovat teoreettinen opiskelu sekä henkilökohtaisten kokemuksellisten pedagogisten kehittelyjen pohjalta tehdyt tulkinnat. Opetus- ja oppimistapahtuman yhteydessä kasvatusta (education) ja opetus (instruction) nähdään opettajan intentionaalisenä toimintana. Tällöin opettamisessa (teaching) on kyse oppimiseen tähtäävistä vaikuttamisyrittäyksistä erilaisten didaktisten ratkaisujen ja opiskelijan opiskelua tukevien toimintamallien avulla. Tässä mielessä esimerkiksi opettajan pedagogiseen osaamiseen kuuluu opetussuunnitelmiin kirjattujen oppiaineiden, aihekokonaisuuksien ja toiminta-alueiden sisältöjen tuntemus sekä niiden opettamiseen ja oppimistulosten arviointiin tarvittavien menetelmien monipuolinen hallinta. Vastaavasti oppilaan kasvun tukemisessa keskeinen tavoite on se, että oppija kykenee mahdollisimman itsenäisesti hahmottamaan todellisuutta ja muodostamaan sitä koskevaa tietoa. (Leino & Leino 1997, 47–48; Patrikainen 1999; 74–7; Suonperä 1993, 11.)

1.11 Perusopetuksen rehtori

Tämä tutkimus keskittyy kuvaamaan perusopetuksen rehtoria opettajien osaamisen johtajana. Voimassaolevan Perusopetusasetuksen mukaan: ”Jokaisella koululla, jossa järjestetään perusopetuslaissa tarkoitettua opetusta, tulee olla toiminnasta vastaava rehtori” (Perusopetuslaki 1998, 37.§ 1. momentti). Nykyinen virkarehtorijärjestelmä on ollut Suomessa voimassa 1.8.1978 alkaen (Alava 2007, 223; Tukiainen 1999, 1). Voimassa olevan kunnallisen opetusalan virkaehtosopimuksen mukaan vuosiluokkien 1.–6. koulussa rehtorin virkaan edellytetään 12 päätoimista opettajaa (OVTES 2007–2009, 62). Vastaavasti 7.–9.-vuosiluokkien kouluissa, yhtenäiskouluissa sekä erityiskouluissa on yleensä päätoiminen rehtori. Pienimmissä kunnissa rehtorin tehtävään on saatettu liittää muita koulu-, opetus- tai sivistystoimen vastuutehtäviä. Nykyisin rehtoreiksi kutsutaan myös luokanopettajan virassa työskenteleviä ja sen lomassa rehtorin tehtäviä hoitavia koulunjohtajia. He eivät kuitenkaan kuulu tämän tutkimuksen piiriin.

Rehtorilla on keskeinen työrooli koulussa (Alava 2007, 230–231; Hall & Southworth 1997, 164; Day, Harris & Hadfield 2001, 19; Mustonen 2003, 48). Mustosen (2003, 137) mukaan yleissivistävän koulun rehtoreiden työ voidaan ryhmitellä kolmeen tehtäväalueeseen, jotka ovat: suunnittelu- ja organisointitehtävät, toimeenpanotehtävät sekä arviointi ja kehittämistehtävät. Vahervan (1984, 93) uraa-uurtavan tutkimuksen mukaan rehtorin työhön suomalaisessa yleissivistävässä oppilaitoksessa kuuluu suuri joukko erilaisia tehtäviä, joista johtamistyön kannalta tärkein on pedagoginen johtaminen (Vaherva 1984, 93). Vuonna 2005 Opetusalan koulutuskeskuksen toteuttaman oppilaitosjohtajien osaamiskartoituksen perusteella keskeisiä rehtorin työn ja ammattitaidon kehittämisaikavälisiä ovat itsensä johtaminen, ihmisten johtaminen, työyhteisön johtaminen, projektin johtaminen, tulevaisuuden ja strategiatyön johtaminen, kansainvälinen johtaminen, verkostojohtaminen, pedagoginen johtaminen, tietojohdaminen sekä talousjohtaminen (Taipale, Salonen & Karvonen 2007, 11–14). Vastaavasti Mäkelä (2007, 199) jakaa perusopetuksen rehtorin tehtäväkentän hallinto- ja talousjohtamiseen, pedagogiseen johtamiseen, yhteistyöverkoston johtamiseen ja henkilöstöjohtamiseen. Osaamisen johtaminen suomalaisen perusopetuksen virkarehtorin työssä liittyy kaikkiin johtamisen alueisiin.

Perusopetuksen rehtorin asema on muuttunut olennaisesti viimeisten kolmenkymmenen vuoden aikana. Peruskoulun toimeenpanovaiheessa 1970-luvulla rehtorin päätehtävänä oli koulun päivittäiseen toimintaan liittyvien käytännön rutiinien organisoiminen sekä silloisen Kouluhallituksen, lääninhallitusten ja kotikunnan ylempien virkamiesten laatimien ohjeiden noudattaminen. Silloiset koulutoimenjohtajat ja opetuspäälliköt hoitivat keskitetysti koulujen hallinnon, talouden ja pedagogisen suunnittelun. 1980-luvulla keskitetty normiohjaus alkoi purkautua ja koulun rehtorilta alettiin odottaa aktiivisempaa roolia koulunsa kehittämisessä. Varsinainen murros rehtorin asemassa toteutui 1990-luvulla. Koulutuspoliittisessa mielessä Suomessa siirryttiin normiohjauksesta tulosohtaukseen. Käytännössä tätä ilmensivät koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin siirtyminen, koulupiirirajojen poistaminen kunnissa, koulujen profiloitumiseen ja keskinäiseen kilpailuun kannustaminen sekä arviointivastuun siirtäminen kouluille. Rehtorin tehtävien monimuotoistuminen onkin johtanut siihen, että rehtorin asemaa ei ole nykyisin mahdollista kuvata yksityiskohtaisten tehtäväluetteloiden avulla. (Taipale 2005, 187–195.)

Lähes jokainen suomalaisista rehtoreista on työskennellyt opettajana ennen rehtorin virkaan hakeutumista. Tästä syystä rehtorit kantavat mukanaan opettajuutta ja määrittelevät minuuttaan näiden kahden identiteetti-position välillä (Ahonen 2008a, 168). Räisänen (1996) kuitenkin muistuttaa, että opettajien odotukset rehtorin työstä vaihtelevat. Esimerkiksi luokanopettajien mielestä rehtorilla on suuri vaikutus opettajien viihtyvyyteen ja opettajainhuoneen ilmapiiriin. Osa opettajista arvostaa sitä, että rehtori osallistuu aktiivisesti kaikkiin koulun toimintoihin, kuten työrauhan valvomiseen, oppilaiden ohjaamiseen tai yhteisten päätösten valmisteluun. Toisaalta kouluyhteisöön kuuluu opettajia, jotka arvostavat erityisesti sitä, ettei rehtori puutu opettajien toimintaan. Rehtorin odotetaan asettuvan eristäytyvien ja valtaa tavoittelevien klikki-

en yläpuolelle. Kaikkein kielteisimpänä opettajat näkevät sellaisen rehtorin, joka puuttuu taitamattomasti koulun toimintaan. Tällöin odotusten vastaisesti toimivasta rehtorista voi tulla osallinen koulun ilmapiirin pilaantumiseen. (Räisänen 1996, 101–102.)

Perusopetuksessa työskentelevien virkarehtoreiden työnkuvat ovat monimuotoistuneet viimeisten vuosien aikana. Tämä on toteutunut erityisesti koulujen koon muuttumisen sekä palvelutehtävien ja koulujen yleisten kehittämissaasteiden lisääntymisen myötä. Erityisesti vuonna 1998 toteutettu koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus vauhditti rehtoreiden tehtävien erilaistumista (Mustonen 2007, 69–72). Tällä hetkellä rehtori vastaa ja huolehtii koulussaan lähes kaikesta. Toisaalta johtamisen lähtökohdat ovat hyvin yksilöllisiä. Esimerkiksi aloitteleva rehtori joutuu etsimään tasapainoa tutustumis- ja perehtymisvaiheen aikana työntekijöiden yksilöllisten kehittämistavoitteiden ja erilaisien ulkoisten kehittämispaineiden välille (Benaim & Humphreys 1997, 93). Onnistuakseen työssään rehtorilla tulee olla selkeä käsitys sekä suomalaisen koululaitoksen että oman oppilaitoksensa historiasta sekä toimintaa ohjaavista arvoista. Tällöin rehtorin omat arvot ja oppilaitoksen arvot sekä oppilaitoksen historia ja ajankohtainen suhde perustehtävään tarjoavat näkökulman, johon työn onnistumista peilataan. (Ahonen 2001, 14–16.)

Tällä hetkellä perusopetuksen rehtorin tehtäväkenttä muistuttaa asiantuntijaorganisaation johtajan työnkuvaa. Tässä mielessä kyse on koulun sisäisestä erillisestä professiosta, joka eriytyy opettajan ammatista (Alava 2004, 62–64). Tällä hetkellä rehtorin tehtävän määrittely on kiteytettävissä vastuuksi koulun perustehtävän toteutumisesta sekä yleiseksi tilivelvollisuudeksi oppilaille, koulun ylläpitäjälle ja erilaisille sidosryhmille. Tässä mielessä rehtorin tehtävästä on tullut myös työnantajan näkemysten esittäjä koulussa. Rehtori edustaa ja toteuttaa työssään paikallista koulutuspolitiikkaa. Tämän vuoksi hänen tulee olla aktiivinen vaikuttaja virkamiesroolinsa mahdollistamalla tavalla. Rehtorin aktiivinen rooli näkyy myös tehtäviin hakeutumisessa. Vielä 1980-luvulla rehtorin tehtävään ajaututtiin. Tällä hetkellä rehtorin tehtävään hakeudutaan ja hankitaan myös ennakkovalmennusta. (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 42; Taipale 2005, 193.)

Osaamisen johtamisen näkökulmasta rehtori on ennen kaikkea johtava oppimisen tukihenkilö (Becerra-Fernandez & Stevenson 2001, 508–517; Stevenson 2000a, 198–199). Siksi jokainen perusopetuksen virkarehtori joutuu muokkaamaan osaamisen johtamisen periaatteet omaa työtodellisuuttaan vastaaviksi. Aidosti osaamisen johtamista toteuttava rehtori on aktiivinen oman työnsä tutkija ja kehittäjä. Samalla ovat jääneet kauas taakse ne ajat, jolloin rehtorin tehtäviä kykenivät menestyksellisesti hoitamaan alalle ajautuneet tai ylhäältä annettuja ohjeita ja määräyksiä toimeenpanemaan tottuneet johtajaopettajat.

2 TUTKIMUSOTE

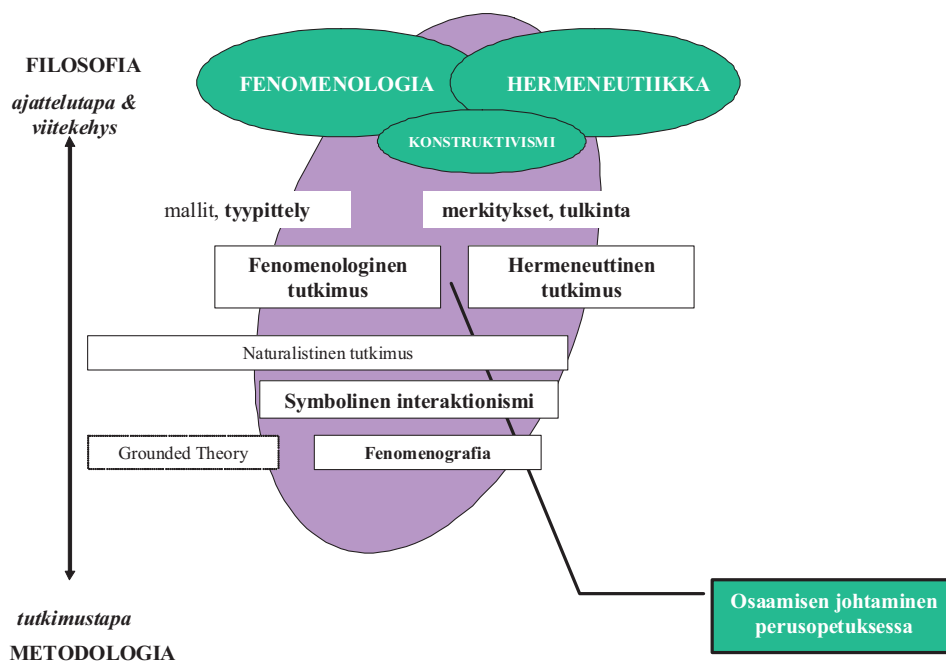
Pyrin tutkimuksellani tulkitsemaan, kuvaamaan ja ymmärtämään perusopetuksen virkarehtorin työtä opettajien osaamisen johtajana. Esittelen seuraavassa tutkimustehtävän toteuttamisen perusteita.

2.1 Filosofinen tausta

Yhteiskuntaan liittyvä tutkimus voidaan nähdä abstraktina ajatteluna, joka etenee vuorovaikutuksessa tutkimusaineistojen kanssa (Heiskala 2004, 29). Jokaisessa tutkimuksessa taustalla olevat filosofiset perusteet vaikuttavat enemmän tai vähemmän tietoisesti tutkimusprosessiin. Samalla tutkijan ajattelu- ja argumentointitavasta voidaan tunnistaa yhtymäkohtia erilaisiin filosofisiin suuntauksiin.

Tässä tutkimuksessa osaamisen johtamisen tulkinnan ja ymmärtämisen perusteet löytyvät hermeneuttisesta filosofiasta (Anttila 1998; Kusch 1986,13; Niskanen 2005, 89-97; Oesch 2005, 50; Vestergaard, Löstedt & Ödman 1991, 107). Samalla ihmisten subjektiivinen arkitodellisuus ja heidän todellisuutensa ymmärtäminen ovat olleet tärkeitä tutkimuksen peruslähtökohtia (Sutton 1993, 415; Raatikainen 2005, 102-103). Tässä mielessä tutkimuksesta löytyy läheisiä yhtymäkohtia myös fenomenologiseen filosofiaan (Aaltola 2001, 16; Husserl 1995, 33-73; Juntunen 1986, 19; Laine 2001, 26-28, Lehtinen 2002, 39; Niskanen 2005, 98-103; Perttula 1995, 6-9; Raatikainen 2005, 100-101; Tuomi & Sarajärvi 2004, 34-35).

Työskentelyssäni tutkijana on korostunut ihmisen ainutlaatuinen olemassaolo ja tajunnallisuus. Tämän muistuttaa eksistentiaaliselle fenomenologialle tavanomaista tapaa jäsentää todellisuutta (Itkonen 1996, 39; Lehtinen 2002, 26; Niskanen 2005, 106; Rauhala 1990, 140-142; Rauhala 1995, 85-86; Rauhala 2005a, 63; Rauhala 2005b 185-194). Tutkimuksen filosofiseen taustaan ja tutkimustapaan liittyvät keskeiset määrittäjät näkyvät pelkistetysti seuraavassa kuviossa 5.



KUVIO 5 Tutkimuksen taustafilosofia ja tutkimustapa

Tulkinta ja ymmärtäminen

Tässä tutkimuksessa keskeisenä tehtävänä on tutkimusaineistoon kuuluvien erilaisten tulkittavien tekstien sisältämien merkitysten etsiminen ja oivaltaminen eli ymmärtäminen (Juntunen & Mehtonen 1985, 113–114; Sutton 1993, 421). Siksi myös tässä tutkimuksessa kieli rakentaa todellisuutta (Gadamer 2004, 89; Haapala 1998, 23; Heidegger 2000, 73; Taylor 250–251). Tämän vuoksi ymmärtämisen ytimessä on kieleen sidoksissa oleva dialoginen vuoropuhelu, joka edellyttää toisen ilmaiseman mielipiteen aitoa ja luottamuksellista kohtaamista ja ymmärtävän tietoista itsekriittisyyttä (Gadamer 2004, 74; Halliday 2002, 54). Käytännössä toisen ihmisen ymmärtäminen edellyttää empatiaa eli toisen ajatuksiin ja tunteisiin eläytyvää ”tunnestautumista” (Niiniluoto 2003, 92–93). Samalla ymmärtäminen perustuu henkisen ilmapiirin konstruointiin tutkimuskohteelle ominaisten ajatusten, tunteiden, motiivien ja tietojen pohjalta syntyvien ajatuksellisten rakennelmien avulla (Uusitalo 2001, 107). Tällöin keskeinen oletus on, että totuus koetaan tulkinnassa (Vähämäki 1995, 268). Tällainen tulkitseminen perustuu keskeisesti heideggeriläiseen eksistentiaaliseen ymmärtämiseen, jonka mukaan ”Tulkitsemisessa ymmärtäminen omaksuu ymmärtäen sen minkä on ymmärtänyt” (Kupiainen 2005, 91).

Tämän tutkimuksen keskeisenä päämääränä on tutkia perusopetuksen rehtoria opettajien osaamisen johtajana. Tällöin ymmärtäminen on rehtoreiden ja opettajien maailmaan liittyvien olennaisten merkitysten oivaltamista, joka on

puhtaasta kielen ilmaisusta koko sosiaaliseen todellisuuteen laajenevaa tulkintaa (Soininen 1995, 34; Varto 1992, 55–56). Toisaalta tulkinta ja ymmärtäminen tässä tutkimuksessa tähtäävät keskeisten merkitysten tavoittamiseen, joka toteutuu perusopetuksen rehtorin johtamistyöhön liittyvien monimuotoisten yksittäissuhteiden ja niistä muodostuvien merkityskokonaisuuksien erittelyn avulla. Pyrin tarkastelemaan jokaista osaamisen johtamisen yksityiskohtaa kokonaisuuden osana ja toisaalta samalla arvioimaan yksityiskohtien vaikutuksia kokonaisuuteen (Anttila 1998; Bradley 1993, 434; Gadamer 2004, 29–37). Samalla ymmärtäminen perustuu yhteyksiin, kokemuspohjaisiin merkitysrakenteisiin ja niiden omaamiseen ja niillä operointiin. Siksi pyrin huomioimaan tutkimuksen kohdeilmion kontekstit, kulttuurin, kielen ja historian kokonaisvaltaisesti (Patrikainen 1997, 52). Kokonaisvaltaista ymmärtämistä tukee myös tutkijan sidoksissa oleminen osaamisen johtamiseen peruskoulukontekstissa (Gadamer 2004, 37).

Tämän raportin lukijan tulee kuitenkin hyväksyä ajatus siitä, maailma on merkityshorisonttina erilainen eri aikoina ja eri ihmisille. Ihmisen mielenkiinto vaikuttaa hänen näkökulmiinsa ja ilmiöiden ymmärtämiseen. Lisäksi jokaisella ihmisellä ymmärtämiseen liittyy esiymmärrys, jolla hän on jo kaiken ymmärtänyt (Kansanen 2004a, 13; Vähämäki 1995, 270). Edellisistä syistä muotoilin lopullisen tulkintaehdotukseni tarkoituksellisesti väljästi. Toisaalta pyrin kuvaamaan siihen johtaneet teoreettiset lähtökohdat mahdollisimman perusteellisesti. Tämä tarjoaa lukijalle tarvittavaa liikkumatilaa omien tulkintojen tekemiseen sekä osaamisen johtamisen syvempään ymmärtämiseen.

Merkitysten syntyminen

Osaamisen johtamisen tiedostamiseen liittyy intentionaalisuus. Toisaalta arkipäiväinen elämäntapamme, ennakkoluulomme, asenteemme ja odotuksemme estävät meitä kyseenalaistamasta kokemuksiamme. (Husserl 1995, 74–75; von Herrmann 1998, 124–125.) Siksi myös tässä tutkimuksessa keskeisenä päämäärä on osaamisen johtamisen olemuksen (eidoksen) esiin saaminen kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen tähtävällä tavalla (Juntunen & Mehtonen 1985, 109; Kansanen 2004a, 13; Patton 2002, 104–106).

Tutkijana oletan, että osaamisen johtamiseen liittyvä tieto on juurrutettu keskeisesti yksilöiden elämismaailmaan. Tällöin elämismaailma on praktinen ja sosiaalinen todellisuus, joka rakentuu yksilöiden välisten intersubjektivistien merkitysten varaan. Samalla tutkimusintressi kohdistuu ihmisen koko kokemusmaailmaan ilman ennako-olettamuksia siitä, mitä on koetun todellisuuden takana (Lehtinen 2002, 39). Toisaalta oletan, että merkitykset eivät ole synnynäisiä tai puhtaasti yksilöllisiä, vaan subjektien välisiä ja subjekteja yhdistäviä. Tällöin keskeinen merkitysten lähde on yhteisö. Siksi tässä tutkimuksessa paneudutaan yksilöiden ajattelun lisäksi myös koulukohtaisten kulttuuriyhteisöjen ajattelun sisällön selvittämiseen. (Laine 2001, 26–28; Niiniluoto 2003, 36, Pirttilä 1993, 93; Tuomi & Sarajärvi 2004, 34–35.)

Olen työskennellyt perusopetuksen rehtorin virassa vuodesta 1993 saakka. Tässä mielessä olen tiedostanut kuuluvani tutkijana samaan maailmaan tutkittavan ilmiön kanssa (Hara 1995, 352). Tutkijana olen ollut osa tutkimuskohdetta

(Perttula 1995, 104). Toisaalta tiedostan vaikuttaneeni aktiivisesti monella eri tasolla tutkimusprosessiin (Scott 1990, 564). Esimerkiksi päättelyn metodeilla oli keskeinen vaikutus tutkimusmenetelmävalintoihin, joiden avulla tämä tutkimus toteutui (Kiikeri & Ylikoski 2004, 168–174; Kyrö 2004, 102–103; Peirce 2001, 208). Samalla tutkimusprosessi on muuttanut sekä tutkittavaa ilmiötä että minua tutkijana (Varto 1992, 57–68). Tutkimusprosessin aikana tavoitteeni on ollut aste asteelta uppoutua perusopetuksen rehtorin todellisuuteen laajentaen samalla osaamisen johtamiseen liittyvää yhteisen kielen aluetta (Tamminen 1993, 83–90). Lisäksi olen pyrkinyt ylläpitämään avoimuutta uusille näkökulmille ja herkkyyttä omalle rajoittuneelle subjektiivisuudelleni tutkimusprosessin aikana (Burman 1996, 63–67; Laine 2001, 31–34).

Kokemuksellisuus, ainutlaatuisuus, holistisuus ja intentionaalisuus

Tämä tutkimus perustuu olettamukselle, että yksilön elämänselitys ja kokemukset vaikuttavat ainutlaatuisella tavalla hänen tapaansa ajatella ja toimia (Lehtinen 2002, 26). Kokemukset ovat merkitysrakenteita, jotka koostuvat ihmisen mielellisistä suhteista maailmaan tai omaan itseensä. Samalla merkitys käsitetään kontekstisidonnaisesti jonkin ilmiön objektin tai asian mieleksi (noema) jollekin jossakin tilanteessa. (Niskanen 2005, 106–110; Rauhala 1990, 32–34, 117 ja 104; Rauhala 2005a, 164–165; Rauhala 2005b, 29.)

Tutkimuksen toteuttamista on ohjannut holistinen ihmiskäsitys. Sen mukaan ihminen todentuu kehollisena (olemassaolo orgaanisena tapahtumisena), tajunnallisena (olemassaolo psyykkishenkisenä kokemuksellisuutena) ja situationaalisena (olemassaolo suhteutuneisuutena omaan elämäntilanteeseensa) olentona. Rauhala (1998, 35–36) täydentää perinteistä holistista ihmiskäsitystä neljännellä ontologisella ulottuvuudella eli kuolemattomuudella (olemassaolon jatkuminen orgaanisen elämän sammumisen jälkeen). Edellä kuvatut ihmisen olemuspuolet ovat tasavertaisesti ja tiiviisti sidoksissa toisiinsa muodostaen yhden kokonaisuuden. Lopulta ihmisen kokonaisuus muodostuu eri olemuspuolia edustavien ja olemuksellisesti toisistaan eroavien tapahtumien ja asiaintilojen yhteispelistä. (Rauhala 1990, 140–142; Rauhala 1995, 85–86; Rauhala 2005a, 63; Rauhala 2005b 185–194.)

Myös tämän tutkimuksen filosofisen taustan ja tutkimustehtävän määrittelyn perusteella kehollisuus tarkoittaa ihmisen elämää toteuttavien ja ylläpitävien orgaanisten prosessien kokonaisuutta. Ne mahdollistavat ajattelun ja kokemusten syntymisen. Vastaavasti situationaalisuus viittaa tässä yhteydessä ihmisen maailmasuhteeseen. Ihmisen valinnat ja elämäntilanne vaikuttavat ainutkertaisella tavalla hänen olemassaolonsa ja maailmasuhteeseensa. Tiiviisti ilmaistuna ihminen säätelee olemassaolossaan omilla valinnoillaan olemassaolonsa ehtoja. Toisaalta ihminen todellistuu suhteissa olemisen kautta. Tässä tutkimuksessa tajunnallisuus tarkoittaa yksilön aktiivista merkityssuhteiden rakentamista suhteessa ympäristöön. Samalla tajunnallisuus ilmaisee ihmisen oivaltavien mielellisten kokemusten muodostamaa kokonaisuutta (Itkonen 1996, 39). Toisaalta tajunnallisuuteen liittyy myös epäintentionaalisten kokemusten olemassaolo. Tällöin ihmisen mieli ei kohdistu mihinkään erityiseen ilmiöön. Tässä yhteydessä Rauhala (1995, 45) viittaa Max Schelerin näkemyksiin

epäintentionaalisista kokemuksista. Tällainen intentionaalisuus johonkin tarkoitteeseen viittavana tarvitsee laajennusta tajunnan olemuksen määrittelyyn. Tästä syystä Rauhala käyttää mieluummin mielellisyyden tai noemaattisuuden käsitettä intentionaalisuuden sijaan. (Rauhala 1995, 41–86; Rauhala 1998, 36–45; Rauhala 2005b, 29–42.)

Osaamisen johtaminen perusopetuksessa on konteksti- ja tilannesidonnainen ilmiö. Toisaalta myös tutkijan valinnat ja elämäntilanne vaikuttavat kohdeilmion konstruointiin. Samalla rehtorin subjektiivinen arkitodellisuus muodostuu vaikeasti yleistettäväksi tutkimuskohteeksi.

Tutkimusprosessiin vaikuttaneet tiedonintressit

Tutkimusprosessin toteuttamisen taustalta voidaan nähdä vaikuttimena erilaisia tiedonintressejä, jotka toimivat tiedon arvon perustana. Esimerkiksi Jürgen Habermasin mukaan keskeiset tiedonintressit ovat tekninen, hermeneuttinen eli praktinen- ja emansipatorinen tiedonintressi. Hänen mielestään tiedonintressit muotoutuvat median - kuten työn, kielen ja vallan välineiden kautta. Tällöin työn instrumentaalinen toiminta muovaa teknistä intressiä, kommunikaatio praktista intressiä sekä ulkoinen ja sisäinen pakotus emansipatorista intressiä. (Huttunen 1999, 150–154; Niiniluoto 1997, 72; Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 43–44.)

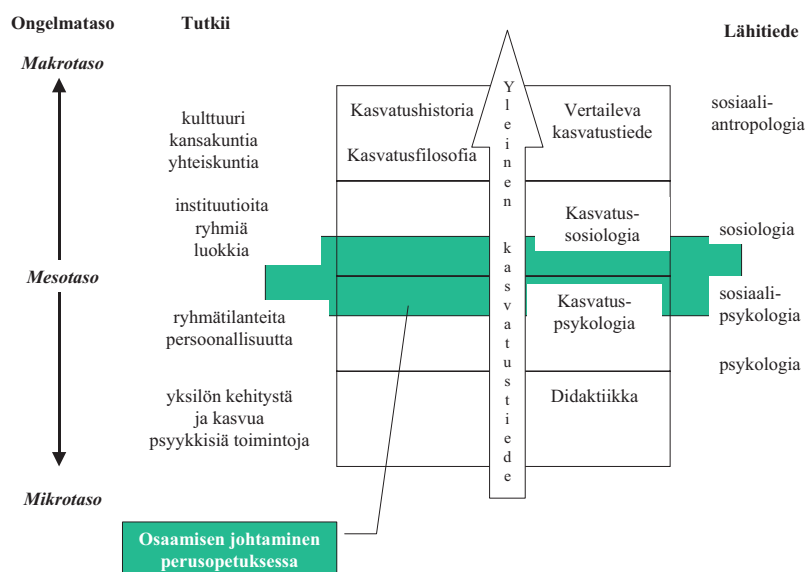
Niiniluoto (1997, 72–73) täydentää edellä kuvattua Habermasin tieteenteoreettista instrumentalistista ajattelua teoreettisen tiedonintressin käsitteellä. Teoreettinen tiedonintressi liittyy ihmisen älylliseen tarpeeseen hahmottaa ja jäsentää ympärillä olevaa maailmaa sekä saavuttaa sitä koskevaa totuudellista informaatiota. Toisaalta Niiniluoto huomauttaa, että tällainen näkemys ei ole instrumentalistinen, joten hänen mielestä teoreettisen tiedonintressin käsitettä ei ole mielekääntä rinnastaa sellaisenaan habermasilaiseen tiedonintressikeskusteluun.

Tässä tutkimuksessa keskeisenä tiedonmuodostuksen päämäärä on tutkimuksen kohdeilmion tulkitseminen, ymmärtäminen ja teoretisointi humanistisesta näkökulmasta. Tutkimuksen tiedonmuodostus tähtää myös osaamisen johtamiseen liittyvien yleisten merkitysrakenteiden ymmärtämiseen ja rehtorin itseymmärryksen lisäämiseen merkitysrakenteiden kuvaamisen avulla. Lisäksi tutkimus pyrkii ajattelun ja kielen maailmaan asemoituvan tiedon tuottamiseen rehtoreiden työn tueksi. Edellisen perustella tämän tutkimuksen tiedonintressi kiteytyy lähinnä praktis-teoreettiseksi.

Tutkimuksen asema kasvatustieteiden tutkimusperinteessä

Tämä tutkimus kuuluu kuviossa 6 näkyvällä tavalla soveltavan ihmistieteen mukaiseen kasvatustieteiden tutkimusperinteeseen (Leino & Leino 1995, 24–25; Nurmi 1995, 19–21; Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2001, 54–57, 69–82; Vestergaard, Löfstedt & Ödman 1991, 12). Samalla kasvatustiede jäsentyy kiinteästi ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyväksi ilmiöksi (Leino & Leino 1995, 36–37). Toisaalta suomalaisen kasvatustieteellisen tutkimusperinteen mukaisesti myös tämän tutkimuksen johtamisteoreettiset vaikutteet tulevat pääosin Pohjois-Amerikasta (Kansanen 2004b, 17). Kasvatustieteiden näkökulmasta tämä tutkimus liittyy läheisesti sekä kasvatustieteiden että kasvatustieteiden psykologiseen ja kasvatustieteiden sosiologiseen

tutkimusperinteeseen. Tällöin kasvatustieteiden tutkimusperinteeseen, koska selvitän erityisesti rehtoreiden osuutta suhteessa heidän statusodotuksiinsa, statusoikeuksiinsa ja heidän sosiaaliseen asemaansa koulu-yhteisön ja siihen liittyvien sosiaalisten verkostojen osana.



KUVIO 6 Osaamisen johtaminen perusopetuksessa - kasvatustieteiden tutkimuskohteet ja lähitieteet (vrt. Leino & Leino 1995, 36-37; Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 55)

2.2 Naturalistinen tulkinnallinen tutkimus

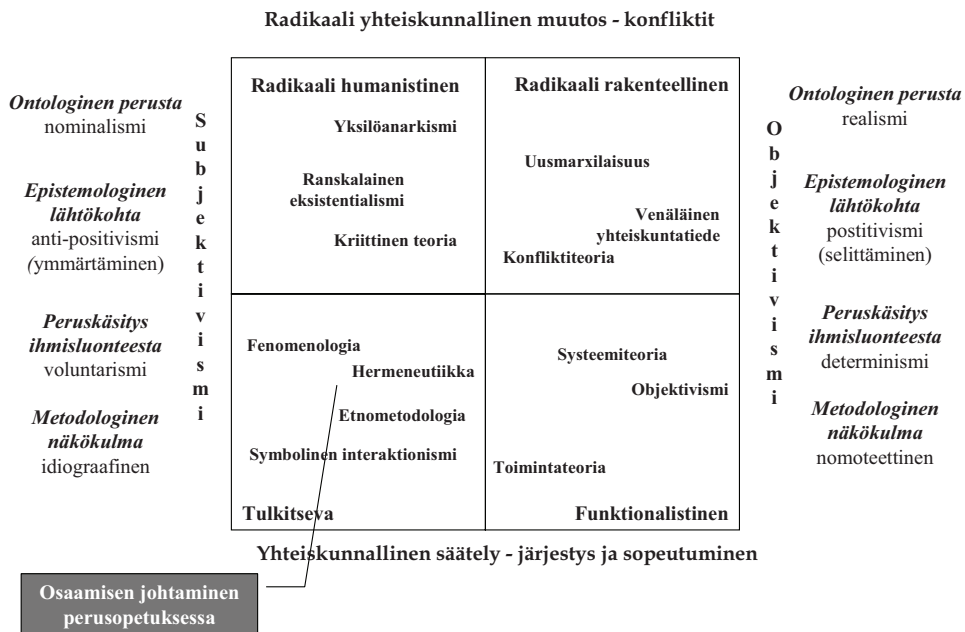
Tiedeyhteisön toimintaperiaatteisiin kuuluu kriittisyyden ohella konsensushakuisuus, joka synnyttää kulloinkin vallitsevan paradigman eli tiedeyhteisössä yleisesti hyväksytyn ja vallitsevan ajattelutavan (Anttila 1998; Deutsch 1997, 294; Niiniluoto 2003, 158-160; Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 35; Töttö 2004, 33). Ihmistieteiden tutkimuksessa perusjäsenyyksenä pidetään tutkimusten luokittelua subjektivismiin ja objektivismiin käsitteiden avulla. (Burrell & Morgan 1989, 1-4; Cohen, Manion & Morrison 2000, 5-8; Xuehong 2002, 48). Toinen tunnettu dikotomia muodostuu kvantitatiivisen eli määrällisen (galileinen perinne) ja kvalitatiivisen eli laadullisen (aristoteelinen perinne) tutkimusperinteen tarkastelun kautta (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 340-354; Tuomi & Sarajaarvi 2004, 26; Xuehong 2002, 47). Laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan tutkimuskohdetta kokonaisvaltaisella tavalla (Poggenpoel &

Myburgh 2005, 304). Tässä mielessä laadullinen tutkimus voidaan määritellä erilaisten tulkinnallisten tutkimuskäytäntöjen muodostamaksi joukoksi. Toisaalta laadullisen tutkimuksen selvärajainen määrittely on vaikeaa, koska kvalitatiivisella tutkimuksella ei ole yksin sille kuuluvaa teoriaa, paradigmaa tai metodeja. (Parker 1996, 1-3; Badley 1993, 432-433; Metsämuuronen 2001, 9; Shank & Villeda 2004, 48.)

Tutkimukset voidaan ryhmitellä perustavan jaon mukaisesti myös teoreettisiin ja empiirisiin tutkimuksiin. Rajanveto näiden tutkimusotteiden välillä ei ole selkeä. Jokaisessa empiirisessä tutkimuksessa on teoreettisia aineksia ja vastaavasti monissa teoreettisissa tutkimuksissa aineisto on toissijaisesti empiiristä. Tällainen aineisto muodostuu siitä, mitä teoreettisia johtopäätöksiä kohdeilmioista on aikaisemmin esitetty. (Heiskala 2004, 29; Uusitalo 2001, 60-61.) Toisaalta Tötön (2004) mielestä sosiaalitutkimusta voidaan tarkastella myös ilman sen jakamista laadulliseen ja määrälliseen tutkimukseen. Tällöin sosiaalitutkimus voidaan mieltää teoreettiseksi analyysiksi, jonka perusteina ovat tutkijan oma ajattelu ja aikaisemmat tutkimustulokset. (Töttö 2004, 9-11.) Vastaavasti Lincolnin ja Cuban (2000, 164-167) mielestä metodikeskeisten dikotomioiden käyttö tutkimusotteiden tarkastelussa pelkistää ja yksinkertaistaa tutkimusparadigmoja keinoitekoisen jyrkällä tavalla. Sen sijaan filosofisten ulottuvuuksien liittäminen tutkimusparadigmojen tarkasteluun tuottaa rikkaamman näkökulman tutkimusten luonteesta. Tämän vuoksi he jakavat ihmistieteelliset tutkimukset viiteen keskeiseen näkökulmaan: positivismi, postpositivismi, kriittinen teoria, konstruktivismi ja osallistava paradigma (Lincoln & Cuba 2000, 164-167.)

Burrell ja Morgan (1989, 21-35) jaottelevat yhteiskuntatieteelliset tutkimukset neljään tutkimusparadigmaan kuviossa 7 esitetyllä tavalla. Heidän mielestään tutkimusten keskeinen ajattelutapa on funktionalistinen, tulkitseva, radikaali humanistinen tai radikaali rakenteellinen. Tulkitsevan paradigman mukaiset tutkimukset pyrkivät ymmärtämään maailmaa ihmisten sosiaalista todellisuutta konstruoimalla. Tulkitsevat tutkimukset kuvaavat ja selittävät ilmiöitä ihmisten tajunnallisuutta ja subjektiivisuutta hyödyntämällä. Tulkitsevaan tutkimusparadigmaan kuuluvissa tutkimuksissa sosiaalisen maailman nähdään rakentuvan ennen kaikkea ihmisten vuorovaikutusprosesseissa. Tulkitsevien tutkimusten teorianmuodostus perustuu uuden teorian kirjoittamiseen analyysivaiheessa paikannettujen yhteyksien ja niiden merkitysten esittelyn avulla. Tulkinnalliset tutkimukset voidaan jakaa naturalistisiin ja kriittisiin tutkimuksiin. Naturalistiset tulkinnalliset tutkimukset pyrkivät tulkinnan avulla tunnistamaan uusia ilmiöitä ja ymmärtämään niitä sellaisenaan. Tällöin naturalismilla tarkoitetaan suoraan empiiriseen maailmaan suuntautuvaa tutkimusta ilman todellisuuden simulointia koeasetelmilla tai yliaistillisella filosofis-käsitteellisellä abstrahoinnilla. Vastaavasti kriittisten tulkinnallisten tutkimusten päämääränä on yksilöiden vapauttaminen heitä hallitsevista ja rajoittavista tekijöistä. Kriittinen tulkinnallinen tutkimus lähenee tässä mielessä radikaalin humanistisen paradigman mukaista tutkimusperinnettä. Saksalaisen idealismin aatteiden pohjalta tulkinnalliseen paradigmaan kuuluvia tutkimussuuntauksia ovat fenomenologia, hermeneutiikka ja saksalainen idealismi. (Burrell & Mor-

gan 1989, 28–32; Dewey 1999, 172–182; Kalliola 2001, 338–341; Pihlström 2003, 180–184; Putnam 1983, 47.)



KUVIO 7 Osaamisen johtaminen perusopetuksessa – tutkimuksen aseointi tutkimusparadigmojen avulla (Burrell & Morgan 1989, 1-35)

Tämä tutkimus asemituu naturalististen tulkinnallisten tutkimusten joukkoon (Bartunek 1984, 355; Burrell & Morgan 1989, 28–32; Denzin 1983, 8; Dewey 1999, 172–194, Putnam 1983, 32–36). Samalla ontologisessa mielessä osaamisen johtaminen on sosiaalinen konstruktio, joka muovautuu siihen luonnollisella tavalla liittyvien – vapaasti toimivien – henkilöiden puheen, käyttäytymisen ja ajattelun synteessä. Epistemologisessa mielessä yksilöllisten ja yhteisten merkitysten tulkinta on keskeistä. Metodologisten valintojen kannalta osaamisen johtamisen olennaisten merkitysten kuvaaminen ja tulkinta toteutuu induktiivis-deduktiivisesti. Tällöin tulkitseminen ja ymmärtäminen perustuvat vuorovaihtusprosessien kautta aktivoituvan ihmisten tajunnallisuuden ja subjektiivisuuden hyödyntämiseen. Samalla tutkimuksen teorianmuodostus pohjautuu tulkinnallisen analyysinvaiheen aikana esille nousevien merkityskokonaisuuksien erittelyyn ja teoretisointiin. Lopullinen tulkintaehdotus on synteesi tutkijan subjektiivisten valintojen perusteella syntyneistä analyyseistä, jotka liittyvät olennaisella tavalla osaamisen johtamisen ilmiön tulkintaan.

2.2.1 Ontologisia ja epistemologisia perusteita

Tämä tutkimus on ensimmäinen tieteellinen yleiskuvaus opettajien osaamisen johtamisesta suomalaisessa perusopetuskontekstissa. Pyrin tutkimuskohteen

ontologisen erittelyn avulla vastaamaan kysymykseen: ”Miten perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana on olemassa?”. Tavoitteeni oli kyetä ontologisen erittelyn avulla määrittelemään tutkimuksen kannalta olennaiset kuvauskäsitteet. Toisaalta ontologinen erittely tuotti myös osaamisen johtamiseen liittyvän ihmiskäsityksen, joka kertoi sen mitä ihminen on ja miten ihminen voidaan erottaa muista tutkimuskohteista. Samalla ihmiskäsitykseen sisältyvät määreet auttoivat luonnehtimaan ihmistä yksilönä ja hänen suhdettaan ympäristöön. Ihmiskäsitystä tarkensi ihmiskuva, joka tässäkin tutkimuksessa oli pelkistävä hahmotelma rehtorista osaamisen johtajana. Toisaalta ihmiskuvalla oli selvä operationaalinen voima, koska sen johdattelemana loin tutkimusoletuksia ja valitsin erilaisia tutkimusstrategioita. (Varto 1992, 30–39.)

Tämän tutkimuksen perusteella osaamisen johtaminen on ei-fyysinen ja käsitteellinen ilmiö, joka ei ole missään valmiiksi kirjoitettuna, puhuttuna tai toimittuna ja alati näkyvissä. Käytännöllisessä mielessä osaamisen johtamisen ammattitaito on erityinen osa johtamisen ammattitaitoa painottuen erityisesti yksilöiden ja yhteisöjen oppimisen edistämiseen sekä tiedon ja innovaatioiden jakamisen tehostamiseen (Dixon 2000, 161–171; Stähle & Grönroos 2000, 180–190; Viitala 2002, 194–201). Osaamisen johtaminen oppilaitoksessa kytkeytyy ensisijaisesti ihmisten johtamiseen. Toisaalta olennaista osaamista ei voi kuvata täsmällisesti ja jyrkkäreunaisesti. Myös rehtorin tavoitettavissa oleva kouluihin juurtunut osaaminen sitoutuu ainutkertaisten yksilöiden muodostamiin paikallisiin asiantuntijaverkostoihin. Samalla rehtorin institutionaalista roolia ja hänen persoonallisia kykyjään on vaikeaa erottaa toisistaan. Lisäksi osaamisen johtamisen tutkimiseen koulussa liittyy ihmisten tuottaman sosiaalisen todellisuuden ja siihen liittyvän toiminnan tuottamien merkitysten tulkitseminen. Näkemykseni mukaisesti osaamisen johtamisen ontologinen perusta ”löytyy” yksilöiden ajattelun lisäksi ryhmien ja organisaatioiden toimintakulttuureista, arvovalinnoista, julkisista sopimuksista, toimintaperiaatteista sekä tulevaisuudensuunnitelmista ja unelmista.

Ahosen (2008a, 167) mielestä suomalaisen koulun johtajuus on sosiaalisesti rakentuva ja kontekstisidonnainen. Myös tämän tutkimuksen keskiössä oleva osaamisen johtaminen on olemukseltaan kontekstisidonnainen ja oppilaitoksen reaali maailmaan kiinteästi liittyvä ilmiö. Popperilaisittain ilmaistuna osaamisen johtamisen tutkiminen merkitsee aktiivista perehtymistä todellisuutta ilmentäviin sisäkkäisiin maailmoihin – reaali maailmaan, ajattelun maailmaan ja kielen maailmaan (Niiniluoto 2003, 29; Nurmi 1995, 56–63). Tällöin osaamisen johtamisen reaali maailma näyttäytyy tutkijalle esimerkiksi erilaisina aikuisyhteisön osaamisen kehittämistä tukevinä ja tiedonjakamista nopeuttavina tiedostettuina järjestelminä. Vastaavasti osaamisen johtamiseen liittyvä ajattelun maailma ilmenee tutkijalle esimerkiksi erilaisissa vuorovaikutteisissa keskusteluissa äänen lausuttuina tavoiteajatuksina, aiheesta kirjattuna väitteellisinä näkemyksinä tai tutkijan omina tulkintoina. Lisäksi osaamisen johtamiseen liittyvä kielen maailma tuottaa tutkijalle tietoa reaali maailmassa ja ajattelun maailmassa valitsevista merkityssuhteista esimerkiksi erilaisina osaamisen kehittämiseen tähtäävien yhteisötavoitteiden tai yksilöllisten kehittymispyrkimysten ilmaisuina.

Käytännössä perusopetuksen rehtorin tarkastelu osaamisen johtajana toteutui tässä tutkimuksessa neljän osaamisen johtamisen olemassaolon tason avulla. Yksilö, ryhmä, koko työyhteisö ja koulun ulkopuolinen yhteistyöverkosto tarjosivat perusnäkökulmat osaamisen johtamisen kohdeilmion kuvaamiseen, tulkitsemiseen, ymmärtämiseen ja teoretisointiin. Myös omakohtaiset kokemukset ja keskustelut työtovereiden, rehtorikollegojen ja läheisen tutkijayhteisön jäsenten kanssa liittivät minut erittäin tiiviisti osaamisen johtamisen yleiseen tarkasteluun sekä tutkimukseen osallistujien näkemysten ja lähdekirjallisuuden käsittelyyn ja tiedonmuodostukseen.

Tietoteorian eli epistemologian tehtävänä on etsiä vastauksia tiedon mahdollisuuteen, tiedon luonteeseen ja uskomusten oikeutukseen liittyviin yleisiin kysymyksiin (Lammenranta 1993, 8). Samalla epistemologia käsittelee tiedon olemusta ja tutkii tiedon käsitettä, tiedon alkuperää ja lajeja, tiedon saavuttamisen mahdollisuuksia ja rajoja sekä tiedon luotettavuutta ja varmuutta (Kyrö 2004, 61). Tietoteorian taustalla uuden ajan filosofiassa on korostunut taistelu järkeä korostavan rationalismin (latinan ratio = järki) ja kokemusta painottavan empirismin (kreikan empeireia = kokemus) välillä. Rationalismin ja empirismin lisäksi tietoteoriassa on vaikuttanut todellisuuden jatkuvaa muuttumista korostava pragmatismi. Tietoteoreettisessa mielessä pragmatistimi suhtautuu todellisuuteen jatkuvasti toiminnassa olevana prosessina, jossa ihminen on aktiivinen ja tarkoitushakuinen olento. Tällöin tiedonmuodostuksessa ihmisen oma toiminta on keskeistä. Samalla tieto on kulttuuriseen kontekstiin ja luonnollisiin yhteyksiin sitoutunutta tietoa ihmisestä. Toisaalta pragmatistit hyväksyvät myös teorioiden vaikutuksen ja merkityksen tutkimusten tuloksiin. (Dewey 1999, 8-10; Kivinen & Ristelä 2001, 8-9; Niiniluoto 2002a, 8-13; Onwuegbuzie 2002, 520; Pihlström 2003, 196-199; Tynjälä 2006, 25.) Nykyisin tiedonfilosofiasa hyvin keskeinen epistemologia on konstruktivistinen käsitys tiedon muodostuksesta. Se perustuu näkemykseen yksilöiden alati kehittyvistä, vaihtelevista ja kulttuurisidonnaisista käsitejärjestelmistä tiedon perustana. Tällöin ihmiset muodostavat erilaisia kuvia maailmasta oman kielensä ja kulttuurinsa pohjalta. (Tynjälä 2006, 23-25; Yrjönsuuri 2002, 55-59.)

Tässä tutkimuksessa ovat yhdistyneet pragmatistiset ja konstruktivistiset käsitykset tiedon muodostamisesta. Samalla tutkimuksen tiedonmuodostusta kuvaa parhaiten ymmärtämiseen tähtäävä ajattelutapa. Sen mukaan tiedon muodostaminen perustuu rationaalisen päättelyn sijaan ennen kaikkea intuitioon, eläytymiseen, empatiaan ja myötäsyntyiseen kulttuuriseen ymmärrykseen (Töttö 1999, 98). Tämän vuoksi lähtökohtani on ollut se, että tietoa on saatavissa esimerkiksi tutkijan ja tutkittavan välisen interaktiivisen suhteen avulla. Samalla tutkimuksen metodiikka on perustunut tulkintaan ja löydökset ovat tutkijan tulkinnan tuotteita (Patton 2002, 96-97; Metsämuuronen 2001, 12).

Rationalismin ja empirismin ohella toinen tietoteoreettinen ”kaksintaistelu” on ollut käynnissä todellisuuden luonnetta selvittävien filosofisten pääsuuntausten eli objektivismin ja relativismin välillä. Yhtäältä ihmisten arkiajattelussa ja myös tieteellisessä tutkimuksessa tärkeä rooli on ollut ajattelutavalla, jonka mukaan maailmasta ja sen ilmiöistä on mahdollista saada tietävästä subjektista

riippumatonta eli objektiivista tietoa. Tällainen objektivistinen ajattelutapa pyrkii havaitsemaan, jäsentämään ja ymmärtämään ulkomaailman sellaisenaan. Vastaavasti relativistinen näkökulma korostaa tiedonmuodostuksen suhteutumista erilaisiin ilmiöihin ja viitekehyksiin. Relativismin mukaan ilmiöiden maailmasta johdettua tietoa tulee arvioida aina arvioida suhteessa esittäjäänsä. Lisäksi tiedon ymmärtämisen tavat vaihtelevat, joten tieto tulee arvottaa suhteessa tiettyyn ymmärtämisen tapaan. (Tynjälä 2006, 23; Yrjönsuuri 2002, 111–112.) Samalla totuus on ensisijaisesti mielen ja kielen inhimillinen luomus (Kivinen & Ristelä 2001, 28–41).

Epistemologisessa mielessä osaamisen johtaminen syntyy ihmisten tietoisuudessa yksilöllisesti (Viitala 2002, 43). Tässä mielessä se näyttäytyy kaikille asianosaisille henkilökohtaisesti. Toisaalta henkilökohtainen tietoisuus osaamisen johtamisesta rakentuu vuorovaikutuksessa havaintojen, kokemusten ja tulkinnan kautta. Tiedonmuodostuksen näkökulmasta perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana elää teorian tiedon ja yksilöiden tietoisuuden lisäksi erilaisissa koulun sisäisissä merkitysneuvotteluissa ja diskursseissa, jonka argumentoivat keskustelut, monitasoinen dialogi, kokemusten kirjaaminen, tekemällä oppiminen ja toiminnan arviointi paljastavat. Perusopetuksessa kohdeilmioon liittyvässä tiedonmuodostuksessa keskeinen rooli on oppilaitosten rehtoreilla ja muilla opetussuunnitelman toteuttamiseen liittyvissä johtamistehtävissä olevilla henkilöillä.

2.2.2 Tutkimuksen toteuttamistapa

Oppilaitoksen johtamisen näkökulmasta tämä tutkimus tukeutuu kasvatusta ja yhteiskuntatieteiden traditioon, jossa yhdistyvät sekä filosofian, psykologian että sosiologian tiedeperinteet (Kyrö 2003). Edellisen lisäksi yleiset johtamisen teoriat ja liiketaloustieteiden parissa käyty keskustelu luovat perustaa tutkimusotteelle (Viitala 2002, 9–11; Easterby-Smith & Lyles 2005, 1–15). Kokonaisuudessaan tutkimusta voidaan pitää eksploratiivisena kasvatustieteellisenä tutkimuksena, joka perustuu konstruktivistiseen tapaan jäsentää oppilaitosjohtamista (Koskiahho 1990, 152–153; Uusitalo 2001, 61–65; Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 340–354).

Tässä tutkimuksessa empiirisen tiedon tuottaminen ja abstrahointi muistuttavat fenomenografialle tyypillistä tapaa kuvata ihmisten tietoisuudessa muodostuvia käsityksiä tutkimuksen kohdeilmioista (Ahonen 1994, 115; Latomaa 2005 38–43; Metsämuuronen 2001, 22–23; Siitonen 1999: 28–34). Toisaalta tutkijan ja empiirisen tiedon tuottajien todellisuus huomioiden tutkimuksen tulkintaehdotuksen syntymisessä voidaan tunnistaa yhtymäkohtia myös symboliseen interaktionismiin, joka korostaa merkitysten muodostumisen sosiaalisesta luonnetta (Denzin 1992, 25–30; Dewey 1999, 172–176; Kalliola 2001, 332–341; Patton 2002, 112–113; Pihlström 2003, 180–184; Schellenberg 1988, 40–49). Vastaavasti empiirisen tiedon tuottaminen ja teoretisointitapa muistuttaa monilta osin straussilaisen koulukunnan mukaista Grounded Theory-tutkimustapaa (Ahonen 1994, 122–123; Henwood & Pidgeon 1992, 103; Patton

2002, 125; Smith-Sebasto & Walker 2005, 28; Siitonen 1999, 27–34; Töttö 1999, 66–71; Töttö 2000, 41–45).

2.2.3 Empiirinen aineisto

Kasvatustieteiden alalla aikaisemmin tutkimattomasta ilmiöstä tuotetaan yleensä uutta tietoa empiiriseen aineistoon perustuvan etsinnällisen eli eksploratiivisen tutkimuksen avulla (Huttunen 1994, 134–135; Uusitalo 2001, 61–65). Tällöin yleisesti käytettäviä päämetodeja ovat havainnoiminen, tekstianalyysi, haastattelu sekä erilaiset tallenteet ja aineistojen litterointi (Silvermanin 1993, 8–9).

Myös tässä tutkimuksessa empiirisellä aineistolla oli keskeinen rooli, sillä osaamisen johtamiseen liittyvä tieto on kontekstisidonnaista. Tieto ilmenee koulussa toimivien yksilöiden, ryhmien ja yhteisöjen ajattelumalleissa ja toiminoissa. Pyrin jäsentämään tässä tutkimuksessa sitä, miten osaamisen johtaminen hahmottuu perusopetuksen johtamistehtävissä työskentelevien henkilöiden tietoisuudessa. Ehdolla tutkimuksen tietolähteiksi olivat muun muassa koulun henkilökunnan haastattelut, koulun lukuvuosisuunnitelmat, koulu- ja opettaja-kohtaiset täydennyskoulutussuunnitelmat, opettajien VESO-päivien ja sisäisen koulutuksen sisällöt, koulujen henkilöstöhankinnan ja työntekijöiden perehdytyksen järjestämisperiaatteet, rehtoreiden ja opettajien väliset kehityskeskustelut, koulun sisäiset epäviralliset neuvottelut, palaverit ja kokoukset sekä erilaiset opetushenkilöstön tuki- ja interventiojärjestelmät.

Tähtäsin aitoon vuorovaikutukseen tutkimukseen osallistujien kanssa. Tässä mielessä myös tutkija oli tärkeä tutkimusinstrumentti. Kohdistin huomioni rehtoreiden ja opettajien maailmaan sellaisena kuin he sen kokevat. Toisaalta ymmärtämisen tavoitteena oli tutkimukseen osallistujien kokemusten moninaisuuden kuvaaminen. Samalla osaamisen johtaminen määrittyi ihmisen ulkoisesta ja sisäisestä maailmasta muodostuvaksi kokemukseksi, josta yksilö rakentaa aktiivisesti oman näkemyksensä. Tällöin sekä osaamisen johtaminen että yksilön näkemys osaamisen johtamisesta ovat samanaikaisia ja erottamattomia. Lopulta yksilön kokemukset ja ajattelu yhdistävät nämä ulottuvuudet toisiinsa muodostaen kokonaiskuvan ilmiöstä.

Tässä tutkimuksessa yksittäisiä empiirisen tiedon keruumenetelmiä olivat asiantuntijoiden ryhmäkeskusteluna toteutettu *täsmäryhmähaastattelu* (Alasuutari 2001, 159; Cohen, Manion & Morrison 2000, 288; Hirsjärvi & Hurme 2000, 61–62; King 1994, 21–22; Lobdell, Gilboa, Mendola & Hesse 2005, 36–38; Mäkelä 1990, 51; Sulkunen 1990, 264–265; Valtonen 2005, 223–241) luottamukseen perustuva rehtorikohtainen *teemasidonnainen yksilöhaastattelu* (Eskola & Suoranta 1998, 86–87; Hirsjärvi & Hurme 2000, 43 ja 47; King 1994, 21; Metsämuuronen 2001, 42; Ruusuvoori & Tiittula 2005, 22–23) sekä kohdeilmiöön liittyvien näkemysten jäsentämistä ja ilmaisua tukeva *prosessuaalinen kirjoittaminen* (Bereiter & Scardamalia 1987, 4–6; Linnakylä, Mattinen & Olkinuora 1989, 9–23; Lonka & Lonka 1996, 8–13; Mäkinen 2005, 21; Sajavaara 2005, 32–33; Strömquist 1993, 24–31; Tuohimaa 2003, 213–214; 11–13). Tein päätelmiä tutkimukseen osallistujien haastatteluista ja heidän kirjoittamistaan näkemyksistä induktiivisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Kuvasin analyysin tuotokset taulukkoina,

miellekarttoina ja teksteinä. Empiirisen tiedon kuvaamisessa tavoitteena oli perusopetuksen rehtorin elämismaailman kuvaaminen yksilöiden ja ryhmien käsitysten monipuolisen tarkastelun avulla. Tulkitsin havaintoja ja tutkittavien henkilöiden näkemyksiä oman käsitemaailmani kautta. Tällöin pyrkimykseni oli tehdä käsitykset ymmärrettäviksi niiden aidoissa ajattelu-yhteyksissä. Toisaalta hyväksyin tutkijana myös sen, että täydellisesti todellisuutta vastaavaa objektiivista tietoa ei ollut tässä yhteydessä mahdollista saada esille, koska tieto ilmeni eri tavoin eri ihmisten käsityksissä. Lisäksi empiiristen aineistojen tulkintaan liittyneitä ideoita oli mahdotonta erottaa teorioihin ja muihin tutkimuksiin perehtymisen yhteydessä muodostuneista ideoista (Alasuutari 1999, 278). Tästä syystä paneuduin kuvauksissa selvittämään lähinnä yksilöiden subjektiivisten käsitysten laadullisia yhtäläisyyksiä. Lisäksi jätin tiedontuottajien väliset näkemyserot ja empiiriseen aineistoon liittyneet määrälliset yksityiskohdat vähemmälle huomiolle.

2.2.4 Empiirisen tiedon tuottamistavat

Empiirisen tiedon tuottaminen oli tässä tutkimuksessa lähes vuoden mittainen kokonaisuus, jota tukivat puhelinkeskustelut rehtoreiden kanssa, asiantuntijaryhmien lähitapaamiset ja haastattelut. Lisäksi tiedon tuottamista auttoi verkopohjainen toimintaympäristö, jonka avulla asiantuntijat saivat perustietoa tutkimuksesta sekä pystyivät tuottamaan ideoita, kuuntelemaan haastatteluja ja kirjoittamaan näkemyksiään mahdollisimman luontevasti. Empiirinen tieto syntyi täsmäryhmähaastattelujen ja rehtoreiden kanssa toteutettujen teemasidonnaisten yksilöhaastattelujen sekä ryhmien ja rehtoreiden näkemysten prosessuaalisen kirjoittamisen avulla.

Haastattelut

Tässä tutkimuksessa haastattelut muistuttivat vapaata keskustelua, jossa haastateltavat esittivät osaamisen johtamiseen liittyviä näkemyksiään tutkijan esittämien kysymysten pohjalta. Jokainen haastattelu oli vuorovaikutustilanne, johon vaikuttivat erilaiset fyysiset, sosiaaliset ja kommunikatiiviset tekijät. Haastattelijan näkökulmasta tutkimushaastatteluille tunnusomaisia piirteitä olivat ennalta tapahtuva suunnittelu, aloitteellisuus suhteessa haastateltavaan, haastateltavan motivaation ylläpitäminen, ennalta määritelty rooli ja tietojen luottamuksellinen käsittely. Toisaalta tutkimushaastattelu vuorovaikutustilanteena muuttui aina tilanteen mukaan. Tämän vuoksi tiukoissa etukäteisohjeissa ja suunnitelmissa pitäytyminen oli käytännössä mahdotonta.

Tutkimushaastattelussa haastattelijalta edellytetään neutraaliutta ja pidättyväisyyttä omien ennakkotietojen esiintuomisessa. Samalla haastattelijan tulee kyetä välttämään tietoa vääristävien omien tiedostettujen tai tiedostamattomien asenteiden ja mieltymysten välittäminen haastattelutilanteeseen (Soininen 1995, 113). Toisaalta tutkimushaastattelun toteutuksessa keskeistä on luottamuksellisuus. Myös tässä tutkimuksessa luottamuksellisuuteen kuului, että kerroin haastattelijana totuudenmukaisesti haastattelun tarkoituksesta sekä käsittelin saamiani tietoja luottamuksellisesti ja haastateltavien anonyymiteettiä varjeleval-

la tavalla. Lisäksi pyrin osoittamaan olevani aidosti kiinnostunut haastateltavista ja heidän sanomisistaan. Pyrin tiedostamaan myös sen, että käytännössä tutkimushaastattelussa luottamus rakentuu haastateltavien näkemysten kunnioittamisen, empatian osoittamisen ja yhteisyyden rakentamisen välisen tasapainon tuloksena. (King 1994, 21; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 33–56.)

Tässä tutkimuksessa kaikissa haastattelutilanteissa keskeistä oli haastateltavien ja haastattelijan välinen toimiva vuorovaikutus ja hyvä ilmapiiri. Tämän vuoksi pyrin haastattelijana viestimään haastateltaville, että heidän tuottamansa informaatio on hyväksyttävää ja arvokasta. Luotin siihen, että tutkittavat tietävät parhaiten, mistä osaamisen johtamisessa perusopetuksessa on kyse. He rajasivat ja strukturoivat vastauksensa itsenäisesti. Erityisesti rehtoreiden yksilöhaastattelut muistuttivat tässä tutkimuksessa laadullisia syvähaastatteluja (in-depth-interview) tai kulttuuritutkimuksessa käytettyjä etnografisia haastatteluja. Etnografisten haastattelujen erona syvähaastatteluun on se, että etnografi tekee suurimman osan kysymyksistä (Soininen 1995, 112). Näin tapahtui myös tässä tutkimuksessa.

Teemasidonnainen yksilöhaastattelu

Tässä tutkimuksessa kaikki haastattelut olivat puolistrukturoitujen haastattelujen, teemahaastattelujen ja syvähaastattelujen yhdistelmiä. Puolistrukturoitujen haastattelujen tapaan myös tässä tutkimuksessa haastattelujen teemat olivat ennakkoon määriteltyjä ja pääkysymykset samoja kaikille haastatteluun osallistuville. Silti vastausvaihtoehdot eivät olleet valmiita. Rehtorit osallistuivat tutkimushaastatteluihin kahteen kertaan ja varsinkin heidän kanssaan toteutettu yksilöhaastattelu muistutti avointa haastattelua ja syvähaastattelua. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 86–87; Hirsjärvi & Hurme 2000, 43 ja 47; Metsämuuronen 2001, 42; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22–23.)

Täsmäryhmähaastattelu

Tässä tutkimuksessa empiirisen tiedon muodostamisessa keskeisiä olivat myös ryhmäkeskustelutilanteet, joissa pyrin ryhmän vetäjänä lisäämään osallistujien välistä vuorovaikutusta ja rohkaisemaan uusien näkemysten esittämistä. Paras käsite kuvaamaan tämän tutkimuksen ryhmäkeskusteluja on täsmäryhmähaastattelu (Cohen, Manion & Morrison 2000, 288; Hirsjärvi & Hurme 2000, 61; King 1994, 21–22; Lobdell, Gilboa, Mendola & Hesse 2005, 36–38; Mäkelä 1990, 51; Sulkunen 1990, 264–265; Valtonen 2005, 223–241). Täsmäryhmähaastattelua (focus group interview) käytetään yleensä uusien ideoiden tai palvelujen kehittämiseen sekä uuden teknologian käyttöönoton suunnitteluun tai sen viemiseen organisaatioon. Täsmäryhmähaastatteluissa ryhmä koostuu muutamasta ihmisestä. Ryhmän jäsenet kutsutaan keskusteluun ja heidät on tarkasti valittu. Ryhmään kuuluvien asiantuntijoiden tai henkilöiden mielipiteet ja asenteet vaikuttavat tarkasteltavana olevaan ilmiöön. Ryhmällä on tarkoin määritelty tavoite, joka on ilmoitettu sen jäsenille. Ryhmällä on ryhmän ulkopuolinen puheenjohtaja (moderator), joka selvittää istunnon tarkoituksen ja helpottaa ideoiden vaihtoa ryhmässä. Täsmäryhmähaastattelujen aikana puheenjohtajan tehtävänä on saada aikaan vapaata keskustelua. Puheenjohtajan vastuulla on myös haas-

tattelun aikana hiljaa olevien henkilöiden aktivointi. Keskustelun säätelijänä puheenjohtaja ei saa kuitenkaan selittää haastatteluteemojen sisältöjä tai sekaantua keskustelun kulkuun. Ryhmän istuntojen ilmapiiri pyritään luomaan mukavaksi ja rentouttavaksi. Haastattelu voidaan nauhoittaa tai videoita. Täsmäryhmähaastatteluissa yksi istunto kestää yleensä 45–60 minuuttia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 62.)

Keskeisiä keinoja tämän tutkimuksen täsmäryhmähaastatteluille olivat keskustelulle otollisen ilmapiirin virittäminen, keskustelun ohjaaminen tavoitteiden mukaisesti, avoimien kysymysten esittäminen ja ennen kaikkea osallistujien rohkaiseminen keskustelemaan monipuolisesti osaamisen johtamisesta. Ryhmän vetäjän roolin lomassa havainnoin ryhmäkeskustelun kulkua ja arvioin ryhmän yhteistoimintaa keskustelun aikana. Jännitteiden poistamiseksi otin ryhmän johtajana ryhmäkeskustelun alkuvaiheessa hallinnollisen roolin esittelemällä haastatteluperiaatteet, keskustelun tarkoituksen ja tärkeimmät keskustelua ohjaavat normit. Toimitin osallistujille haastattelurungon muodostaneet tutkimuskysymykset ennakkoon. Tein tämän siksi, että uuden tiedon tuottamiseen tähtäävien haastattelujen yhteydessä pidetään perusteltuna, että haastattelukysymykset ja keskusteluaiheet toimitetaan tiedon tuottajille hyvissä ajoin etukäteen tutustuttavaksi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75). Pyrin toimimaan myös siten, että haastattelun aikana hiljaa olevat pääsivät ääneen ja haastattelusta jäisi mahdollisimman hyvä olo kaikille haastatteluun osallistuneille.

Toisaalta tässä tutkimuksessa toteutetut täsmäryhmähaastattelut muistuttivat eliittihaastatteluja. Eliitit edustavat tietyn ryhmän tai organisaation erityisiä informantteja. Heidät valitaan oman alansa ekspertteinä haastateltaviksi, koska heidän oletetaan tuntevan edustamansa yhteisön tai organisaation. (Soininen 1995, 112.) Tässä tutkimuksessa ryhmähaastatteluihin osallistujat olivat joko koulujen johto- ja kehittämisryhmien jäseniä tai koulujen rehtoreiden valitsemia oman koulun sisällä osaamisen johtamiseen osallistuvia avainhenkilöitä.

Prosessuaalinen kirjoittaminen tiedonkeruun menetelmänä

Kirjoittaminen kuuluu ihmisen kognitiivisiin prosesseihin, joilla välitetään informaatiota. Kirjoittaminen on myös tapa käsitteellistää ympäröivää maailmaa (Hayakawa 1966, 169–174). Tämän lisäksi kirjoittaminen palvelee ajattelun, itseilmaisun ja maailmasuhteen hahmottamisen välineenä. Kirjoittaminen ja puhe sekä sisäinen puhe eli ajattelu voidaan nähdä ilmaisun lisäksi ideoiden ja käsitteiden muodostamisena. Kirjoitusprosessissa aktivoituvat myös epävarmuuden tunteet. (Bereiter & Scardamalia 1987, 4-6; Linnakylä, Mattinen & Olkinuora 1989, 9-10; Lonka & Lonka 1996, 8; Mäkinen 2005, 21; Strömquist 1993, 24; Tuohimaa 2003, 213–214.)

Kirjoittaminen on monimuotoinen ajatteluprosessi. Henkilökohtaisten näkemysten kirjoittamisessa erottuu neljä toisiinsa sulautuvaa ja kiertyvää päävaihetta, joita yhdistää tekstin lukeminen ja ulkoisen palautteen hyödyntäminen (Linnakylä, Mattinen & Olkinuora 1989, 11–23; Lonka & Lonka 1996, 11–13; Sajavaara 2005, 32–33; Strömquist 1993, 31). Tässä tutkimuksessa anonyymi ideoiden kirjaaminen sekä yksilöllisten näkemysten prosessuaalinen kirjoittaminen jäsensivät ja syvensivät haastattelujen aikana esille nousseita teemoja.

Käytännössä varsinainen näkemysten kirjoittaminen suljettuun verkkoympäristöön toteutui hyvin pian haastattelujen jälkeen. Jokainen asiantuntija pystyi halutessaan kuuntelemaan haastattelut uudelleen ja siten hyödyntämään haastatteluja tekstin muokkaamisessa. Lisäksi rehtoreiden tehtävänä oli ryhmänäkemyksien toimittamisen aikana varmistaa se, että oman oppilaitoksen asiantuntijaryhmän jäsenet lukivat ja antoivat palautetta verkossa julkaistavasta yhteenvedosta. Asiantuntijaryhmien näkemysten kirjaamisen alkuvaiheelle tyypillinen vapaa ekspressiivinen kirjoittaminen muuttui tiedontuottajaryhmien antaman sisäisen palautteen sekä muiden tuottamien tekstien käsittelyn myötä oivaltavaksi tekstin tuottamiseksi. Tämä näkyi erityisesti rehtoreiden tuottamissa yksilönäkemyksissä, jotka syntyivät ryhmien näkemysten ja kahden haastattelukerran rikastuttamien ajatusten pohjalta.

2.2.5 Ba-konsepti

Ikujiro Nonakan ja Noburu Konnon kehittämä Ba-konsepti on suunniteltu erityisesti uuden tiedon tuottamiseen organisaatiossa (Nonaka & Konno 1998, 40–54). Ikujiro Nonakan ja Hirotaka Takeuchin mukaan uusi tieto syntyy hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon välisessä vuorovaikutuksessa nelivaiheisen prosessin myötä (Nonaka & Takeuchi 1995, 62). Konsepti-käsitteellä tässä yhteydessä tarkoitan tiedon tuottamisen kokonaisuutta. Tällöin tietoa tuotetaan yksittäisillä menetelmillä kuten aivoriihityöskentelyllä, keskustelemalla, haastattelemalla, kuuntelemalla, kirjoittamalla ja työtä tekemällä.

Nonakan ja Konnon kehittämä Ba-konsepti tukeutuu japanilaiseen filosofiaan ja henkiseen perinteeseen, jolle on tyypillistä ykseyden ja harmonian korostaminen ihmisen ja luonnon, ruumin ja sielun sekä yksilön minän ja yhteisön välillä (Nonaka & Takeuchi 1995, 27). Ba-konseptin alkuperäisenä luoja ja oppi-isänä pidetään japanilaista filosofia Kitaro Nishidaa. Vapaasti käännettynä japanilaisten tarkoittama ”ba” merkitsee tilaa tai paikkaa (englanniksi place tai space). Länsimaiseen kulttuurin verraten Ba:ta voidaan rinnastaa muinaiseen roomalaiseen toriin tai kreikkalaiseen agoraan, jossa vapaat miehet kertoivat päivittäisiä uutisia ja kävivät poliittisia keskusteluja. Nonakan ja Konnon tulokinnan mukaan Ba voidaan mieltää esiintulevien vuorovaikutussuhteiden muodostamaksi jaetuksi tilaksi. Tämä tila voi olla fyysinen (toimisto tai hajainen kauppa- tai kuppapaikka), virtuaalinen (sähköposti tai puhelinneuvottelu), mentaalinen (jaetut kokemukset, ideat, unelmat) tai yhdistelmä edellisistä. Ba on maailma, jossa yksilö oivaltaa ja ymmärtää itsensä osaksi toimintaympäristöä, josta hänen elämänsä määräytyy. Samalla Ba:han liittyminen ja osallistuminen merkitsevät yksilön tietoisuutta omista rajoittuneista näkökulmistaan. Eksistentiaalisessa mielessä yksilön minä ympäröityy yhteisöllisyydellä, kun yksilö liittyy mukaan ryhmien tai tiimien Ba:han. Samalla tavoin kuin yksilöiden Ba on ryhmä, niin ryhmien ja tiimien Ba on organisaatio. Vastaavasti organisaatioiden Ba on yhteisön toimintaympäristö tai yrityksen markkinaympäristö. Ba on organisaation tieto- ja osaamispääoman keskittämälusta ja tiedonluomisprosessihin liittyvien kykyjen älyllistämisperusta. Ba kokoaa ja integroi aiheeseen sovelletun tiedon. Tavoitteellisuus suhteessa tiedon luomiseen erottaakin Ba-

konseptin tavanomaisesta vapaasta ihmisten välisestä kanssakäymisestä. (Helakorpi 2001a, 172; Manka 2006, 133–138; Nonaka & Konno 1998, 40–41.)

Nonaka ja Konno (1998, 41) mieltävät Ba:n tilasta ja ajasta muodostetuksi kehikoksi, jossa tieto on aktivoitu luovuusresurssiksi. Tiedon käyttö eroaa tällöin aineellisista ja näkyvistä resursseista. Aineettomia resursseja käytettäessä on tärkeää jaotella työskentelyä sekä toimintojen että tavoitteiden edellyttämällä tavalla. Tieto sellaisenaan on aineeton, rajaton ja dynaaminen resurssi. Tieto on arvotonta, ellei sitä käytetä tiettyinä aikoina ja tiettyssä paikassa. Tämän vuoksi tiedon käyttäminen edellyttää keskittymistä tietopäähän tiettyssä paikassa ja tiettyyn aikaan (orgaaninen keskittyminen). Esimerkiksi organisaation sisällä tiedon jakaminen tarkoittaa sitä, että henkilöstö kykenee soveltamaan ja kehittämään tarpeellista, luonnollisesti esille tulevaa tietoa. Myös silloin, kun tieto on luotu näkyväksi, henkilöiden oman tiedon ja organisaation käytössä olevien tietokantojen hyödyntäminen keskittyy tiettyyn tilaan ja aikaan. (Nonaka & Konno 1998, 41.)

Nonakan ja Konnon luoma Ba-konsepti on siis yhdistelmä fyysisistä, virtuaalisista ja mentaalisista tiloista. Toisaalta Ba-konseptin mukaisesti tiedon luomisen perustana on elämyksellisyys. Tieto voi tulla esille yksilöistä, työryhmistä, projektitiimeistä, epämuodollisista henkilöryhmistä, tilapäisistä tapaamisista, sähköpostiryhmistä tai asiakastapaamisista. Ba-konseptin mukaisesti tieto on olemassa erilaisissa jaetuissa Ba:n tiloissa, joista se on hankittavissa yksilöllisten kokemusten reflektoinnin tai asiayhteyden luontevasti liittyvien henkilöiden kokemusten vuorovaikutteisen keskustelun avulla. Ba:ssa elävä ja rikastuva tieto on lähtökohtaisesti aineetonta ja epäinformatiivista. Informaatio muuttuu tiedoksi vasta sen jälkeen, kun se tunnistetaan ja erotetaan. Tällainen tieto voidaan viestiä ja siirtää eteenpäin. Lisäksi se elää ja jalostuu edelleen mediassa ja erilaisissa verkostoissa. (Aaltonen & Wilenius 2002, 172; Nonaka & Konno 1998, 40–41.)

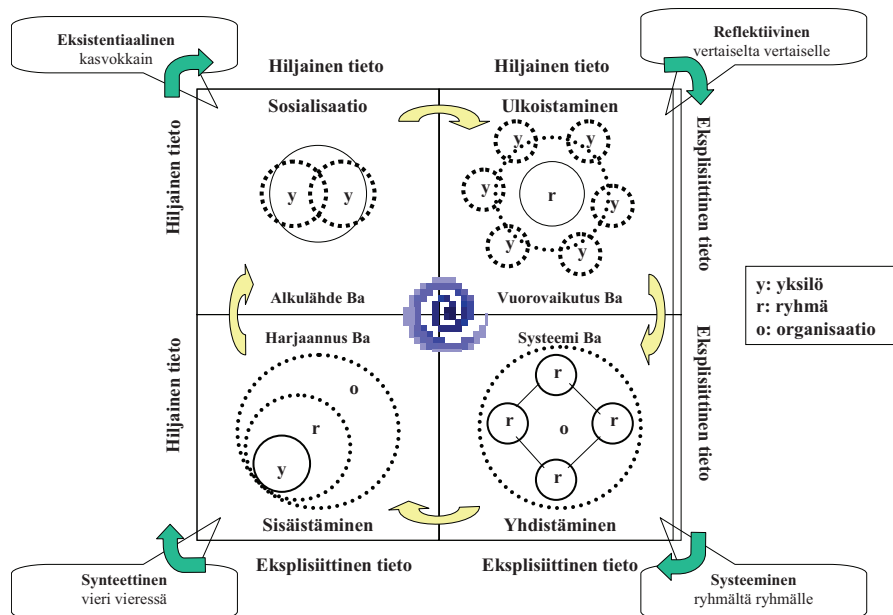
Nonakan ja Konnon tiedontuottamismallin yhteydessä on syytä tiedostaa sen kulttuuriset lähtökohdat. Japanilaisen ja suomalaisen tiedon tuottamisen erot tulevat hyvin esille Karppisen (2006, 221–230) arviossa, jossa hän rinnastaa suomalaiset sanallisesti tietoa ilmaiseviin itsenäisiin insinööreihin ja japanilaiset sanattomasti viestiviin yhteisöllisiin runoilijoihin. Esimerkiksi Bereiter (2002, 177–179) on kitisoinut Nonakan ja Takeuchin tiedontuottamismallia pinnallisuudesta. Hänen mielestään Nonakan ja Takeuchin mallin mukainen tiedon tuottaminen ei perustu kokonaisvaltaiseen ja yhteistoiminnalliseen empiirisen tiedon sovellettavuuden arviointiin sekä kohdeilmion syvälliseen ymmärtämiseen.

Tiedon luominen neljän erilaisen Ba:n avulla

Nonakan ja Konnon (1998, 46) mukaan uuden tiedon luomiseen kuuluu neljä erilaista Ba:ta: *Originating Ba* (Alkulähde Ba), *Interacting Ba* (Vuorovaikutus Ba), *Cyber Ba* (Systeemi Ba) ja *Exercising Ba* (Harjaannus Ba). Nämä Ba-ympäristöt ovat yhteneviä alkujaan Nonakan ja Takeuchin (1995, 62) esittelemien uuden tiedon tuottamisprosessien kanssa. Yhteinen piirre kaikille Ba-ympäristöille on vuorovaikutuksellisuus ja tiedon tuottaminen sosiaalisissa suhteissa. Tiedon luomisen sosiaalinen ulottuvuus liittyy jopa virtuaaliseen tiedon tuottamiseen.

Jokainen Ba:n tyyppi kuvaa kulloiseenkin tiedontuottamisprosessiin soveltuvaan ympäristöön. Tietoisuus erilaisista Ba-tyypeistä ja niiden tarjoamista mahdollisuuksista antaa tukea uuden tiedon luomiseen. Esimerkiksi organisaation näkökulmasta katsottuna eri Ba-tyyppien avulla luotu ja jaettu tieto muodostaa organisaation tietopohjan ja toimintakulttuurisen kokonaisuuden. Tällöin organisaation Ba ei ole ainoastaan erilaisten materiaalien tai informaation kasaantumaa, vaan sen avulla ylläpidetään uuden tiedon luomisen dynamiikkaa. Uuden tiedon luomisessa keskeisiä ovat erityisesti ne jaksot, joiden aikana hiljainen tieto muuntuu eksplisiittiseksi tiedoksi ja jonka jälkeen eksplikoitu tieto muuntuu uudelleen hiljaiseksi tiedoksi ja kehittyneemmäksi toiminnaksi. (Koskiainen 2002, 620; Manka 2006, 135–137; Nonaka & Konno 1998, 45–46; Nonaka & Takeuchi 1995, 70–74.)

Filosofisilta perusteiltaan erilaiset Ba-alustat tarjoavat askeleet tiedon luomisen spiraaliseen prosessiin kuviossa 8 näkyvällä tavalla. Samalla yksittäinen Ba-tyyppi vauhdittaa ja generoi tiettyä tiedonmuuntamisprosessia omalla tavallaan – toimien samalla osana harmonista kokonaisuutta. Esimerkiksi *Originating Ba* on maailma, jossa yksilöt jakavat ja käsitteellistävät tuntemuksensa, tunteensa, kokemuksensa ja mentaaliset mallinsa. *Interacting Ba* mahdollistaa hiljaisen tiedon artikuloinnin täsmällisiksi käsitteiksi tiedon ulkoistamisprosessin avulla. Vastaavasti *Cyber Ba* on paikka, jossa pääpaino tiedon tuottamisessa on eksplikoitun tiedon yhdistämisessä erityisesti virtuaalisessa maailmassa toteutuvan vuorovaikutuksen avulla. *Exercising Ba* edistää uuden tiedon sisäistämistä ja tukee eksplisiittisen tiedon muuntamista uudeksi hiljaiseksi tiedoksi. (Nonaka & Konno 1998, 42–47; Nonaka & Takeuchi 1995 62–70.)



KUVIO 8 Tiedon luominen ja Ba-konsepti (Nonaka & Konno 1998, 41–46)

2.2.6 Tutkimukseen osallistujien valinta ja yhteydenpito

Tiedon tuottamisen näkökulmasta tavoitteenani oli löytää riittävä määrä asiantuntijoita, jotka voivat tarkastella työtaustansa perusteella monipuolisesti osaamisen johtamista perusopetuksessa. Riittävän kokemustiedon turvaaminen edellytti viidentoista perusopetuksen koulun mukaan saamista – kielellisesti ja koulukulttuurisesti yhtenäisen - maakunnan alueelta. Kouluissa tuli olla rehtorin virassa työskentelevä rehtori. Jokaisesta tutkimuksen osallistujakoulusta tuli löytyä rehtorin valinnan mukaisesti myös luonnollinen yhteistyöryhmä, jonka jäsenet osallistuvat omaa perustyötänsä laajemmin yleiseen koulun kehittämiseen. Tällaisia ryhmiä kouluissa olivat koulujen johtoryhmät, johtotiimit, koko koulun kehittämiss ryhmät sekä rehtoreiden, apulais- ja vararehtoreiden yhdessä muodostamat kehittämiss ryhmät. Osallistujien valinta edellytti myös sitä, ettei minulla tutkijana ollut esimies- tai alaissuhdetta tai muunlaista luottamuksellisen tiedon tuottamisen vaarantavaa yhteistyösuhdetta asiantuntijoihin tutkimuksen aikana.

Tutkimukseen osallistuminen oli kaikille vapaaehtoista. Vapaaehtoisuuden ja riittävän harkinta-ajan turvaamiseksi tein tutkimuksen taustaesittelyt ja alustavat tiedustelut osallistumisesta kevätlukukauden aikana. Perusopetuksen koulujen työskentelyrytmistä sekä opetushenkilöstön työpaineista ja vaihtuvuudesta tietoisena katsoin, että tutkimukseen osallistumiseen aikaa oli käytävissä enintään kahdeksan kuukautta syyskuun ja huhtikuun välisenä aikana.

Kuvasin etukäteen tutkimukseen osallistujille, mitä tutkimukseen osallistuminen heille sekä ajallisesti että työmäärällisesti ennakkoon arvioiden tulee merkitsemään. Esimerkiksi rehtorin roolin mukainen osallistuminen tiedon tuottamiseen edellytti jokaiselta rehtorilta noin 12 tunnin työpanosta. Muille asiantuntijoille tutkimukseen osallistuminen merkitsi suunnilleen viiden tunnin mittaista työskentelyä.

Yhteydenpito tutkijan ja tutkimukseen osallistujien välillä

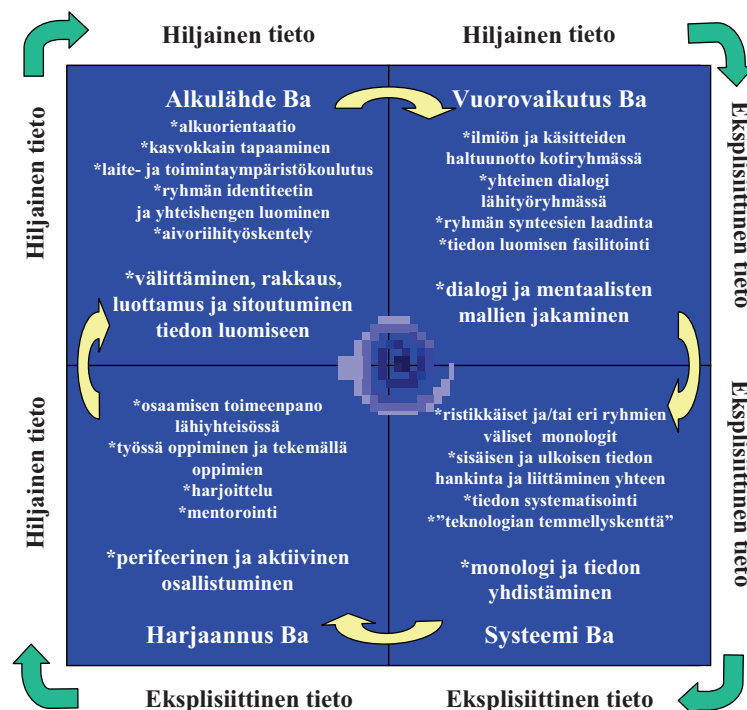
Kokosin tutkimuksen perustiedot kahteen oppaaseen, joista toisen jaoin rehtoreille ja toisen asiantuntijoille ensimmäisen lähitapaamiskerran alussa. Liitteessä 1 näkyvien tiedontuottamisvaiheiden aikana tiedottaminen asiantuntijoille toteutui pääasiassa sähköpostikirjeiden avulla. Lähetin tiedontuottamisvaiheiden aikana rehtoreille kahdeksan e-kirjettä ja asiantuntijoille kaksi e-kirjettä sähköpostilla. Edellisen lisäksi toimitin rehtoreille yhden tavallisen kirjeen kahden ensimmäisen tiedontuottamisvaiheen päätyttyä. Kirjeen liitteenä oli yhteenveto ensimmäisten tiedontuottamisvaiheiden aikana syntyneistä asiantuntijaryhmien näkemyksistä.

2.2.7 Tutkimuksen eteneminen tiedonkeruuvaiheessa

Keräsin tietoa tutkimukseen osallistujilta haastattelujen ja kirjoitettujen näkemysten avulla liitteessä 1 esitetyllä tavalla. Osallistujat vastasivat kaikissa vaiheissa seuraaviin kysymyksiin:

- Mitä on koulussanne oleva olennainen osaaminen?
- Miten olennaista osaamista voidaan kehittää?
- Mihin osaamisen johtaminen perustuu?
- Mihin päämääriin ja tavoitteisiin perusopetuksen rehtori pyrkii osaamisen johtamisellaan?
- Mitä keinoja perusopetuksen rehtorilla on osaamisen johtamisessa?
- Miten perusopetuksen rehtori yksilönä liittyy osaamisen johtamiseen?

Räätälöin toimintamallin tähän tutkimukseen edellä esittelemäni Nonakan ja Konnon (1998) Ba-konseptin pohjalta kuviossa 9 näkyvien vaiheiden ja tavoitteiden mukaisesti. Toimintamallissa on myös vaikutteita tulevaisuudentutkimuksessa yleisesti käytetystä Delfoi-menetelmästä (Kuusi 1999; Luukkainen 2004, 172-178). Käytin uuden tiedon tuottamisen päävaiheista järvisuomalaiseen kulttuuriin sopivia nimityksiä: Kotiranta (Originating Ba), Salmi (Interacting Ba), Ulappa (Cyber Ba) ja Poukama (Exercising Ba). Toimintamallin suunnittelussa lähtökohtanani oli selkeän, kokonaisvaltaisen ja perusopetuskulttuuriin sopivan tiedontuottamiskonaisuuden luominen. Suunnittelussa keskeisiä päämääriä olivat tiedon tuottamiseen sitoutumisen ja generatiivisen tiedonmuodostuksen turvaaminen, uuden tiedon muodostuksen edellyttämien riittävien aikaresurssien löytäminen, tiedon tuottamista ruokkivien ja innostavien menetelmien soveltaminen sekä käytössä olevien teknisten työvälineiden toimivuuden ja helpokäyttöisyyden varmistaminen.



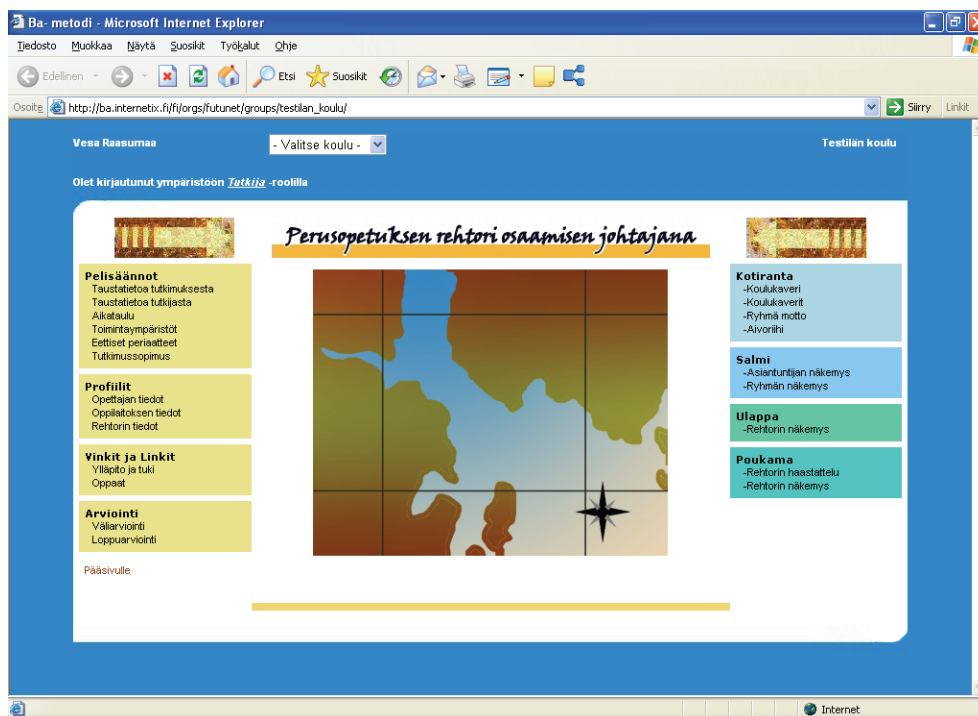
KUVIO 9 Empiirisen tiedon tuottamisen päävaiheet ja toiminnan perusteet

Tutkimukseen osallistui yhteensä 54 asiantuntijaa 15:sta eri koulusta. Tietoa tuottivat koulukohtaiset asiantuntijaryhmät ja niihin kuuluneet rehtorit neljässä eri päävaiheessa. Kahdessa ensimmäisessä vaiheessa (1.9.–14.11.2004) tiedon tuottamiseen osallistuivat kaikki asiantuntijat. Kolmannessa ja neljännessä vaiheessa tiedon tuottamiseen osallistuivat ainoastaan viidentoista eri koulun rehtorit. Heidän osaltaan tiedon tuottaminen kesti yhteensä kahdeksan kuukautta (1.9.2004–31.3.2005). Tiedon tuottamiseen kuului yhteensä kolme lähitapaamista jokaisessa koulussa. Kaikki tapaamiset etenivät viitteellisen sisältörungon ja ajankäyttösuunnitelman mukaisesti. Kirjasin jokaiseen 45 tapaamiseen liittyneet henkilökohtaiset havaintoni kenttämuistiinpanoiksi, joissa kuvasin ajankäyttöä, ilmapiiriä ja haastatteluympäristöä.

Pyrin koko tiedon tuottamisen ajan varmistamaan sen, että tutkimukseen osallistujat saivat keskittyä tiedon tuottamiseen ja reflektointiin. Tutkijana rooliini luontevasti kuuluivat aikatauluista ja yhteisistä työskentelytavoista tiedottaminen sekä koko tiedontuottamisprosessin yleiseen ohjaukseen ja neuvontaan liittyvät tehtävät. Osallistuin kuitenkin tiedontuottamisprosessiin aktiivisesti tutkijan neutraalista osallistujaroolista huolimatta.

Tiedonkeruuvaiheiden ajallisesta peräkkäisyydestä huolimatta rehtorit ja opettajat pystyivät koko prosessin ajan halutessaan kertaamaan ja muokkaamaan aikaisemmin tuottamia sisältöjä yhdessä sovittujen periaatteiden mukaisesti. Rehtorit kertoivat tutkimukseen osallistujien hyödyntäneen tietoverkkopohjaista suljettua toimintaympäristöä monipuolisesti. Ympäristö palveli heitä muun muassa tiedon tuottamisen jäsentäjänä, tiedon keräämisen alustana ja kollektiivisena muistina. Verkkoympäristöön kirjauduttiin henkilökohtaisilla käyttäjätunnuksilla ja salasanoilla. Anonyymiyden turvaamiseksi osallistujat käyttivät antamaani peitenimeä sekä itsestään että omasta koulustaan. Rajasin osallistujien käyttöoikeudet kahteen kategoriaan. Tutkimukseen osallistuneilla rehtoreilla oli muita asiantuntijoita laajemmat käyttöoikeudet ja käyttöliittymänäkymät. Jokaisella käyttäjällä oli kuitenkin lupa tuottaa ja muokata kaikkia käyttöoikeuksiensa mukaisia tietosisältöjä.

Kuviossa 10 näkyvän käyttöliittymän keskellä avautui pelkistetty karttakuva Järvi-Suomesta. Käyttöliittymän vasemmalta laidalta löytyivät perustiedot tutkimusprosessista, osallistujien ja oppilaitosten perustietojen keräämistä varten tuotetut sähköiset kyselylomakkeet, tiedot järjestelmän ylläpidosta ja tuki-palveluista, pdf-tiedostomuotoon tallennetut tutkimusoppaat sekä tutkimusprosessin arviointiin tarkoitettut sähköiset arviointilomakkeet. Vastaavasti käyttöliittymän oikealla puolella näkyivät Ba-konseptin pohjalta sovelletut tiedon tuottamisen päävaiheet ja niihin sisältyvät verkkopohjaiset työkalut.



KUVIO 10 Tiedontuottamisympäristön käyttöliittymä (rehtori-käyttäjän näkymä)

Kotiranta (Originating Ba)

Tiedon tuottaminen käynnistyi Kotirannassa. Keskeinen päämäärä Kotirannan aikana oli välittämisen ja luottamuksen varaan rakentuvan ilmapiirin luominen tutkimukseen osallistuvien asiantuntijoiden välille. Yksilöiden ja yhteisöjen sitoutuminen uuden tiedon tuottamiseen syntyi varsinaisesti Kotirannassa. Tutkimusprosessiin perehtyminen, kasvokkain tapaamiset, laite- ja toimintaympäristökoulutukset, ryhmän identiteetin ja yhteishengen luominen sekä aivoriihityöskentely olivat keskeisiä toimintamuotoja Kotirannassa.

Väljästi tulkiten myös tutkimuksen osallistujien valintaan liittyvät yhteydenotot, ennakkotiedottaminen, sitovien lupauksen saaminen tutkimukseen osallistumisesta ja tutkimuksen osallistuvien jäsenten nimeäminen voidaan tulkita osaksi Kotirantaa. Ensimmäinen yhteys kaikkiin tutkimukseen osallistuvien ryhmien jäseniin muodostui lähettämäni kirjeen myötä (viikolla 35/2004). Kirjeen tarkoituksena oli tutkimukseen liittyvien perustietojen välittäminen sekä osallistujien kannustaminen ennakkoluulottomaan tiedon tuottamiseen. Kerroin kirjeessä lyhyesti myös omasta roolistani tutkijana.

Varsinainen lähtölaukaus tutkimuksen empiirisen tiedon tuottamiselle oli kuitenkin minun ja oppilaitoskohtaisen asiantuntijaryhmän ensimmäinen yhteinen lähtökäynnin kouluissa (viikoilla 36–39/2004). Ensimmäisen tapaamiskerralla pääpaino oli hyvän ryhmäilmapiirin luomisessa. Tapaamiskerran aikana tärkeimmät sisällöt olivat tutkimusprosessin esittely, verkkopohjaisen tiedontuottamisympäristön haltuunotto ja käyttökoulutus, osallistujien perus-

tietojen kerääminen, aivoriihityöskentelyn käynnistäminen sekä tutkimussopimuksen allekirjoittaminen rehtorin kanssa. Käytännössä ensimmäinen tutkimustapaaminen kesti keskimäärin 57 minuuttia.

Salmi (Interacting Ba)

Siirtyminen Salmeen tapahtui välittömästi ensimmäisen lähitapaamisen jälkeen. Jokaisen asiantuntijan tehtävänä oli henkilökohtaisten perustietojen kirjoittaminen verkkoalustalle sekä omien ideoiden ja ajatusten kirjaaminen verkkoympäristössä olevaan aivoriiehen. Salmessa keskeisenä tavoitteena oli mentaalisten mallien jakamisen ja ryhmän sisäisen dialogin turvaaminen. Osaamisen johtamiseen liittyvien näkemysten yhteinen käsittelu alkoi Salmessa. Tiedon tuottamisen helpottaminen asynkronisella eli tahdistamattomalla aivoriihityöskentelyllä, tutkijan johdolla toteutuneet koulukohtaiset täsmäryhmähaastattelut sekä asiantuntijänäkemysten ja ryhmäkohtaisten näkemysten kirjoittaminen verkkoalustalle kuuluivat yleisiin toimintatapoihin Salmessa.

Toinen lähitapaaminen oli täsmäryhmähaastattelutilanne, joka kesti keskimäärin 50 minuuttia. Ryhmäkeskustelun pohjana oli lähitapaamista edeltäneen aivoriihityöskentelyn tuloksena syntynyt yhteenveto. Toisen lähitapaamisen jälkeen asiantuntijat kirjoittivat vapaamuotoiset näkemyksensä osaamisen johtamisesta tietoverkkopohjaisessa toimintaympäristössä olevalle alustalle. Asiantuntijat saattoivat halutessaan kuunnella tietoverkon kautta oman ryhmän haastattelun kirjoitustyön tueksi. Ryhmän rehtorijäsenet toimittivat oman koulunsa opettajien näkemysten pohjalta koko ryhmän yhteisen näkemyksen viimeistään kahden viikon kuluttua haastattelusta. Rehtorilla oli haastattelun kuuntelemisen lisäksi mahdollisuus kopoida ja liittää opettajien näkemyksiä ryhmän synteisiin verkkoalustalla. Ryhmän näkemyksen lopullinen julkaiseminen verkkoympäristössä edellytti ryhmän jäsenten kommentointia ja yhteistä hyväksymistä.

Ulapalla (Cyber Ba)

Tiedon tuottamiseen osallistuneet opettaja-asiantuntijat siirtyivät Salmesta rannalle. Tämän jälkeen empiirisen tutkimustiedon tuottaminen jatkui viidentoista rehtorin voimin Ulapalla. Ulapalla tavoitteena oli ristikkäisten monologiin ja tiedon yhdistämisen turvaaminen. Yleisiä toimintatapoja Ulapalla olivat eri ryhmien tuottamien näkemysten pohdinta täsmäryhmähaastatteluihin osallistuneissa asiantuntijaryhmissä sekä rehtoreiden vapaaehtoisesti toteuttamat keskustelut valitsemiensa asiantuntijoiden kanssa. Myös osaamisen johtamiseen kuuluvien lisätietojen hankkiminen koulujen sisä- ja ulkopuolelta sekä kootun tiedon systematisointi kuuluivat toimintatapoihin Ulapalla. Uuden teknologian mahdollistamana Ulapalla olivat käytössä kaikki tietoverkkopohjaisen toimintaympäristön suomat mahdollisuudet tiedon analysoimiseen, siirtämiseen ja muokkaamiseen.

Salmessa tuotetut ryhmien näkemykset olivat keskeisin tietoaineisto Ulapalla. Tästä syystä kaikkien ryhmien näkemysten valmistuminen riittävän ajoissa oli tärkeää. Koulukohtaisissa ryhmissä tuotetut näkemykset toimitettiin kai-

kille tutkimuksessa mukana olleille rehtoreille ennakkosuunnitelman mukaisesti. Viidentoista koulun näkemyksistä koostuvaa aineistoa oli yhteensä noin 20 sivua (5300 sanaa).

Yhteenvedot tarjosivat rehtoreille uusia näkökulmia ja ideoita osaamisen johtamisen tarkasteluun sekä lopullisen yksilönäkemyksen muotoiluun. Lisäksi kannustin rehtoreita keskustelemaan vapaasti aiheesta koulunsa asiantuntijaryhmän jäsenten tai muiden henkilöiden kanssa. Rehtoreilla oli myös halutesaan mahdollisuus monipuolistaa näkemyksiään heille itselleen parhaiten sopivista tietolähteistä, kuten lähdekirjallisuudesta, erilaisista koulutusmateriaaleista tai koulussa olevista osaamisen johtamiseen liittyvistä aineistoista. Rehtorit kirjoittivat haluamanaan ajankohtana henkilökohtaisen näkemyksensä verkkoalustalle. Paperille tulostetun koosteen sisältämät aineistot näkyivät rehtoreille sähköisessä ja muokattavassa muodossa verkkopohjaisessa toimintaympäristössä. Rehtoreille Ulappa merkitsi uuden tiedon tuottamisessa eri tietolähteistä saatavan tiedon yhdistämistä ja pohtimista sekä itsenäisesti että koulukohtaisissa asiantuntijaryhmissä.

Poukama (Exercising Ba)

Tiedon tuottaminen päättyi Poukamassa. Matka Ulapalta Poukamaan alkoi, kun otin yhteyttä rehtoreihin kolmannen lähitapaamisen sopimiseksi. Poukamassa rehtorit syvensivät tietoisuuttaan osaamisen johtamisesta pohtimalla käytännön työn tekemisen lomassa erityisesti uuden tiedon soveltamiseen, levittämiseen ja osaamisen vakiinnuttamiseen sekä rehtorin erityiseen asiantuntijarooliin liittyviä teemoja. Tämä toteutui osana jokaisen rehtorin lopullisen henkilökohtaisen näkemyksen kirjoittamista.

Siirtyminen Ulapalta Poukamaan toteutui joustavasti. Poukamassa kaksi tärkeintä tiedontuottamistapaa olivat tutkijan johdolla toteutettu teemasidonnainen rehtorihaastattelu ja rehtoreiden henkilökohtaisten näkemysten kirjoittaminen verkkoalustalle. Kolmas lähitapaaminen oli rehtoreiden yksilöllinen teemahaastattelutilanne, joka kesti keskimäärin 50 minuuttia. Esitin tapaamisen aikana ryhmähaastattelukerralta tuttujen kysymysten lisäksi kaksi erityisesti rehtorille suunnattua kysymystä. Nämä lisäkysymykset olivat: ”Miten rehtori voi johtaa itseään?” ja ”Miten rehtorin osaamista voidaan johtaa?” Rehtoreilla oli mahdollisuus kuunnella haastattelu tietoverkkopohjaisen toimintaympäristön kautta viimeistään viikon kuluttua haastattelusta. Kolmannen lähitapaamisen jälkeen rehtorit kirjoittivat näkemyksensä tietoverkkopohjaiseen toimintaympäristöön. Jokaisella rehtorilla oli mahdollisuus hyödyntää aikaisempia kaikkien ryhmien näkemyksiä, oman koulunsa täsmäryhmähaastattelua ja henkilökohtaista teemahaastattelua näkemyksensä kirjoittamisessa.

2.2.8 Induktiivinen aineiston sisällönanalyysi

Tämän tutkimuksen aineiston analysointi käynnistyi sisällön erittelyllä. Haastattelujen ja kirjoitettujen näkemysten sisällön erittelyssä yhdistyivät purkamis- ja litterointivaiheet. Aineiston purkaminen tarkoitti haastatteluaineistojen muuttamista ja siirtämistä MD-levykkeiltä äänitiedostoiksi tietokoneen kiinto-

levylle. Vastaavasti litterointi tarkoitti haastattelujen kirjoittamista sanan tarkkuudella. (Eskola & Suoranta 1998, 151.) Toisaalta empiirisen tiedon kerääminen ja analysointi toteutuivat ainakin osittain samanaikaisesti ja limittäin (Metsämuuronen 2001, 51). Sisällön erittelyssä keskeistä oli aineistosta erottuvien luonnollisten analyysiyksiköiden määrittely (Cohen, Manion & Morrison 2000, 282; Kyngäs & Vanhanen 1999, 5-7). Niiden pohjalta varsinaisten sisältöluokkien kehittäminen perustui suoraan tutkittavaan aineistoon (Pietilä 1976, 52-53). Erottelu- ja sijoittelusääntöjen perustana olivat aineiston ensimmäisten lukukertojen yhteydessä esiin nousseet oletukset ja jäsenyykset (Ehrnrooth 1990, 37-38). Aineiston käsittelyn päämääränä oli sisällön erittelyn helppo tarkistettavuus, sattuun tekijöiden vaikutusten kontrollointi ja aineiston käsittelyyn liittyvän joustavuuden varmistaminen (ks. Sulkunen 1990, 280-284). Toisaalta sisällön erittelyn keskeinen tehtävä oli osaamisen johtamiseen olennaisesti liittyvien sisältöluokkien tunnistaminen huolellisen sisällönanalyysin varmistamiseksi ja sattumanvaraisuuksiin perustuvien tulkintojen estämiseksi.

Sisällön erittelyn jälkeen siirryin varsinaiseen analyysivaiheeseen. Empiiriseen aineistoon perustunut induktiivinen sisällönanalyysi muodostui kolmesta vaiheesta. Ne olivat pelkistäminen (reduointi), ryhmittely (klusterointi) ja teoreettisten käsitteiden luominen (abstrahointi). Sisällönanalyysin tavoitteena oli aineiston järjestäminen, tiivistäminen ja kuvailu osaamisen johtamisen käsitteellistämisen tueksi. Aineiston kuvaaminen luonnollisella kielellä käynnisti empiirisen tiedon analysointiprosessin. Pyrin saamaan pelkistettyjen ilmausten tunnistamisen jälkeen merkitysten muodostamat kokonaisuudet esiin aineistosta. Yhdistelin ja ryhmittelin aineistossa esiintyneitä käsitteitä mahdollisimman joustavasti. Tällöin päättely ja tiedonmuodostus etenivät induktiivisesti. Merkitysten teemoittaminen perustui suoraan aineistoon. Tulkitsin kuvaustason kieltä omalla kielelläni. Silti pelkistämisessä ja ryhmittelyssä keskeinen tavoitteeni oli ymmärtää tutkittavia heidän näkökulmastaan. Oletukseni oli, että keskeiset merkityskokonaisuudet löytyvät sisäisen yhteenkuuluvuuden ja samanlaisuuden perusteella. (Bradley 1993, 444-445; Kyngäs & Vanhanen 1999, 3-12; Laine 2001, 37-42; Moilanen & Rähä 2001, 53-54; Tuomi & Sarajärvi 2002, 115-116.)

Aineisto koostui tekstimuotoon litteroiduista ryhmä- ja yksilöhaastatte- luista sekä kirjoitetuista ryhmä- ja yksilönäkemyksistä. Näiden tekstimuotoisten aineistojen analysoinnissa keskeisenä päämääränä oli osaamisen johtamisen kannalta olennaisten käsitteiden tunnistaminen. Tekstien analysointi sekä niiden tulkinta ja ymmärtäminen perustuivat sanojen, lauseiden ja tekstikokonai- suuksien merkitysten ymmärtämiseen. Pyrin tekstien sisältämien merkitysten tulkinnassa huomioimaan erityisesti merkitysten kontekstuaalisuuden ja mah- dollisen muuttuvaisuuden (Kakkuri-Knuutila & Ylikoski 2002, 24-29). Merki- tysten kontekstuaalisuudella tulkinnan yhteydessä ymmärsin kirjoitettujen tekstien ja haastattelutekstien liittämistä toisiinsa tekstuaalisen asyhteyden ja tilanneyhteyden mukaisesti.

Aineiston tulkinnassa kuvailevien ilmausten etsiminen oli keskeistä. Kos- ka kaikki kielenkäyttö ei ollut kuvailevaa, erottelin aineistosta osaamisen joh- tamiseen liittymättömien tekojen ja vaikutusten aikaansaamiseen tähtäävän

aineiston muusta analysoitavasta aineistosta. Tiedostin sen, että tämän tutkimuksen empiirisen tiedon tuottamiseen liittyvässä kommunikoinnissa merkitykset olivat julkisia ja kaikkien kieltä osaavien ymmärrettävissä. Toisaalta pyrin tiedostamaan rehtoreiden kirjoittamien tekstien analysoinnissa näkemysten sisältämän yksityisyyden. Tutkimuksen kohdejoukko muodostui yksilöistä ja heidän muodostamistaan kulttuurisesti erillisistä kielenkäyttäjyhteisöistä. Tekstien perusteella osaamisen johtamiseen liittyneet sanojen ilmaisemat merkitykset olivat kuitenkin hyvin yhteneviä eri yhteisöissä. Osaamisen johtamisen kannalta täysin vieraita tai toisistaan irrallisia käsitteitä ei juuri esiintynyt. Pyrin tiedostamaan myös tekstien sisältämien merkitysten muuttumisen, sillä sanojen ja käsitteiden merkitykset ovat aina tulevaisuudelle avoimia. Aineiston sisältämät käsitteet säilyivät kuitenkin tutkimusprosessin ajan sisällöllisesti yhtenäisinä, joten tästä syystä en kiinnittänyt erityistä huomiota muuttuneiden merkitysten tulkintaan analysointivaiheessa.

Tämän tutkimuksen aineiston analyysi muistutti läheisesti Kyrön (2004, 111–113) esittelemiä Teschin näkemyksiä kvalitatiivisen analyysin periaatteista. Myös tässä tutkimuksessa aineistolähtöinen sisällönanalyysi oli käytännössä tiivistä vuorovaikutusta aineistonkeruun kanssa. Se käynnistyi välittömästi aineistonkeruun alkaessa. Tästä syystä empiirisen tiedon analyysi integroitui aineistonkeruuseen ja molemmat ruokkivat toisiaan. Tässä tutkimuksessa empiirisen tiedon analyysiprosessi oli systemaattinen, väljärajainen ja järjestyksellisesti etenevä. Jaoin aineiston tutkimuksen pääteemojen perusteella merkityksellisiin yksikköihin pyrkien säilyttämään niiden suhteen kokonaisuuteen. Siirsin ”väärin teemoihin” eksyneet analyysiyksiköt oikeiden teemojen alle. Tutkimuskysymysten ympärille muodostuneet teemat olivat siis määriteltyinä jo ennen analyysinä aloittamista. Muodostin aineistosta yhdistäviä kategorioita suhteessa sieltä löytyviin sisältökokonaisuuksiin tai teemoihin. Käytin analyysissä vertailua kategorioiden muodostamisessa, niiden rajojen vakiinnuttamisessa, aineiston sisällyttämisessä kategorioihin ja yhteenvetojen laatimisessa. Tällöin sisältöjen vertailu ja ryhmittely perustuivat käsitteellisten yhdenmukaisuuksien tunnistamiseen.

Pelkistämisen- ja ryhmittelyvaiheiden jälkeen siirryin abstrahointivaiheeseen, jolloin tavoitteeni oli luoda johdonmukainen kokonaisuus aineistosta erittelemällä ja kokoamalla keskeiset merkitykset yhteen (Laine 2001, 37–42.; Moilanen & Rähkä 2001, 53–54). Muodostin empiirisestä aineistosta abstrahointivaiheessa assosiativisia miellekarttoja, jotka kuvasivat erityisesti haastattelujen ja kirjoitettujen näkemysten pääsisältöjä, peruskäsitteitä ja käsitteiden välisiä keskeisiä yhteyksiä (ks. Åhberg 2001, 64; Novak 2002, 10). Tutkimukseen osallistujien näkemyksiä kuvaavat miellekartat löytyvät tämän raportin liitteistä 2–6. Tietoisesti pohtivan järjen ohella myös intuitio ohjasi tutkimusaineiston tulkintaa tässä vaiheessa (Ehrnrooth 1990, 32–35). Tämän vuoksi erityisesti abstrahointivaiheen alussa luokittelukategoriat olivat kokeilevia ja luovia. Halusin pitää ryhmittelyvaiheessa syntyneet kategoriat joustavina työvälineinä, koska kehittelin niitä analyysin edetessä. Pyrin tiedostamaan aineistojen analysoinnissa sen, että merkitysten tilanteittainen ja subjektiivinen tulkinta sekä kulttuuri-

sesti jaetut koodit ovat sidoksissa toisiinsa (Heiskala 1990, 17). Toisaalta tiedostin aineiston abstrahoinnin yhteydessä myös sen, että pelkistettyjen ilmaisujen käsitteellistäminen on eklektiivistä toimintaa, jossa ei ole olemassa yhtä oikeaa toimintatapaa. Tämän vuoksi pyrin toteuttamaan analyysin luovasti, mutta ei rajattoman kekseliäästi. Tavoitteeni oli luoda mahdollisimman laaja kokonaiskuva ja eri osatekijät yhdistävä synteesi tutkimuksen kohdeilmiöstä. Abstrahoinnin aikana painopiste oli osaamisen johtamisen sisällöllisissä merkityksissä, eikä esimerkiksi tiettyjen sisältöjen esiintymistiheydessä (Jyrhämä 2004, 223–228). Jatkoisin aineiston abstrahointia siihen saakka, kunnes pystyin teoreettisten näkökulmien avulla esittämään tutkimukseen osallistujien näkemysten pohjalta johdetun oman tulkintani ja saavutin mielestäni hyväksyttävän systeemisen kokonaisuuden (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5-7). Tällöin tutkimukseen osallistujien vastaukset väistyivät taka-alalle ja tulkintaesitykseni perustui yleisiin käsitteellis-teoreettisiin näkökulmiin (Metsämuuronen 2001, 51).

Pyrin aineiston tulkinnassa, ymmärtämisessä ja merkityskokonaisuuksien rakentamisessa tutkittavien elämysmaailman ymmärtämiseen toisina. Tällöin tavoitteenani oli tutkittavien loukkaamattomuus ja autonomisuus sekä tarkoitushakuisen ja tiettyihin teoriakytkentöihin pakottavan assosiointitavan estäminen. Lisäksi etsin tulkinnallani merkitysten koherenssia tutkittavien henkilöiden ja tutkimuksen maailmoja huomioimalla. Perimmäisinä pyrkimyksinäni tällöin oli ymmärtämiskokonaisuuden luominen, mielivaltaisten ja sattumanvaraisten tulkintojen syntymisen estäminen ja erilaajuisten ymmärtämiskokonaisuuksien samanaikainen esilläpitäminen. Halusin tutkijana tietoisesti pyrkiä ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkittavaa keskellä tutkijan omaa elämysmaailmaa ja samassa maailmassa tutkittavan kanssa. Tavoitteenani tällöin oli yleisen intersubjektiivisuuden periaatteen esille tuominen sekä tietoisuus uuden ymmärtämisen muuttuneista lähtökohdista muuttuneena ihmisenä. (Varto 1992, 59–63.)

Tässä tutkimuksessa empiirisen tiedon pelkistämis-, ryhmittely- ja abstrahointivaiheiden päämääränä oli teoreettisen kokonaisuuden luominen osaamisen johtamisesta. Silti ensimmäisen analyysikierroksen aikana aikaisemmat tiedot ja teoriat olivat taka-alalla. Tarkoitukseni oli luoda teoreettinen ymmärrys suoraan aineistosta tiedonantajien ehdoilla. Lisäksi pyrin analyysin aikana tietoisesti siirtämään omat ennakko-oletukseni taka-alalle. Tärkeimpinä analyysiin liittyvinä päämäärinä olivat olennaisen tiedon esille nostaminen, merkityskokonaisuuksien jäsentäminen, niiden esittäminen ja tulkinta sekä merkityskokonaisuuksien arviointi. Haastattelujen ja kirjoitettujen näkemysten analysointi toteutui käytännössä puolentoista vuoden aikana seuraavalla tavalla.

Pelkistämisvaihe

Pelkistämis- eli redusointivaiheessa kuuntelin kaikki haastattelut ja luin kaikki kirjoitetut tekstit kertaalleen ennen niiden sanatarkkaa litterointia ja purkamista. Haastattelujen käsittelyn jälkeen litteroin ryhmien ja rehtoreiden haastattelut sekä purin kirjoitetut tekstit yhtenäiseksi tekstiksi. Kirjoitin jokaisen haastattelurepliikin ja kirjoitetun virkkeen yhteen Microsoft Excel-taulukon soluun. Tekstimuotoista aineistoa syntyi yhteensä 380 sivua (196 797 sanaa). Litterointi-

ja purkuvaiheen jälkeen ryhmittelin aineiston aihekokonaisuuksittain. Tämän jälkeen luin haastattelut ja kirjoitelmat kahteen kertaan ennen pelkistettyjen ilmausten etsimistä ja listaamista. Valitsin haastattelu-repliikit ja näkemyksiin kirjoitetut lauseet pelkistettyjen ilmausten etsimisen perusteiksi ja aineiston analysointiyksiköiksi. Edellisten periaatteiden mukaisesti aineistosta muodostui yhteensä 5631 analyysiyksikköä. Luin aineiston kolmannen kerran läpi, etsien pelkistettyjä ilmaisuja valitsemistani analyysiyksiköistä. Merkitsin aineistosta pelkistettyjä ilmaisuja sisältävät tekstikatkelmat. Lisäksi liitin jokaisen pelkistävän ilmauksen sisältävän analyysiyksikön yhteyteen pääteeman, johon kyseinen ilmaus liittyy. Tunnistin aineistosta yhteensä 5419 pelkistettyä ilmausta taulukossa 5 näkyvällä tavalla.

TAULUKKO 5 Aineiston analyysiyksiköt ja pelkistetyt ilmaukset tutkimusteemoittain

Tutkimusteema	Pelkistettyjen ilmaisujen lukumäärä yhteensä	Pelkistettyjen ilmausten prosenttiosuus koko aineistosta
Osaamisen tunnistaminen	1004	18,5 %
Osaamisen kehittäminen	891	16,4 %
Osaamisen johtamisen perusteet	812	15,0 %
Osaamisen johtamisen päämäärät ja tavoitteet	600	11,1 %
Osaamisen johtamisen keinot	1153	21,3 %
Rehtori yksilönä ja osaamisen johtaminen	959	17,7 %
Pelkistettyjä ilmauksia yhteensä	5419	100,0 %

Ryhmittelyvaihe

Aineiston purkamisen ja litteroinnin jälkeen siirryin tiedon teemoitteluun ja tyyppittelyyn avulla varsinaiseen aineiston ryhmittely- eli klusterointivaiheeseen. Tiedon ryhmittelyvaiheessa pääpaino oli tiedon avoimessa aineistolähtöisessä tulkinnassa ja induktiivisessa päättelyssä. Analysoinnissa aineisto ohjasi minua kohti käsitteellisempää näkemystä osaamisen johtamisesta. Klusterointivaiheessa etsin samanlaisuuksia pelkistetyistä ilmaisuista. Samanlaisuuksien etsimisessä hyödynsin taulukkolaskentaohjelmaa pelkistettyjen ilmaisujen ryhmittelyssä. Yhdistin pelkistetyt ilmaisut tutkimusteemoittain alaluokiksi ja yläluokiksi käsitteellistämistä varten. Siirsin ryhmittelyvaiheessa myös eri teemoihin kuuluneet pelkistetyt ilmaisut niitä parhaiten kuvaaviin asiayhteyksiin.

Käsitteellistämistä vaihe

Käsitteellistämistä eli abstrahointivaiheessa aineisto ryhmittyi kuuteen pääluokkaan taulukossa 5 näkyvien tutkimusteemojen mukaisesti. Kokosin aineiston perusteella analyysin aikana syntyneet luokat, peruskäsitteet ja käsitejärjestelmät miellekarttoihin (mind map). Käsitteiden asemoinnin jälkeen kirjoitin tulokintaehdotuksen aineistosta pelkistettyjen ilmausten, aineistoluokitusten ja mielikuvakarttojen pohjalta. Aineiston abstrahointivaiheen jälkeen palasin uudelleen kohdeilmiöön liittyvän teoretiedon pariin. Siten myös tässä tutkimuksessa

keskeisen aineiston muodostivat aikaisemmat tutkimukset (ks. Uusitalo 2003, 94). Arvioin tässä vaiheessa uudelleen empiirisen tiedon analysoinnin yhteydessä syntynyttä tulkintaani perusopetuksen rehtorista osaamisen johtajana. Käsitteellistämisen tuloksena syntyivät keskeisiä käsitteitä esittelevät kuvaukset ja jäsennykset tutkimusteemoittain (liitteet 2–6).

2.3 Tutkimuseettiset periaatteet

Empiiristä tietoa hyödyntävässä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa eettiset tekijät ovat tärkeitä, koska tutkimuksen kohteena on useimmiten ihminen tai ihmisryhmä. Tutkittavat ovat oikeutettuja luottamuksellisuuteen ja heillä on oikeus odottaa tutkijalta vastuuntuntoa. Tällöin tutkijan vastuuseen kuuluvat ymmärrys jokaisen ihmisarvosta ja loukkaamattomuudesta. Tämän vuoksi kiinnitin tutkimuksen suunnittelu- ja toteutusvaiheissa erityistä huomiota yksilöiden loukkaamattomuuden turvaamiseen ja yksilöitä koskevien tietojen salassapitoon. Lisäksi tutkittavien oikeuksiin kuuluu tietoisuus siitä, että tutkimuksen aikana saatava informaatio on oikeaa. Koska kaikki tutkimustieto on aina luottamuksellista, eettisten periaatteiden piiriin kuuluvat myös aineistojen käsitteilyoikeudet. Loukkaamattomuuden ja tiedon salassapitoperiaatteiden turvaamiseksi allekirjoitimme tutkimussopimukset kaikkien tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden kanssa. Suostumukseen liittyi myös ajatus siitä, että tutkijan ja tutkittavan keskustelusuhde on tasavertainen. Huolehdin erityisesti siitä, että jokainen tutkimukseen osallistunut sai pysyä tuntemattomana ja häntä itseään koskevaa informaatiota ei julkaista. Anonymiteetin turvaamiseksi käytin pseudonyymejä tutkittavista henkilöistä aineiston käsittelyn alkuvaiheesta saakka. Poistin lopullisesta tutkimusraportista yksittäisten henkilöiden näkemykset ja repliikit kokonaan raportin loppuluvussa olevaa yksittäistä sitaattia lukuun ottamatta. Varmistin tällä sen, ettei tutkimukseen osallistuneita voida tunnistaa missään vaiheessa. (Mäkelä 1987, 180; Soininen 1995, 129–131; Van den Hoonaard 2001, 33.)

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2002, 3-5) näkemyksen mukaan tieteellisen tutkimuksen eettinen hyväksyttävyyys, luotettavuus sekä tulosten uskottavuus edellyttävät hyvää tieteellistä käytäntöä, vailla tieteellistä piittaamattomuutta tai vilppiä. Tässä tutkimuksessa keskeisiä eettisiä periaatteita olivat hyötyperiaate, vahingon välttämisen periaate, autonomian kunnioituksen periaate, oikeudenmukaisuuden periaate ja tutkittavia koskevien tietojen luottamuksellisuuden turvaamisen periaate. Hyötyperiaate perustuu ajattelutapaan, jonka mukaisesti tutkimuksesta koituvat hyödyt ovat tutkimukseen osallistuvalla henkilölle potentiaalisia haittoja suurempia. Olen pyrkinyt turvaamaan sen, ettei tutkimus aiheuta henkisiä, sosiaalisia tai taloudellisia vahinkoja tutkittaville. Lisäksi olen luonut tiedon muodostamisprosessin sellaiseksi, että uuden tutkimustiedon tuottama yleinen hyöty on tutkittavalle koituvia riskejä suurempaa. Ihmisten itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen turvasin siten, että tarjo-

sin jokaiselle tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä mahdollisuuden päättää sekä tutkimukseen osallistumisesta että tutkimukseen osallistumisen keskeyttämisestä. Tämän turvaamiseksi kerroin tutkimuksen tavoitteista, toteuttajista, toteuttamistavoista ja tutkimustietojen käyttötarkoituksesta sekä tutkimukseen osallistumisen konkreettisista vaikutuksista työskentelyyn ja ajankäyttöön. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden yksityisyyden kunnioittamiseen ja suojelemiseen kuului tässä tutkimuksessa jokaisen henkilön subjektiivinen oikeus määrittää ne tiedot, mitä hän tutkimukseen antaa. Kirjasin, julkaisin ja arkistoin kaikki tutkimustekstit siten, että yksittäiset tutkittavat eivät ole niistä tunnistettavissa. Olen sitoutunut tutkijana siihen, että antamiini lupauksiin perustuva tietojen käytön luottamuksellisuus sekä oikeudellisiin säännöksiin perustuva tietosuoja toteutuvat sekä tutkimusprosessin aikana että tulosten julkaisemisen jälkeen. (King 1994, 21; Kuula 2006, 54, 60–64, 106; NESH 2001.)

Tutkimustiedon käsittelyssä ja esittelyssä keskeinen eettinen periaate on myös rehellisyys. Tämä merkitsee erityisesti kunnian antamista muille tutkijoille heidän näkemystensä esittämisen yhteydessä sekä kaunistelematonta tulosten esittämistä avoimen tarkastelun mahdollistavan raportin muodossa. Rehellisyyteen liittyy myös tutkimuksen puutteiden avoin esittely. (Soininen 1995, 129–131.) Rehellisyyden periaatteen toteutumisen turvaamiseksi kirjoitin raportin siten, että lukija pystyy tunnistamaan mahdollisimman helposti tutkijan esittämät ajatukset ja muiden tutkijoiden esittämät näkemykset toisistaan. Vastavasti tulosten kaunistelemattomuuden pyrin turvaamaan sillä, että tutkimukseni tulokset ja omat subjektiiviset näkemykseni löytyvät tämän tutkimusraportin luvuista kolme ja neljä omista luvuista ja kappaleista. Rehellisyyden turvaamiseksi esittelen avoimesti tutkimuksen keskeiset puutteet tutkimuksen arviointiluvussa.

Tutkijan rooli, vapaus ja vastuu

Tutkijalla on keskeinen rooli laadullisessa tutkimuksessa. Tutkijan maailmankatsomus, ihmiskäsitys ja intentionaalisuus ohjaavat tutkimusprosessia ainutlaatuisella tavalla. Rauhalan (1990, 32–33) mielestä ihmistieteellisen tutkimuksen perusteena oleva ihmiskäsitys muodostuu ihmisen olemassaoloa koskevan analyysin tuloksena. Lopulta tutkijan intentionaalinen tapa ajatella, tehdä valintoja, kerätä tutkimusaineistoja sekä analysoida ja teoretisoida niitä on ratkaisevaa tutkimuksen uskottavuuden (credibility) kannalta (Hara 1995, 352; Saban 2000, 515).

Tutkijana minua ohjaa tietty maailmankatsomus. Se tarjoaa tulkintakehyksiä maailmasuhteelleni. Lisäksi siihen sisältyy elämäntutkimukseni, jonka ymmärrän kokonaiskäsitykseksi ihmiselämän merkityksestä ja sen päämääristä. Maailmankatsomukseni pohjalta koen ottavani maailmasta ”eläviä ja liikkuvia kuvia”. Niiden avulla luon maailmankuvaani, joka on kokonaisuus erilaisista tiedollisesti tiedostamistani käsitteistä. Tieteellisen tutkimuksen tekijänä maailmankuvani jäsentyy tutkimustyön ja tieteelliseen keskusteluun osallistumisen kautta. Tällöin maailmankuvani muodostamisessa keskeisessä roolissa ovat tiedeyhteisössä vallalla olevat yleiset eettiset periaatteet sekä tutkimuksen to-

tuudellisuutta, tiedon luettavuutta, tutkittavien ihmisten ihmisarvoa ja tutkijoiden keskinäistä suhdetta ilmentävät normit (Kuula 2006, 24).

Subjektiiiviset käsitykseni maailmaan liittyvistä erillisistä ilmiöistä luovat kokonaisuuden mielessäni (Yrjönsuuri 2002, 90). Tästä syystä minun on mahdollista erottaa itseäni jyrkkäreunaisesti osaamisen johtamisesta tai muista oppilaitoksen johtamiseen liittyvistä asioista. Tiedostan myös sen, että maailmankäsitykseni on vaikuttanut ratkaisuihini ja etukäteisvalintoihini. Olen hyväksynyt tutkijana myös sen, että tiedeyhteisöt ovat aktiivisella tavalla ihmisten käytäntöjä muuttavia toimijoita. Tässä mielessä tieteellinen päättely on luonteeltaan sosiaalinen prosessi (Rolin 2002, 103). Siksi myös tähän tutkimukseen ovat vaikuttaneet läheisen tutkijaryhmän ja työn ohjaajien näkemykset tutkittavasta ilmiöstä. (Poggenpoel, Myburgh & Van Der Linde 2001, 412; Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 32–33; Varto 1992, 32.) Olen kuulunut koko tutkimusprosessin ajan Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutin tutkijaryhmään. Olemme pohtineet lukuisia kertoja kollegiaalisesti oppilaitosjohdon ja hallinnon kysymyksiä. Olemme saaneen melko yhtenevän koulutuksen, joten omaksumamme kirjallisuus ja muut lähdemateriaalit ovat muokanneet ajatteluamme samaan suuntaan. Käytännössä tutkimustyöhön liittyvä ajatustenvaihto on ollut erikoistuneille tiedeyhteisöille ominaisella tavalla suhteellisen monipuolista ja ammatillinen arviointi on päätyntä yleensä yksimielisyyteen (Kiikeri & Ylikoski 2004, 57; Kuhn 1994, 187).

Niiniluodon (2003, 293) mielestä tutkijana onnistumisen kannalta tärkeitä tekijöitä ovat tehokas opiskelu, luova kekseliäisyys, toiminnan avulla karttuva ammattitaito sekä hyvä onni (serendipity). Onnen ohella tutkimuksen teossa tarvitaan myös tietoista harkittua toimintaa, joka edellyttää pohdintaa ja suunnittelua. Harkitussa toiminnassa uskomuksilla ja intentioilla on näkyvä rooli, vaikka tietoisuus toiminnasta vaihtelee (Moilanen 1999, 85–90). Näin on mielestäni tapahtunut myös tässä tutkimuksessa. Tutkimustiedon konstruoinnissa tavoitteeni on ollut huolellinen ja kattava kohdeilmiön analysointi ja teoretisointi. Samalla olen halunnut välttää valikoivaa toimintatapaa. Tämän tavoitteen toteutumista on helpottanut se, ettei minulla ole ollut koko tutkimusprosessin aikana erityistä sisällöllistä päämäärää, mallia tai agenda.

Tutkimuksen valmiiksi saamiseen ei ole liittynyt maineen, kunnian tai paremman työtulevaisuuden tavoittelua. Tässä mielessä näen tämän tutkimusprosessin naivisti klassisen sivistysyliopiston ideaalien toteuttajana. Lisäksi olen kokenut, että työni ohjaajat ja myös minä tutkijana olen voinut työskennellä autonomisesti ja tieteen intresseistä käsin, ilman ulkopuolisten paineiden aatteellista tai taloudellista holhousta. Tässä mielessä akateemisen vapauden toteuttamisessa keskeistä on ollut yksilölliseen produktiiviseen oppimiseen liittyvä vapaus, jonka edellytyksiä ovat olleet tutkimisen ja ohjaamisen vapaus. (Pirttilä 1993, 168–170; Tuori 1987, 68.)

2.4 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä ei tavallisesti käytetä kvantitatiivisessa tutkimusperinteessä syntynyttä validiuden käsitettä. Silti laadulliseen tutkimukseen kohdistuu validiuden ja reliabiliuden vaatimus. Samalla laadullisen tutkimuksen yhteydessä käytetään tutkimuksen luotettavuustarkastelussa erilaisia tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä käsitteitä. Näitä käsitteitä ovat esimerkiksi uskottava, vakuuttava ja puolustettavissa oleva. Niiden toteutumisen varmistamisen kannalta on tärkeää, että teoreettiset ja empiiriset määritelmät kytetään toisiinsa. Lisäksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskeistä on analyysin arvioitavuuden varmistaminen. Lukijaa ei saa jättää pelkästään tutkijan intuition armoille. Lukijalle tulee kuvata mahdollisimman tarkkaan kaikki tutkimukseen liittyneet tekniset toimenpiteet ja ajatusoperaatiot, jotka ovat johtaneet raportoituihin tuloksiin. Kuvausten avulla lukija voi avoimesti seurata tutkijan päättelyä. Samalla lukija saa eväitä hyväksyä tutkijan tulkinnat tai riitauttaa ne. Esimerkiksi keskustelu on interaktiivinen prosessi, jonka tulkinnassa ei päästä eroon tutkijan kulttuurisista intuitioista. Tällöin luotettavuuden kannalta sallittavat intuitiot ovat kulttuuriseen kompetenssiin perustuvia tulkintasääntöjen sovelluksia. (Johnson 1997, 282–283; Mäkelä 1994, 164–168; Uusitalo 2001, 81–86.)

Lincoln ja Cuba (1985, 290) kiteyttävät laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelun käsitteellä uskottavuus (*trustworthiness*). Heidän mukaansa laadullisessa tutkimuksessa uskottavuuden taustalta erottuu neljä perustekijää. Ensinnäkin tutkimuksen totuusarvoon (*truth value*) liittyen selvitetään sitä, kuinka luotettavuus tutkimuksen tulosten totuudellisuudesta voidaan saavuttaa. Toiseksi tutkimuksen sovellettavuutta (*applicability*) arvioidaan suhteessa toiseen tutkimusasetelmaan tai tutkimuksen kohdejoukkoon. Kolmanneksi tulosten pysyvyyttä, yhtenäisyyttä ja samuutta (*consistency*) pohditaan siinä tilanteessa, että tutkimus toistettaisiin samoille tai samanlaisille yksilöille vastaavassa tai vastaavanlaisessa tilanteessa. Neljänneksi tutkimuksen neutraalisuutta (*neutrality*) tarkastellaan suhteessa siihen siitä, että tulokset ovat tiedontuottajista, olosuhteista tai kontekstista määritettyjä – eivätkä tutkijan henkilökohtaisten intressien, motivaation tai asenteiden ohjaamia. (Lincoln & Cuba 1985, 290.)

Tässä tutkimuksessa tutkijana minulla ei ollut tutkimuksen päätuloksiin tai menetelmiin liittyneitä erityisiä intressejä tai asenteita. Toisaalta hyväksyin sen, että toimin tutkijana sekä tietoisesti että tiedostamattani (Uusitalo 2001, 107–111). Tutkimusta tehdessä pyrin kuitenkin välttämään sortumasta tulkitsemaan ja ymmärtämään osaamisen johtamista totalisoivalla tavalla pelkästään oman kokemukseni tuottamien kriteereiden avulla (Varto 1992, 58–59). Tarkoitukseni oli toteuttaa tulkinta tavalla, joka perustelee sen (Tamminen 1993, 90). Siksi suunnittelin tutkimusprosessia mahdollisimman huolellisesti ennakoon. Toisaalta joustava tutkimussuunnitelma mahdollisti sen, että ratkaisin ennakoinnattomat kysymykset huolellisen tilanearvioinnin pohjalta tarvittaessa. Tällaisia perusteellista pohdiskelua edellyttäneitä tienhaaroja olivat esimerkiksi

tutkimukseen osallistujien valinta, tutkimukseen sopivan tiedonmuodostamistavan kehittäminen, tutkimustiedon teoretisointitavan valitseminen ja tutkimusraportin rakenteen luominen.

Tämän tutkimuksen empiirinen aineisto syntyi tutkimukseen osallistujien tuottamana ja heidän ehdoillaan. Lisäksi empiirisen tiedon muodostamisen ja analysoinnin aikana kiinnitin huomiota aineiston merkittävyyteen, riittävyteen ja kattavuuteen sekä analyysin arvioitavuuteen ja toistettavuuteen (Mäkelä 1990, 47–56). Pysin esittelemään tutkimukseen osallistujien näkemykset tässä tutkimusraportissa mahdollisimman luonnollisessa muodossa. Tämän vuoksi käytin heidän ilmaisemia käsitteitä myös raporttitekstissä. Tässä mielessä osaamisen johtamisesta tehty tulkintaesitys tukeutui asiantuntijoiden näkemyksiin. Toisaalta oman tulkintaehdotukseni kirjoittaminen suomalaiseen perusopetuskontekstiin sopivaksi edellytti minulta sekä uusien termien käyttöönottoa että vanhojen termien merkityksen jalostamista. Käsitteiden valinnassa kiinnitin huomiota siihen, että ne vastaavat ensisijaisesti todellisuutta (Niiniluoto 2003, 84–85). Termien käyttöönotto toteutui osana laajempia käsitejärjestelmiä ja teorioita. Siksi ne saivat merkityksensä suhteessa muihin termeihin monimuotoisissa kehyksissä.

Kuvasin tiedon käsitteellistämisen yhteydessä teoreettisia näkökulmia mahdollisimman laajasti. Samalla halusin esitellä tiedon muodostamisen periaatteet lukijalle perusteellisesti. Tutkimusaineistojen analysointiperiaatteiden avoimella esittelyllä halusin parantaa analyysin arvioitavuutta (Ehrnrooth 1990, 40). Tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden varmistamisen kannalta lähtökohtani oli empiiristen ja teoreettisten lähtökohtien tiivis liittäminen toisiinsa. Tämä periaate näkyy myös tutkimusraportin lukujen 3 ja 4 toisteisessa rakenteessa ja sisällössä. Empiirisen ja teoreettisen tiedon rinnakkainen käsitteleminen mahdollistaa analyysin toistamisen tarvittaessa sekä tarjoaa lukijalle mahdollisuuden seurata päättelyäni sekä muodostaa oman tulkinnan ja peilata sitä laatiimaani yhteenvedon. Tutkimuksessa esitetyt tulkinnat eivät perustu yhden oppilaitoksen tai yhden rehtorin näkemyksiin. Tässä mielessä tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa myös muihin tutkimusasetelmiin. Sama koskee myös tulosten pysyvyyttä ja yhtenäisyyttä. Arvioni mukaan keskeiset tulokset säilyvät ennallaan, mikäli tutkimus toistetaan vastaavilla tutkimusmenetelmillä samoille rehtoreille tai vastaavissa tehtävissä työskenteleville opettajille.

2.5 Tutkimusprosessin arviointi

Tutkimukseni lähtökohta oli jäsentää ja kuvata opettajien osaamisen johtamista perusopetuksen rehtorin näkökulmasta yleisellä tasolla. Päämääräni ei ollut osaamisen johtamisen syvien merkitysrakenteiden tavoittaminen, tarkkojen vivahteiden erittely tai rehtorin työtehtäviä voimakkaasti uudistavien johtamistapojen tunnistaminen. Tutkimuksen valinnat muovautuivat tulkinnoiksi ja tietoisiksi päätöksiksi tiiviissä dialogisessa suhteessa oman tutkimusaineiston,

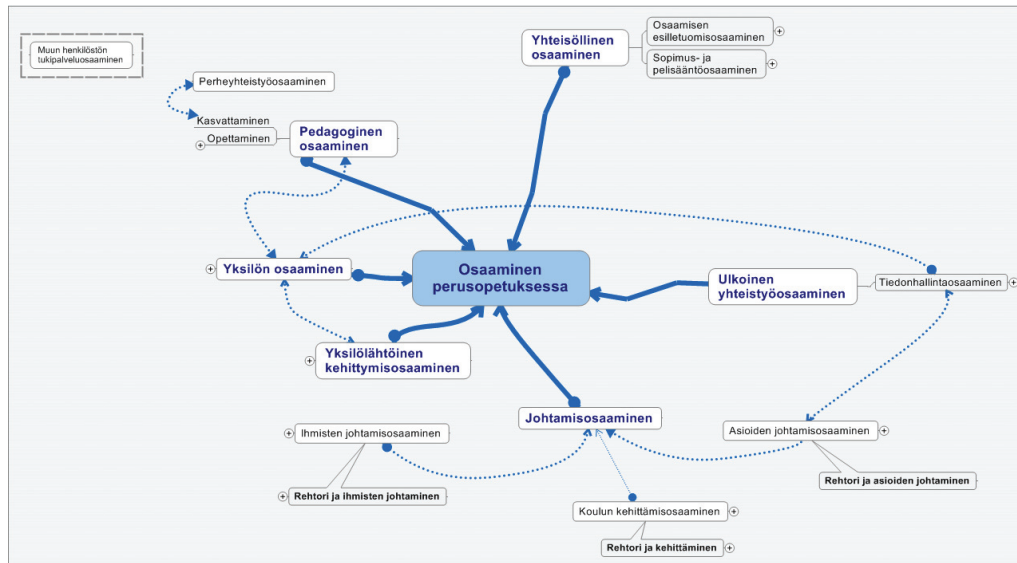
lähdekirjallisuuden, subjektiivisen kokemustiedon sekä työni ohjaajien ja läheisen tutkimusryhmän jäsenten esittämien näkemysten kanssa yli seitsemän vuotta kestäneen prosessin aikana (Aaltio-Marjosola 2002).

Tutkimusotteeni ja tulkintojen lähtökohdat pohjautuivat yli 15 vuoden työkokemukseen perusopetuksen rehtorina. Silti kokemukseni kautta muodostunut esiymmärrykseni osaamisen johtamisesta oli tutkimusprosessin alkuvaiheessa jäsentymätön ja epämääräinen. Tutkimuksen toteuttamiseen liittyneiden epämääräisyyksien selventämiseksi tarkastelin osaamisen johtamista mahdollisimman perusteellisesti ja moninäkökulmaisesti. Varsinkin tutkimusprosessin johtopäätösvaiheessa oli kyse ennen kaikkea teorioiden arvioinnista, kehittelystä ja teorioiden varaan rakentamisesta (Suoranta 2001, 136).

3 OSAAMINEN PERUSOPETUKSESSA

Osaamisen tarkastelu perusopetuksessa toteutuu tässä luvussa tutkimusaineiston analyysin tuottamien osaamisalueiden pohjalta. Etsin vastauksia ja tulkintoja kysymykseen: Mitä on olennainen osaaminen perusopetuksessa? Tässä luvussa esiteltävät osaamisalueiden sisällöt rakentuvat tietoteorian alaan kuuluvien tiedon lajien varaan. Tietoteoreettisten näkökulmien lisäksi hyödynnän osaamisen elinympäristöjen tarkastelussa organisaatioteorioiden tarjoamia organisaatiomuotoja ja organisaation toimintaa kuvaavia yhteisöjä. Osaamisen teoretisointi tiivistyy luvun loppuun kootussa yhteenvedossa opettajan profesioon ja opettajuuteen liittyvien näkökulmien avulla. Hyödynnän kokoavan tarkastelun yhteydessä myös Gareth Morganin (1989) luomia sosio-konstruktivistisia organisaatiomalleja. Nuo vertauskuvalliset organisaatiomallit mahdollistavat perusopetuksen koulun tarkastelemisen sekä yhteistä tarkoitusta korostavana ja rationaalisesti hahmottuvana ihmisryhmänä että yksilön inhimillisen kognition tuottamana artefaktina (Aula 1999, 16-18).

Osaaminen perusopetuksessa jakaantuu kuviossa 12 näkyvällä tavalla kuuteen pääalueeseen: *pedagoginen osaaminen, yhteisöllinen osaaminen, ulkoinen yhteistyöosaaminen, johtamisosaaminen, yksilölähtöinen kehittämisosaaminen sekä yksilön osaaminen.*



KUVIO 11 Osaaminen perusopetuksessa

3.1 Pedagoginen osaaminen

3.1.1 Tutkimukseen osallistujien näkemykset pedagogisesta osaamisesta

Tutkimukseen osallistujien mukaan olennaista osaamista perusopetuksessa on pedagoginen osaaminen. Tähän osaamiseen kuuluu empiirisen tiedon perusteella sekä opettamisen että kasvattamisen osaaminen. Opettaminen jakaantuu aineenhallintaan ja opetusmenetelmien osaamiseen. Aineenhallinta merkitsee opetettavan aineen perustietojen hallintaa ja riittävän syvällistä tuntemusta sekä olennaisen tiedon tunnistamisen taitoa. Opetustaito mahdollistaa tärkeiden tietojen ja taitojen välittymisen oppilaille. Opetusmenetelmien osaaminen sisältää erilaisten oppilaiden ja opetusryhmien opettamisen, ryhmänhallinnan, oppilaan ja opetusryhmän motivoimisen sekä älyllisen haastamisen taidon. Lisäksi opetusmenetelmien osaaminen mahdollistaa monipuolisten opetus- ja ryhmänmuodostusmenetelmien käytön, muuntautumiskyvyn oppilaiden tarpeiden mukaan sekä uusimman opusteknologian hyödyntämisen opetustyössä. Pedagoginen osaaminen ilmenee myös taitona nähdä oppimistapahtumat kokonaisvaltaisesti. Pedagogiseen osaamiseen kuuluvat työskentelyn johtamisen ja organisoimisen hallitsemisen taidot eri tilanteissa.

Kasvatusosaamiseen kuuluvat taidot kohdata yksilöllisissä kasvun vaiheissa olevat lapset erilaisissa kasvatus- ja opetustilanteissa. Kasvatukselliseen osaamiseen kuuluvia taitoja ovat myös auktoriteetin ottaminen sekä kasvatuksellisten pelisääntöjen laatiminen ja toteuttaminen. Kasvatusosaaminen tukee

oppilaan eheää kehitystä. Kasvatusosaaminen koulutyössä on taitoa säilyttää aikuisuus, rauhallisuus ja tasapaino erilaisissa kasvatustilanteissa. Oppilaista välittäminen, tarvittavan tiukka varhainen puuttuminen, oppilaan todellisuutta koskettavan keskustelun hallitseminen ja sydämellinen lasten eteen työskenteleminen kuuluvat myös kasvatusosaamiseen.

Perheyhteistyöosaaminen

Kasvatusosaaminen tukeutuu tiiviiseen perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tässä mielessä perheyhteistyöosaaminen määrittelee kasvatusosaamista. Perheyhteistyössä keskeisiä taitoja ovat huoltajien kasvatusnäkemysten kunnioittaminen sekä kyky asettautua perheiden ja lasten todellisuuteen. Edellisen lisäksi perheyhteistyöosaamiseen kuuluu rohkeus keskustella huoltajien kanssa avoimesti, luottamuksellisesti ja toimivaltuuksiin nähden tarkoituksenmukaisen rajatusti oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Lisäksi perheyhteistyön osaamisen taidot mahdollistavat huoltajien kanssa yhteisen kasvatusnäkemysten luomisen oppilaan tasapainoisen kasvun ja kehittymisen tueksi.

3.1.2 Kasvatus ja opetus

Perusopetuksen koulussa tärkeintä on oppilaiden kasvatus ja opetus. Kasvatuksen ja opetuksen välinen suhde jää kuitenkin pedagogisen ajattelun ja toiminnan yhteydessä melko vähälle huomiolle. Patrikainen (1999, 75) tunnistaa, että käsitteellisessä mielessä opetus ja kasvatus ovat opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan keskeisiä määrittäjiä. Vastaavasti Salo (2004, 23) esittää, että kasvatussuhteessa ja opetustapahtumassa on tunnistettavissa yhteneviä piirteitä. Hän painottaa, että molemmissa tapauksissa niiden osapuolet ovat toisiinsa nähden sekä emotionaalisesti että tiedollisesti epäsymmetrisessä asemassa. Kasvattajan tietoiset kasvatusintentionit ohjaavat kasvatusta. Toisaalta kasvava tulkitsee kasvattajansa pyrkimyksiä tämän käyttäytymisen perusteella. Reflektiivinen kasvava pohtii kasvattajansa käyttäytymiseen liittyvien pyrkimysten ja taitojen yhteyttä omaan käyttäytymiseensä. Kouluikäisillä lapsilla tällainen kasvattajan käyttäytymisen tietoinen sulattelu ja jäsentäminen käynnistyvät yleensä viimeistään murrosiässä. (Salo 2004, 23.)

Leino ja Leino (1997, 13–20) hahmottavat kasvatuksen ja opetuksen sisäkäisinä ja toisistaan erottamattomina ilmiöinä. Tästä syystä he pitävät luontevana käyttää kasvatuksesta ja opetuksesta ilmiöt yhdistävää käsitettä pedagogiikka. Varsinkin perusopetuksessa toteutettava opetus voidaan mieltää kasvatustilanteeseen kuuluvaksi keskeiseksi osaksi. Tällöin opetus on käytännöllistä toimintaa, joka perusteita ovat sekä tieteellinen tieto että intuitiota ja luovuutta oppimisessa korostava taide. Samalla opetusosaamisen tarkastelu tieteen näkökulmasta korostaa analyttisyyttä ja loogisuutta työskentelyssä sekä induktiiviseen tai deduktiiviseen päättelyyn perustuvaa uuden tiedon muodostamista. Vastaavasti taiteen näkökulma opetuksessa painottaa opetuksen käsitteellistä taitoja ja taituruutta edellyttäväksi asiantuntijatyöksi, jossa esteettiset kokemukset hyväksytään osaksi opetustyötä. Samalla opettaminen nähdään kokonaisvaltaisena ja subjektiivisiin kokemuksiin perustuvana ja tarvittaessa yleisistä

säännöistä poikkeavana toimintana. (Leino & Leino 1997, 13–20.) Tällaisen työotteen yhteydessä opettajat käyttävät yleensä pedagogisen vapauden käsitettä.

Puolimatka (1997, 33–34) muistuttaa, että kasvatuksellisesti hyväksyttävässä opetuksessa opettajan auktoriteetin ja oppilaan autonomian välinen suhde on tasapainoinen. Tämän lisäksi opetustyössä tietokokonaisuuksien opettaminen ja rationaalinen avoimuus sekä maailmankatsomuksellinen laaja-alaisuus ja perustelut ovat sopusoinnussa keskenään. Sen sijaan kasvatuksellisesti kyseenalaiselle opetukselle on tavanomaista auktoriteettiin ja käskyvaltaan perustuva oppijan kehitystä estävä kontrollointi. Tällaisen indoktrinoivan opetuksen sisällöt ovat harhaanjohtavan yksinkertaistettuja ja menetelmät edistävät kritiikitöntä uskomusten omaksumista. Samalla ristiriita opettajan todellisten ja julkilausuttujen tarkoitusten välillä kannustaa käyttämään erilaisia piilovaikuttamisen muotoja estäen rationaalisesti avoimen vuorovaikutuksen syntymistä oppijoiden kanssa. (Puolimatka 1997, 33–34.) Puolimatkan tapaan myös Kurki (1993b, 80–81) korostaa, että onnistuneessa lasten ja nuorten kasvatuksessa edetään oppilaskeskeisesti. Tällöin opetuksessa ja kasvatuksessa pyritään käyttämään oppilaiden aloitteellisuutta, vastuullisuutta ja yhteistyökykyisyyttä kehittäviä menetelmiä. Kasvatus perustuu tällöin jokaisen lapsen mahdollisuuteen seurata omaa kehitysrytmiään. Lisäksi kasvatettavien yksilöllisen kehitysrytmin toteutumista tuetaan sosiaalisia suhteita ja aktiivisuutta kehittävien toiminnallisten työtapojen avulla.

Opettajan antama kasvatus ja opetus tulevat oikeutetuiksi rooliperusteisessä kasvatussuhteessa. Tällainen kasvatustodellisuus poikkeaa esimerkiksi vanhempien välittömästä auttamisvastuusta tai käskyvaltaan perustuvasta kasvatussuhteesta. Värri (2000) mieltämä koulukasvatus noudattaa hyvän elämän ja itseksi tulemisen ideaaleja, jotka toteutuvat dialogisessa kasvatussuhteessa. Hänen mielestään kasvatus on arvokkaan välittämistä kasvatettavalle. Tällöin opettajan kasvatusosaamisen ja etiikan peruseriaatteita ovat kasvatettavan kuuntelu, hänen tarpeistaan tietoisesti tuleminen ja kasvatettavan elämän aineltautuisuuden ehdoton hyväksyminen ja kunnioitus. Samalla kasvattajan viisaus on tilannekohtaista viisautta (*fronesis*), jonka syntyy tutun kontekstin (*tradition*) ja uuden tilanteen tulkinnan avulla. Pedagogiseen osaamiseen sisältyvä kasvattajan vastuu on kokonaisvaltaista ja tilannesidonnaista, jolloin oikea ja totuus tulevat esille konkreettisissa tilanteissa valintojen ja eletyn kokemuksen perusteelle tehtyjen riskinalaisten moraalisten päätösten myötä. (Värri 2000, 144–159.)

Vastaava vuorovaikutuksen korostus löytyy myös Freiren (2005, 95–105) kasvatusajattelusta. Hän painottaa olennaisesti kasvatusosaamisen dialogisuutta. Hänen mukaansa kasvatus on dialogista toimintaa, jonka perustana on syvä rakkaus maailmaa ja ihmisiä kohtaan. Tällöin rakkaudelle, nöyryydelle ja uskolle perustuva dialogi synnyttää tasavertaisen suhteen, jonka luonnollinen seuraus on osapuolten keskinäinen luottamus. Aidossa humanistisessa kasvatuksessa kasvava ja kasvatettava toimivat yhdessä. Todellisuuden muuttaminen on dialogisen kasvatuksen osapuolille yhteinen asia. Samalla yhteinen maailma vaikuttaa molempiin osapuoliin haastaen heidät ajattelemaan uudella tavalla.

Dialogisen ja aidon kasvatuksen vastakohta on sortava eli indoktrinoiva kasvat-
tus. Sille on tyypillistä pyrkimys kasvatettavan ajattelun sopeuttamiseen ja pas-
sivointiin kasvavan itsenäistä ajattelua tukahduttamalla.

Kasvatuksen ja opetuksen yhteydessä on syytä muistaa, että ne vaikutta-
vat ihmisen maailmankuvan ontologiseen määrittymiseen ennen kaikkea op-
pimisen kautta. Siksi pedagogisen osaamisen tulokset perusopetuksessa reali-
soituvat oppimistuloksina. Suppeassa mielessä oppiminen voidaan nähdä ha-
vaittujen tai ajateltujen asiasisältöjen tai toimintavalmiuksien tallentumisena
yksilön muistiin. Tällöin oppimisen mielletään ontologisesti kuuluvan ajattelun
maailmaan. Kasvattajalla on yleensä voimakas halu saada kasvatettava omak-
sumaan oma todellisuudenkuvansa. Samalla ohjaaja on ohjattavan oppimisen ja
kasvun palveluksessa. Toisaalta kasvatus- ja opetus perustuvat vuorovaikutuk-
seen, jonka oletetaan vaikuttavan sille asetettujen tavoitteiden mukaisesti kou-
lutettavaan tai sekä koulutettavaan että kouluttajaan. (Nurmi 1995, 58–62; Oja-
nen 2001, 21.) Edellistä laaja-alaisemmin nähtynä oppiminen voidaan mieltää
yksilön persoonallisuuden, valmiuksien tai yhteisöön sopeutumisen muuttami-
sena edulliseen suuntaan tai yksilön hyvän tilan säilyttämisenä intentionaalisen
kasvatuksen ja opettamisen avulla (Leino & Leino 1997, 24).

Kasvatukseen ja opetukseen perusopetuksessa liittyy myös se, että kasva-
tuksen edellytykset, menetelmät ja päämäärät ovat sopusoinnussa keskenään.
Tällöin kasvatettavia kohdellaan hyvin ja heidän parhaita kykyjään ja ominai-
suuksiaan edistetään nykyhetkessä. Kasvatus perustuu kasvatettavan omaeh-
toisen ja tiedostavan toiminnan salliviin sekä luottamusta ja turvallisuudentun-
netta edistäviin kasvatusmenetelmiin. Kasvattaja toimii kasvatettavan maail-
masuhteen tulkkina, kasvun auttajana, ja huomioi kasvatuksessaan kasvatetta-
van näkökulman. Perusopetuksessa toteutuvassa kasvatuksessa oppilasta ei
jätetä heitteille, vaan kasvattaja on myös maailman olennaisten aspektien vali-
koija ja välittäjä. Kasvatettavan kasvun vaiheen arvioinnissa tärkeitä kriteereitä
ovat itsetietoisuuden, vastuun ja kommunikaatiokyvyn kehittyminen. Lisäksi
kasvatus tähtää suotuisiin muutoksiin kasvatettavan elämänhistoriassa havait-
tuun lähtötasoon nähden – hänen tulevaisuutensa kannalta otollisella tavalla.
Dialoginen ja onnistunut kasvatus tukee kasvatettavan itsenäistymistä siten,
että kasvatettava kykenee ottamaan yhä enemmän ja enemmän vastuuta omas-
ta tulevaisuudestaan. (Värri 2000, 144–159.)

Pedagogisen osaamisen yhteydessä on helppoa yhtyä myös Sutisen (2003,
219–228) näkemukseen siitä, että kasvatus- ja opetus perustuvat kasvavan yksi-
lön ainutlaatuisiin mahdollisuuksiin ja ominaisuuksiin. Kasvussa ja oppimises-
sa on tällöin kyse tietyssä toimintaympäristössä tapahtuvasta oppimisprosessis-
ta, jossa yksittäiset koetut asiat ja faktat synnyttävät tietyn olemassaolon tavan
eli eksistenssin. Tällöin oppimisen ja kasvun toteutuminen edellyttää kasvatta-
jalta sekä kasvavan tulkitsemista (interpretaatio) että kasvavan toimintaympä-
ristön muuttamista (transformaatio). Tulkitseminen merkitsee kasvavan toi-
minnan oppimista ja ei-kielellisen toiminnan jäsentämistä tietyssä toimintaym-
päristössä siten, että kasvattaja kykenee edistämään kasvavan tavoittelemaa
kasvua. Vastaavalla tavalla kasvattaja pyrkii tukemaan kasvavaa hänen toimin-

taympäristöään muuttamalla. Siten kasvatuksessa on myös kysymys kasvavan yksilön maailmasuhteen ja merkitysten rakentumisesta kasvattajan ja kasvavan välisen luovan, ei-mekanistisen ja vastavuoroisen vuorovaikutussuhteen avulla. Tällöin kasvattajan keskeinen tehtävä on avata kasvavan kasvulle uusia mahdollisuuksia. (Sutinen 2003, 219–228.)

Kasvatus ja opetus muodostavat toisistaan erottamattomina pedagogisen osaamisen ytimen perusopetuksen koulussa. Tällöin sekä kasvatuksen että opetuksen lähtökohta on se, että aikuisen ja lapsen välinen epäsymmetrinen vuorovaikutus toimii. Todellinen pedagogiikan osaaja kykenee tulkitsemaan oppilaan tarpeita sekä muokkaamaan oppimisympäristöä suotuisan oppimisen ja kasvun turvaavaan suuntaan. Tämä edellyttää opettajalta herkkyyttä tunnistaa oppilaan tarpeita ja kykyjä. Lisäksi pedagoginen osaaja pystyy luomaan hedelmällisen vuorovaikutuksen sekä yksilöiden että ryhmien välille.

3.1.3 Taitotieto ja taitava toiminta

Tiedon lajeihin peilaten pedagoginen osaaminen perusopetuksessa muistuttaa tutkimukseen osallistujien näkemysten perusteella ennen kaikkea taitotietoa ja taitavaa toimintaa. Toisaalta pedagogisen osaamisen lähtökohtana voidaan pitää myös tietämystä ja viisautta, jotka liittyvät tässä tutkimuksessa ennen kaikkea yksilön osaamisen alaan. Tällaista osaamista on vaikeaa viestiä täsmällisesti ja kuvata seikkaperäisesti toisille. Tässä tutkimuksessa pedagogisen osaamisen mieltäminen taitotiedoksi perustuu oletukseen siitä, että pedagogista osaamista voidaan kuitenkin kuvata, käsitteellistää, opiskella ja jakaa toisille.

Tiedon lajien määrittelyssä arkikielessä käytetään yleisesti käsitettä tietotaito (knowing-how) erotuksena jotain tiettyä asiaa koskevasta tiedosta (knowing-about). Vastaavasti kognitiivisen tutkimuksen perinteessä toisistaan erotetaan ilmiötä kuvaava deklaratiiivinen tieto (know-what) ja käytännön toiminnassa tarvittava, ihmismieleen sääntöketjuiksi rakentunut proseduraalinen taitotieto (know-how). Korkeatasoisessa osaamisessa yhdistyvät yleensä sekä deklaratiiivinen että proseduraalinen tieto. (Cross & Prusak 2005, 454; Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 16–17.) Julkisella eli eksplisiittisellä tiedolla on tärkeä merkitys ihmisten välisessä kommunikaatiossa, sillä se mahdollistaa asiantuntijoiden välisen monipuolisen kommunikoinnin sekä oman tieteenalan kehittämisen (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 17–20).

Taitotiedoksi voidaan lukea myös erilaisilla käytännön elämäntilanteilla käytössä oleva piilevä eli hiljainen tieto (tacit knowledge). Tällainen piilevä tieto on ei-kielellistä taitoa ja osaamista, jota voidaan pitää lähinnä tiedon esiasenteena. Nimittäin eläinten ja osittain ihmisten osaaminen ei välttämättä edellytä kykyä ymmärtää tai kielellisesti määritellä toimintaa tai siihen liittyviä lainalaisuuksia (Kojonkoski-Rännäli 2001, 206). Tällöin oppimisen ja tiedon muodostamisen perustana on yleensä yritys, erehdys, matkiminen, jäljittely tai mestarioppipoika-tyyppinen mallioppiminen. (Niiniluoto 1996, 50–54.)

Tämän tutkimuksen osallistujien näkemysten perusteella pedagogisen osaamisen perusteet muistuttavat läheisesti vallalla olevaa pelkistettyä ja dikotomista käsitystä tiedon olemuksesta (ks. Nonaka & Konno 1998, 42; Vail 1999,

16). Tällöin tieto jaetaan kahteen pääkategoriaan, jotka ovat julkinen eli eksplisiittinen tieto (explicit knowledge) ja piilevä eli hiljainen tieto (tacit knowledge). Tiedon lajien näkökulmasta pedagogisessa osaamisessa erityisesti aineenhallinta ja opetusmenetelmien osaaminen perustuvat julkiseen tietoon. Vastaavasti kasvatusta ja perheyhteistyöosaamisessa painopiste on taitotiedossa ja taitavalle toiminnalle tyypillisissä hiljaista tietoa lähellä olevissa tiedon lajeissa.

Taitotieto

Niiniluodon (1996, 50–54) mukaan käytännön toiminnassa tarvittava taitotieto on ilmaistavissa kielellisesti lauseina, jotka kuvaavat jonkin taidon suorittamisen tehokkainta tapaa. Vastaavasti Ruohotie ja Honka (2003, 23) näkevät taitotiedon ennen kaikkea käytännöllisenä osaamisena. Samalle he korostavat ammatillisen taitotiedon ja ajattelun erillisyyttä. Heidän mielestään vahva ammatillispesifinen taitotieto ja ajattelun taidot kehittyvät osaksi erillään. Tämän vuoksi yksilöllä voi olla vahva ammatillinen taitotieto, mutta suuria puutteita ajattelun taidoissa.

Tämän tutkimuksen perusteella pedagogiseen osaamiseen kuuluva kasvatustiosaaminen on ensisijaisesti taitotietoa, jonka perusteet on hankittu muodollisessa opettajankoulutuksessa. Taitotietona ilmentyvää pedagogista osaamista on mahdollista käsitteellistää ja siirtää kollegoille. Opettaja voi esimerkiksi muuttaa osaamistaan ja kokemustietoaan kollegiaaliseen käyttöön soveltuvaksi oppimateriaalipaketiksi, jonka uuden opetusteknologian asiantuntijat muokkaavat tietokoneohjelmaan soveltuvaksi tiedoksi. Tällöin pedagogisen osaamisen asiantuntijajärjestelmän tietämyksen voidaan nähdä perustuvan sekä propositionaaliseen tosiasiatietoon että heuristisiin toimintasääntöihin eli taitotietoon.

Arjen koulutyössä painopiste vaikuttaa olevan käytännöllisenä osaamisena näyttäytyvän taitotiedon puolella. Suomen kouluissa työskentelee kasvatustosaajia, jotka eivät välttämättä kykene tarkkaan erittelemään pedagogisten toimintamalliansa perusteita. Osaaminen perustuu tällöin yksilön ominaisuuksiin ja tahtoon tiiviisti sidoksissa oleviin kykyihin ja henkisiin valmiuksiin. Tämän vuoksi pedagogisen osaamisen kehittäminen edellyttää tiivistä vuoropuhelua yksilön osaamisen, yhteisöllisen osaamisen sekä pedagogisen osaamisen välillä. Vasta tällaisen vuoropuhelun avulla opettajan tietoisuus omista opetus- ja kasvatuskäytänteistään syvenee, ja työvuosien myötä hankittu kokemustieto työstyy ymmärrykseksi ja uuden oppimisen lähtökohdaksi.

Taitava toiminta

Ihmisillä on käyttäytymiseen liittyviä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä kykyjä ja valmiuksia, joita kutsutaan osaamiseksi tai taidoksi. Kreikan kielessä taitoa tarkoittava sana on *tekhne*, joka latinan kielelle käännettynä on *ars*. Tämän vuoksi myös suomen kielessä taitaminen ja osaaminen liittyvät sanoihin tekniikka ja taide. (Niiniluoto 1996, 49–53.) Yhteiskunnallisiin toimintajärjestelmiin kuuluva taito ja osaaminen eli taitopääoma siirtyvät kielen, kasvatuksen ja opetuksen kautta kulttuuriperintönä seuraaville sukupolville (Kojonkoski-Rännäli 2001, 216).

Eraut (1994, 111) nimeää tiedon määrittelyn yhteydessä yhdeksi osaamisen lajiksi käytännöllisen taitavan toiminnan (skilled behavior). Tällä hän tarkoittaa luontaisiin kykyihin yhdistynyttä käytännöllistä osaamista. Taitava toiminta ilmentää asiantuntijan toimintaan liittyvää monimutkaista yhdistelmää, joka hioutuu tietojen ja taitojen soveltamisen sekä kokemusten myötä lähes automaattiseksi toiminnaksi. Esimerkiksi opettajan työskentely opetustilanteessa on hänen mielestään pääosin taitavaa toimintaa. Toiminnan kehittymisessä yksittäisten oppilaiden ja opetusryhmien tuottama palaute on keskeisessä roolissa. Varsinkin opettajan työuran alkuvaiheessa taitavassa toiminnassa ja sen kehittämisessä painottuvat ennen kaikkea opettamisen ja oppimisen rutiinit. Kokeumuksen myötä opettajan työssä opetuskeskeisyys voi vähetä. Tällöin toiminta ilmenee kokonaisvaltaisena opetus- ja kasvatustapahtuman taitamisena. Samalla opettaminen muuntuu hiljaiseksi tiedoksi, jota on vaikea selittää työtovereille tai jopa opettajalle itselleen. (Eraut 1994, 111.) Tällaisen työskentelyn yhteydessä kokeneet opettajat käyttävät pedagogisen luovuuden tai pedagogisen vapauden käsitteitä.

Pedagogisessa osaamisessa on useita taitavalle toiminnalle tyypillisiä piirteitä. Voidaan jopa väittää, että kasvatusta ja opetustilanteissa työskentely perusopetuksessa perustuu taitavaan toimintaan. Kasvatus toteutuu yhteisössä, jota määrittelevät erilaiset tilannetekijät ja lukuisat vuorovaikutussuhteet. Tällainen osaaminen edellyttää yksilöltä kykyä hyödyntää, hankkia ja luoda uutta tietoa kasvatukseen toteuttamiseen liittyvistä kirjoitetuista ja kirjoittamattomista käytänteistä. Kasvatus- ja opetustilanteessa opettaja auttaa oppilasta näkemään ja asettamaan tavoitteita työskentelylleen. Tämän lisäksi opettaja voi tulkita yhdessä oppilaan kanssa harjoiteltavien tietojen, taitojen ja asenteiden perusteita. Näin toimien opettaja helpottaa oppilasta arvioimaan ja ymmärtämään oppimistaan. Lisäksi käytännön kasvatus- ja opetustyössä opettajan toiminta perustuu usein intuitiiviseen, oivaltavaan ja kokonaisvaltaiseen toimintatapaan, jossa ennakkoon laaditut suunnitelmat muuntuvat joustaviksi ja oppilaslähtöisiksi opetuskäytänteiksi.

3.1.4 Oppiva yhteisö

Pedagogisen osaamisen elinympäristö ei ole tyhjiö tai suljettu järjestelmä. Se syntyy, leviää ja uudistuu sekä yksilöiden ajattelussa että koulussa toimivissa monimuotoisissa yhteisöissä. Pedagogisen osaamisen perustana on ennen kaikkea opettajien saama tiedeperusteinen koulutus. Formaalin peruskoulutuksen aikana omaksutut tiedot, taidot ja asenteet muovautuvat kuitenkin toimiviksi työskentelytavoiksi vasta kehittyvän koulun kasvatus- ja opetuskäytänteissä. Tässä mielessä pedagogisen osaamisen tyypillisin organisatorinen elinympäristö on oppiva yhteisö.

Oppiva yhteisö

Oppiva yhteisö (Learning Community) mielletään organisaation oppimisen yhteydessä epäviralliseksi ihmisten yhteenliittymäksi ja ryhmäksi, joka jakaa sitä yhdistävään aiheeseen liittyvät tietonsa, taitonsa ja osaamisensa. Oppivan

yhteisön kehittämisessä tiivis yhteistyö ja toimiva vuorovaikutus ovat keskeisiä (Huffman & Jacobson 2003, 239–250). Oppivaa yhteisöä yhdistävä yhteinen aihe voi olla esimerkiksi tietokoneohjelma, harrastus tai työtehtävä. Oppivalla yhteisöllä ei ole virallisia organisaatorakenteita. Se on myös pääosin vapaa tavanomaisiin johtamisrakenteisiin liittyvistä yksityiskohdista, kuten suoritusten arvioinneista tai palkitsemisjärjestelmistä. Oppivassa yhteisössä johtajuus jakaantuu sen jäsenille. Keskeisimmät oppivan yhteisön osaamiseen liittyvät toiminnot ovat oppiminen ja yhteydenpito. Ne toteutuvat osaamista ja ideoiden jakamista helpottavia tekniikoita hyödyntämällä sekä osaamisverkostoja luomalla. (Plaskoff 2005, 170.)

Bottery (2003, 189) kuvaa oppivaa yhteisöä viiden ominaisuuden avulla. Hänen mielestään oppivat yhteisöt laajentavat kapasiteettiaan. Toisaalta ne kehittävät uusia ja laajentuvia ajattelumalleja. Oppivilla yhteisöillä on hänen mielestään kollektiivisia pyrkimyksiä ja tavoitteita. Ne oppivat yhdessä. Lisäksi oppivat yhteisöt sijoittavat voimavaroja omaan oppimiseensa. Vastaavasti Tosey (1999, 403–406) täsmentää oppivan yhteisön käsitettä käyttämällä nimitystä vertaisoppimisen yhteisö (Peer Learning Community). Hänen mielestään vertaisoppimisen yhteisössä keskeisiä toimintoja ovat henkilökohtainen kehittyminen, yhteisön toimiva vuorovaikutus, yhteisön jäsenten auttaminen, muodolliset riippuvuussuhteet sekä yksilön ja yhteisöjen välisten raja-aitojen ylittäminen.

Nyky näkemyksen mukaan myös koulu mielletään yhteisöksi, jossa sekä aikuiset että lapset ovat aktiivisia oppijoita ja jokaisella yksilöllä on tärkeä vastuu oppimisesta (Helakorpi 1996, 18). Tällöin koulu mielletään ennen kaikkea yhteisöksi, jonka perustana ovat tiivis yksilöiden välinen yhteistyö ja yksilöiden väliset vahvat moraaliset siteet (Leonard & Leonard 2001, 383–384). Tällöin oppivan kouluyhteisön yleisiin perusteisiin liittyvät myös opettajan yksilöllinen sitoutuminen esimerkkinä toimimiseen, yhteiskunnallisesti arvostettujen päämäärien saavuttamiseen, omaa työtä laajempaan kollegiaaliseen toimintaan sekä eettisiin periaatteisiin, joissa korostuu kokonaisvaltainen huolenpito persoonallisista yksilöistä. (Sergiovanni & Starrat 1993, 47–51).

Toisaalta koulu ei ole aina jäsentynyt oppivaksi yhteisöksi. Tämä saattaa johtua esimerkiksi peruskoulujen yhteydessä luokkahuonekeskeisyyttä ja yksintyöskentelyä painottaneesta kulttuuriperinteestä (Kervinen 2004, 48). Leonard ja Leonard (2001, 383–384) toteavat koulujen hallintohenkilökunnan ja opettajien perinteisesti korostaneen koulun asemaa tietotehtaana. Tällaisessa tuotantolaitoksessa opettajat ovat lähinnä tuottajia ja oppilaat tuotteita. Tehdasmaisessa koulussa opettajan yksintyöskentelyä korostava perinne yhdistettynä tottumattomuuteen ja arkuuteen samanaikaisopetusta tai luokkien välistä yhteistyötä kohtaan supistavat koulun sisäistä vuorovaikutusta ja oppimismahdollisuuksia (Hämäläinen & Sava 1989, 19–21).

Perusopetuksen koulun pedagogisen osaamisen elinympäristön suhteen on luontevaa yhtyä Huffmanin ja Jacobsonin (2003, 239–250) toiveikkaaseen näkemykseen koulusta oppivana yhteisönä. Tämä näkökulma vaikuttaa luonnolliselta siitakin huolimatta, että opettajayhteisöissä ammatillisen keskustelun

taso on usein varsin heikko ja syvälinen ammatillinen dialogi ei yleensä kuulu kiinteästi koulun keskustelukulttuuriin (Huusko 2004, 173). Hämäläinen ja Sava (1989, 19–21) muistuttavat, että hyvän yhteistyön muodostuminen ja aito mukanaolo kouluyhteisössä edellyttää myös kanslistien, siivoojien, vahtimestareiden, talonmiesten, keittiöhenkilökunnan, kouluterveydenhoitajien, koulukuraattoreiden ja koulupsykologien huomioimista. Tämä on käytännössä vaikeaa, sillä kouluissa on suuri määrä ihmisten luonnollista kanssakäymistä hankaloitavia asioita. Esimerkiksi rehtorille kuuluvat hallinnolliset tehtävät etäännyttävät häntä vuorovaikutuksesta. Vastaavasti opettajilta puuttuu aikaa ja voimia tiiviiseen kanssakäymiseen muiden työntekijöiden kanssa. (Hämäläinen & Sava 1989, 19–21.)

Huffman ja Jacobson (2003, 239–250) pitävät oppivan yhteisön toimintamallia tärkeänä toimintatapana sekä oppilaiden oppimistulosten parantamisessa että koulun toiminnan kehittämisessä. Tällaisessa kouluyhteisössä siihen kuuluvien aikuisten keskinäinen kanssakäyminen muodostaa perustan oppilaiden koulussa viihtymiselle ja oppimiselle (Hämäläinen & Sava 1989, 19–21). Oppivissa kouluyhteisöissä dialogisuus on keskeistä. Tällaisessa koulussa dialogi on avoin ja luova vuorovaikutustilanne, jossa yksilön henkilökohtaisten näkemysten esittämisen ja arvioinnin avulla pyritään ymmärtämään toisten näkemyksiä ja muodostamaan yhteistä ymmärrystä käsiteltävästä asiasta (Viitala 2008, 187). Vuorovaikutus rakentuu siten, että opettajien lisäksi kaikilla yhteisön työntekijöillä, oppilailla ja myös huoltajilla on keskeinen rooli toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. (Huffman & Jacobson 2003, 239–250.)

Perusopetuksen koulussa pedagoginen osaamisen ydin muodostuu toisiinsa nivoutuvan kasvatuksen ja opetuksen ympärille. Käytännössä opettaja voi yhä tänä päivänä opettaa luokassaan melko itsenäisesti, mutta kasvatukseen tarvitaan koko kouluyhteisö. Tästä syystä pedagogisen osaamisen elinympäristöä kuvaa osuvimmin oppiva kouluyhteisö, jossa aikuisten välinen hyvä vuorovaikutus ja tiivis yhteistyö muodostavat perustan oppilaiden kasvuun ja oppimiselle. Tällaisessa yhteisössä sekä oppilaat että koko henkilökunta ovat valmiita avoimesti jakamaan tietonsa, taitonsa ja osaamisensa. Edellisen lisäksi pedagogisen osaamisen elinympäristönä olevassa oppivassa kouluyhteisössä myös huoltajilla on tärkeä merkitys oppilaiden kasvuun ja oppimiseen liittyvän toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa.

3.2 Yhteisöllinen osaaminen

3.2.1 Tutkimukseen osallistujien näkemykset yhteisöllisestä osaamisesta

Tutkimukseen osallistujien mukaan myös yhteisöllinen osaaminen on olennaista perusopetuksessa. Yhteisölliseen osaamiseen kuuluu toisten työn arvostaminen. Vastaavasti arvostamiseen sisältyvät toisten kunnioittaminen, erehtymisen salliminen sekä työtovereiden mielipiteiden ja erilaisten toteuttamistapojen hy-

väksyminen. Myös toisten huomioiminen ja kannustaminen sekä empaattisuus kuuluvat yhteisölliseen osaamiseen työyhteisössä.

Yhteisölliseen osaamiseen kuuluu laaja-alainen ihmissuhdeosaaminen. Perusopetuksessa on tärkeää kyetä toimimaan erilaisten ihmisten kanssa yllättävissäkin tilanteissa. Tämä edellyttää ihmistuntemusta sekä ihmisten kohtaamisen taitojen monipuolista hallitsemista. Ihmissuhdeosaamiseen kuuluvat myös ihmisten asenteiden ja mielipiteiden ymmärtämisen ja tulkitsemisen taito. Tunneäly, huumorintaju ja tasavertaisena aikuisena kohtelemisen taito sekä toisten kuuntelemisen ja auttamisen taidot ovat tärkeitä ihmissuhdeosaamisessa.

Yhteisölliseen osaamiseen perusopetuksessa kuuluu kyky toimia joustavasti. Myös kommunikointitaidot ovat tärkeä osa yhteisöllistä osaamista. Kommunikointitaitoja ovat aidon dialogin ja reflektiivisen keskustelun käymisen taidot sekä neuvottelutaidot. Erimielisyyksien joustava käsittely sekä oman mielipiteen rakentava esittäminen ja liittäminen osaksi ryhmän näkemystä kuuluvat kommunikointitaitoihin. Lisäksi syvällisen, reflektiivisen keskustelun taidot sekä ongelmien ratkaisemisen taidot konfliktitilanteissa ovat tärkeitä kommunikointitaitoja.

Ryhmätyötaidot kuuluvat yhteisölliseen osaamiseen. Muiden huomioiminen aikuisyhteisössä sekä kyky työskennellä ryhmässä ja tiimissä kaikkien henkilökuntaan kuuluvien kanssa kuvaavat ryhmätyötaitoa. Ryhmätyötaito sisältää myös taidon hyödyntää tarjolla olevaa moniammatillisuutta.

Myös hyvät vuorovaikutustaidot kuuluvat yhteisölliseen osaamiseen. Hyvä vuorovaikutus perusopetuksen yhteydessä merkitsee toimivaa vuorovaikutusta koulun sisällä niin oppilaiden ja opettajien välillä kuin myös koko henkilökunnan kesken. Lisäksi vuorovaikutustaitoihin kuuluu toimiva vuorovaikutus huoltajien kanssa sekä avoin toiminta suhteessa koko yhteiskuntaan. Vuorovaikutustaitoja tukevaa yhteisöllistä osaamista ovat myös yhteisöllisen osaamisen tunnistamisen taito, sosiaalisen lahjakkuuden hyödyntämistaito koulun sisällä ja ulkopuolella sekä yhteisöllisen pääoman kartuttamisen taito.

Yhteistyötaidot ovat keskeinen osa yhteisöllistä osaamista perusopetuksessa. Yhdessä suunnitteleminen ja yhteisten suunnitelmien toteuttaminen yli vuosiluokka-, ammatti- tai organisaatorajojen ovat keskeinen osa yhteistyötaitoja ja niihin tiiviisti liittyvää työyhteisön sisäisen koheesion löytämistä. Yhteistyöhakuisuus, avun tai tuen luonteva antaminen ja vastaanottaminen sekä yhteisöön samaistumisen kyky kuuluvat myös yhteistyötaitoihin.

Osaamisen esilletuomisosaaminen

Yhteisölliseen osaamiseen kuuluu osaamisen esilletuomisen taito. Osaamisen esilletulo perustuu ihmisten välisiin vuorovaikutussuhteisiin sekä koulun sisällä että sen ulkopuolella. Oman ja toisten erikoisosaamisen tunnistaminen sekä osaamisen esitleminen ja jakaminen kuuluvat yhteisölliseen osaamiseen. Lisäksi erilaisen osaamisen yhteen liittäminen ja hyödyntäminen yksilöä, työyhteisöyhteisöä ja koululaitosta hyödyttävällä tavalla kuuluvat yhteisölliseen osaamiseen.

Sopimus- ja pelisääntöosaaminen

Edellisen lisäksi olennaista yhteisöllistä osaamista perusopetuksessa ovat koulun toiminnan kannalta tarpeellisten sopimusten ja sääntöjen laatiminen sekä niiden noudattaminen. Niiden taustalla korostuvia kykyjä ja taitoja ovat harkintakyky, tilanteenarviointikyky, pohdiskelun ja kyselemisen taidot sekä asioiden kuvaamisen ja argumentoinnin taidot.

3.2.2 Narratiivinen tieto, prosessitieto ja propositionaalinen tieto

Tiedon lajien näkökulmasta yhteisöllinen osaaminen perusopetuksessa on tutkimukseen osallistujien näkemysten perusteella ensisijaisesti narratiivista tietoa, prosessitietoa ja propositionaalista tietoa. Narratiivinen tietäminen korostuu ennen kaikkea yksilön kokemuksellisuuteen perustuvassa toisten työn arvostamisessa, ihmissuhdeosaamisessa, joustavuudessa, kommunikoinnissa sekä ryhmätyö- ja vuorovaikutustaidoissa. Vastaavasti osaamisen esilletuomisessa sekä sopimusten ja pelisääntöjen laatimisessa painopiste on prosessitiedon ja propositionaalisen tiedon lajeissa.

Narratiivinen tieto

Tolska (2002, 86, 100–101 ja 148) viittaa narratiivisen tiedonmuodostuksen yhteydessä Jerome Brunerin näkemyksiin narratiivisen ajattelun lähtökohdista ja käsityksiin ihmisen kognitiivisen ajattelun malleista. Brunerin mukaan ihmisen mentaalinen elämä rakentuu kahdesta laadullisesti erilaisesta ajattelun muodosta. Ensinnäkin ajattelu ja tiedon muodostaminen voi olla propositionaalista, paradigmaattista tai loogis-tieteellistä. Toinen ajattelun tapa on narratiivinen. Narratiivisen tiedonmuodostuksen yhteydessä narratiivilla tarkoitetaan tiedonjäsentämistapaa, jonka avulla ihminen kykenee organisoimaan kokemuksiaan. Yhteisöllisen osaamisen näkökulmasta tarkasteltuna narratiivisen tiedon sisältävä tarina ei sisällä useinkaan vain yksittäistä näkökulmaa todellisuudesta. Sen sijaan tarina kuvaa sarjan osittain päällekkäisiä merkityshorisontteja.

Narratiivit ovat organisaatioissa vahvoja ja tiheitä kuvauksia, jotka tuottavat kokonaisvaltaisen selvityksen joistakin ilmiöistä ja tapahtumista. Tällöin organisaation tieto ja osaaminen kertyvät syvälle organisaation yhteiseen muistiin, joka tarkoittaa esimerkiksi organisaation rutiineita, toimintarakenteita, yhteistä ymmärrystä ja näkemyksiä organisaation vahvuuksista (Martin de Holan & Phillips 2005, 396–405). Narratiivisessa tiedonmuodostamisessa hyväksytään organisaatioon liittyvät erilaiset näkökulmat, kuten suunnitelmat, henkiset mallit, uskomusjärjestelmät tai arvot ja normit. Narratiivisessa tiedonmuodostuksessa ei ole kyse tiedon sekoittumisesta vaan ennen kaikkea tiedon yhteisestä tulkinnasta. Tämän vuoksi narratiivisessa tiedonmuodostuksessa tietoa ei määrätä ja jaeta ihmisille. Sen sijaan yksilöt ovat ennen kaikkea aktiivisia tiedonluojia, jotka osallistuvat heillä olevan tiedon tulkitsemiseen tilanteensa mukaisesti. (Bartel & Garud 2005, 327–337.)

Valtaosa olennaisesta yhteisöllisestä osaamisesta perusopetuksessa perustuu yksilöllisiin uskomuksiin, tuntemuksiin ja kokemuksiin. Näin ajatellen yhteisöllisen osaamisen lähtökohdiksi perusopetuksessa tunnustetaan myös ei-

kielelliset tietosisällöt. Yksilölliset tulkinnat ihmissuhteista, työn arvostamisesta, joustavuudesta tai vuorovaikutustaidoista vaihtelevat eri tilanteissa. Koulu-yhteisö tihkuu erilaisia yksilöllisiä tulkintoja omasta ja muiden työntekijöiden ammattitaidosta ja osaamisesta. Esimerkiksi koulun yhteisten tapahtumien tai kehittämissuunnitelmien yhteydessä yleensä palautetaan mieliin aikaisempia toteuttamismalleja ja toteuttajia, jotka ovat menestyksekkäästi hoitaneet heille vastuutettuja erikoistehtäviä. Sankareiden ja sankaritarinoiden lisäksi perusopetuksen koulun todellisuudessa erottuvat myös petturit ja kauhukertomukset. Ne elävät vahvasti organisaation kollektiivisessa muistissa erilaisina myytteinä hahmoina tai legendoina, joita kahvitauoilla tai kopiokoneen äärellä kerrotaan. Tässäkin mielessä perusopetuksen koulun yhteisöllisen osaamisen tietoperusta voidaan mieltää narratiiviseksi.

Prosessitieto

Yhteisöllistä osaamista perusopetuksessa on luontevaa jäsentää myös Erautin (1994, 107–116) esittelemän prosessitiedon käsitteen avulla. Prosessitieto (process knowledge) voidaan hänen mukaansa määritellä yksilön tiedoksi ammatilliseen toimintaan sisältyvistä moniulotteisista prosesseista. Samalla se sisältää kyvyn hyödyntää työtehtävien edellyttämää propositionaalista tietoa. Prosessitietoon sisältyy tietoisuus menetelmistä, joiden avulla tietoa hankitaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa (acquiring information). Prosessitietoon kuuluu myös suullisen ja kirjallisen tiedon muodostaminen sekä muodostetun tiedon tarjoaminen toisten käytettäväksi. (Eraut 1994, 107–114.)

Ahon (2002, 23) näkemykset yhteisöllisestä osaamisesta lähenevät Erautin (1994) ajattelutapaa prosessitiedosta. Hän nimeää oppilaitoksessa yhteisöllisen osaamisen perusteiksi yhteistoiminnallisuuden ja yhteistyökyvyn. Vuoropuhelun taito ja kyky ratkoa yhdessä havaittuja ongelmia ovat keskeisiä yhteisöllisen osaamisen alueita koulussa. Tällöin keskeistä yhteistoiminnan kannalta on ennen kaikkea opettajien välinen kollegiaalisuus, jolle on ominaista tiivis vuorovaikutus, tuen saaminen ja antaminen sekä keskinäinen kannustaminen. (Aho 2002, 23.)

Tämän tutkimuksen mukaan perusopetuksessa yhteisölliseen osaamiseen kuuluvat osaamisen esilletuomisosaaminen sekä sopimusten ja pelisääntöjen laatimisoosaaminen. Erityisesti nämä osaamisalueet rakentuvat prosessitiedon varaan. Käytännössä perusopetuksen koulussa prosessitietoa tarvitaan esimerkiksi lukuvuosisuunnitelman, koulukohtaisen opetussuunnitelman tai toimintayksikön turvallisuussuunnitelman laatimisessa sekä niihin kirjattujen tavoitteiden toimeenpanossa ja arvioinnissa. Kirjatut suunnitelmat jäävät kuolleiksi dokumenteiksi ja informaatiovarastoiksi, ellei niitä hyödynnetä aktiivisesti jokapäiväisessä työssä. Toisaalta kouluyhteisössä on myös suuri vaara sortua liialliseen sisäpiirisanaston tuottamiseen ja viljelemiseen. Tällöin ammatilliseen toimintaan liittyvän tiedon omaksuminen voi vaarantua, ja oppimisen kannalta välttämättömien vuorovaikutussuhteiden muodostuminen saattaa tyrehtyä prosessitiedon syntymisen periaatteiden vastaisesti.

Propositionaalinen tieto

Perusopetuksen järjestäminen perustuu osittain tieteelliseen tietoon. Tieteellinen tieto on tyypillistä propositionaalista tietoa, jonka avulla voidaan jäsentää tai yleistää tietämisen kohteena olevaa monimutkaista ilmiötä (Leino & Leino 1997, 51). Esimerkiksi opetussuunnitelmien sisällöt ja niiden opettamiseen liittyvät pedagogiset menetelmät sekä niiden perustana oleva opetushenkilöstön ammattitaito muotoutuvat tiedeperusteisen tiedon varaan. Erityisesti perusopetuksen yläluokilla oppiainejakoisen opetuksen lähtökohtana on tieteenalopohjaisen opettajankoulutuksen aikana omaksutun propositionaalisen tiedon käsitteleminen monimuotoisissa kasvatus- ja opetustilanteissa.

Propositiolla mielletään olevan totuusarvo eli sitä joko vastaa todellinen asiantila tai ei (Hautakangas 2003, 130). Toisaalta nykyisessä tietoteoreettisessa keskustelussa totuuden sijaan puhutaan vähemmän totuudesta ja enemmän todennäköisyydestä (Lindberg 2005, 29). Niiniluodon (1996, 54–57) mukaan propositionaalinen tieto perustuu kieleen, jonka merkkien avulla kyetään muotoilemaan väitelauseita. Vastaavasti Lammenranta (1993, 79) toteaa, että propositionaalisen tiedon ja perinteisen tiedon analyysin yhteydessä käytetään myös uskomuksen, totuuden ja oikeutuksen käsitteitä.

Eraut (1994, 42–47) tunnistaa ammattitaidon kehittämiseen liittyvässä propositionaalisisessa tiedossa kolme piirrettä. Ensinnäkin sen taustalla ovat systemaattisista tieteenalakohtaisista tietokokonaisuuksista johdetut teoriat ja käsitteet. Toiseksi hänen mielestään propositionaalinen tieto sisältää yleistä ja käytännöllisiä periaatteita, jotka ohjaavat toimintaa jollain ammatillisella alueella. Suurin osa tällaisesta tiedosta on syntynyt kokemuksellisesti. Kolmanneksi hän painottaa propositionaalisen tiedon muodostuvan tiettyihin tapauksiin, päätöksiin tai toimintoihin liittyvistä erityisistä väittämistä. (Eraut 1994, 42–47.)

Perusopetuksessa osaamisen esilletuomisosaaminen sekä sopimusten ja pelisääntöjen laatimisoosaaminen perustuvat kielelliseen viestintään. Koulun sisäisissä yhteisöissä käytössä olevan luonnollisen kielen avulla laaditaan ja toimeenpannaan yhteisiä suunnitelmia. Esimerkiksi koulun juhlia valmisteleva työryhmä tai oppilaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman toteuttajajoukko perustavat toimintansa väitelauseista koostettujen dokumenttien varaan. Myös yhdessä laadittujen toimintasuunnitelmien arvioinnit ilmaistaan yleensä puheella tai kirjallisilla aineistoilla. Olennaista yhteisöllisen osaamisen kannalta kuitenkin on se, että opettajat kykenevät ja haluavat soveltaa osaamista myös käytännössä.

Propositionaalinen tieto ja totuusteoriat

Propositionaalisen tiedon luonnetta on tapana tarkastella totuusteorioiden avulla. Tällöin perinteisen ajattelutavan mukaan tieto edellyttää varmuutta. Samalla varsinaista tietoa on sellainen tosi uskomus, joka muodostuu globaalisti ja lokaalisti luotettavalla tavalla. Totuusteorioista klassinen totuuden korrespondenssiteoria (latinan *correspondentia* = vastaavuus) lähtee siitä, että uskomus tai *propositio* – lausuma, väittäminen tai väitelause – on tosi ainoastaan silloin, kun se vastaa tosiasioita. Toinen klassinen vaihtoehto on ollut koherenssiteoria (latinan *co-haerentia* = koossa pysyminen), jonka mukaan totuus on uskomusten välistä

yhteensopivuutta. Samalla koherenssilla tarkoitetaan loogista ristiriidattomuutta. Kolmatta, ihmisten välillä vallitsevaa yksimielisyyttä kuvaavaa totuusteoriaa, kutsutaan totuuden konsensusteoriaksi. Tällöin asia on tosi, mikäli siitä ollaan yhtä mieltä. Edellisen lisäksi totuus voidaan myös nähdä oikeutusta pysyvänä ja vaikeammin saavutettavana. Todellisuuden mieltäminen jatkuvasti toiminnassa olevaksi prosessiksi on tuottanut uskomusten suhteuttamisen toimintaan. Tällainen näkökulma on ominaista pragmatistiselle totuusteorialle (kreikan *praxis* = käytäntö). Sen mukaan totuutena voidaan pitää käytännössä toimivaksi osoittautuvaa ja menestystä tuottavaa tietoa. (Niiniluoto 2002b, 221; Lammenranta 1993, 82–88; Lindberg 2005, 29–38; Tynjälä 2006, 24; Yrjönsuuri 2002, 55–59.)

Tiedon totuudellisuuden ja oikeutuksen vaatimukset pätevät myös perusopetuksessa. On mahdotonta ajatella, että osaamisen esilletuomisosaamisen tai sopimusten ja pelisääntöjen laatimisoosaamisen yhteydessä tieto ilmentyisi perustelemattomina mielipiteinä, mystisinä luuloina tai ilmaisemattomina oletuksina. Vaikuttaa luonnolliselta ajatella, että uutta opetusmenetelmää esittelevä opettaja perustaa tietoiskunsa koulun arkitodellisuutta vastaavaan tieteelliseen tutkimustietoon. Yhtä oikeutetulta tuntuu se, että koulun järjestyssäännöt kyetään laatimaan siten, että yksittäiset sääntölauseet ovat ristiriidattomia keskenään. Vastaavalla tavalla koulun opetushenkilöstön tulee kyetä löytämään riittävä yksimielisyys vaikkapa koulun ruokailu- ja välituntikäytännöistä. Positionaalisen tiedon totuudellisuuden ja oikeutuksen osalta koulun sosiaalisessa todellisuudessa vahvin asema lienee kuitenkin pragmaattisella ajattelutavalla, jonka mukaan toiminta on tiedon edellytys ja päämäärä. Vaikuttaa siltä, että koulussa toimivat yhteisöt hyväksyvät toiminnan perustaksi laaditun käsitteellisen suunnitelman helpoiten silloin, kun se osoittautuu toimivaksi myös käytännössä.

3.2.3 Työryhmät ja tiimit

Yhteisöllinen osaaminen perusopetuksessa elää ensisijaisesti oppilaitoksen sisäisissä vuorovaikutusympäristöissä. Koulun opetus- ja tukipalveluhenkilöstön muodostama sosiaalinen verkosto tarjoaa kasvualustan yhteisöllisen osaamisen syntymiselle ja kasvulle. Koulun kulttuuriin kuuluu, että viralliset työyhteisöä koskevat päätökset tehdään opettaja- ja henkilökuntakokouksessa. Ne eivät kuitenkaan vaikuta tutkimuksen empiirisen aineiston perusteella olevan yhteisöllisen osaamisen keskeisimpiä tapahtumapaikkoja. Sitä vastoin perusopetuksen koulussa hyvin yleisiä yhteisöllisen osaamisen elinympäristöjä ovat erilaiset työryhmät ja tiimit. Niissä valmistellaan, laaditaan ja arvioidaan suurin osa yhteisöä koskevista sopimuksista ja pelisäännöistä. Niissä todentuu myös valtaosa muusta perusopetukseen liittyvästä yhteisöllisestä osaamisesta, kuten tunteälystä, sosiaalisuudesta tai joustavuudesta.

Työryhmä

Osaaminen voidaan nähdä yhteisöllisenä ilmiönä, joka koostuu ihmisten kokemuksista, ajatuskyvystä ja heidän luomistaan artefakteista organisaatiossa

(Marwick 2001, 814). Toisaalta ryhmätoiminnalla on keskeinen rooli yhteisön osaamisen perustana. Käytännössä organisaatioiden toimintaan liittyvää kollektiivista osaamista käsitellään yleensä työryhmien osaamisena. Toiminnan yhteydessä ryhmän yhteinen osaaminen on enemmän kuin sen yksittäisten jäsenten osaamisen summa. Tämä on mahdollista siksi, että ryhmässä sen jäsenten vahvat taidot täydentävät jäsenten heikkoja osaamisalueita. Samalla ryhmän jäsenten osaamista voidaan kutsua synergiseksi asiantuntijuudeksi. (Lehtonen 2002, 34.)

Projektitiimeistä Plaskoff (2005, 170) esittää, että tavanomaisen projektitiimin olemassaolo perustuu yleensä erityisen päämäärän saavuttamiseen. Tiimin päämäärän rajatun luonteen vuoksi siihen kuuluvat jäsenet ovat kukin toteuttamassa osaa projektista. Huolimatta siitä, että joillakin projektitiimeillä on yhteisöllisiä piirteitä, kuten yhteisiä uskomusjärjestelmiä, useimpien projektitiimien toiminta perustuu ensisijaisesti yksilöiden tilivelvollisuuteen eikä esimerkiksi laaja-alaiseen ryhmän yhteisvastuuseen. (Plaskoff 2005, 170.) Tässä mielessä projektitiimin toimintatavat muistuttavat usein läheisesti perinteistä työryhmätyöskentelyä.

Perusopetuksen koulun sosiaalisen osaamisen organisaatioympäristön kuvaukseen sopivat hyvin Heikkilän ja Heikkilän (2001, 204–208) sekä Katzenbachin ja Smithin (1993, 61) näkemykset tiimi-käsitteen epätäsmällisestä käytöstä. He toteavat, että tiimi-nimityksen käyttö on yleistynyt työpaikoilla ja sitä käytetään yleisesti kuvaamaan mitä tahansa työskentelyryhmää. Tällainen yleistys ei riitä kuitenkaan kuvaamaan ryhmän toiminnan tarkoitusta, sen jäsenten valikoitumisperiaatteita, elinkaarta tai kehittymistarpeita. Perinteinen työryhmä perustaa toimintansa ensisijaisesti parhaiden yksilösuoritusten kokonaismäärään (Katzenbach & Smith 1993, 61). Esimerkiksi omaehtoisesti kokoontuva opetuksen asiantuntijajoukko, kunnanvaltuuston asettama koulun peruskorjausta valmisteleva hanketyöryhmä tai huolellisesti muodostettu oppilaitoksen johtotiimi poikkeavat olennaisesti toisistaan. Perustelematon tiimi-käsitteen käyttö niiden yhteydessä johtaa väärinkäsityksiä tuottaviin yleistyksiin yhteisössä. Työryhmänimitystä on perusopetuksen koulussa luontevaa käyttää ryhmistä, jotka suorittavat niille annettua tehtävää ilman ryhmän toiminnan kehittämiskaavoja. Tällöin asiantuntijat vaihtavat mielipiteitä yhteisestä aiheesta, työskentelytavoista ja toimintaan liittyvistä resursseista. Samalla työskentelyn painopiste on ensisijaisesti yksilöllisissä suoritusavoitteissa ja yksilövas-
tuussa.

Tiimit

Tällä hetkellä kouluorganisaatiossa opettajan asiantuntemuksen perustana pidetään tieteenalopohjaisten oppiaineiden yksilöllistä hallitsemista. Tämä ei kuitenkaan nykyisin riitä, vaan myös opettajan tulee kyetä opettamaan tiedot ja taidot oppilaille sekä toimimaan erilaisissa tiimeissä muiden opettajien kanssa ja kehittämään oppilaitoksen toimintaa. Samalla tiimityön voiman nähdään perustuvan erilaisuuden ja opettajien monipuolisen asiantuntemuksen hyödyntämiseen. (Helakorpi 1996, 51; Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 165–167.) Tiimit koostuvat yksilöistä ja heidän erilaisista työrooleistaan tiimeissä. Tunnettuja

tiimien jäsenten roolien kuvauksia ovat Meredith Belbinin kehittämä BTRSPI-analyysi (Belbin Team Role Self Perception Inventory) sekä Dick McCannin ja Charles Margerisonin kehittämä tiimityöskentelyn tarkoitusta ja tiimin sisäisiä avainrooleja esittelevä malli (Anderson & Sleep 2004, 229–232; Belbin 1993, 259–260; Broucek & Randell 1996, 390; Furnham, Steele & Pendleton 1993, 245–246; Heikkilä & Heikkilä 2001, 222–226; McCann & Margerison 1989, 54–60).

Organisaatioiden ryhmätoiminnan yhteydessä tiimi tarkoittaa yleensä tehtävien hoitamiseen liittyvää yhteistyöryhmää, johon kuuluu yleensä 4–20 jäsentä. Tiimit voivat myös muodostaa prosessiketjuja tai yhteistoimintaverkoston (Pirnes 1994, 18–19). Tiimiksi voidaan kutsua myös vapaasti muodostuvaa asiantuntijaryhmää (ad hoc expert team), jonka pyrkii ratkaisemaan aitoja työelämään liittyviä ongelmia huippuasiantuntemuksensa, tehokkaan viestinnän ja jäsentensä muodostaman jaetun ymmärryksen avulla (Mulder, Swaak & Kesels 2004, 141). Tiimien toiminnan itsenäisyyden perusteella voidaan erottaa erilaisia tiimityyppejä vähäiseen itsenäisyyteen toimintansa perustavien tiimien ja täysin itseohjautuvien tiimien välillä (Shonk 1994, 36). Yleisiä tiimityyppejä organisaatioissa ovat perustehtävän suorittamistiimi (functional operating team), organisaation toimintaratjat ylittävä tiimi (cross-functional team), itsejohtoinen tiimi (self-managed team), johtotiimi (executive team) tai virtuaalinen tiimi (virtual team). Tavanomaiseen työryhmään verrattuna tiimin toimintatapa on yhtenäinen ja kehittyvä. Tiimin jäsenet tuntevat yhteenkuuluvuutta, jolloin he täydentävät toisiaan kokemuseräisinä osajina. Tiimiin kuuluvilla jäsenillä on yhteinen tavoite ja selkeät päämäärät, jotka ovat arvioitavissa ja seurattavissa. Lisäksi tiimin jäsenet kantavat yhteistoiminnallisesti vastuuta tiimin jäsenten yhdessä asettamien ja hyväksymien tavoitteiden saavuttamisesta. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 201–211; Katzenbach & Smith 1993, 61; Sydänmaanlakka 2003, 61–62; Yukl 2006, 319–324.)

Tiimien ja työryhmien toimintaan koulussa liittyy keskeisesti itseohjautuvuus. Suurissa kouluyksiköissä eri ikäluokkia yhteisvastuullisesti opettavat opettajat ja aineryhmät sekä pienten koulujen koko opetushenkilöstö ovat hyviä esimerkkejä itseohjautuvista työryhmistä kouluissa (Short 1994, 494). Vastavasti Leonin ja Tain (2004, 287) esimerkki tiimiopettamisesta kuvaa hyvin itseohjautuvaa tiimiä koulussa. Heidän mukaansa yhteissuunnitteluun perustuvan tiimiopettamisen (team-teaching) yhteydessä oppilaat saavat mahdollisuuden hyödyntää eri opettajien osaamista joustavasti ja samanaikaisesti yhteisen opiskeluprojektin yhteydessä. Samalla tiimiopettamiseen liittyvä ja erilaisissa joustavissa opetusryhmissä toteutuva yhteistoiminnallinen oppiminen varmistaa oppilaiden keskinäisen osaamisen jakamisen ja oppimisen tavoitteiden yksilöllisen saavuttamisen (Leon & Tai 2004, 287). Opetus- ja kasvatustyön ohella itseohjautuva tiimityöskentely koulussa voi liittyä myös tuloksekkaaseen opettajan ammattitaidon kehittämiseen, kuten Leithwood, Steinbach ja Ryan (1997, 303) asian esittävät.

Työryhmien, tiimien, projektiryhmien ja solujen määrä on voimakkaasti lisääntynyt organisaatioissa viime vuosina. Pirnes (1994, 16–17) perustelee tiimien yleistymistä sillä, että ihmisten tarve maailmassa itsensä toteuttamisen ja

henkisen kasvun tarpeet ovat korostuneet. Toisaalta tiimejä tarvitaan myös sekä yhteisön tavoitteiden saavuttamiseksi että yhteistyön sujumisen välineenä (Maunula 1999, 23–24). Käytännössä viime vuosina organisaatioiden hierarkkiset valtarakenteet ovat murtuneet ja korvautuneet uusilla yhteistoiminta-, verkko- ja ketjurakenteilla. Samalla päivittäisessä toiminnassa alhaalta ylös suuntautumisen sijaan organisaatioissa tehdään yhä enemmän yhteistyötä horisontaalisen ympäristön ja kumppaneiden kanssa. (Pirnes 1994, 16–17.)

Onnistunut tiimityö edellyttää riittävästi muodollista, epämuodollista, suoraa ja avointa viestintää (communication). Tiimityön kannalta on olennaista kyetä rakenteellistamaan ja yhteen sovittamaan yksilöllisten ponnistelujen myötä syntyneet työtulokset (coordination). Kaikkien tiimin jäsenten on voitava tuoda osaamisensa täysimääräisesti työskentelyyn mukaan (balance of member contributions). Tiimin jäsenten tulee vastavuoroisesti antaa ja saada apua työskentelyn aikana (mutual support). Näin toimien tiimi kykenee perinteistä työryhmää paremmin hyödyntämään jäsentensä erilaisuutta (Pirnes 1994, 18–19). Tiimin jäsenten tulee ponnistella kaikin voimin yhteisen päämäärän saavuttamisen hyväksi (effort). Lisäksi tiimityö edellyttää yhteishenkeä, joka perustuu jäsenten haluun ylläpitää ja kehittää tiimiä (cohesion). (Hoegl & Gemuenden 2001, 437.) Tiimityön tuloksellisuuteen liittyen Katzenbach ja Smith (1993, 61) esittävät, että kaikkein parhaita suoritustuloksia aikaansaava huipputiimi koostuu toimintaan syvästi sitoutuneista ihmisistä, jotka kantavat myös vastuuta jokaisen tiimin jäsenen henkilökohtaisesta kasvusta ja menestyksestä.

Perusopetuksen kouluissa on erilaisia tiimejä. Koko kulun henkilökuntaa voidaan pitää tiiminä. Myös koulun johtoryhmä, oppilashuoltoryhmä, kansainvälinen projektiryhmä, ruokahuollon ja kiinteistönhoidon työryhmä voivat täyttää tiimin tunnusmerkit. Witziers, Slegers ja Imants (1999, 293–301) toteavat, että esimerkiksi aineenopetusta tarjoavissa oppilaitoksissa aineryhmät toimivat tärkeinä koulun kehittämistiimeinä. Niiden vastuulle on siirretty yhä enemmän johtamisvastuuta, jonka vuoksi niitä voidaan pitää heidän mielestään tärkeinä johtamisen tuki- ja varajärjestelminä. Kouluissa toimii myös vuosittain toistuvien teemojen, tapahtumien tai hankkeiden parissa erilaisia projektitiimejä.

Perusopetuksen koulussa tiimit ja työryhmät ovat selvästi tunnistetavan ja yhteisesti ilmaistavan yhteisöllisen osaamisen luonnollisia organisaatioympäristöjä. Esimerkiksi ryhmätyö- ja yhteistyötaitojen soveltaminen sekä yhteisten suunnitelmien laatiminen ja tarjolla olevan moniammatillisuuden hyödyntäminen toteutuvat luontevimmin perinteisissä työryhmissä tai kehittyvissä työtiimeissä. Myös koulun kannalta tärkeiden toimintaperiaatteiden laatiminen sujuu tiimi- ja ryhmätyön avulla. Lisäksi osaamisen esilletuomisessa ja jakamisessa tiimit ja työryhmät ovat tarpeellisia. Vastaavasti omaehtoisesti syntyvien ryhmien muodostumis- ja toimintaperiaatteet ovat tyypillisiä kuuntelemisen ja auttamisen taitoja edellyttävässä koulun yhteisöllisessä ihmissuhdeosaamisessa. Näitä ryhmiä ovat esimerkiksi koulun viihtyvyyttä kehittävät ryhmät, henkilöstön virkistystoimintaa organisoivat ryhmät, työnohjausryhmät ja opetuksen varajärjestelyjen turvaamiseen keskittyvät ryhmät. Ne saattavat olla Hela-

korven (2001a, 173–175) nimeämien kuumien ryhmien tapaan lyhytaikaisia ja sosiaaliselta rakenteeltaan epäkiinteitä. Silti ne saattavat pystyä tuottamaan koulun toiminnan kannalta uudenlaisia, luovia ja ennakoimattomia ratkaisuja koko yhteisön hyväksi.

3.3 Ulkoinen yhteistyöosaaminen

3.3.1 Tutkimukseen osallistujien näkemykset ulkoisesta yhteistyöosaamisesta

Tutkimukseen osallistujien mielestä ulkoinen yhteistyöosaaminen on olennaista perusopetuksessa. Ulkoisessa yhteistyöosaamisessa tärkeää on aktiivisuus, joka merkitsee aktiivista mukanaoloa koulun lähiyhteisössä koulun edustajina sekä työ- että vapaa-aikana. Opetushenkilöstön aktiivinen mukanaolo erilaisessa yhdistystoiminnassa, yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen osallistuminen ja aktiivinen yhteiskunnallisen elämän seuraaminen ovat ulkoista yhteistyöosaamista. Samalla aktiivisuus on rohkeutta avata omaa työtään kollegoille sekä uskallusta lähteä mukaan koulun ulkopuoliseen toimintaan.

Ulkoiseen yhteistyöosaamiseen kuuluu kyky sidosryhmäyhteistyöhön. Sidoryhmäyhteistyön taitaminen merkitsee kouluyhteisön ulkopuolisen maailman sisältämien mahdollisuuksien ja resurssien havaitsemiskykyä, valintojen tekemisen taitoa sekä taitoa integroida koulun ulkopuolisten osajien tietämys koulun toimintaan. Sidoryhmäyhteistyö perustuu kaksisuuntaisen avoimuuden luomisen taidolle, jolle on ominaista yhteistyökumppaneiden avoin kuunteleminen, erilaisten toimintakulttuureiden ymmärtäminen sekä yhteisymmärrykseen perustuvien yhteistoiminnallisten toimintatapojen kehittäminen.

Myös suhdetoiminnan hallitseminen liittyy ulkoiseen yhteistyöosaamiseen. Sujuvien toimintatapojen ja toimintakulttuurin luomisen taito, markkinahenkisyys ja myönteisen imagon rakentamiskyky sisältyvät suhdetoimintaosaamiseen. Suhdetoiminta edellyttää asioiden ja vuorovaikutusprosessien hallintaa. Lisäksi sujuva suhdetoiminta vaatii luontevuuden ja luotettavuuden säilyttämiskykyä siihen liittyvissä erilaisissa neuvottelutilanteissa.

Tiedonhallinta

Tiedonhallintaosaaminen asemoituu yhteistyöosaamisen ja johtamisosaamisen läheisyyteen. Tiedonhallintaosaamiseen kuuluvat olennaisten tietojen ja taitojen hankkimisen, hyödyntämisen ja jakamisen taidot. Erilaisissa yhteistyöverkoissa toimiminen perustuu ennen kaikkea yksittäisistä asioista muodostuvien tietokokonaisuuksien hahmottamiseen. Tiedonhallintaosaamiseen sisältyvät myös koulun perustehtävän kannalta tarkoituksenmukaiset tiedonhallinnan kehittämisen taidot.

3.3.2 Arkitieto, yksilön ulkoinen yhteistyöosaaminen ja ulkoisen yhteistyön taidot sekä yhteistyöverkoston osaaminen

Ulkoinen yhteistyöosaaminen muodostuu tiedon lajien näkökulmasta kahdesta tasosta. Yksilön näkökulmasta yhteistyöosaamisessa korostuvat ennen kaikkea arkitietoon perustuva ja päivittäiseen elämään liittyvä yksilön osaaminen. Tällainen kritiikitön, vilpitön ja omaehtoinen tietämisen tapa ilmenee erityisesti ulkoiseen yhteistyöosaamiseen kuuluvassa aktiivisuudessa ja suhdetoiminnan hallitsemisessa. Vastaavasti sidosryhmäyhteistyössä ja tiedonhallintaosaamisessa painottuvat koulu yhteisön ja yhteistyöverkoston osaamiselle tyypilliset tekijät. Edellisen vuoksi ulkoinen yhteistyöosaaminen muodostuu yksilöllisen asiantuntijatiedon ja yhteisöllisen tiedon sulautuessa yhteen. Tämä edellyttää yksilöllisten ja yhteistyöverkoston kontekstirajojen rohkeaa ylittämistä sekä arkitiedon ja teoreettisen tiedon monipuolista hyödyntämistä.

Arkitieto

Ihmisten päivittäinen toiminta perustuu osittain tietoiseen arkitietoon, joka rajautuu erilaisten yhteiskunnallisten instituutioiden kuten kielen tai tapojen määrittämänä. Pirttilä (1993, 135–138) viittaa arkitiedon olevan kaikkien ulottuvilla ja liittyvän ihmisen elämän olemassaolon ehtoihin ja niiden uusintamiseen. Arkitieto on välittömässä suhteessa käytäntöön ja pelaa todennäköisyyksillä. Arkitiedolle on ominaista epäsystemaattisuus ja kritiikkittömyys. Arkitietoon perustuvassa päätöksenteossa keskeisenä pyrkimyksenä on yhteisymmärryksen saavuttaminen (Venkula 1995, 18–19). Lisäksi arkitiedolle on ominaista se, että siinä nojaututaan erilaisiin imitaatioihin eli stereotyyppisiin kuvauksiin erilaisista ilmiöistä. Arkitietoa käytetään päätöksenteon yhteydessä analogioihin tukeutuen. Tällöin ongelmatilanteesta hyödynnetään aikaisemmasta vastaavasta tilanteesta saatuja kokemuksia. (Aittola & Pirttilä 1989, 32–65; Heikkilä & Holma 1990, 50–51.) Ihmisten tietovarannon muodostumisessa arkitiedolla ja sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli (Berger & Luckmann 1994, 52–63).

Perusopetuksen koulussa ulkoiseen yhteistyöosaamiseen sisältyvä aktiivisuus muistuttaa läheisesti arkitietoa. Tällöin opettajien tietovarannon rikastuttamisessa sosiaalisella kanssakäymisellä on tärkeä asema. Tiivis mukanaolo vaikkapa koulua lähellä olevan kyläyhteisön tai kaupunginosan asukasyhteisön toiminnassa perustuu ensisijaisesti epäsystemaattiseen arkitietoon. Vastaavalla tavalla henkilöstön aktiivinen osallistuminen yhdistystoimintaan tai yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen toteutuu arkitiedolle ominaisella tavalla kunkin toimintaympäristön kielen ja tapojen määrittämänä.

Yksilön ulkoinen yhteistyöosaaminen ja ulkoisen yhteistyön taidot

Arkitiedon ohella ulkoiseen yhteistyöosaamiseen liittyvät tutkimukseen osallistujien mielestä myös yksilön yhteistyöosaaminen ja ulkoisen yhteistyön taidot. Perusopetuksen koulussa ne ilmenevät tavoitteellisena ja suunnitelmallisena toimintana, joka edellyttää useiden yksittäisten taitojen yhdistämistä yhteistyön toteuttamisen edellyttämällä tavalla.

Stählen ja Grönroosin (2000, 82) esittämän laajan määritelmän mukaan yksilöiden osaamisella tarkoitetaan kaikkea sitä tietoa ja taitoa, jonka ihmiset tuovat mukanaan organisaatioon ja jota he työssään käyttävät. Tällöin yksilöiden osaaminen syntyy suurelta osin työtä tekemällä eli olemassa olevaa kokemuskSELLISTA osaamista hyödyntämällä. Yksilöt ottavat osaamisensa käyttöön tehtävissä, jotka he kokevat mielekkäiksi (Kirjavainen & Laakso-Manninen 2002, 124). Myös Bothan (2000, 142) mukaan osaaminen voidaan yleisesti kuvata toimintaorientoituneeksi ja luonteeltaan jatkuvasti muuttuvaksi ilmiöksi, jossa piilevä ja julkinen osaaminen kyetään tunnistamaan. Tällainen ajattelutapa kytkee osaamisen hänen mielestään innovaatioiden, analysoinnin, syntetisoinnin, luovuuden ja toiminnan perustana olevien arvojen arvioinnin asiayhteyksiin.

Yksilön taidot liittyvät Helakorven (2001a, 64) mielestä fyysisiin, psyykkisiin tai sosiaalisiin suorituksiin. Ne ovat luonteeltaan välineellisiä. Niiden avulla toteutetaan ideoita ja saavutetaan tavoitteita. Savolainen ja Airaksinen (1992, 204) toteavat taidon olevan ensisijaisesti yksilöllistä aktiviteettia, jossa luodaan tai tehdään jotain tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti tavoitellun päämäärän suunnassa. Mikäli taitoa pidetään ihmisen hyvänä tekemisvalmiutena, niin tällöin tietynlainen tekeminen edellyttää tietynlaista taitoa. Toisaalta olemassa ei ole esimerkiksi sellaisia työtehtäviä, joiden tekeminen olisi mahdollista vain jonkin yksittäisen taidon avulla. Usein tehtävän tekeminen toteutuu yhdistämällä useita taitoja tilanteen kannalta sopivalla tavalla. Taidon käsitteeseen voidaan liittää myös aristoteelinen näkemys siitä, että taitoon liittyy aina myös sen ymmärtäminen miten taidon avulla tulos syntyy. Tällöin taito ilmenee taitovalikoiman lisäksi erottamattomasti tietoon kietoutuneena. (Kojonkoski-Rännäli 2001, 208 ja 215.)

Helakorpi (2001a, 65) esittää ihmisten käyttäytymiseen liittyvien kykyjen ja valmiuksien yhteydessä osaamisella tarkoitettavan myös taitojen soveltamista sosiaalisessa kontekstissa. Tällöin korkeatasoinen osaaminen on perinteistä ammatin hallintaa tai taitojen käyttämistä laajempi ja toimintaorganisaation yhteyteen liittyvä ilmiö. Osaamisessa yksilöllinen asiantuntijatieto ja organisaationaalinen tieto sulautuvat yhteen tiedon tuottamisen ja oppimisen sosiaalisten prosessien avulla. Osaaminen edellyttää oppimista ja kehittymistä ylittämällä yksilöllisiä, yhteisiä ja organisaation työn kontekstirajoja. Osaamisen kehittyessä siitä tulee yhä käsitteellisempää ja sen kehittäminen edellyttää myös organisaation ulkopuolisten tiedon tuottamisen prosessien ja tieteellisten tutkimustulosten hyödyntämistä yhteistyön avulla. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 52–53; Poikela 1999, 274–275.)

Perusopetuksessa yksilön ulkoinen yhteistyöosaaminen ja ulkoisen yhteistyön taidot liittyvät erityisesti tiedonhallintaosaamiseen. Työntekijöiden tulee kyetä taitojensa ja osaamisensa avulla hankkimaan, hyödyntämään, kehittämään ja jakamaan koulun toiminnan kannalta olennaisia tietoja ja taitoja. Lisäksi yksittäisistä asioista muodostuvien tietokokonaisuuksien hahmottaminen ja ymmärtäminen toteutuvat yhdistämällä useita taitoja tilanteen kannalta sopivalla tavalla. Vastaavasti perusopetuksen koulussa yksilön kyvykkyys ja osaaminen liittyvät erityisesti ulkoiseen yhteistoimintaosaamiseen kuuluvan suhde-

toiminnan hallitsemiseen. Sujuvien yhteistoimintatapojen luominen edellyttää tilannesidonnaisia yhdistelmiä mahdollisuuksista, jotka muodostuvat yksittäisten henkilöiden ideoiden, koulun toimintarakenteiden ja käytössä olevien voimavarojen yhdistelmien avulla. Lisäksi koulun ulkoiseen yhteistyöosaamiseen kuuluva suhdetoiminta edellyttää erilaisten tietokokonaisuuksien ja vuorovaihtusprosessien hallintaa. Niiden avulla syntyy uusia ideoita ja sovelluksia, jotka auttavat koulun kehittymisessä ja uusia yhteistyömahdollisuuksia avaavan myönteisen julkisuuskuvan luomisessa.

Yhteistyöverkostojen osaaminen

Yhteisön osaaminen voidaan tunnistaa myös useiden organisaatioiden muodostaman verkoston osaamiseksi (Hartley & Allison 2002; O'Dell & Grayson 1998). Powellin (1998, 233) mielestä jokaisella organisaatiolla on erityinen tapa toteuttaa yhteistyötä ja muodostaa kumppaneiden kanssa ainutlaatuisia yhdistelmiä esimerkiksi kokemuksesta ja käytössä olevista resursseista. Tällaiseen osaamiseen sisältyy myös erilaisten organisaatioverkostojen muodostamien verkostojen eli klustereiden osaaminen (Paija 1998, 39). Verkostoituminen merkitsee käytännössä monissa tapauksissa organisaation rajojen ylittämistä, vastavuoroisuuden kehittämistä, kykyä ratkaista ristiriitoja ja herkkyyttä monitasoiselle kommunikoinnille (Järvenpää & Immonen 1998, 70). Toisaalta eri organisaatioiden välisen oppimisen tuloksena syntyvä osaaminen tulee ilmi myös uusien ideoiden, parhaiden käytänteiden ja kehittymismahdollisuuksien muodossa (Hartley & Allison 2002, 110).

Perusopetuksen koulu voi kuulua organisaatioverkostoihin ja osaamisklustereihin. Tällöin yhteistyöverkostona toimivassa oppimiskeskuksessa hyödynnetään kaikkia ympäröivän yhteiskunnan tarjoamia palveluita ja mahdollisuuksia. Samalla osa oppilaiden opiskelusta toteutuu koulun ulkopuolella, kuten esimerkiksi työpaikoilla. (Helakorpi 1996, 18–19.) Toisaalta uuden teknologian tarjoamien mahdollisuuksien myötä koulun yhteistyöosaamiseen sulautuu erilaisia ihmisistä ja teknisistä artefakteista koostuvia laajoja teknisiä järjestelmiä (Davidson & Olson 2003, 263–264). Lisäksi oppilaitosten välisen yhteistyöverkostojen osaaminen voi olla opetus suunnitelman kehittämistä ja avointa tiedon jakamista (Busher & Hodgkinson 1995, 337–339).

Ulkoisen yhteistyöosaaminen perusopetuksen koulussa ilmenee ennen kaikkea sidosryhmäosaamisena. Hedelmälliseen sidosryhmäyhteistyöhön kykenevä oppilaitos onnistuu ylittämään oman organisaationsa rajat ja kehittämään vastavuoroisuuteen perustuvia yhteistoiminnallisia toimintatapoja muiden yhteisöjen kanssa. Tämä toteutuu tunnistamalla tutun kouluyhteisön ulkopuoliseen maailmaan sisältyviä uusia mahdollisuuksia ja resursseja. Samalla sidosryhmäyhteistyöhön sisältyy taito luoda ainutlaatuisia toimintamalleja yhteistyökumppaneiden kanssa. Lisäksi siihen kuuluu kyky tehdä valintoja erilaisten tukiresurssien ja kehittämismahdollisuuksien välillä. Aitoon dialogiin perustuva yhteistyö rakentuu ennen kaikkea monitasoisen viestinnän varaan. Sidosryhmäyhteistyön osaava ja yhteistyöverkostona toimiva koulu kykenee hyödyntämään tehokkaasti ympäröivän yhteiskunnan tarjoamia palveluita ja mahdollisuuksia oppilaiden oppimisen ja kasvun hyväksi.

3.3.3 Organisaatioteoriat ja ulkoisen yhteistyöosaamisen elinympäristö

Perusopetuksen koulun ulkoisen yhteistyöosaamisen elinympäristöt ovat osa laajempaa eri organisaatioiden muodostamaa organisaatioyhteisöä. Sen vuoksi ulkoisen yhteistyöosaamisen elinpiirin tarkkarajainen määrittely on mahdotonta. Lisäksi perusopetuksen koulun yhteistyöosaamisen elinympäristöt vaihtelevat eri aikoina osaamisen sisältönä olevien teemojen ja koulun kehittymistarpeiden tai ulkoa annettujen taloudellisten reunaehtojen ja normien mukaisesti. Perusopetuksen koulun ulkoisen yhteistyöosaamisen kuvaaminen edellyttääkin osaamisen ja koko kouluorganisaation tarkastelua siihen liittyvässä organisaatiopopulaatiossa. Tämän vuoksi ulkoisen yhteistyöosaamisen elinympäristöjen kuvaaminen toteutuu luontevimmin yleisten organisaatioteorioiden avulla. Tässä mielessä esimerkiksi ulkoiseen yhteistyöosaamiseen liittyvä aktiivisuus on tiiviissä yhteydessä institutionaaliseen organisaatioteoriaan kuuluviin teemoihin. Toisaalta suhdetoimintaosaamisesta löytyy useita yhtymäkohtia populaatioekologiseen organisaatioteoriaan. Vastaavasti sidosryhmäyhteistyön ja tiedonhallinnan osaaminen liittyy läheisesti postmoderniin organisaatioteoreettiseen ajatteluun.

Institutionaalinen organisaatioteoria

Institutionaalinen organisaatioteoreettinen ajattelu perustuu sosiaalisen konstruktivismiin periaatteisiin. 1980-luvun puolivälissä havaittiin organisaatiokenteiden tuottavan symbolisia ja sosiaalisia – ihmisten käyttäytymiseen vaikuttavia – merkityksiä. Lisäksi institutionaalisen organisaatioajattelun mukaan sekä organisaation sisällä että eri organisaatioiden välillä on käynnissä monimuotoisia ja uusia rakenteita luovia tavanomaistumisen prosesseja. (Juuti 2006b, 228–230.) Organisaatioiden institutionalisoitumisajattelu perustuu käsitukseen yksilöiden tai organisaatioiden pyrkimyksistä vakiinnuttaa tietynlainen käyttäytyminen tai toimintatapa tiettyihin tilanteisiin (Meyer & Rowan 1977, 351). Toimintaperiaatteiksi muovautuneet vastaukset organisaatioiden kohtaamiin ongelmiin, tulkinnat uuden lainsäädännön soveltamisesta tai ratkaisumallit uuden teknologian soveltamisessa synnyttävät organisaatioon institutionalisoituneita sosiaalisia rakenteita (Juuti 2006b, 228–230). Keskeiset organisaatioiden samanmuotoistumisprosessit (isomorphic processes) perustuvat DiMaggi- on ja Powellin (1983, 147) mukaan pakkoon, jäljittelyyn tai normatiivisuuteen. Institutionalisoitumisen ansiosta organisaatiot voivat kommunikoida muiden vastaavat prosessit läpikäyneiden organisaatioiden kanssa ja omaksua niiden käyttämiä toimintatapoja (Juuti 2006b, 228–230).

Perusopetuksen koulussa aktiivinen mukanaolo koulun ulkopuolisessa toiminnassa liittyy organisaatioiden institutionaalistumisprosesseihin. Taloudelliset paineet ja ylhäältä annetut normit edistävät koulujen välistä samanmuotoistumista. Lisäksi aktiivinen kollegiaalinen toiminta eri koulujen välillä tukee koulun toimintojen ja siihen liittyvän osaamisen institutionalisoitumista.

Populaatioekologinen organisaatioteoria

Populaatioekologinen organisaationäkemys tarkastelee organisaatioiden tiettyihin ympäristöihin valikoitumiseen vaikuttavia tekijöitä. 1970-luvulla käynnistyneen populaatioekologisen organisaatiotutkimuksen kohteena ovat erityisesti sosiaalisten, taloudellisten ja poliittisten olosuhteiden vaikutukset alueella toimivien organisaatioiden erilaisuuteen ja niiden muotojen vaihteluun. Populaatioekologinen organisaatiotutkimus ottaa kantaa myös organisaatioiden syntymiseen ja kuolemiseen liittyviin kysymyksiin. Tämä toteutuu esimerkiksi organisaatioiden ekologista lokeroitumista käsittelevän *niche*-teorian tai organisaatioiden koon vaikutuksia tarkastelevan kilpailuteorian avulla. (Amburgey & Rao 1996, 1265–1277; Hannan & Freeman 1977, 320–325; Juuti 2006b, 227–228.)

Organisaatioiden populaatioekologinen tarkastelu osoittaa, että nuorten organisaatioiden kuoleminen perustuu yleensä niiden lyhyestä elinkaaresta johtuvaan haavoittuvaisuuteen. Toisaalta populaatioekologisen tarkastelun mukaan myös erilaisiin organisaatioyhteisöihin muodostuneet säännöt ja rutinit luovat vaatimuksia organisaatioille ja hidastavat niiden kehittymistä (Kelly & Amburgey 1991, 592–597). Hannan ja Freeman (1977, 316) käyttävät organisaatioiden mukautumiskykyjen määrittelyn yhteydessä käsitettä rakenteellinen hitaus (structural inertia). Ratkaisevasti organisaatioiden sopeutumiskykyyn vaikuttava rakenteellinen hitaus syntyy heidän mielestään monimuotoisten sopeutumisprosessien vaikutuksesta. Esimerkiksi suuressa ympäristöpaineessa organisaation mukautumiskyky on kaikkein alhaisimmillaan. Siksi organisaatioiden tuleekin kohdata ja käsitellä nämä tekijät, mikäli ne aikovat saada tukea muista organisaatioista ja esiintyä oikeutettuina organisaatioyhteisön jäseninä. (Juuti 2006b, 227–228.)

Perusopetuksen koulun ulkoiseen yhteistyöosaamiseen liittyvän suhdetoiminnan hallitsemisessa kuvastuvat populaatioekologiselle organisaatioteorialle ominaiset korostukset. Perusopetuksen koulun kannalta sujuvien toimintatapojen ja toimintakulttuurin luomisen taito, markkinahenkisyys ja myönteisen imagon rakentamiskyky ovat tärkeitä tekijöitä koulun aseman vakiinnuttamisen kannalta. Seuraukset voivat olla koulun kannalta todella kohtalokkaat, mikäli se epäonnistuu suhdetoiminnassaan ja sen vuoksi menettää luotettavuutensa esimerkiksi oman kunnan koulujen muodostamassa oppilaitospopulaatioissa. Lisäksi suhdetoimintaosaamisen merkitys korostuu erityisesti koulun kannalta kriittisissä tilanteissa, kuten esimerkiksi kouluverkon saneeraus- tai uudelleenjärjestelytilanteissa.

Postmoderni organisaatioajattelu

1990-luvulla laajalle levinnyt postmoderni organisaatioajattelu on synnyttänyt Juutin mukaan (2006b, 230–232) tarkastelutavan, joka käsittelee monipuolisesti organisaatorakenteen syntyyn ja ylläpitämiseen liittyviä tekstuaalisia prosesseja. Kuten Auranen (2004, 31–32) toteaa, kieli ja puhe sekä metaforat ovat keskeisiä tekijöitä postmodernissa organisaatioajattelussa. Postmoderni organisaatioajattelu perustelee verkosto-organisaatioiden merkitystä sillä, että niiden avulla voidaan löytää ratkaisuja useiden organisaatioiden kohtaamiin sekaviin ja vaikeasti hahmotettaviin ongelmavyhteisiin. Organisaatioiden verkottuminen ja

yhteistyöetujen saavuttaminen edellyttävät erilaisten organisaatio- ja työmuotojen perustalle rakentuvan korkeatasoisen toimintakulttuurin luomista. Toisaalta organisaatioiden välisten suhteiden rakentumisessa luottamuksella tai sen puutteella on keskeinen merkitys (Miettinen 2000, 144–151). Esimerkiksi yritysmaailman verkosto-organisaatioita luonnehtiessaan Paija (1998, 45–46) ehdottaa, että yhteistyöverkoston jäsenten vastavuoroisuus, keskinäinen riippuvuus ja verkoston eri toimijoiden itsenäisyyden turvaavat riittävän löyhät kytkennät takaavat verkoston tehokkuuden. Tällöin toimintakulttuurissa yhdistyvät omatoiminen työskentely, tiimityö ja joustava tehtävien vaihtaminen. (Juuti 2006b, 230–232.)

Perusopetuksen koulun ulkoiseen yhteistyöosaamiseen kuuluva sidosryhmäyhteistyö liittyy kiinteästi postmoderniin organisaatioajatteluun. Perusopetuksen koulun sidosryhmäyhteistyön lähtökohtana ovat kouluyhteisön ulkopuolisen maailman sisältämien mahdollisuuksien ja resurssien tunnistaminen verkosto-organisaatiolle ominaisella tavalla. Tällöin yhteistyötä tekevien organisaatioiden toiminnan lähtökohtana osaamisen kehittämisessä ovat kumppaneiden kuunteleminen, vastavuoroinen avoimuus sekä luottamuksen ja yhteisymmärryksen saavuttaminen. Tämä mahdollistaa perustoimintaa täydentävien pitkäkestoisten kumppanuussuhteiden löytämisen. Tällainen toiminta on tavanomaista esimerkiksi koulun opetusmenetelmien pitkäkestoisessa kehittämisessä, koulun ja lähiympäristön yhteistyön kehittämisessä tai verkostomaisesti toimivassa oppilashuollossa. Edellisen lisäksi postmoderni organisaatioajattelu hallitsee koulun tiedonhallintaosaamista. Tällöin koulun toimintaan kuuluu verkosto-organisaatiolle ominainen tapa etsiä ratkaisuja tietotulvan kohtaamiseen ja jäsentämiseen. Lisäksi tietojen hyödyntämisessä ja jakamisessa on välttämätöntä käyttää monipuolisia viestintätapoja. Erilaisissa yhteistyöverkostoissa toimiminen edellyttää henkilöstöltä verkostoitumista ja vastuun jakamista laajalle koko organisaatioon. Tällainen toimintatapa näkyy esimerkiksi hajautettuna osallistumisena erilaisiin koulun kehittämisen kannalta hyödyllisiin kehittämis- ja koulutushankkeisiin sekä taitona hyödyntää uuden informaatio- ja viestintäteknologian tarjoamia mahdollisuuksia korkeaan luottamukseen perustuvassa sidosryhmäyhteistyössä.

3.4 Johtamisosaaminen

3.4.1 Tutkimukseen osallistujien näkemykset johtamisosaamisesta

Tutkimukseen osallistujien näkemysten mukaan perusopetuksessa olennaista osaamista on myös johtamisosaaminen. Johtamisosaamisessa on tunnistettavissa asioiden ja ihmisten johtamisosaamisen lisäksi kouluyhteisön yleinen kehittämisosaaminen. Kyseinen kolmijako muistuttaa läheisesti Yuklin (2006, 66) esittelemää tehokkaan johtamiskäyttämisen jaottelua. Sen mukaan johtamiskäyttämisen koostuu tehtäväsuuntautuneesta johtamisesta (task-oriented

behaviors), vuorovaikutussuhdesuuntautuneesta johtamisesta (relations-oriented behaviors) ja muutossuuntautuneesta johtamisesta (change-oriented behaviors). Seuraava olennaisen johtamisosaamisen tarkastelu toteutuu sekä kaikkia työntekijöitä koskevan johtamisosaamisen että rehtorin johtamisosaamisen yhteistarkastelun avulla.

Asioiden johtaminen

Yleiseen asioiden johtamisosaamiseen perusopetuksen koulussa kuuluvat erilainen asioiden järjestely- ja organisoitaito sekä toiminnan seurannan ja arvioinnin taito. Asioiden onnistunut johtaminen edellyttää erilaisten kehitysprosessien ja projektien hallinnan osaamista ja hankkeiden edistymisen varmistavan johtamisen osaamista. Myös ohjeiden ja toimintaan liittyvän tukimateriaalin laatimisen taito sekä riittävä juridiikan ja hallinnon osaaminen kuuluvat asioiden johtamiseen. Asioiden johtaminen edellyttää myös riittävää perusopetukseen liittyvää tiedonhallintaa.

Rehtorin näkökulmasta katsottuna myös hänen velvollisuutenaan on asioiden johtaminen. Tällöin rehtorin tulee olla tehtävässään voimassaolevien säästöjen tuntija ja virkaehtosopimusten tulkitsija. Edelleen rehtori on hallinnollisista asioista vastaava esittelijä, päätöksentekijä ja päätösten toimeenpanija. Lisäksi rehtorin asioiden johtamisosaamiseen kuuluu kiinteistön- ja taloudenhoitoon sekä erilaisten resurssien hankkimiseen liittyvä osaaminen.

Ihmisten johtaminen

Yleiseen johtamisosaamiseen sisältyvään ihmisten johtamisen osaamiseen kuuluvat ihmistuntemus sekä avoimen ja oppimista edistävän toiminta- ja keskustelukulttuurin luomisen taito. Ryhmä- ja tiimitoiminnan ohjaamisen kyky on myös osa ihmisten johtamisen osaamista. Ihmisten johtaminen edellyttää muutoksen johtamisen taitoa sekä työntekijöiden vahvuuksien ja heikkouksien arvioinnin ja yhteennivomisen taitoa. Ihmisten johtamisen taitoon keskeisesti liittyvät myös ihmisten kannustamisen ja hyvän työskentelyilmapiirin luomisen taidot. Yhteisen arvopohjan, tavoitteiden ja me-hengen luomisen kyvyt sekä johtajan taito motivoida, innostaa ja sitouttaa työntekijöitä ovat myös osa ihmisten johtamisosaamista perusopetuksessa. Ihmisten johtamisen osaamisessa hyvin keskeistä on jokaisessa yksilössä olevien kykyjen tunnistamisen taito. Yksilöiden piilevän ja näkyvän osaamisen esilletulon mahdollistava monimuotoinen ja osaamisen kehittymistä tukeva ihmisten johtamisen taito on olennaista osaamista perusopetuksessa. Lisäksi johtamisosaamisessa tärkeä taito on luoda järjkeitä ryhmäkokoontampanoja. On kyettävä johtamaan yhteisöä ja yksilöitä tasapainoisesti ja kestävästi etsimällä oikeat ihmiset oikeisiin tehtäviin.

Myös rehtorin työssä keskeistä on ihmisten johtaminen. Tällöin ihmisten johtamisessa korostuvat vuorovaikutuksellisuus ja arkinen läsnäolo. Rehtorin tulee olla henkilöstönsä kuuntelija ja keskustelukumppani sekä tasapuolinen ihmisten vierelläkulkija ja tukitarpeiden tunnistaja. Edelleen rehtorin on kyettävä tarjoamaan henkilöstölleen tukea kannustamalla heitä ammatilliseen kehittymiseen ja kouluttautumiseen. Lisäksi rehtorin täytyy huolehtia siitä, että

kaikki opetus- ja kasvatusvastuussa olevat henkilöt saavat tarvittavan tuen oppilaiden kasvatustyöhön.

Tutkimukseen osallistujien mielestä rehtorin tulee toimia tarvittavalla tavalla työntekijöiden rajojen määrittelijänä ja palautteen antajana kahlitsematta yksilöiden vapautta näkemyksensä mukaiseen työn toteuttamiseen. Rehtorilta edellytetään kykyä toimia ihmisten johtamisessa samanaikaisesti esimiehenä, johtajana ja henkilöstön kanssa yhdessä työtä tekevänä tasa-arvoisena kollegana. Rehtorin odotetaan johtavan henkilöstöään yksilöllisesti ja tasapuolisesti. Tämän edellytetään tapahtuvan klikkejä ja haitallisia suosikkijärjestelmiä välttäen. Rehtorin johtamisaamiseen kuuluvat myös joustavuus, avoimuus ja harkitsevaisuus. Rehtorin täytyy olla aidosti kiinnostunut työntekijöistään - heidän näkemyksistään, toiveistaan, koulutustaustoistaan ja osaamisestaan. Rehtorin tulee jakaa johtajuutta ja tukea henkilöitä, joille hän on delegoinut vastuuta. Lisäksi rehtorin on luotettava henkilöstönsä sekä olla myös itse luottamuksen arvoinen.

Kouluyhteisön kehittäminen

Yleiseen johtamisaamiseen liittyvään kouluyhteisön kehittämisosaamiseen kuuluu taito löytää kokonaisvaltainen näkemys koulun perustehtävästä, visios- ta, profiloitumisesta ja kehittämisstrategioista yhdessä henkilöstön kanssa. Tä- hän taitoon kuuluu myös kyky toimia yhteisten linjausten mukaisesti.

Kouluyhteisössä rehtorin täytyy nähdä johtaminen kokonaisvaltaisesti. Rehtorin tulee työskennellä suunnitelmallisesti, pitkäjänteisesti ja tavoitteelli- sesti. Rehtorin tulee pitää kehitystyö riittävästi hallinnassa ja kehittää koulua yhdessä henkilöstön kanssa opetussuunnitelmaan linjattujen periaatteiden poh- jalta. Tällöin rehtori turvaa johtamisella työyhteisön toimintakyvyn ja kehitty- misen pitkällä aikavälillä.

Rehtorin on kyettävä luomaan edellytyksiä osaamisen esilletulemiseen työyhteisössä. Lisäksi rehtorin täytyy ymmärtää kriittis-analyttisen työskente- lyn välttämättömyys työyhteisön osaamisen ja toimintojen kehittämisessä. Reh- torin tulee saada henkilöstö sitoutumaan koko työyhteisön ja organisaation ke- hittämiseen kannusteiden kautta. Rehtorin on onnistuttava motivoimaan ja oh- jaamaan asiantuntijansa siten, että he jakavat ja yhdistävät osaamistaan, toimi- vat sinnikkäästi organisaation tavoitteiden saavuttamiseksi ja sitoutuvat kehi- tystyöhön riittävän pitkällä aikavälillä. Tällaisen johtamisen avulla rehtori tukee yhteisöllisen osaamisen ja oppimiselle myönteisen ilmapiirin syntymistä.

Rehtorin täytyy keskittyä työssään olennaiseen sekä tehdä oikeita johto- päätöksiä ja valintoja käytettävissä olevien tietojen perusteella. Rehtorin tulee suodattaa ja seuloa yhteisöön tulevaa tietoa. Koulun sisäisen yhteistyön osalta rehtorin on toimittava hyvän ilmapiirin luojana ja koko henkilökunnan yhteen- kuuluvuuden vahvistajana. Vastaavasti ulkoisen yhteistyön osalta rehtori on koulun edunvalvoja, imagon luoja ja aktiivinen yhteistyölinkki esimerkiksi luottamushenkilöihin.

3.4.2 Informaatio, organisaation kompetenssi ja älypääoma

Oleellinen johtamisosaaminen perusopetuksen koulussa jäsentyy tiedon lajien näkökulmasta monitasoisesti. Ensinnäkin yleisen asioiden johtamisosaamisen ja kouluyhteisön kehittämisosaamisen perustana näyttää olevan käytännön koulutyössä tosiasiatiedoksi kutsuttu informaatio. Vastaavasti yleisessä ihmisten johtamisosaamisessa sekä rehtorin ihmisten johtamisosaamisessa ja rehtorin toteuttamassa kouluyhteisön johtamisosaamisessa painopiste on organisaation kompetenssiksi ja älypääomaksi nimetyissä tiedon lajeissa.

Informaatio

Informaatio ja tieto merkitsevät nykyisessä yhteiskunnassa useita eri asioita kulloisestakin määräajasta ja päättäjistä riippuen (Niiniluoto 1996, 7-18). Nurmen (1995, 69-71) mukaan tiedon perustana oleva informaatio on lähinnä aineessa ja energiassa tapahtuva vaihtelua. Vastaavasti Lindberg (2005, 18) ja Yrjönsuuri (2002, 17) esittävät informaation olevan tiedon raaka-ainetta, jonka avulla voimme muodostaa varsinaista tietoa. Informaatio voi myös olla valheellista tai harhaanjohtavaa disinformaatiota (Lindberg 2005, 18). Tällä hetkellä monissa amerikkalaisen pragmatismien vaikutuksesta syntyneissä määritelmässä informaatioon liitetään hyödyllisyyden näkökulma (Niiniluoto 1996, 40-43).

Niiniluoto (1996, 18) erottaa informaation käsitteen yhteydessä fyysikaalisen eli ei-kielellisen ja kielellisen informaation toisistaan. Kielellisen informaation käsite perustuu oletukseen siitä, että informaatiolla tulee olla kantaja. Tällainen kantaja voi olla esimerkiksi aineellinen olio, tapahtuma tai prosessi, joka pystyy välittämään tai tallentamaan viestejä. Laajassa merkityksessä informaation kantajia voidaan kutsua merkeiksi ja merkkijärjestelmiä kieliksi. Tunnetuimpia merkkijärjestelmiä ovat ihmisten käyttämät luonnolliset kielet. Käytännössä kommunikaatio eli viestintä mahdollistuu kielelliseen informaation merkkien avulla. (Latomaa 2005, 25-26; Niiniluoto 1996, 23-24.)

Perusopetuksessa informaatio ilmenee pääosin kielellisessä muodossa. Tällöin kielellinen informaatio on ennen kaikkea tietojärjestelmiin tallennettuja asiakirjoja, dokumentteja ja symboleita sekä yhteisössä puhuttuja kieliä. Tässä mielessä asioiden johtamisosaaminen perusopetuksessa kiteytyy tiedon raaka-aineena olevan informaation luomiseen, hankkimiseen, suodattamiseen ja jakamiseen. Toisaalta ihmisten johtamisen yhteydessä informaatio on esisijaisesti pragmaattista. Myös perusopetuksen koulussa informaation merkityksellisyys ja hyödyllisyys ratkaisevat usein sen, millainen informaatio saa mahdollisuuden muuntua varsinaiseksi tiedoksi. Tämän vuoksi esillä olevan informaation merkityksen ja merkittävyyden arvioinnin taitaminen kuuluu olellaiseen johtamisosaamiseen perusopetuksessa.

Organisaation kompetenssi ja älypääoma

Kompetenssi sanan latinankielinen kantasana *competentia* tarkoittaa yhteensovittuvuutta tehtävän ja tietämyksen välillä. Tältä pohjalta ajateltuna arvokasta on erityisesti se tietämys, joka liittyy tiettyyn tehtävään. (Kirjavainen & Laakso-Manninen 2002, 22.) Organisaation kompetenssin tarkastelun yhteydessä Leh-

tonen (2002, 178–179) esittää, että organisaatioiden osaamisen eri ulottuvuudet voidaan kuvata kolmesta perustekijästä koostuvalla mallilla, jossa organisaation osaaminen kuvataan sosiaalisen pääoman sekä ammatillisen ja kollektiivisen osaamisen dynaamisena yhdistelmänä. Vastaavasti yritysten strategisen osaamisen ja kompetenssin yhteydessä Laakso-Manninen (2003, 29–30) esittelee käsitteen ydinkyvykkyys. Tällöin hänen mielestään ydinkyvykkyys tarkoittaa yrityksen perustehtävän, tulevaisuuden tavoitekuva ja toimintaympäristön analyysin pohjalta määrittyvää kilpailullisesti arvokasta osaamista suhteessa asiakkaiden tarpeisiin. Ydinkyvykkyyksien avulla yritys pyrkii luomaan ainutlaatuisen kilpailuaseman markkinoilla (Kirjavainen & Laakso-Manninen 2002, 25). Myös Kirjavainen (2003, 66–67) kuvaa koko organisaation strategista tavoitetta luonnehtivaa tasoa käsitteellä kyvykkyys. Kyvykkyys on tällöin organisaatiolle ominainen tapa hyödyntää resursseja haluttujen toiminnallisten tulosten aikaansaamiseksi. Tässä mielessä se liittyy keskeisesti organisaation visioon, strategioihin ja menestystekijöihin.

Vastaavasti Taatila (2004, 93) kiteyttää yhteisöllisen osaamisen käsitteeseen organisaation kompetenssi (organizational competence). Tällöin organisaation sisäinen kompetenssi eli pätevyys on kooste saatavilla olevia tilannesidonnaisia yhdistelmiä, jotka liittyvät yksittäisiin henkilöihin (individuals), organisaation rakenteeseen (structure) ja omaisuuteen (assets). Toisaalta organisaation kompetenssi liittyy hänen mukaansa organisaation sisäisiin kykyihin, joiden avulla voidaan saavuttaa tarkastelijasta riippuvaisia tilannesidonnaisia tavoitteita. Koska eri sidosryhmillä on erilaisia tavoitteita organisaatiolle, kompetenssi riippuu sen arvioijan tavoitteista. (Taatila 2004, 69–93.) Seuraava kuvio 12 esittelee Taatilan näkemyksen organisaation kompetenssia määrittelevistä osatekijöistä.

Luovuus Motivaatio Tunteet Sitoutuminen Älykkyys Taidot Osaaminen Viestintä Yksilöt	Rakenteet Roolit (johtaja, ekspertti) Esimieskäytänteet Prosessit Organisaation osaaminen Kulttuuri
Omaisuus Käteisvarat Kiinteä omaisuus	Kollektiivinen osaaminen Arvot Organisaation oppiminen Informaatiojärjestelmät Työympäristöt

KUVIO 12 Organisaation kompetenssin osatekijät (Taatila 2004, 69)

Liiketaloustieteessä käytetään yleisesti käsitettä *intellectual capital* eli älypääoma (Booth 1998, 27; Dzinkowski 2000, 32–33; Miller 1998, 42–43; Ståhle & Grönroos 2000, 9–13). Millerin (1998, 42–43) mukaan organisaation älypääoma on organisaation osaamisen, kokemuksen, vuorovaikutussuhteiden, prosessien, keksintöjen, innovaatioiden, markkinoilla mukanaolon ja yhteiskunnallisten vaikutusten summa ja yhteisvaikutus. Vastaavaan tapaan myös Boothin (1998, 27) mielestä älypääoma tarkoittaa ennen kaikkea organisaation kykyä muokata uusia ideoita tuotteiksi ja palveluiksi. Dzinkowski (2000, 32–33) erittelee älypääoman tärkeimmiksi osatekijöiksi inhimillisen pääoman (human capital), suhteellisen asiakaspääoman (customer-relational capital) ja organisaation rakennepääoman (organisational-structural capital). Älypääomaan sisältyvät myös yrityksen hallussa olevat omaisuuserät ja kilpailukyvyn kannalta tärkeät ominaisuudet (Ståhle & Grönroos 2000, 9–13). Tällöin älypääoma sisältää myös organisaation sisäiset kyvyt käyttää informaatiota ja osaamista uusien ideoiden ja innovaatioiden jatkuvaan tuottamiseen. Kouluissa tieto, informaatio ja osaaminen muodostavat yhdessä koulun älypääoman, organisaation suorituskyvyn ja inhimillisen pääoman (Becerra-Fernandez & Stevenson 2001, 508–517).

Perusopetuksen koulussa organisaation kompetenssi ja älypääoma liittyvät sekä koko yhteisöltä että rehtorilta edellytettävään ihmisten johtamisosaamiseen ja kouluyhteisön kehittämisosaamiseen. Yrityksen tavoin myös oppilaitoksen pätevyys muodostuu saatavilla olevista tilannesidonnaisista yhdistelmistä, joiden muodostumiseen vaikuttavat yksittäiset työntekijät, koulun rakenteet ja käytössä olevat resurssit. Siksi ihmisten johtamisosaamisen ja koulun kehittämisosaamisen kannalta olennaista on se, kuinka johtamisvastuussa olevat henkilöt kykenevät tukemaan yhteisön jäsenten yliammatillisten taitojen kehittymistä. Tällaisia oppilaitoksen ydinkyvykkyysalueita vahvistavia yliammatillisia taitoja ovat esimerkiksi joustavuus, uuden oppimiskyky, huonojen toimintamallien unohtamisen ja poisoppimisen taito sekä oppilaiden hyvän toteutumista tukevan kriittisen ajattelun taito. Myös kouluun muodostuneen älypääoman vahvistamisen taito kuuluu ihmisten johtamisosaamiseen ja kouluyhteisön kehittämisosaamiseen perusopetuksessa. Sen avulla koulusta muodostuu kehittyvä yhteisö, jossa yksilöiden osaaminen, kokemus ja innovaatiot jalostuvat oppilaita, työntekijöitä, koulun ylläpitäjää sekä koko yhteiskuntaa hyödyttäväksi yhteiseksi toimintatavoiksi.

3.4.3 Hallinnollinen järjestelmä ja informaatiosteemi

Perusopetuksen koulun yhteiskunnallinen ja institutionaalinen asema määrittelevät keskeisesti johtamisosaamisen elinympäristöjä. Tällöin erityisesti koulun tilivelvollisuus oppilaille, huoltajille, kuntalaisille ja lopulta koko kansakunnalle vaikuttaa vahvasti myös koulun johtamisosaamiseen. Samalla koulun mieltäminen julkisten palvelujen tuotantolaitoksena kuvaa koulun johtamisympäristön ensisijaisesti hallinnollisena järjestelmänä. Toisaalta koulupalvelujen jatkuvat taloudelliset tehostamisvaatimukset ja sisällölliset kehittämisvelvoitteet johdattelevat käsittelemään koulua myös visio- ja strategiapohjaisen kehittämi-

sen toimintaympäristönä sekä monipuolisen informaation käsittelyyn keskittyvänä informaatiosteeminä.

Hallinnollinen järjestelmä

Perusopetuksen koulu organisaationa jäsentyy johtamisosaamisen yhteydessä ensisijaisesti julkisia palveluja tuottavaksi hallinnolliseksi järjestelmäksi. Tähän liittyen Lapiolahti (2007, 85–87) kuvaa koulun osaksi kunnallista koulutusorganisaatiota ja toimintaketjua, jonka toimivaltasuhteet määritellään lainsäädännöllä ja kunnan omilla sisäisillä säännöillä. Toisaalta Ojala (2003, 35) muistuttaa oppilaitosten olevan toimintansa sisältöjen osalta melko autonomisia suhteessa ylläpitäjätahoon. Tätä hän perustelee sillä, että oppilaitosten poliittinen ja hallinnollinen ohjaus toteutuu lähinnä toiminnan organisatoristen puitteiden ja resurssien sääntelyn, työsuhteen ehtojen ja toimitilahallinnon avulla.

Julkishallinnollisten organisaatioiden tarkastelun yhteydessä hallinnon (administration) ja johtamisen (management) käsitteitä käytetään myös ihmisten ja organisaatioiden toiminnan kuvaamiseen. Erityisesti 1980–2000-luvuilla julkisten palvelujen järjestelmien kehittäminen kiteytyy sekä kansallisesti että kansainvälisesti *New Public Management* -nimellä tunnettuun uuteen julkishallinnon johtamistapaan. Tällöin hallinto määrittelee toiminnan perusteina olevat tavoitteet. Vastaavasti tavoitteiden saavuttamista tukee johtaminen, jonka avulla ohjataan tekoja ja toimintaa. (Lähdesmäki 2003, 15–31.) Julkishallinnon hierarkkis-byrokraattisissa organisaatioissa työntekijät voivat edetä esimiehiksi tai johtajiksi osoittautuessaan taitaviksi aikaisemmissa tehtävissä (Halamka 2005, 20).

Hyvä esimerkki NPM-ajattelun rantautumisesta suomalaisen koulujärjestelmään on visio- ja strategiapohjaisen – aktiivisesti tulevaisuuteen suuntautuvan – kehittämistoiminnan yleistyminen erityisesti 1990-luvulta alkaen. Kirveskari (2003, 70) erittelee visiopohjaisessa kehittämisessä kolme keskeistä strategisen johtamisen ajattelutapaa. Ensimmäisestä johtamisosaamisen elinympäristöjä määrittelevästä visio- ja strategiapohjaisen kehittämisen koulukunnasta hän käyttää nimitystä strateginen suunnittelu. Siinä painottuu lähinnä ylimmän johdon matemaattinen ajatusten harjaannuttaminen. Toista johtamisosaamisen elinympäristöihin liittyvää visio- ja strategiapohjaisen kehittämisen ajattelutapaa hän kutsuu strategiseksi johtamiseksi. Tällöin strategisen johtamisen toimintamallia hyödyntävillä organisaatioilla on käytössään useita strategioita, joita toteutetaan ennalta sovittujen toimintaperiaatteiden mukaisesti. Kolmatta johtamisosaamisen elinympäristöihin liittyvä visio- ja strategiapohjaisen kehittämisen ajattelutapaa Kirveskari nimittää strategiseksi ajatteluksi. Strategisessa ajattelussa korostuvat koko yhteisössä ja ulkopuolisessa toimintaverkostossa olevan potentiaalin hyödyntäminen sekä organisaation menestymistä tukevien kehittymismahdollisuuksien vuorovaikutteinen pohtiminen. (Kirveskari 2003, 68–82.) Peruskoulujen yhteydessä Tukiainen (1999, 17) painottaa erityisesti strategisen ajattelun merkitystä. Hänen mielestään oppilaitoksen opiskelijoiden, opettajien, henkilöstön ja johdon osallistuminen koulun ulkopuoliseen kollegiaaliseen ajatustenvaihtoon, koulutukseen ja ammatillisen kehityksen tukemi-

seen antaa sisältöä ulkoiseen arviointiin, oppilaitoksen sisäiseen uudistamiseen ja johtajuuden kehittämiseen.

Informaatiosysteemi

Edellä kuvatun hallinnollisen järjestelmän ohella perusopetuksen koulu voidaan johtamisosaamiseen liittyvän informaation käsittelyn (information processing) yhteydessä mieltää myös informaatiostysteemiksi. Tällaisen organisaation ensisijainen tehtävä on vähentää tietämättömyyttä kehittämällä organisaation toimintatapoja, jotka jäljittelevät sekä ihmisten että tietokonejärjestelmien laskennallisia tapoja tuottaa, varastoida ja jakaa tietoa. Informaation käsittelyn näkökulma olettaa, että yksilöiden kokemusten tuottama informaatio, oppiminen ja oppimistulokset sekä kasaantuvat että tallentuvat yhteisölliseen muistiin. Toisaalta yhdessä jaetut informaation tulkintakokemukset organisaatiossa luovat pohjan merkityksenannolle ja tiedon hyödynnettävyyden arvioinnille. Informaation käsittelyn tarkastelu neuropsykologisessa mielessä painottaa organisaation muistin toimivan hajautetusti. Toisaalta järkeily ja tiedon arviointi ovat keskeisiä yksilöiden ja organisaation oppimista edistäviä tekijöitä. (DeFillippi & Ornstein 2005, 25–26.)

Perusopetuksen koulu jäsentyy johtamisosaamisen elinympäristöjen yhteydessä ennen kaikkea hallinnolliseksi järjestelmäksi, jossa hallinnon, johtamisen ja erilaisten voimavarojen organisoiminen tulee olla tasapainoissa keskenään. Käytännössä perusopetuksen koulu on hallinnollinen järjestelmä ennen kaikkea siksi, että se on osa lainsäädännöllä ja kunnan omilla sisäisillä säännöillä määriteltyä hallinnollis-juridista toimintaketjua. Toisaalta suomalaisessa perusopetuksen koulujen kehittämisessä voidaan tunnistaa hallinnolliselle järjestelmälle tyypillisten piirteiden ohella myös kansainväliselle NPM-ajattelulle tavanomaisia tunnusmerkkejä. Nämä ilmenevät erityisesti visio- ja strategiapohjaisen tulevaisuuteen suuntautuvan kehittämistoiminnan yhteydessä. Tällöin perusopetuksen kouluissa pitkäjänteiseen strategiseen kehittämiseen tähtäävän johtamisosaamisen toimintatavat perustuvat ennen kaikkea strategiseen ajatteluun. Siihen perustuvan johtamisosaamisen avulla kouluyhteisön sisäinen potentiaali ja ulkoisten toimintaverkostojen tarjoamat mahdollisuudet pyritään hyödyntämään oppilaitoksen kehittymistä tukevalla tavalla.

Toisaalta perusopetuksen koulun johtamisosaamisen elinympäristöt voidaan mieltää informaatiostysteemiksi, joissa yhdessä jaetut informaation tulkintakokemukset luovat pohjaa sekä yksilölliselle että yhteisölliselle merkityksenannolle ja tiedon hyödynnettävyyden arvioinnille. Informaatiostysteemiksi jäsentyvän koulun muisti toimii hajautetusti. Samalla perusopetuksen koulu tarjoaa opettajille hierarkkisia etenemismahdollisuuksia erityisesti projekti- ja kehittämistyön ja johtotehtäviin valikoitumisessa. Tämän vuoksi opettajan työssä arvostettuja ja aktiivisia työntekijöitä voi työskennellä johtamistehtävissä esimerkiksi erilaisissa erillisprojekteissa.

3.5 Yksilölähtöinen kehittymisosaaminen

3.5.1 Tutkimuksen osallistujien näkemykset yksilölähtöisestä kehittymisosaamisesta

Tutkimukseen osallistujien mukaan olennaiseen osaamiseen perusopetuksessa kuuluu yksittäisten työntekijöiden kehittymiseen ja yhteisölliseen toimintaan perustuva tulevaisuuteen suuntautuva yksilölähtöinen kehittymisosaaminen. Kaksisuuntaisen ilmenemismuotonsa vuoksi tämä osaamisen muoto onkin tiiviisti kytköksissä sekä yksilön osaamisen että yhteisöllisen osaamisen kanssa.

Yksilölähtöiseen kehittymisosaamiseen perusopetuksessa liittyvät muutostarpeen havaitsemisen ja muutoksen kohtaamisen taidot. Lisäksi uusiutumiskyky, uuden kokeilemisen taito ja paikalleen pysähtymisen estämisen taito ovat tärkeitä osa-alueita yksilölähtöisessä kehittymisosaamisessa.

Yksilölähtöiseen kehittymisosaamiseen liittyy taito katsoa ja nähdä tulevaisuuteen. Ennakoimisen, oikean kehityssuunnan aistimisen taito ja tulevaisuuden osaamistarpeiden hahmottamisen taito ovat myös tärkeitä osia kehittymisosaamisessa. Vastaavalla tavalla virheistä ja erehdyksistä oppiminen, totuttujen taitojen poisoppiminen sekä omista ja toisten kokemuksista oppiminen ovat tärkeä osa yksilölähtöistä kehittymisosaamista.

3.5.2 Asiantuntijatieto ja prosessitieto

Yksilölähtöinen kehittymisosaaminen perusopetuksessa on tiiviissä yhteydessä asiantuntijatiedon ja prosessitiedon lajeihin. Muutostarpeen havaitsemisen ja muutoksen kohtaamisen taitojen hallitseminen on osa yksilöllistä ja yhteisöllistä asiantuntijuutta. Lisäksi uusiutumiskyky, uuden kokeilemisen taito ja paikalleen pysähtymisen estämisen taito ovat tärkeitä osa-alueita yksilölähtöisessä kehittymisosaamisessa. Tällöin asiantuntijalle ominaiset korkeatasoiset ajattelutaidot kytkeytyvät kriittiseen päättelyyn, ongelmanratkaisuun ja luovaan ajatteluun. Vastaavasti ennakointi ja virheistä oppiminen sisältävät monia prosessitiedolle, kuten metaprosesseille ja päättelyprosesseille, ominaisia toimintatapoja.

Asiantuntijatieto

Oppimisen ja eksperttityden tutkimuksen perusteella asiantuntijatieto mielletään tietämykseksi, joka integroi käsitteellisen tiedon ja henkilöiden kokemukseen perustuvan praktisen tiedon toisiinsa. Käytäntöön liittyvissä ammateissa kokemuksellisuutta pidetään asiantuntijuuden edellytyksenä ja pätevää taitotietoa itsenäisenä tiedon lajina (Benner 1989, 20; Benner, Tanner & Chesla 1999, 13). Tällöin kokemukseen perustuvaan asiantuntijatietoon kuuluvat yksilön arvot, uskomukset näkemykset sekä asiantuntijasubjektin laaja-alainen viisaus. Asiantuntijuuden hankkimisessa kokemukseen perustuvalla käytännöllisellä tiedolla ja formaalisella tiedolla on oma tärkeä roolinsa. Niiden lisäksi asiantuntijatie-

tämykseen liittyy toiminnan itsesäätelyyn liittyvä metakognitiivinen tietämys. Metakognitiivisen tietämyksen tehtävänä on formaalisen ja praktisen tiedon suodattaminen ja yhdentäminen. Korkeatasoiselle asiantuntijuudelle on tyypillistä tiedon eri muotojen integroituminen ja läheinen vuorovaikutus. (Eteläpelto 1997, 97–99.)

Todellinen huippuosaaja kykenee Ruohotien ja Hongan (2003, 23) mielestä soveltamaan tietojaan ja taitojaan uusissa tehtävissä ja tilanteissa. Tämä edellyttää taitoa siirtää vahvan ammattispesifisen osaamisen avulla osaamista uusille ja erityislaatuisille alueille. Soveltamisen taidon lisäksi ammattinsa hallitseva työntekijä kykenee ajattelun avulla analysoimaan ongelmia, toimimaan aloitteellisesti ja ennakoimaan alansa kehitystä sekä ottamaan vastuuta työkäytäntöjen toimivuudesta. (Ruohotie & Honka 2003, 23.) Toisaalta asiantuntijaosaaminen kuvataan tällä hetkellä myös yhteisön ominaisuutena, joka ei ole lainkaan ilmaistavissa yksittäisen yksilön toiminnan kautta (Lehtinen & Palonen 1999, 146–147). Tällöin asiantuntijuudessa painottuu asiantuntijan taustayhteisön merkitys.

Pirttilän (1993, 200) mielestä asiantuntijatieto on asiantuntijoiden tavoitteellisen käytännön eli praksiksen osa. Tällöin tieto mahdollistaa toiminnan, ja tieto on funktionaalista asiantuntijoiden toiminnan kannalta. Myös Harra (2003, 234–244) muistuttaa asiantuntijatiedon edellyttävän käytännöllistä harkintaa. Tällöin tietämisen kohteena hänen mielestään on toiminta ja pyrkimyksenä hyvä elämä. Samalla asiantuntijuus edellyttää sekä kokemusten käsitteellistämiseen tähtäävää reflektiivistä ymmärtämistä että hyvän elämän näkökulmaan pohjaavaa toiminnan suunnittelua. (Harra 2003, 234–244.)

Yksilölähtöinen kehitymisosaaminen perusopetuksessa edellyttää eri tiedon muotojen yhdistämistä. Tällöin keskeistä on yksilön itsesäätelyn onnistuminen. Samalla opettajan tulee olla tietoinen omista ajattelutavoistaan sekä osaamisensa rajoista. Toisaalta yksilölähtöinen kehitymisosaaminen todentuu yhteisössä, jonka sisäiset tiedolliset yhteydet, viestintäkulttuuri ja eri ilmiöiden tulkinperiaatteet määrittelevät osaamisen perusteita ja toteutuvaa käytäntöä. Yksilölähtöisen kehitymisosaamisen perustana oleva asiantuntijatieto mahdollistaa osaamisen soveltamisen käytännön opetustilanteisiin. Se edesauttaa myös oppilaitoksen kehittymisen päämääränä olevan oppilaiden hyvän elämän toteutumista. Lisäksi asiantuntijatieto mahdollistaa sen, että opettaja kykenee soveltamaan osaamistaan uusissa tehtävissä ja tilanteissa.

Prosessitieto

Eraut (1994, 112) kuvaa asiantuntijan metakognitiivista tietämystä kokoavalla prosessitiedon käsitteellä. Tällöin prosessitietoon sisältyvät erilaiset päättelyprosessit (deliberative processes) ja metaprosessit (metaprocesses). Samalla ammattitaitoinen työskentely sisältää suunnittelua, ongelmanratkaisua, analysointia, arviointia ja päätöksentekoa. Näitä päättelyprosesseja ei voi osata proseduraalisen eli tarkkaan ennalta määritellyn tiedon avulla tai seuraamalla käyttöohjeissa annettuja neuvoja. Päättelyprosessien hallitsemisessa on kyse ainutlaatuisen yhdistelmän muodostamisesta propositionaalisesta tiedosta ja tilannetiedosta ammatillisen harkintakyvyn avulla. Toisaalta päättely toteutuu

usein yhteistyössä. Tällöin sallitaan tai jopa edellytetään sitä, että päättelyssä kysytään neuvoja muilta tai se toteutetaan yhteistoiminnallisesti. Vastaavasti metaprosessit kuvaavat hänen mielestään kokonaisvaltaista ajattelutapaa, jonka avulla yksilö suuntaa käyttäytymistään ja säätelee suhdettaan tiedon hankintaan, tiedon jakamiseen, päättelyyn ja taitavaan toimintaan. Metaprosessien avulla yksilö kykenee tiedostamaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa sekä ratkaisemaan niiden tärkeysjärjestyksiä. Tiiviissä vuorovaikutuksessa itsesäätely toteutuu vaistonvaraisesti ja melko harkitsemattomasti, lähinnä aikaisemman kokemuksen pohjalta. Vastaavasti tilanteissa, joissa on aikaa pohtia, metaprosessit toteutuvat yleisenä oman ajattelun tarkkailuna, epämuodollisena pohdinnan aikatauluttamisena ja prosessiksi käsitteellistetyin ongelman arviointina toiminnan edistymisen yhteydessä. (Eraut 1994, 112–115.)

Yksilölähtöisessä kehitymisosaamisessa korostuu käytännöllinen näkökulma. Tällöin osaaminen määrittyy erityisesti kokemuksellisuuden, toiminnallisuuden ja arjen työn kautta. Muutostarpeiden havaitseminen ja muutosten kohtaaminen edellyttävät monipuolisia ajattelun taitoja. Niiden avulla yksilöt pystyvät myös yhteisöllisesti analysoimaan ongelmia, kokeilemaan uusia toimintatapoja ja ennakoimaan opetus- ja kasvatusalan kehitystä sekä ottamaan vastuuta pedagogisten työkäytäntöjen kehittämisestä. Toisaalta tulevaisuuteen orientoituva yksilölähtöinen kehitymisosaaminen edellyttää monipuolisten päättelyprosessien hallitsemista. Tällöin yksilöt kykenevät yhdessä muodostamaan ainutlaatuisia yhdistelmiä kehittämistyön suuntaviivoista sekä käytössä olevan tosiasiatiedon että ammatillisen harkintakyvyn avulla. Yksilölähtöiseen kehittämisosaamiseen kuuluu myös se, että kouluyhteisön kyky sietää epävarmuutta ja ennakoimattomuutta kehittyy jatkuvasti. Tällaisen prosessitietoon liittyvän yksilön henkisen kasvun tuella koko kouluyhteisö voi löytää uusia kehittämismahdollisuuksia. Samalla virheistä ja erehdyksistä oppimisesta, totuttujen taitojen poisoppimisesta ja kokemuksista oppimisesta tulee kiinteä osa yhteisöllistä päättelyä.

3.5.3 Käytännön yhteisö ja oppijoiden yhteisö

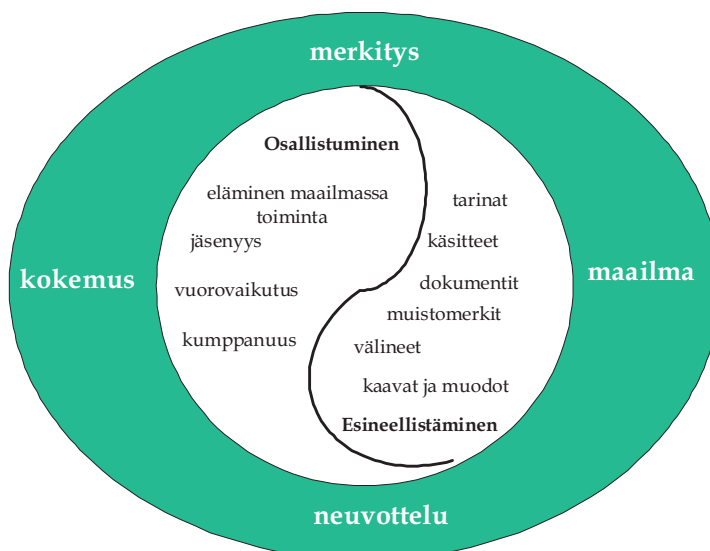
Perusopetuksen koulussa korostuvat käytännön yhteisölle ja oppijoiden yhteisölle tavanomaiset piirteet. Tällöin vuorovaikutuksen suunta jäsentyy ennen kaikkea yksilöistä yhteisöön. Samalla oppijoiden yhteisö poikkeaa esimerkiksi yhteisöllisen osaamisen perustana olevan oppivan yhteisön keskeisistä lähtökohdista. Niissä painottuvat oppimisen ja tiedonmuodostuksen yhteisölliset perusteet sekä tarkemmin määrittävät organisaatioympäristöt.

Käytännön yhteisöt

Sosiaalitieteissä yhteisön käsite on monimerkityksellinen. Sisällöllisessä mielessä yhteisö on tietynlaiseen kulttuuriin pohjautuva ihmisten yhteenliittymä. Yhteisöt voidaan luokitella sosiaalisten ryhmien tavoin esimerkiksi toiminnan sisällön, tavoitteen, vuorovaikutuksen luonteen, koon tai alueellisen sijainnin mukaan. Perinteisesti yhteisölle on löydetty kolme keskeistä kriteeriä, jotka ovat alueellisuus, vuorovaikutus ja symbolinen yhteisyys. (Kuusela 2004, 44–45.)

Perusopetuksen kouluissa olevan sosiaalisen osaamisen osalta on helppoa yhtyä Wengerin ja Snyderin (2000, 139–140) näkemyksiin siitä, että organisaatioissa voidaan tunnistaa virallisten työyksiköiden, työryhmien ja tiimien lisäksi myös erilaisia yksilöiden muodostamia käytännön yhteisöjä (communities of practice). Heidän mielestään käytännön yhteisöt kokoontuvat epämuodollisella tavalla yhteen jakamaan vapaasti ja luovasti osaamistaan yhteisestä kiinnostuksesta. Tällöin käytännön yhteisö keskittyy yleensä yhteisön olennaisiin työprosesseihin. (Plaskoff 2005, 170). Yhteisön kohtaamiset voivat olla säännöllisiä, satunnaisia, fyysisiä tai virtuaalisia. (Wenger & Snyder 2000, 139–140.) Pelkätään tietoverkossa kokoontuvaa yhteisöä Horan ja Wells (2005, 30) kutsuvat digitaaliseksi käytännön yhteisöksi.

Etienne Wengerin esittelemässä käytännön yhteisön käsitteessä erottuu kolme yhteisöön keskeisesti liittyvää osatekijää. Ensinnäkin hänen mielestään käytännön yhteisön olemassaoloon liittyy jokin jaettu hanke tai yritys. Toiseksi käytännön yhteisöjä kuvaa keskinäinen sitoutuminen tai vastavuoroinen toiminta. Kolmanneksi käytännön yhteisö tuottaa jatkuvasti kasautuvaa toiminnan jaettua välineistöä. (Wenger 2002, 72–85.) Tämän vuoksi käytännön yhteisöjä voidaan pitää myös eräänlaisina organisaation jäsenten identiteettivarastona tai identiteettisäiliönä (Plaskoff 2005, 170). Wengerin mielestä käytännön yhteisöjen toimintaa säätelee osallistumisen ja esineellistämisen välinen dualismi kuviossa 13 näkyvällä tavalla. Osallistuminen ja esineellistäminen ovat ikään kuin saman prosessin kaksi eri puolta. Esineellistämistä ei ole olemassa ilman osallistumista. Esineellistymien tuottaminen, tulkitseminen ja käyttäminen edellyttävät osallistumista. Toisaalta osallistuminen vaatii vuorovaikutusta. Tämän myötä syntyy erilaisia toimintakäytäntöjä edustavia merkityksiä, jotka saavat esineellistyneen muodon. (Wenger 2002, 62–71.)



KUVIO 13 Osallistumisen ja esineellistämisen välinen dualistisuus (Wenger 2002, 63.)

Käytännön yhteisöt vaikuttavat sopivan yksilölähtöisen kehittymisosaamisen organisaatioympäristöiksi erityisesti tulevaisuuteen suuntautuvan kehittämissuunnan osalta. Opettajien asiantuntijuuden kehittymistä tukevat erityisesti sellaiset yhteisöt, joissa opettajan voivat kokoontua yhteen vapaamuotoisesti ja luovasti yhteisen kehittämissuunnan äärelle luomaan yhteisiä käsitteitä ja toimintatapoja. Toisaalta opettajan kehittymisen kannalta on tärkeää, että yhteistyö perustuu vastavuoroisuuteen, keskinäiseen sitoutumiseen ja työyhteisöstä huolehtimiseen. Erilaisiin käytännön yhteisöihin kuulumalla yksilöt luovat edellytyksiä uusien toimintamallien kehittämiselle ja paikalleen pysähtymisen estämiselle. Wengerin (2002) ajattelun tapaan myös perusopetuksen koulussa yksilölähtöisessä kehittymisosaamisessa osallistumisen ja esineellistämisen prosessit punoutuvat kiinteästi yhteen erilaisissa käytännön yhteisöissä. Lisäksi yksilölähtöinen kehittymisosaaminen tukeutuu tiiviiseen ja rakentavaan vuorovaikutukseen. Parhaimmillaan käytännön yhteisön jäsenet kykenevät kokemuksensa avulla luomaan helposti yhteisiä käsitteitä ja toiminnan välineitä. Samalla yhteistyö toimii tärkeänä voimavarana myös uusissa ja yllättävissä tilanteissa. Osallistumisen ja esineellistämisen ansiosta yksilöt ja sen myötä koko oppilaitos kehittyy. Lisäksi sen avulla yhteisö kykenee luomaan ja käyttämään yhteisiä käsitteitä, joiden määrittelyt löytyvät tarvittaessa myös dokumentoidussa muodossa.

Oppijoiden yhteisö

Tynjälä (2004, 133) esittää, että käytännön yhteisöä voidaan kutsua koulukontekstissa myös oppijoiden yhteisöksi (community of learners). Kouluyhteisöt voidaan mieltää oppijoiden yhteisöiksi, joissa sekä oppilaat että aikuiset oppivat. Tämä koskee kaikkia kouluyhteisön jäseniä oppilaasta rehtoriin. Oppijoiden yhteisönä toimivassa koulussa esimerkiksi opetussuunnitelma ei ole pelkästään pienen asiantuntijajoukon laatima asiakirja. Sen sijaan oppijoiden yhteisöksi määrittävässä koulussa kaikki sen jäsenet osallistuvat oppimistavoitteiden laamiseen ja arviointiin. (Lane 1991, 121-123.)

Rasku-Puttonen (2006, 122-124) selvittää oppijoiden yhteisön olemusta oppilaiden ja opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Hän painottaa yhteisöjen alati muuttuvaa luonnetta. Samalla hän toteaa, että opetus- ja kasvatustyössä oppijoiden yhteisö työskentelee parhaimmillaan luovasti ja sen jäsenet oppivat toisilta ryhmän jäseniltä. Vastaavaan tapaan myös Hännikäinen (2006, 126-128) painottaa yhteenkuuluvuuden tunteen merkitystä oppijoiden yhteisöön liittyvän yhteisöllisyyden perustana. Hän toteaa, että yhteisössä ihmisen toiminta ja toimintaan kohdistuvat tunteet ovat toisistaan erottamattomia. Samalla toiminnan kulttuurinen merkitys ja henkilökohtainen mielekkyys kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa. Lopulta yhteisen toiminnan taustalla oleva yhteinen motiivi on yksi yhteenkuuluvuuden tunteen perusedellytyksiä. Tässä mielessä oppijoiden yhteisö rakentuu yksilöllisten vaikuttimien ja yhteisön asettamien tavoitteiden muodostamalle toiminnalliselle perustalle.

Oppijoiden yhteisön toiminnalle on myös kuvaavaa se, että toimintaan liittyvä oppiminen toteutuu ennen kaikkea osallistumisen kautta. Tällöin oppimisen ja osallisuuden perustana ovat yksilölliset kasvu- ja kehittymistavoitteet. Niiden saavuttaminen toteutuu yhteisössä, jossa on myös saatavilla kokeneem-

pien yhteisön jäsenten tukea ja tilaa harjoittelulle. (Tynjälä 2004, 133-134.) Bartihin (1986, 159) mukaan oppijoiden yhteisö voi muodostua myös eri organisaatioissa toimivien kollegojen yhteenliittymänä. Tällöin oppijoiden yhteisön jäsenet osallistuvat vapaaehtoisesti sen toimintaan ja jakavat avoimesti oppimiskokemuksiaan.

Edellisen perusteella yksilölähtöinen kehittämisosaaminen toteutuu oppijoiden yhteisössä, jossa tärkeää on yksilön oppimistarpeiden huomioiminen, yhteisön jäsenten välinen luova työskentely ja toisilta oppiminen. Tällöin keskeisiä yhteistoimintaan liittyviä tekijöitä ovat oppijoiden yhteisön jäsenten välinen tiivis yhteenkuuluvuuden tunne ja avoin oppimiskokemusten jakaminen. Muita oppimisen perusteita ovat yksilön kasvun ja kehittymisen tukeminen sekä yhteisön toimintaan osallistumisen mahdollistaminen. Samalla tärkeää on kaikkien yhteisön jäsenten näkemysten ja työpanoksen hyväksyminen työyhteisössä. Tällainen perusopetuksen koulu on aito oppijoiden yhteisö, joka tiedostaa sekä oppilaiden että työntekijöiden oppimisen ainutlaatuisuuden.

3.6 Yksilön osaaminen

3.6.1 Tutkimukseen osallistujien näkemykset yksilön osaamisesta

Yksilön osaamisessa tärkeitä taitoja ovat itsearviointitaito, olennaisten asioiden rajaamisen taito sekä oman työn arvostamisen taito. Yksilön osaamisessa keskeistä on myös itsensä tuntemisen taito ja taito käyttää kohtuullisesti omia voimavarojaan. Lisäksi jokaisessa yksilössä olevan hiljaisen tiedon sekä oman elämäkokemuksen, luovuuden ja vahvuuksien hyödyntämisen taito kuuluvat yksilön osaamiseen. Yksilön osaamista on myös taito hahmottaa oma toimintaympäristönsä ja roolinsa eri tilanteissa.

Yksilön osaamiseen paikantuu taito motivoitua omaan työhönsä. Avoin työhön ja työssä kehittymiseen suhtautumisen taito ja epävarmuuden sietokyky kuuluvat yksilön osaamiseen. Itsensä innostamisen taito uuden oppimiseen ja sisäisen motivaation synnyttämiseen ovat keskeinen osa yksilön osaamista. Kyky hoitaa perustehtävää sitkeästi, itseohjautuvasti ja pitkäjänteisesti kuuluu yksilön osaamiseen. Lisäksi taito sitoutua yksilöllisten ja yhteisöllisten päämäärien toteuttamiseen sekä kyky nauttia ja viihtyä työssä ovat tärkeä osa yksilön osaamista.

Yksilön osaamiseen kuuluu myös taito hahmottaa ja ymmärtää oma perustehtävänsä sekä hoitaa siihen kuuluvat tehtävät yksilö- ja yhteisötasolla määriteltyjen arvojen, tavoitteiden, suunnitelmien ja sopimusten mukaisesti. Lisäksi koko toimintaympäristön, yhteistyömahdollisuuksien ja yhteisöllisten tavoitteiden hahmottamiskyky ja taito työskennellä vastuullisesti kuuluvat yksilön osaamiseen.

3.6.2 Tietämys, hiljainen tieto ja narratiivinen tieto

Yksilön osaaminen perusopetuksessa muistuttaa läheisesti tietämystä, hiljaista tietoa ja narratiivista tietoa. Tällöin perustehtävän, yhteistyömahdollisuuksien ja yhteisöllisten tavoitteiden hahmottamiskyky ja itsearviointitaidot liittyvät läheisesti tietämyksen käsitteeseen. Toisaalta elämäkokemuksen, luovuuden ja vahvuuksien hyödyntäminen yhdistyvät kiinteästi hiljaiseen tietoon opetusala-lla. Vastaavasti narratiivisen tiedon läheisyyteen paikantuvat ne yksilön osaami-sen teemat, jotka liittyvät ensisijaisesti itsearvostukseen, työhyvinvointiin, itse-ohjautuvuuteen, pitkäjänteisyyteen ja vastuullisuuteen.

Tietämys

Tietoteoreettiseen keskusteluun kuuluu myös tietämyksen käsite. Niiniluoto (1996, 64) painottaa, että tietämys on ennen kaikkea tietojen kokonaisuuden määrää ja laajuutta ilmaiseva käsite. Kotkavirta (1999, 70) kutsuu yksilön kykyä arvioida ja perustella omaa käyttäytymistään erilaisissa tilanteissa tietämyksen kaltaiseksi käytännölliseksi tiedoksi. Tiedosta on mahdollista muodostaa järjes-täytyneitä ja hierarkkisia kokonaisuuksia. Tällöin on kuitenkin syytä erottaa sirpaloitunut, pääosin arkinen hajatieta ja jäsenynteistä kokonaisuuksista muo-dostuva systemaattinen tieto toisistaan. Asiantuntijajärjestelmien yhteydessä Niiniluoto (1996, 63) viittaaakin Feigenbaumin ja McCorduckin näkemukseen, jossa tietämyksellä tarkoitetaan alan harjoittajien yleisesti hyväksymiä oppikir-joihin ja ammattijulkaisuihin kirjattuja tietoja sekä kokemuksen ja hyvän arvostelukyvyyn tuottamaa alan heuristista tietoa. (Niiniluoto 1996, 63–64.)

Yksilön henkilökohtainen kokemuksellinen tietämys sisältää Mankan (2006, 205–206) mukaan neljä ulottuvuutta: epistemologinen, eksistentiaalinen, eettinen ja ajallinen ulottuvuus. Tietämisen tai oppimisen luonnetta koskevaan epistemologiseen näkökulmaan kuuluu kriittisyys ja analyttisyys. Toisaalta kokemuksellisen tietämyksen eksistentiaalinen ulottuvuus korostaa asioiden henkilökohtaista merkityksellisyyttä. Vastaavasti tietämyksen eettinen näkö-kulma rakentuu oppijan ja opettajan keskinäistä vuorovaikutusta säätelevien periaatteiden varaan. Tällöin tietämyksen kehittyminen perustuu itsenäisyyteen ja vastuunottoon. Myös ajallinen ulottuvuus on tietämyksessä läsnä. Tietämyk-sen saavuttaminen vaatii riittävästi aikaa. Mitä perusteellisempia tietämyksen kehittymisen haasteet ovat, sitä kauemmin ne vievät aikaa. (Manka 2006, 205–206.) Esimerkiksi opettajan työhön tiiviisti kuuluva eettinen vastuu kehitty kokonaisvaltaisesti vasta työelämän tarjoaman kokemuksen avulla (Leino & Leino 1997, 104).

Yksilön osaaminen perusopetuksessa näyttää tietämyksenä erityisesti silloin, kun tiedon käsitteleminen edellyttää ajattelua ja pohdintaa. Tietämyksen avulla yksilöt kykenevät arvioimaan ja perustelemaan valintojaan ja käyttäyty-mistään opetustyössä. Erityisesti perustehtävän hahmottaminen kytkeytyy eksistentiaaliseen tietämykseen, jolloin koulussa työskentelevä yksilö kriittisesti ja analyttisesti pohtii työskentelynsä perusteita. Tämän lisäksi yhteistyömahdol-lisuuksien ja yhteisöllisten tavoitteiden hahmottamisen taustalta löytyvät eetti-selle tietämykselle ominaiset painotukset. Tällainen tietämyksenä ilmenevä yk-

silön osaaminen tarjoaa pohjan sekä ammatilliselle kehitymiselle että ihmisenä kasvamiselle.

Hiljainen tieto

Yksilön osaamisen ohella hiljainen tieto voidaan tunnistaa myös muiden olennaisten osaamisalueiden lähtökohdaksi perusopetuksessa. Esimerkiksi taitavaksi toiminnaksi tunnistettu pedagoginen osaaminen näyttää perustuvan ennen kaikkea kokemusten, tietojen ja taitojen yhdistelmänä muodostuneeseen hiljaiseen tietoon. Bennett (1998) näkee tärkeiksi tekijöiksi eksplisiittisen tiedon muuttumiselle hiljaiseksi tiedoksi vuosien aikana kertyvän kokemuksen ja tilanteiden toistumisen. Tällöin hänen mielestään tietämisestä ja ymmärtämisestä tulee kokemuksellisuuden vuoksi lähes automaattista ja vaivatonta. Myös perusopetuksen opettaja kykenee opettamaan ja kasvattamaan kokonaisvaltaisesti ja oppilaskeskeisesti ennen kaikkea kokemuksen myötä syntyneen hiljaisen tiedon avulla. Siksi myös pedagogisen osaamisen tietoteoreettiset perusteet näyttävät löytyvän hiljaisesta tiedosta, jonka yksityiskohtainen kuvaaminen voi olla vaikeaa sekä kollegoille että jopa opettajalle itselleen.

Hiljaisen tiedon (tacit knowledge) käsitteen luoja pidetään unkarilaista kemistiä ja filosofia Michael Polanyita (1891–1976) (Collins 2001, 71). Hänen mukaansa kaiken tietämisen perustana on yksilöllinen ja henkilökohtainen tietäminen (personal knowing). Tämä edellyttää taitavaa toimintaa ja henkilökohtaista ajattelua, jossa mielen ja kehon tiivis yhteistyö on keskeinen osa tiedonmuodostusta. Samalla hiljainen ja eksplisiittinen tieto Polanyin ajattelutavan mukaan ovat erottamattomalla tavalla toisiinsa kietoutuneita, eräänlaisia saman kolikon kääntöpuolia. Vaikeasti selitettävän luonteen vuoksi epämuodollinen hiljainen tieto rinnastetaan usein historiallisen kokemuksen tuottamaksi arkiseksi ajatteluksi tai maalaisjärjeksi (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 17–19). Polanyin ajattelutavan mukaan hiljaista tietoa ei voida vangita tai operationalisoida, mutta sitä voidaan ilmaista ja osoittaa käytännön toiminnassa. Tällöin hiljaiseen tietämiseen sisältyy lukuisia tiedostettavia yksityiskohtia, joita on kuitenkin mahdotonta irrottaa toiminnasta ja arvioida itsekseen ilman että niiden merkitys kokonaisuudelle häviää. Siksi hiljaisen tietämisen edistämisen kannalta on tärkeää se, kuinka yhteisöissä kyetään löytämään uusia tapoja huomioida, havainnoida ja keskustelun avulla kuvata sen jäsenten työskentelyä. (Tsoukas 2005, 410–426.)

Polanyin alkuperäisen näkemyksen mukaan kaikella tiedolla on hiljaisia ulottuvuuksia (Leonard & Sensiper 1998, 113). Hiljaista tietoa voidaan pitää, jopa kaiken tiedon perustana (Vilka 2006, 33). Hiljainen tieto on erittäin oma-kohtaista. Tällaista tietoa ei ole helppoa tunnistaa ja havaita. Sitä on myös vaikeaa ilmaista ja muotoilla. Tämä tekee hiljaisen tiedon vaikeasti viestitettäväksi ja jaettavaksi toisten kanssa. Toisaalta hiljaisen tiedon avulla syntyvät kaikkein vaativimmat suoritukset. Subjektiiiviset oivallukset, intuiitiot ja oletukset kuuluvat hiljaisen tiedon kategoriaan. Samalla hiljainen tieto pohjautuu syvästi yksilöiden toimintaan ja kokemuksiin sekä jokaisen yksilön tärkeinä pitämiin ihanteisiin, arvoihin ja tunteisiin. (Howells 1996, 92; Lubit 2001, 166; Nonaka & Konno 1998, 42.)

Hiljainen tieto on luonteeltaan yksilöllistä. Tästä huolimatta sen hankkimista voidaan tarkastella myös yhteisöllisesti. Hiljaisen tiedon oppimisessa ei ole kyse tietosisältöjen oppimisesta, vaan taitojen ja ammatillisen kielen oppimisesta (Collins 1974, 168). Esimerkiksi tiettyä erikoisosaamista edellyttäviin tehtäviin liittyvää hiljaista tietoa on mahdollista oppia havainnoimalla tai jäljittelemällä alan huippuasiantuntijaa. Tällaisen oppipoikamaisen työskentelyn ohella hiljaista tietoa voi omaksua keskustelemalla työhön liittyvistä keskeisistä yksityiskohdista monipuolisesti eri asiantuntijoiden kanssa. Tällöin hiljaisen tiedon oppiminen toteutuu yleensä epämuodollisissa tilanteissa sekä oppijan että asiantuntijan näkökulmasta katsottuna. Eksplisiittiseen muotoon muuttunut hiljainen tieto näkyy uusina innovaatioina, palveluina tai tuotteina. (Hela-korpi 2001a, 171–172; Torff & Sternberg 1998, 121.)

Nonaka ja Konno esittävät, että on olemassa kahdentyyppistä hiljaista tietoa. Ensinnäkin hiljaisessa tiedossa on olemassa tekninen ulottuvuus, joka käsittää epämuodolliset henkilökohtaiset taidot tai ammattitaidon, joita kutsutaan tietotaidoksi. Toiseksi hiljaiseen tietoon kuuluu kognitiivinen ulottuvuus, joka koostuu uskomuksista, ihanteista, arvoista, tiedonjäsentämistavoista (skeema) ja mentaalisisästä malleista, jotka ovat yksilöihin syväälle piintyneitä ja joita pidämme tärkeinä. Huolimatta hiljaisen tiedon kognitiivisen ulottuvuuden vaikeasta ilmaistavuudesta, tämä hiljaisen tiedon ulottuvuus muovaa keskeisesti tapaamme hahmottaa ja jäsentää maailmaa. (Nonaka & Konno 1998, 42.)

Yleisesti hyväksytyyn ajattelutavan mukaan hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon välinen vuorovaikutus luo edellytykset osaamisen muuntamisen prosesseille ja uuden tiedon luomiselle. Uuden tiedon luominen on tällöin spiraalimainen prosessi eksplisiittisen ja hiljaisen tiedon välillä. Tiivis vuorovaikutus näiden kahden keskeisen tietomuodon välillä on keskeistä uuden tiedon luomisessa. Kahden tietokategorian tuottamien tulkintojen yhdistäminen mahdollistaa asian käsitteellistämisen. Tässä yhteydessä Nonaka ja Konno viittaavat alkuun Nonakan ja Takeuchin luomaan tiedonmuuntamiskokonaisuuteen, jossa uuden tiedon tuottaminen toteutuu neljän pääprosessin avulla (SECI-malli). Nämä uuden tiedon tuottamisprosessit ovat sosialisointi (socialization), ulkoistaminen (externalization), yhdistäminen (combination) ja sisäistäminen (internalization). (Nonaka & Konno 1998, 42–43; Nonaka & Takeuchi 1995, 62–73.)

Tsoukasin (2005) käsitys hiljaisesta tiedosta eroaa olennaisesti yleisesti omaksutusta Nonakan ja Takeuchin (1995) esittämästä hiljaisen tiedon tulkinasta. Nonakan ja Takeuchin mukaan hiljainen tieto ja eksplisiittinen tieto ovat erillisiä ja toistensa vastakohtia, ikään kuin saman jatkumon ääripäitä. Nonakan ja Takeuchin mukaan hiljainen tieto odottaa haltuunottamista (capture), tulkkaamista (translate) ja muuntamista (convert) eksplisiittiseen eli täsmällisesti ilmaistavaan muotoon. Tällä tavoin nähtynä hiljainen tieto on tietoa, jota ei ole aikaisemmin kyetty ilmaisemaan täsmällisesti. Sitä vastoin Tsoukas korostaa Polanyin tapaan, että todellista hiljaista tietoa on mahdotonta kuvata täsmällisesti. Sen sijaa sitä voidaan ilmaista tai osoittaa käytännön toiminnassa. Samalla keskeistä hiljaisen tiedon käsittelyssä on se, kuinka yhteisöt kykenevät luo-

maan uusia tapoja tunnistaa ja keskustella työhön liittyvistä hiljaisen tiedon ulottuvuuksista. (Tsoukas 2005, 425–426.)

Myös Akbar (2003, 2009–2010) suhtautuu kriittisesti Nonakan pelkistävään käsitykseen hiljaisesta ja eksplisiittisestä tiedosta uuden tiedon luomisen yhteydessä. Hänen mielestään yksilön näkökulmasta tarkasteluna sekä hiljaisen että eksplisiittisen tiedon luonteessa voidaan nähdä useita tasoja. Tästä syystä myös hiljaisen tiedon muuntaminen ja käsitteleminen ovat sidoksissa tiedon alkuperään. Mitä syvällisemmästä ja monimutkaisemmasta tiedosta on kyse, sitä syvällisempää on myös siihen liittyvä hiljainen tieto. Tällöin on vaarana, että syvällistä hiljaista tietoa erehdytään ilmaisemaan pinnallisesti.

Perusopetuksen kouluissa työskentelevien henkilöiden työtehtävien monimuotoisuus ja vaikeasti ilmaistavuus liittävät sen myös hiljaisen tiedon asiayhteyteen. Moniulotteisia tilannetekijöitä sisältävät kasvatus- ja opetuskäytänteet tai uusien yhteistyöverkostojen tunnistamisen perusteet ovat vaikeasti käsitteellistettävissä. Tällainen ajattelutapa lähenee Tsoukasin (2005, 410) näkemystä siitä, että emme voi muuttaa hiljaista tietoa täsmälliseen muotoon. Sitä vastoin voimme löytää uusia tapoja keskustella, erottaa ja jakaa käsityksiä hiljaisesta tiedosta ja osaamisesta. Yksilön osaaminen perusopetuksessa on usein vaikeasti ilmaistavissa tai muotoiltavissa. Siinä on nähtävissä myös erilaisia syvyystasoja. Esimerkiksi elämäkokemuksen, luovuuden tai vahvuuksien hyödyntäminen perustuu usein yksilöllisiin oivalluksiin ja intuitioon. Toisaalta opetus- ja kasvatustyössä edellytettyä erikoisosaamista voi oppia havainnoimalla tai jäljittelemällä. Uusien taitojen oppimista kuitenkin rajoittaa koululle tavanomainen yksintyöskentelemisen kulttuuri. Siksi läheisemmässä vuorovaikutuksessa olevien kollegojen tai esimiehen luoma kuva työstä suuntaa merkittävällä tavalla kokemattomien opettajien osaamisen kehittymistä. Tällöin on syytä tiedostaa, että innostava ja rohkaiseva työkulttuuri kannustaa yksilöä kehittymään. Vastaavasti toivoton, kielteinen ja synkkä suhtautuminen työhön latistaa yksilön oppimishalua ja työinnostusta.

Narratiivinen tieto

Narratiivisen tiedon ja tutkimuksen juuret tietoteoreettisessa mielessä löytyvät konstruktivismista. Kasvatuksen tutkimuksen yhteydessä narratiivinen eli kertomuksellinen ajattelu liitetään yleensä Jerome Brunerin tapaan korostaa kertomuksellista ajattelua keskeisenä inhimillisen tiedon rakentajana. Bruner korostaa kielen, ajattelun ja toiminnan tiivistä keskinäistä yhteyttä. Narratiivinen ajattelu järjestää ihmisen mielessä hänen kokemuksiaan antaen niille merkityksiä. Kielen käyttäminen tukee toimintaa. Tieto maailmasta ja ihmisten käsitys itsestään on jatkuvasti uudistuva ja muuttuva kertomus. Kerronnallisessa tietämisessä myös tunteilla on merkittävä rooli. Tietomme ja tietämisemme ovat yksilön tekemää (man-made) oman mielen tuotetta. Samalla tieto on eräänlainen juonellisten ja juonettomien kertomusten kudelma, joka syntyy uusiutuvas- ta – vuorovaikutuksen kautta rakentuneesta - kulttuurisesta tarinavarannosta. Edellisen lisäksi narratiiviselle tiedolle ominaisena piirteenä pidetään sen läheistä yhteyttä tottumuksiin. Tällöin kertomusmuotoinen tieto eli tarinat nähdään tiedon nimenomaisena muotona. (Boje 2002, 1-5; Bruner 1998, 65 ja

130–132; Heikkinen 2001, 119; Husu 2004, 27–29; Lyotard 1985, 34–40; Sahlberg 1997, 58–59.)

Narratiivinen ajattelutapa laajentaa perinteistä rationaalista ja analyyttistä suhtautumista tietoon ja totuuteen. Tarina voidaan mieltää ajalliseksi kokonaisuudeksi, abstraktioksi ja merkityskokonaisuudeksi, jonka keskeinen elementti on juoni. Tarina voidaan esittää kertomuksena. Argumentointi tarinoissa on sekä historiallista että tilannesidonnaista. Narratiivisessa tietämisessä yksilön elämä, tarinoiden kerronta ja yksilön ajattelu ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Samalla tarinat voivat käsitellä luontevasti yhtä hyvin todellisuutta kuin kuvitteellisia tapahtumia. Lisäksi narratiivinen ajattelutapa tuo ilmiöiden tarkasteluun myös moraalisen ulottuvuuden. (Aaltonen & Wilenius 2002, 164–165; Hänninen 2000, 19–23.) Hirvonen (2003, 39) toteaa narratiivisen tiedonmuodostuksen sopivan yksilön elämään liittyvien kokemuksellisten sisältöjen paljastamiseen ja ymmärtämiseen. Huolimatta narratiivisen tiedon subjektiivisesta luonteesta hänen mielestään narratiivinen tiedonmuodostus voi myös olla yhteistoiminnallista. Tällöin korostuvat luottamuksellisuus ja dialogisuus tiedon luomisessa.

Perusopetuksessa yksilön osaamiseen liittyvä tietämisen tapa lähenee narratiivista tapaa tuottaa tietoa. Tällöin osaaminen syntyy yksinpuheluna tai yhteisössä käytävien dialogien avulla. Perusopetuksen koulussa yksilön osaamisessa yhdistyvät kieli, ajattelu, toiminta ja tunteet. Käytännön työssä yksilö ei yleensä erittele niitä vaan muodostaa tietonsa kudelmana erilaisista koulun kulttuuriympäristössä rikastuvista arjen kertomuksista. Niiden avulla yksilöt luovat subjektiivisia käsityksiä perustehtävästään ja työnsä merkittävydestä sekä itselleen että lähiyhteisön muille jäsenille. Samalla narratiivis-eettinen tietämys määrittelee työhön sitoutumiseen, itseohjautuvuuteen ja pitkäjänteiseen työn tekemiseen liittyviä tekijöitä koulussa. Narratiivinen tietämistapa liittyy myös yksilön työtottumuksiin, jolloin yksilön kokemukset työssä viihtymistä ja työhyvinvoinnista ovat kiinteä osa narratiivista tiedonmuodostusta.

3.6.3 Organisaatio yksilön kognition luomuksena

Yksilön osaamisen organisaatioympäristö jäsentyy pienistä yksilöllisistä palasista koostuvana käsitteellisenä kokonaisuutena. Tällainen yksilön tajunnan sisällöistä koostuva mosaiikki jäsentyy organisaatioympäristöksi, joka syntyy ja uudistuu yksilön ajattelun muuttumisen mukaisesti. Samalla yksilön osaamisen organisaatioympäristö perusopetuksen koulussa on tämän tutkimuksen perusteella yksilön kognition luomus.

Organisaatio kognitiivisena luomuksena

Juuti (2001, 393) määrittelee organisaatioiden olevan olemukseltaan sosiaalisia konstruktioita, joita arjen toiminta ja puhe uusintavat. Organisaatio-käsitteen kanssa käytetään myös usein rinnasteisesti yhteisön käsitettä (Savolainen 2001, 21). Tällöin organisaatiot ovat monimuotoisista kulttuureista muotoutuneita seka-aineksisia yhteisöjä, joista löytyy yhteisiä ja yleisiä piirteitä (Aula 1999, 253). Organisaatioiden syntyminen ja olemassaolo perustuvat niihin kuuluvien

ihmisten suunnitelmiin ja toimenpiteisiin. Organisaation toimijoiden kognitiiviset mallit vaikuttavat olennaisesti organisaation rakenteisiin ja toimintakulttuuriin. Organisaatioiden kehittyminen ja säilyminen on kiinteästi sidoksissa jatkuvaan viestintään. (Juuti & Lindström 1995, 24–25.) Organisaatioviestinnän keskeisenä tehtävänä on eri näkökulmien esille tuominen ja toiminnan kannalta haitallisten konfliktien harmonisointi (Aula 1999, 90).

Organisaatioiden tarkastelussa pelkistävänä näkökulmina voidaan käyttää harmonian ja ristiriidan käsitteitä. Harmonianäkemyksen mukaan organisaatiolla on suhteellisen vakaa rakenne ja se muodostuu suhteellisen hyvin integroiduista osista. Organisaation kaikilla osilla on merkityksensä, minkä vuoksi sen osat edistävät organisaation säilymistä. Organisaation olemassaolon perustana ovat sen jäsenten väliset sopimukset arvostuksista. Johtamisen ja toiminnan organisoimisen päämääränä harmonianäkemyksen mukaan on ennen kaikkea jatkuvuuden ja tasapainoisen toiminnan turvaaminen. Vastaavasti ristiriitanäkemyksen mukaan organisaatio muuttuu jatkuvasti ja siihen liittyvät sekä epäyhtenäisyys että ristiriidat. Organisaatio perustuu tällöin avainhenkilöiden muihin jäseniin kohdistamaan valtaan. Johtamisen ja toiminnan organisoimisen päämääränä ristiriitanäkemyksen mukaan on muutosten toteuttamisen ohella toiminnasta seuraavan spontaanin itsetuhon estäminen. (Sjöstrand 1981, 34–35.)

Perusopetuksen koulu organisaationa jäsentyy viime kädessä yksilöiden mielessä. Tällöin kouluyhteisöstä on vallalla yhtä monta erilaista tulkintaa, kuin on sen tulkitsijoitakin. Samalla kouluyhteisön olemassaolon perusta määrittyy sen perusteella, millaisia yhteisiä arvoja koulun sisällä kyetään muodostamaan. Samalla yksilön osaamiseen liittyvät keskeiset sisällöt, kuten itsearvostus, motivaatio, sitoutuminen, perustehtävän hahmottaminen ja vastuullisuus saavat merkityksensä sosio-konstruktivistisesti muodostuvissa ja yksilön mieleen muodostuvissa organisaatioympäristöissä.

3.7 Kokoava tarkastelu

Ammattikunnat syntyvät vakiintuneen taidon harjoittajista. Ammatteja tai ammattikuntia, joiden edustajat soveltavat pitkän, formaalin ja tiedeperusteisen erikoiskoulutuksen välittämää tietoa työtehtäviinsä kutsutaan professioiksi. Tällaisille ammattiteille on yhteistä yleisön ja yhteiskunnan palveleminen sekä ammattikunnan järjestäytyminen järjestöihin. Tällä hetkellä professionaalinen työ näyttää tieteellisesti luotujen abstraktien teorioiden ja systemaattisten mallien soveltamisena työn kohteena oleviin käytännön ongelmiin. Moderneilla professioilla, kuten lääkäri tai opettaja, on koulutukseen ja tutkintoon perustuva valtiovallan takaama yksinoikeus tiettyihin työtehtäviin. Tällainen asiantuntijuus on usein organisoitunut yhteiskunnissa kansallisen auktoriteetin hyväksymänä ammatillisiksi monopoleiksi. (Konttinen 1991, 231; Konttinen 1997, 48–51; Niiniluoto 2003, 176; Pirttilä 1997, 73; Raivola 1991, 14–20; Vuorikoski 2003, 32.)

Tässä tutkimuksessa osaamisen tarkastelu perusopetuksessa toteutuu opettajien ja rehtoreiden osaamisen näkökulmista. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että perusopetuksen koulussa osaamista olisi ainoastaan opettajien tai rehtoreiden osaaminen. Koulunkäyntiavustajat, koulusihteerit, vahtimestarit, kuraattorit, kouluterveydenhoitajat, koulupsykologit, ja muut ammattilaiset muodostavat opettajien ja rehtorin ohella koulun perustehtävän toteuttamisen kannalta välttämättömän yhteistoimintaverkoston. Kouluyhteisön osaaminen muodostuu eri alojen ammattilaisten kokemuksista, kyvyistä, motivaatiosta ja taidoista. Jokainen koulun työntekijä on työtehtävässään ainutlaatuisessa roolissa. Silti eri tieteenaloille erikoistuneet opettajat muodostavat oppilaan oppimisen ja kasvun kannalta kouluyhteisön osaamisytimen. Opettajien professio määrittelee viimekädessä sekä oppilaiden oppimistulokset että koulun kehittymismahdollisuudet. Tästä huolimatta rehtorin täytyy tiedostaa osaamisen johtamisessa opettajien lisäksi myös muiden työyhteisön jäsenten osaamisen perusta sekä ammatillisen kehityksen nykytila ja kehittymismahdollisuudet.

Pedagoginen osaaminen

Perusopetuksessa työskentelevän opettajan ammatti voidaan mieltää perinteiseksi professionaaliseksi asiantuntijatyöksi, jota määrittävät yleiset professionaalisen työn tunnusmerkit nyky-yhteiskunnassa. Opettajan työn kohteena on oppilaiden kasvattamiseen ja opettamiseen kuuluva kompleksinen tilanne tai ongelma, johon liittyy runsaasti ainutkertaisia ja hankalasti selvitettäviä tekijöitä. Oppilaiden oppimista ja kasvua on mahdotonta lähestyä tai käsitellä tehokkaasti pelkästään rutiininomaisten ja vakioitavien menetelmien avulla. Samalla opettaja voidaan mieltää Giroux'n tapaan transformatiivisena, kulttuurisia rajoja ylittävänä ja muutoskykyisenä intellektuellina, jolloin opettaja toimii aktiivisena opetussuunnitelman rakentajana ja sen asiantuntevana soveltajana eri kulttuureissa ja sosiaalisissa tilanteissa (Suoranta 1999, 212–234). Toisaalta opettajan professionaalisen työn perustana on teoreettinen, systemaattinen ja abstrakti tieto. Teoreettisen tiedon hallitsemisen lisäksi opettajalta edellytetään myös käytännöllisen tiedon hallintaa. Tietojen hallitsemisen lisäksi opettajan tulee kyetä soveltamaan tietojaan toisistaan suuresti poikkeaviin ja mutkikkaisiin yksittäistapauksiin professionaalille asiantuntijuudelle ominaisella tavalla. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 133; Konttinen 1997, 50–52.)

Pedagogisen osaamisen avulla opettaja luo tasapainoa oppilaan kasvu- ja oppimisedellytysten, opetusmenetelmien ja oppimisen tavoitteiden välille. Samalla pedagogisessa osaamisessa keskeistä on kasvavan tarpeita kunnioittava ja vastavuoroiseen vuorovaikutukseen perustuva dialoginen kasvatusta (Freire 2005, 95–105; Nurmi 1995, 58–62; Ojanen 2001, 21; Puolimatka 1997, 33–34; Värri 2000, 144–159). Tällainen taitotietoon ja taitavaan toimintaan rinnastettava opetus- ja kasvatusta toteutuu tiiviissä yhteistyössä oppilaiden perheiden kanssa. Viimekädessä pedagoginen osaaminen muotoutuu kouluyhteisössä, jota määrittelevät erilaiset tilannetekijät ja jatkuvasti vaihtuvat vuorovaikutussuhteet. Näin ajateltuna pedagogisen osaamisen elinympäristö voidaan mieltää oppivaksi yhteisöksi, jossa sekä lapset että aikuiset ovat aktiivisia oppijoita ja yh-

teisvastuussa oppimistavoitteiden saavuttamisesta (Helakorpi 1996, 18; Huffman & Jacobson 2003, 239–250).

Opettajuuudessa keskeisiä tekijöitä ovat yksilön tiedot, taidot, asenteet ja valmiudet. Osittain synnynnäiset opettajuuden osatekijät kehittyvät koulutuksen ja työn kautta. Tässä mielessä opettajuus rakentuu ammatille tyypillisten toimintatapojen, työn edellyttämän sosiaalisuuden ja persoonallisten piirteiden vaikutus kentässä. Käytännössä opettajan työssä korostuvat kokonaisvaltainen ote työhön ja tulevaisuuden rakentaminen arvoperusteisesti. Tässä mielessä opettajuutta on mahdotonta määritellä yhdellä tavalla, vaan tulkinta opettajuudesta syntyy yksilöllisenä tulkintana kulloisenkin kulttuurin värittämänä. (Luukkainen 2004, 80–81; Saari 2002, 178.)

Pedagoginen osaaminen perusopetuksessa muistuttaa käytännön toiminnassa tarvittavaa taitotietoa (Niiniluoto 1996, 50–54; Ruohotie & Honka 2003, 23). Se muodostuu opettajan yksilöllisistä ominaisuuksista sekä tahtoon tiiviisti sidoksissa olevista kyvyistä ja henkisistä valmiuksista (Ruohotie & Honka 2003, 17–18). Opettajalta edellytetään opetustyössä opetusmenetelmien taitamisen lisäksi sujuvaa aineenhallintaa. Työkokemuksen karttuessa opettajan pedagogisessa osaamisessa painottuvat Erautin (1994, 111) tunnistamalle taitavalle toiminnalle tyypilliset piirteet. Hän toteaa, että varsinkin opettajan työuran loppuvaiheessa opettajan tietojen ja taitojen soveltaminen sekä kokemusten hyödyntäminen sulautuvat lähes automaattisesti sujuvaksi taitavaksi toiminnaksi. Tällaiseen kokonaisvaltaista työtettä ilmentävään opettajan pedagogiseen osaamiseen sisältyvät kyvyt hyödyntää, hankkia ja soveltaa uutta tietoa sekä taidot luoda henkilökohtaista käyttöteoriaa opetus- ja kasvatustyön perustaksi. Tämän vuoksi laajasti miellettyä pedagoginen osaaminen sulautuu myös muihin osaamisalueisiin.

Pedagogisen osaamisen elinympäristö muistuttaa organisaatioteoreettisesti Morganin (1989) *aivomallia*. Sen mukaan organisaatio vastaa itseohjautuvan informaationkäsittelyn osalta pitkälti aivojen toimintaa. Aivomallissa yhdistyvät kaksivaiheinen oppiminen eli oppimaan oppiminen ja holografinen, osatekijöitä yhdistävä toimintatapa. Oppimaan oppimisen ja systeemisen pienten rakennetekijöiden yhdistämisen lisäksi aivomallin mukainen organisaatio tarvitsee lisäkapasiteettia eli eräänlaista itsesäätelykykyä, jonka avulla se kykenee aivojen tapaan kokeilemaan erilaisia vaihtoehtoisia toimintatapoja toimintaa edeltäneen arviointitietonsa pohjalta. (Juuti & Lindström 1995, 14–24; Juuti 2001, 140; Morgan 1989, 77–109)

Aivomallin tavoin myös pedagogisessa osaamisessa muutostarpeiden haaitseminen ja uudistuminen perustuvat yksilöiden tuottaman arviointitiedon monipuoliseen käsittelyyn. Samalla pedagogisessa osaamisessa painottuu yksilöiden tuottaman lisäkapasiteetin hyödyntäminen yhteisöllisessä oppimisessa. Opettajayksilöiden professionaalisen asiantuntemuksen yhdistämisen avulla opettajat kykenevät löytämään vaihtoehtoisia toimintamalleja ja kehitymisreitit erityisesti dialogisen kasvatuksen kehittämiseen. Tällöin uuden kokeileminen ja oppimaan oppiminen toteutuvat luontevasti kollegiaalisen tuen avulla.

Samalla kouluyhteisössä tulee pyrkiä yhdistämään yksilöiden tuottamat ideat ja kantamaan jaettua vastuuta yhteisössä kokeiltavista toimintamalleista.

Yhteisöllinen osaaminen

Oppilaan kasvua ja oppimista tukeva työskentely koulussa perustuu monimuotoisten sosiaalisten yhteisöjen toimintaan. Koulun henkilökunnasta muodostuvat yhteisöt ovat tavallisimmin työpareja, työryhmiä tai tiimejä. Niissä toteutuva yhteisöllinen osaaminen perustuu ensisijaisesti kielelliseen viestintään ja toimivaan vuorovaikutukseen. Koulun toimintakulttuuriin sopivien ilmaisumuotojen avulla yhteisön jäsenet laativat ja toimeenpanevat yhteisiä suunnitelmia ja sopimuksia. Tässä mielessä yhteisöllisessä osaamisessa ja opettajan asiantuntijuudessa korostuvat Helakorven (2001a, 64–65) esille nostamat tekijät. Hänen mielestään asiantuntijuus perustuu tietoihin, taitoihin, osaamiseen ja kokemuksiin. Se näkyy dynaamisina, muuntuvina ja vakiintunutta työnjakoa kaihtavina henkisinä tai fyysisinä suorituksina. Siinä korostuu yhteistyö. Asiantuntijan osaaminen voi liittyä sekä käytössä olevaan teknologiaan että sosiaaliin suhteisiin. Helakorpi (2001a, 64–65) lisää vielä, että verkostomaisesti rakentuneessa ja kokonaisten järjestelmien hallintaan ulottuvassa synergisessä asiantuntijuudessa korostuvat jaettu ja ositettu asiantuntijuus. Tällaisten asiantuntijaverkostojen muodostuminen edellyttää toimijoilta eettistä itsereflektiota ja yhteisen eettisen pohjan tietoista rakentamista.

Yhteisöllistä osaamista voidaan ilmaista sekä kielellisesti että ei-kielellisesti. Kielellinen yhteisöllinen osaaminen ilmaistaan yleensä propositionaalisenä tietona erilaisten sopimusten, toimintaperiaatteiden ja pelisääntöjen laatimisen sekä osaamisen tunnistamisen, esittelemisen ja jakamisen avulla (Hautakangas 2003, 130; Leino & Leino 1997; 51; Niiniluoto 1996, 54–57). Kielellisesti ilmaistava yhteisöllinen osaaminen esiintyy myös Erautin (1994, 107–114) esittelemän prosessitiedon muodossa. Esimerkiksi opettajan olennaiseen osaamiseen kuuluvan suullisen ja kirjallisen tiedon muodostaminen sekä sen tarjoaminen kollegojen käyttöön on tavanomaista prosessitietoa kouluyhteisössä. Sen sijaan ei-kielellinen yhteisöllinen osaaminen muistuttaa narratiivista tietoa. Kuten Bartel ja Garud (2005, 327–337) esittävät, yhteisöllinen ei-kielellinen osaaminen esiintyy ajallisesti järjestäytyneinä uskomuksina, pyrkimyksinä, toimintoina ja kontekstuaalisina yksityiskohtina. Tällainen narratiivinen tieto kertyy syvälle organisaation yhteiseen muistiin erilaisiksi rutiineiksi, toimintarakenteiksi ja näkemyksiksi yhteisistä vahvuuksista (Martin de Holan & Philips 2005, 396–405). Yhteisölliseen osaamiseen kuuluvan kommunikoinnin avulla myös ei-kielellisessä muodossa olevat yksilölliset arvot, uskomukset, tunteukset ja kokemukset muuntuvat kielellisiksi sisällöiksi.

Hall (2001, 329–330) tunnistaa oppilaitosten yhteisölliseen osaamiseen ja sisäiseen ryhmätoimintaan liittyvässä tiimityössä kolme pääulottuvuutta. Ensinnäkin tiimityön filosofinen ulottuvuus painottaa tiimityössä yhteistyön merkitystä koulun toiminnan perustana. Yhteisönä koulun työntekijät saavat aikaan parempia tuloksia kuin yksin yrittämällä. Tällöin kouluyhteisön muodostavien yksilöiden keskinäinen sitoutuminen (interconnectedness) luo perustan osaamisen jakamiselle, yhteistyölle sekä yhteisön toiminnan arvioinnille ja kehittämiselle.

Toiseksi tiimityössä korostuu käytännöllinen toiminta. Tällöin yhteistyötä painotavassa koulussa tiimityö vaikuttaa koulun toimintakulttuuriin. Samalla koulussa toimivien tiimien ja ryhmien toiminnan kehittäminen edellyttää räätälöityjä ratkaisuja, joissa huomioidaan myös tiimeissä ja ryhmissä toimivien yksilöiden tarpeet. Kolmanneksi tiimityössä korostuu luova ulottuvuus. Tällöin oppilaitoksessa yhteistyötä tekevät yksilöt ymmärtävät sen, että hyvä lopputulos syntyy yksilöiden toiminnan yhteisvaikutuksena. Tällainen luova synerginen toiminta on tavanomaista esimerkiksi taiteessa. Siksi myös oppilaitoksen yhteistyöosaamisen ja tiimityön luovaa ulottuvuutta havainnollistavina esimerkkeinä voidaan pitää kamariorkesteria tai jazzyhtyettä. (Hall 2001, 329–330.)

Kuten edellä mainittujen taiteellisten yhteisöjen toiminnassa, myös oppilaitoksen yhteistyöosaamisessa yksilöt huomioiva joustavuus, keskinäinen arvostus ja toimiva ryhmätyö ovat edellytyksiä yhteisten tavoitteiden saavuttamiselle. Yhteisölliseen osaamisen liittyvien sisältöjen varassa kouluyhteisö kykenee tekemään valintoja ja päätöksiä sen kannalta tärkeistä asioista, kuten opetussuunnitelman uudistamisesta tai henkilöstöresurssien suuntaamisesta. Yhteisöllisen osaamisen avulla tarkoituksenmukaiset valinnat, sopimukset, pelisäännöt toimintaperiaatteet ja päätökset syntyvät sujuvasti niin työpareissa, työryhmissä, tiimeissä kuin henkilökuntakokouksissa. Perusopetuksen koulussa yhteisöllinen osaaminen korostuu erityisesti silloin kun koulun palvelutehtävä muuttuu olennaisesti tai koulussa etsitään vaihtoehtoisia tapoja toteuttaa ja kehittää opetusta.

Perusopetuksen koulun yhteisöllisen osaamisen elinympäristöä kuvaa osuvasti Morganin (1989) nimeämä *poliittinen malli*. Tämä korostaa organisaatioiden toiminnassa ilmentyviä tavanomaisia politiikan eri muotoja. Organisaatioonkin liittyviä käsitteitä ovat intressit, ristiriitojen syntyminen ja niiden sovittelu, valta ja sen käyttö sekä neuvottelemisen ja kompromissien luominen. Organisaatio poliittisena mallina korostaa, että erilaiset intressit aiheuttavat ristiriitoja yksilöiden ja ryhmien välille. Konfliktit voivat siirtyä organisaation jäsenten asenteisiin, arvoihin, rooleihin, uskomuksiin, stereotypioihin tai organisaation rakenteisiin. Ristiriidat sinänsä ovat luonnollinen osa organisaation sisäistä yhteistoimintaa ja kilpailua. Tässä mielessä konfliktit voidaan nähdä myös toimittavana osana organisaatiokulttuuria, sillä niiden avulla voidaan kehittää organisaatiota ja oppia ymmärtämään intressiperusteisen järjestelmän toimintaperiaatteita. Poliittisen mallin mukaan valta toimii välittäjänä erilaisten intressien synnyttämien konfliktien ratkaisemisessa. (Morgan 1989, 141–185.)

Työyksikön, työryhmän tai tiimin rinnastaminen perusopetuksen koulussa poliittiseksi järjestelmäksi tuntuu melko vieraalta. Toisaalta niin ryhmätoiminnassa kuin politiikassakin on kyse julkisen yhteisön toimintaan vaikuttamisesta tai yhteisten etujen ajamisesta. Kouluyhteisössä ryhmien ja tiimien avulla pyritään toteuttamaan sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä intressejä. Näin ajateltuna ristiriidat ja niiden sovittelu vuorovaikutuksessa ovat poliittisen järjestelmän tavoin kiinteä osa yhteisöllisen osaamisen kenttää myös perusopetuksessa. Myös ryhmä- tai tiimitoiminnan yhteydessä joudutaan työstämään vallan, vastuun tai konfliktien teemoja. Niiden syvälinen pohtiminen auttaa yhteisön jä-

seniä hahmottamaan yhteisöllisen osaamisen syntymekanismeja, kehittämismahdollisuuksia ja yhteisiä valintoja ohjaavia perusarvoja.

Ulkoinen yhteistyöosaaminen

Ulkoinen yhteistyöosaaminen perusopetuksessa pohjautuu työntekijöiden aktiiviseen ja avoimeen suhtautumiseen koulun ulkopuolisiin verkostoihin. Koulun kytkeytyminen paikallisiin, kansallisiin tai kansainvälisiin toimintaverkostoihin edellyttää yhteisön jäseniltä erityistä osaamista. Samalla ulkoinen yhteistyöosaaminen edellyttää sekä opettajilta että rehtorilta poikkeuksellista herkkyyttä tulkita koulun toimintaympäristössä tapahtuvia kompleksisia muutoksia ja taitoa ylläpitää aktiivista, arvoperusteista keskustelua kehittämistarpeista sekä kykyä muuttaa omaa toimintaansa oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Tällaisessa toiminnassa on kyse monimuotoisesta osaamisesta ja eri taitojen yhdistelmistä, jotka syntyvät kokemuksellisesti eli työtä tekemällä ja saatavilla olevaa osaamista hyödyntämällä (Kirjavainen & Laakso-Manninen 2002, 124; Kojonkoski-Rännäli 2001, 208–215; Niiniluoto 1996, 49–53; Stähle & Grönroos 2000, 82).

Tietoteoreettisessa mielessä ulkoinen yhteistyöosaaminen esimerkiksi perusopetuksen koulua ympäröivän koulualueen, kaupunginosan tai kuntakeskuksessa toimivien organisaatioiden kanssa pohjautuu ensisijaisesti käytännön toimintaan ja arkitietoon. Tällöin keskeisiä päätöksentekoperusteita ovat aikaisempien kokemusten ja stereotyyppisten kuvausten hyödyntäminen sekä yhteisymmärryksen saavuttaminen (Aittola & Pirttilä 1989, 32–65; Heikkilä & Holma 1990, 50–51; Venkula 1995, 18–19). Uudistuvan ulkoisen yhteistyöosaamisen avulla koulu pystyy omalta osaltaan huolehtimaan yhteiskunnallisen tilivelvollisuuden toteutumisesta sekä tukemaan oppilaan oppimista ja henkistä kasvua sekä tieto-, taito-, moraali- että kulttuuri-ihmisenä.

Muiden organisaatioiden toiminnasta oppimisella on ulkoisessa yhteistyöosaamisessa keskeinen rooli. Hartley ja Allison (2002, 104) esittävät, että organisaatio voi oppia muiden organisaatioiden kokemuksista kolmella tavalla. Ensinnäkin verkostoitumisen yhteydessä oppimisen perustana voi olla normeihin, ohjeisiin ja määräyksiin perustuva yksisuuntainen kansallinen ohjaus. Toisaalta organisaatioiden väliset kontaktit ja henkilöstön vaihtuminen voivat toimia organisaation kehittymisen perustana. Kolmanneksi uusien toimintojen omaksuminen voi toteutua edellisen yhdistelmänä. Tällöin oppiminen toteutuu hajautetusti toimivien organisaatioiden ja niissä työskentelevien henkilöiden yhteistoiminnan avulla, mutta tällöin osaamisen välittäjinä toimivat organisaatioihin kuulumattomat asiantuntijat, koulutusorganisaatiot tai koulutustapah-tumiin osallistuvat ulkopuoliset henkilöt. (Hartley & Allison 2002, 104.)

Ulkoinen yhteistyöosaaminen voidaan mieltää myös useiden organisaatioiden ja organisaatioverkostojen osaamiseksi (Hartley ja Allison 2002; O'Dell & Grayson 1998; Paija 1998). Tämän vuoksi perusopetuksen koulun aktiivinen kanssakäyminen muiden organisaatioiden kanssa kytkee koulun yleisiin organisaatioiden institutionaalistumisprosesseihin. Organisaatorajat ylittävän kanssakäymisen vuoksi sekä organisaation sisällä että eri organisaatioiden välillä on käynnissä monimuotoisia ja uusia rakenteita luovia tavanomaistumisen proses-

seja, joiden perusteina ovat esimerkiksi pakko, jäljittely tai normatiivisuus. (DiMaggio & Powell 1983, 147; Juuti 2006b, 228–230.) Tällöin yksilöt tai organisaatiot pyrkivät vakiinnuttamaan tietyn käyttäytymisen tai toimintatavan tiettyihin tilanteisiin (Meyer & Rowan 1977, 351). Perusopetuksen koulussa kunnan sisäiset taloudelliset määräykset tai Opetushallituksen antamat normit edistävät koulujen välistä samanmuotoistumista. Lisäksi aktiivinen opettajien ja rehtoreiden välinen yhteistyö eri koulujen välillä tukee koulun toimintojen ja siihen liittyvän osaamisen institutionalisoitumista.

Koulut kuuluvat monimuotoiseen organisaatiopopulaatioon. Organisaatiopopulaatioissa erilaisiin organisaatioyhteisöihin muodostuneet säännöt ja rutiinit luovat vaatimuksia organisaatioille ja hidastavat niiden kehittymistä (Kelly & Amburgey 1991, 592–597). Lisäksi organisaatioiden sopeutumiskykyyn vaikuttaa niiden kokema ympäristön paine (Hannan & Freeman 1977, 316). Perusopetuksen koulun ulkoiseen yhteistyöosaamiseen liittyvän suhdetoiminnan hallitsemisessa sujuvien toimintatapojen ja yhteistyökulttuurin luomisen taito, markkinahenkisyys ja myönteisen imagon rakentamiskyky ovat tärkeitä tekijöitä koulun aseman vakiinnuttamisen kannalta.

Vastaavasti perusopetuksen koulun sidosryhmäyhteistyössä ja tiedonhallinnassa keskeisiä lähtökohtia ovat kouluyhteisön ulkopuolisen maailman sisältämien mahdollisuuksien ja resurssien tunnistaminen verkosto-organisaatiolle ominaisella tavalla. Tällöin ulkoisessa yhteistyöosaamisessa korostuvat postmodernille organisaatioajattelulle tunnusomaiset näkemykset. Postmodernissa organisaatioajattelussa painottuvat monimuotoisen vuorovaikutuksen luominen sekä verkosto-organisaatioiden merkitys erityisesti uusien ratkaisujen löytämisessä organisaatioiden kohtaamiin sekaviin ja vaikeasti hahmotettaviin ongelmavyyheteihin (Juuti 2006b, 230–232). Tällöin tärkeitä verkoston tehokkuuden takaavia tekijöitä ovat verkoston jäsenten vastavuoroisuus, keskinäinen riippuvuus ja eri toimijoiden itsenäisyyden turvaavat riittävän löyhät kytkennät (Paija 1998, 45–46).

Verkostomainen toimintatapa sopii luontevasti esimerkiksi perusopetuksen koulun opetusmenetelmien pitkäkestoiseen kehittämiseen, koulun ja lähiympäristön yhteistyön tiivistämiseen tai kansainvälisen yhteistyöprojektin toteuttamiseen. Koulun tulee etsiä aktiivisesti uusia ratkaisuja kasvavan tietotulvan kohtaamiseen ja jäsentämiseen. Lisäksi tietojen hyödyntämisessä ja jakamisessa on välttämätöntä hyödyntää monipuolisia viestintätapoja ja toimintaympäristöjä, jotka voivat olla myös virtuaalisia. Erilaisissa suhdetoimintaverkostoissa toimiminen edellyttää henkilöstöltä joustavia toimintatapoja ja vastuun hajautettua jakamista laajalle koko organisaatioon. Aitoon sidosryhmäyhteistyöhön kykenevä oppilaitos onnistuu ylittämään oman organisaationsa rajat ja kehittämään vastavuoroisuuteen perustuvia yhteistoiminnallisia toimintatapoja muiden yhteisöjen kanssa.

Perusopetuksen koulun ulkoisen yhteistyöosaamisen organisaatioympäristöä kuvaa osuvasti Morganin (1989) *eliömalli*. Eliömalli perustuu luonnontieteelliseen ja systeemiteoreettiseen näkemykseen organisaatioista. Tällöin organisaatio on tietystä ympäristöstä elävä ja tarpeitaan tyydyttävä eliö. Systeemi-

teoreettisen tarkastelutavan mukaan eliömallin kaltaisessa organisaatiossa vuorovaikutuksella on keskeinen rooli. Organisaatio nähdään joko avoimena tai suljettuna systeeminä aina sen mukaan, kuinka usein se on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Eliömalli hyväksyy käsityksen siitä, että organisaatio koostuu erilaisista – sopusointuun pyrkivistä – osajärjestelmistä. Tässä mielessä se kykenee organisaatioajattelutapana vastaamaan esimerkiksi Morganin esittelemää konemallia paremmin muuttuvien ympäristöolosuhteiden tuomiin paineisiin. (Juuti & Lindström 1995, 14–24; Juuti 2001, 140; Morgan 1989, 39–76)

Perusopetuksen koulussa ulkoinen yhteistyöosaaminen on monimuotoista, tilannekohtaista ja tarkoituksenmukaisesti rakentuvaa. Näin ajateltuna koulun yhteistyösuhteet pyritään muodostamaan erilaisista vaikeasti hallittavista, joskin koulun toiminnan kannalta harmoniaa tukevista vuorovaikutussuhteista. Tällöin yhteistyöosaaminen koulussa rakentuu ennen kaikkea toiminnallisten ja tietoa välittävien kytkösten varaan. Samalla koululla on myös mahdollisuus säädellä tietoisesti ulkoisia yhteistyösuhteitaan ja jopa estää perustyötä vahingoittavia kumppaneita osallistumasta koulun toimintaan. Tämä auttaa koulu-yhteisöä kehittymään hallitusti ja pitkäjänteisesti ilman keinotekoisesti valikointuneiden kumppaneiden aikaansaamaa turhaa tempoilua.

Johtamisosaaminen

Perinteisesti johtaminen jaetaan dikotomisesti kahteen ulottuvuuteen eli ihmisten johtamiseen (leadership) ja asioiden johtamiseen (management). Tästä kah-tiajaosta Yukl (2006, 5) kuitenkin toteaa, että johtamisteoreettisessa keskustelussa on käynnissä jatkuva väittely leadership- ja management-johtamisen eroista ja yhtäläisyyksistä. Kukaan ei hänen mielestään väitä näiden johtamisen ulottuvuuksien tarkoittavan samaa, vaan kiistely liittyy lähinnä niiden limittymisen asteeseen. Vastaava perusjaottelu on yleisesti käytössä myös kansainvälisessä oppilaitosjohtamisen teoreettisessa keskustelussa (Dimmock & Walker 2000, 143; Lee & Dimmock 1999, 457; Reeves, Turner, Morris & Forde 2003, 5).

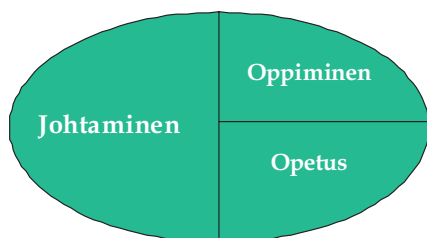
Myös suomalaisessa yleissivistävien oppilaitosten johtamisessa taustalla vaikuttaa jaottelu asioiden ja ihmisten johtamiseen. Toisaalta rehtorin tehtävien tarkastelussa on tapana käyttää koulun arkitodellisuutta täsmällisemmin kuvaavia määrittelyjä. Vahervan (1984) urauurtavassa määrittelyssä oppilaitosjohtaminen jakaantuu talous- ja hallintojohtamiseen, henkilöstöjohtamiseen sekä pedagogiseen johtamiseen. Hämäläinen (1986, 22–23) täydentää edellistä jaottelua koulun ja ympäristön vuorovaikutukseen liittyvällä johtamisen ulottuvuudella. Vastaavasti Mustonen (2003, 137) ryhmittelee yleissivistävän koulun rehtorin työn suunnittelu- ja organisointitehtäviin, toimeenpanotehtäviin sekä arviointi- ja kehittämistehtäviin. Erityisesti perusopetuksen rehtorin työtehtäviin paneutu-vassa tutkimuksessa Mäkelä (2007, 199) jakaa rehtorin tehtäväkentän Vahervan ja Hämäläisen näkemyksiä mukaillen hallinto- ja talousjohtamiseen, pedagogiseen johtamiseen, yhteistyöverkoston johtamiseen ja henkilöstöjohtamiseen.

Perusopetuksen koulun sisäinen johtamisosaaminen jaetaan tässä tutkimuksessa kolmeen pelkistävään ulottuvuuteen. Nämä osaamisalueet ovat ihmisten johtaminen, asioiden johtaminen ja koulun kehittäminen. Asioiden johtamisen ja ihmisten johtamisen käsitteiden sijaan olisi tässä tutkimuksessa kenties

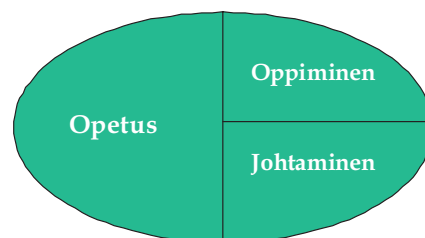
luontevampaa käyttää vierasperäisiä käsitteitä *management*-johtaminen ja *leadership*-johtaminen. En kuitenkaan käytä kyseisiä käsitteitä niiden vähäisen tunnettuuden vuoksi. Vastaavasti koulun kehittämisosaamisesta voisin käyttää myös termiä muutosjohtaminen. En ole käyttänyt tätä käsitettä siksi, että muutoksen ja tulevaisuuteen suuntautuvan kehittämisen teemat sisältyvät tässä tutkimuksessa ensisijaisesti yksilölähtöiseen kehittymisosaamiseen. Kaikki kolme edellistä johtamisosaamisen ulottuvuutta ovat toisiinsa limittyviä. Edellinen jaottelu saattaa toki synnyttää mielikuvan siitä, että esimerkiksi asioiden johtamiseen ei liity inhimillistä toimintaa tai ihmisten johtaminen on selkeästi irrallaan taloudesta ja hallinnosta. Tämä ajattelutapa on kuitenkin aivan luonnollinen, koska esimerkiksi johtamisteoreettisessa keskustelussa hyväksytään näkemys siitä, että henkilö voi olla ”liideri” olematta ”manageri” ja päinvastoin (Yukl 2006, 5).

Helakorpi (1996, 51) muistuttaa, että opettajan ammatissa riittävää osaamista ei ole pelkästään tieteenalajahjaisen oppiaineen hallitseminen. Hänen mielestään opettajan tulee esimerkiksi kyetä kehittämään oppilaitoksen toimintaa. Lisäksi hän muistuttaa siitä, että oppilaitoksen sisällä eri ammattiryhmien asiantuntijuus ja työ ovat erilaisia. Esimerkiksi opettajalla ja rehtorilla tulee olla käsitys oppimisesta, opettamisesta ja johtamisesta (kuvio 14). Tämä on välttämätöntä siitä huolimatta, että opettajan työssä painottuu opetus ja rehtorin työssä johtaminen. Lopulta ymmärrys toisen työstä ja sen vaatimuksista mahdollistaa asiantuntijuuden eri puolten hyödyntämisen asiantuntijaorganisaatiossa. (Helakorpi 1996, 51.)

REHTORIN TYÖ



OPETTAJAN TYÖ



KUVIO 14 Rehtorin ja opettajan asiantuntijuus (Helakorpi 1996, 51)

Perusopetuksen koulussa asioiden johtamisosaaminen tukeutuu tiedon raaka-aineena olevan informaation luomiseen, hankkimiseen, suodattamiseen ja jakamiseen. Vastaavasti ihmisten johtamisessa ja koulun kehittämisessä korostuu toiminta kielellisessä muodossa olevan informaation avulla. Myös organisaation kompetenssin parantaminen sekä ydinkyvykkyyksien ja älypääoman hyödyntäminen liittyvät olennaisesti perusopetuksen koulun kehittämisosaamiseen ja ihmisten johtamiseen (Booth 1998, 27; Dzinkowski 2000, 32–33; Kirjavainen 2003, 66–67; Kirjavainen & Laakso-Manninen 2002, 22; Laakso-Manninen 2003, 29–30; Miller 1998, 42–43; Taatila 2004, 69; Stähle & Grönroos 2000, 9–13). Edellisen perusteella perusopetuksen koulu voidaan mieltää informaatiojärjestelmäksi,

jossa jaetut informaation tulkintakokemukset luovat pohjan merkityksenannolle ja tiedon hyödynnettävyyden arvioinnille (DeFilippi & Ornstein 2005, 25–26). Tällöin korostuvat esillä olevan informaation merkityksen ja merkittävyyden arviointi sekä informaation muuntaminen koulun kulttuuriin sopivaan ja ymmärrettävään muotoon. Ihmisten johtamisosaamisen ja koulun kehittämisoasaamisen kannalta olennaiseksi muodostuu se, kuinka johtamisvastuussa olevat henkilöt kykenevät tukemaan yhteisön jäsenten ylläpitämisten taitojen kehittymistä. Näitä koulun henkilöstön johtamisosaamista vahvistavia metataitoja ovat esimerkiksi joustavuus, oppimiskyky, poisoppimisen taito ja oppilaiden hyvän toteutumista tukevan kriittisen ajattelun taito.

Asioiden johtamisosaamisen näkökulmasta perusopetuksen koulu on ensisijaisesti hallinnollinen ja rationaalinen järjestelmä. Tällöin asioiden järjestely, seuranta, arviointi, ohjeistaminen ja juridisten kysymysten käsittely ovat keskeisiä teemoja johtamisosaamisessa. Vastaava painotus näkyy myös koulun kehittämisessä. Samalla tärkeään rooliin tulevat visioinnin, strategiatyön, profiloitumisen ja suunnitelmallisuuden osaaminen johtamistyössä. Edellisten osaamisalueiden taustalla vaikuttaa vahvasti aktiivista julkisen sektorin johtamista ilmentävä *New Public Management* -ajattelutapa, jolla on taipumus systemaattisuutensa ja tehokkuutensa vuoksi jättää yksilö vähäiselle huomiolle (Lähdesmäki 2003, 15–31). Toisaalta perusopetuksen koulu voidaan jäsentää organisaationa myös informaatiotekniikaksi. Tällöin informaation käsittelyn näkökulmasta perusopetuksen koulussa yksilöiden kokemusten tuottama informaatio, oppiminen ja oppimistulokset sekä kasaantuvat että tallentuvat yhteisölliseen muistiin (DeFilippi & Ornstein 2005, 25–26). Edellisen ohella perusopetuksen koulujen ihmisten johtamisessa ja erityisesti rehtorin johtamisosaamisessa painottuvat inhimilliset tekijät. Tällöin tärkeitä johtamiseen liittyviä alueita ovat työntekijöiden yksilöllinen kannustaminen, motivointi, ohjaaminen ja kollegiaalisuuteen perustuva johtaminen sekä hyvän vuorovaikutuksen ja työilmapiirin aikaansaaminen läsnä olevan johtamisen avulla.

Tämän tutkimuksen perusteella asioiden johtamisosaamisen ja kehittämisoasaamisen organisaatioympäristöä kuvaa luontevasti Morganin (1989) luoma *mekanistinen konemalli* organisaatioista. Se kuvaa organisaatioita rationaalisina järjestelminä. Mallin taustalla vaikuttivat yhteiskunnan koneellistuminen ja teollistuminen, joka oli mahdollistunut ihmisten luonnontieteellisten keksintöjen myötä. Konemallin mukaisissa organisaatioissa toimitaan koneiden tavoin mahdollisimman tehokkaasti ja ennakoitavasti. Niissä asetetaan tarkkoja päämääriä, joihin pyritään huolellisesti laadittujen ennakkosuunnitelmien, tarkan työnjaon ja toiminnan valvonnan avulla kaikissa organisaation osissa. Konemallin mukaiset organisaatiot toimivat hyvin ennakoitavissa tilanteissa, joissa toimintaympäristöön liittyvät muutokset ovat vähäisiä ja ympäristöt yksinkertaisia. (Juuti & Lindström 1995, 14–24; Juuti 2001, 140; Morgan 1989, 11–35.)

Johtamisosaamisen näkökulmasta perusopetuksen koulu on rationaalinen järjestelmä. Erityisesti asioiden johtamisosaamisessa ja kehittämisoasaamisessa korostuvat pyrkimykset tarkkaan suunnitelmallisuuteen, asioiden ennakkointiin ja selkeään työn määrittelemiseen. Tällainen *New Public Management* -

toimintatapaa (NPM) painottava suhtautumistapa vaikuttaa hallitsevalta sekä tiedon olemuksen että johtamisosaamisen elinympäristöjen kuvauksessa. Toisaalta vaikuttaa siltä, että NPM-ajatteluun perustuva visiopohjainen koulun kehittäminen muuntuu helposti hallitsevan luonteensa vuoksi mekanistiseksi johtamistavoiksi. Tästä hyviä käytännön esimerkkejä ovat esimerkiksi *Balanced Scorecard* -järjestelmien tai henkilöstön TVA -järjestelmien (työn vaatavuuden arviointi) kyseenalaistamaton ja samanmuotoinen soveltaminen lähtökohdiltaan hyvin erilaisissa oppilaitosympäristöissä. Samalla ihmisten johtamisen perustana ei ole välttämättä koulun oppilaiden, henkilöstön ja huoltajien kuulemiseen perustuvan strategisen ajattelun tukeminen, vaan perinteinen ylhäältä alas johtaminen. Tämän seurauksena dominoivaan asemaan pyrkivä NPM-hallinnointi- ja johtamistapa voi murskata konemaisesti alleen ihmiskeskeistä johtamista painottavat toimintatavat. Samalla johtamisen keskeiseksi ohjenuoraksi perusopetuksen koulussa voi muodostua isoille organisaatioille tavanomainen kovaa strategista johtamista ja strategista suunnittelua painottava johtamis- ja kehittämistapa. Pahimmillaan sisäiset toimijat objektiivoina ja esineellistävä johtaminen muuttuu vallitsevaksi elämisen muodoksi niin opetusvirastossa, koulun henkilökuntatilassa kuin lasten oppimis- ja kasvu ympäristönä olevassa luokkahuoneessa.

Yksilölähtöinen kehittymisosaaminen

Opettajan ammattia pidetään professiona, johon sisältyy laaja yhteiskunnallinen vastuu (Leino & Leino 1997, 11). Toisaalta opettajat hyödyntävät työssään yhteiskunnan heille myöntämää valtaa (Vuorikoski 2003, 44–47). Opettajien ammattitaidon varassa toteutuvaan koulutukseen liittyy keskeisesti arvojen siirtäminen, sosialisointi ja valmistautuminen tulevaisuuteen vallalla olevan kulttuurin ja sivistysideologian mukaisesti (Asmal & Kahn 2000, 136; Vuorikoski 2003, 44–47). Tässä mielessä opettajat ammattikuntana sekä luovat että toteuttavat koulutuspoliittisia linjauksia, periaatteita ja opetussuunnitelmia (Vuorikoski 2003, 31).

Myös Luukkainen (2004, 90–91) painottaa, että opettajan työ mielletään yhteiskunnan hyvinvoinnille olennaisten palvelujen tuottamiseksi. Tällöin opettajan professio sisältää eriytyneen ammatillisen sisältöosaamisen sekä yhteiskunnallisen tehtävän ja eettisen työn perustan. Toisaalta opettajan ammatti voidaan nähdä kulttuurisidonnaisena ja tämän vuoksi käytännössä eri tavoilla toteutuvana opettajuutena. Opettajuus käsitteenä on siis yhteiskuntalähtöinen. Tästä syystä opettajuudella tarkoitetaan ennen kaikkea käsitystä opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. Huolimatta opettajuus-käsitteen yhteiskuntalähtöisyydestä se toteutuu käytännössä yksilön henkilökohtaisten näkemysten perusteella opettajan työnä. Käytännössä opettajuuden yhteiskunnallinen ja yksilöllinen ulottuvuus tiivistyvät opettajan käyttöteoriaksi, jossa edelliset dimensiot limityvät tai sulautuvat kokonaan toisiinsa. Yleensä yksittäisen opettajan näkemys opettajuudesta ja siitä syntyvä työorientaatio on kuitenkin yhteiskunnan edellyttämää opettajuutta suppeampi. (Luukkainen 2004, 90–91.)

Perusopetuksen koulussa yksilölähtöinen kehittymisosaaminen näyttäytyy sekä yksilö- että yhteisötasolla kykyinä uudistautua, havaita muutostarpei-

ta, oppia ja ennakoida tulevaisuutta. Tällainen osaaminen liittyy yksilölähtöisen kehittymisosaamisen tiiviisti asiantuntijatiedon ja prosessitiedon lajeihin. Kouluyhteisössä toteutuva yksilölähtöisen kehittymisosaamisen perustana ovat kokemuksellisuus ja metakognitiivinen tietämys. Samalla asiantuntijatietoon ja prosessitietoon kuuluu, että opettaja kykenee säätelemään joustavasti omaa toimintaansa käytännöllisen ja muodollisen tiedon suodattamisen, valikoimisen, yhdistämisen ja soveltamisen avulla (Eraut 1994, 112; Eteläpelto 1997, 97–99; Ruohotie & Honka 2003, 23; Tynjälä 1998, 127–128). Tämän avulla opettajan asiantuntijatiedosta tulee kiinteä osa tavoitteellista ja tulevaisuuteen suuntautuvaa työtä, jossa myös osaamiseen liittyvällä lähiyhteisöllä on keskeinen merkitys (Lehtinen & Palonen 1999; Pirttilä 1993, 200).

Opettajan työ edellyttää itsenäisyyttä, jonka vuoksi työn yksityiskohtainen normittaminen tai ohjeistaminen aiheuttaa tehottomuutta. Toisaalta kuitenkin yhteiskunta, professionaalinen koulutus ja työelämä säätelevät monin eri tavoin opettajien toimintaa rajaten työskentelyyn liittyvää autonomiaa. Selvä on, että opettajan professionaalinen työskenteleminen edellyttää yhteistyötä sekä saman alan kollegojen että muiden alojen asiantuntijoiden kanssa sekä jatkuvaa kouluttautumista. Tällöin opettajan professionaalisuuden ja ammatillisen kasvun lähtökohtana on sekä opettajan että työyhteisön oppiminen tiiviisti koko yhteiskuntaan kytkeytyvän vuorovaikutuksen avulla. Vahvasti yleistäen voidaan todeta, että opettaja kehittyy, kun työyhteisö kehittyy ja työyhteisö kehittyy, kun opettaja kehittyy. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 133; Konttinen 1997, 50–52; Vuorikoski 2003, 44–47.) Luukkainen (2004, 62) korostaa, että opettajan ammattia voidaan pitää jopa uutta asiantuntijuutta (new professionalism) ilmentävänä professiona. Tällöin opettajan työskentelyssä korostuvat aktiivinen ja tutkiva työhön suhtautuminen, työn eettisyyden tiedostaminen sekä kriittisenä muutosvoimana toimiminen niin työyhteisössä kuin yhteiskunnassa (Luukkainen 2004, 62).

Perusopetuksen koulussa yksilölähtöisessä kehittämisessä korostuvat opetushenkilöstön jäsenten välinen vastavuoroisuus ja keskinäinen sitoutuminen. Lisäksi tulevaisuuden ennakoinnin ja uuden oppimisen perustana on aikaisemmasta poikkeavia toimintamahdollisuuksia etsivä toimintatapa, joka perustuu vapaaehtoiseen organisoitumiseen ja vapaaseen osaamisen jakamiseen. Tässä mielessä perusopetuksen koulun yksilölähtöisessä kehittämistyössä on monia käytännön yhteisöille tunnusomaisia piirteitä (Plaskoff 2005, 170; Wenger 2002, 72–85; Wenger & Snyder 2000, 139–140). Toisaalta opettajan työn oppilaslähtöisyyden vuoksi koulua voidaan myös kutsua oppijoiden yhteisöksi, jossa kaikkien sen jäsenten välinen yhteenkuuluvuus, osallistumiseen perustuva toisilta oppiminen ja kokeneilta jäseniltä tuen saaminen ovat tärkeitä yhteistoimintaan liittyviä periaatteita (Hännikäinen 2006, 126–128; Lane 1991, 121–123; Rasku-Puttonen 2006, 122–124; Tynjälä 2004, 133).

Morganin (1989) organisaatiometaforiin peilaten yksilölähtöisen kehittymisosaamisen toimintaympäristöä kuvaa osuvasti hänen esittelemänsä *teatteri-malli*. Teatteri-malli painottaa organisaation kulttuurista luonnetta. Tällöin organisaatio on ensisijaisesti sosiaalisesti rakentunut symbolinen merkitysjärjestelmä.

Tietyissä merkitysympäristössä ja myytistössä toteutuu erityinen tapa jäsentää maailmaan tiedollisella, elämyksellisellä ja toiminnallisella tasolla. Samalla toimintaan liittyy tiedostettujen merkitysten lisäksi myös yhteisön kannalta tärkeitä piilossa olevia merkityksiä. Organisaation jäsenten ajattelu- ja toimintatavat saattavat olla vaikeasti muutettavissa, koska yhteisön jäsenet ovat omaksuneet ne tiedostamattaan ja vähitellen erilaisten tilanteiden kohtaamisen seurauksena. (Juuti & Lindström 1995, 14–24; Juuti 2001, 140–141; Morgan 1989, 131–140)

Perusopetuksessa yksilölähtöinen kehittämisosaaminen elää koulun sisäisessä toimintakulttuurissa, joka on muodostunut kouluun sen toimintavuosien aikana. Toisaalta yksilön kehittyminen edellyttää yhä enenevässä määrin suuntautumista koulun seinien ulkopuolelle. Esimerkiksi oppilaiden oppimisen ja kasvun monimuotoistuvien erityistarpeiden kohtaaminen haastaa koulun henkilöstöä jatkuvaan kasvuun ja kehittymiseen sekä eettiseen herkkyyteen oppilaiden tarpeita kohtaan. Koulussa työskentelevien yksilöiden kehittyminen toteutuu sekä tiedostettujen että tiedostamattomien oppimisprosessien avulla. Samalla oppimisessa painottuvat yksilöiden luovuuden, innovatiivisuuden ja vahvuuksien täysimääräinen esiin saaminen. Tästä syystä yksilölähtöisen kehittämisen elinympäristö muistuttaa läheisesti teatteria, jonka yksittäiset näyttelijät esiintyvät innokkaasti, ilmeikkäästi ja yhteistuumin tasapainoisen ja yleisöä puhuttelevan esityksen aikaansaamiseksi.

Yksilön osaaminen

Osaaminen perusopetuksessa toteutuu keskeisesti opettajayksilöiden osaamisen ja kehittyvän opettajuuden varassa. Saari (2002, 178–179) esittelee opettajaksi opiskelevien ja opettajien kouluttajien käsityksiä opettajuuden kehittymisestä. Hän toteaa opettajaksi opiskelevien ja opettajien kouluttajien korostavan, että opettajuuden kehittämisessä on kyse synnynnäisten ominaisuuksien jalostamisesta ja kehittämisestä. Tällöin opettajuus sidotaan persoonalliseen kasvuun ja se nähdään jopa persoonallisena ominaisuutena. Samalla opettajien toimittavina ominaisuuksina pidetään sosiaalisuutta, kokemusta, kehittämishalua, harrastuneisuutta, kiinnostuneisuutta alaa kohtaan, kypsyyttä ja kykyä olla nuorten kanssa. Myös luovuus, innostuneisuus, kutsumuksellisuus, olemus, hyvä ulosanti, tasapainoisuus, hyvät psyykkiset valmiudet ja suvaitsevaisuus ovat keskeisiä opettajan ominaisuuksia. (Saari 2002, 178–179.)

Yksilön osaamista ilmentäviä tekijöitä perusopetuksessa ovat itsearviointikyky, itsetuntemus, sitoutuneisuus ja motivoituneisuus työhön. Tällainen osaaminen muistuttaa tiedon lajien näkökulmasta tietämystä, johon sisältyvät yksilön kyvyt arvioida ja perustella käyttäytymistään sekä kokea työnsä henkilökohtaisesti merkityksellisenä (Kotkavirta 1999, 70; Manka 2006, 205–206). Myös perustehtävän itseohjautuva ja sitkeä toteuttaminen perusopetuksen koulussa ilmentää tietämystä, joka syntyy ensisijaisesti ajattelemalla (Vera & Crossan 2005, 126). Tällöin pohtiva työote tukee yksilöä perustehtävän hahmottamisessa ja oman työskentelynsä kehittämisessä.

Toisaalta yksilön osaamisen tarkastelussa on yhtymäkohtia myös Hubert L. Dreyfusin ajatteluun asiantuntijuuden tasoittaisesta kehittämisestä. Hänen mukaansa sääntöjen seuraaminen kuuluu taitojen hierarkian alimmille asteille

eli noviiseille ja aloittelijoille. Heideggerin filosofiasta vaikutteita saaneen Dreyfusin ajattelun mukaan todelliset asiantuntijat toimivat pitkäaikaisen kokemuksen tuottamalla intuitiivisella ja ei-laskennallisella taidolla. Tällöin ainutlaatuiset tilanteet hallitaan kokonaisuuksina ilman teknisten normien tapaisia sääntöjä. Samalla asiantuntijoiden käytännöllinen osaaminen muistuttaa viisautta, joka ei ole propositionaalista tietämistä. Aitoon asiantuntijan työskentelyyn sisältyy taito tehdä luovaan harkintaan perustuvia tilannesidonnaiset tekijät huomioonottavia moraalisia valintoja. (Niiniluoto 2003, 182–183.)

Myös Karila ja Ropo (1997, 155–156) painottavat asiantuntijuuden kehittävän kokemuksellisesti. Heidän mielestään asiantuntijuuden kehitys voidaan nähdä prosessina, jossa koulutuksen ja työuran varrella hankituilla kokemuksilla ja tietämyksellä on keskeinen merkitys. Prosessin aikana asiantuntijuuden kehittymistä edistää tiettyihin teemoihin keskittyminen ja teemoihin kohdistuvan spesifisen tietämyksen hankinta. Asiantuntijuuden kehittämisessä välttämättömät kokemukset ovat luonteeltaan tilannesidonnaisia. Tällaisissa tilannesidonnaisissa kokemuksissa kohtaavat aiemmin rakentuneet kehitysteemat, kulloisenkin toimintaympäristön ylläpitämät teemat sekä yksilön valmiudet ottaa tilanne haltuunsa ja käsitellä informaatiota, jota toimintaympäristö sisältää ja tuottaa. Samalla asiantuntijuudesta tulee olemukseltaan sosiaalista, ja se kehittyy yksilön minän, elämänhistorian ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. (Karila & Ropo 1997, 155–156.)

Vastaavalla tavalla perusopetuksen koulussa monipuolisina taitoina ja ammatillisen kielen hallitsemisena ilmenevä yksilön osaaminen rakentuu omaehtoisen ja henkilökohtaisen tietämisen sekä epämuodollisissa tilanteissa toteutuvan dialogisen oppimisen avulla. Tällaista osaamista voidaan kutsua hiljaiseksi tiedoksi (Collins 1974, 168; Helakorpi 2001a, 171–172; Torff & Sternberg 1998, 121; Tsoukas 2005, 410–426). Toisaalta yksilön osaamista ilmentävä tietämisen tapa muistuttaa narratiivista tapaa tuottaa tietoa (Boje 2002, 1–5; Bruner 1998, 65 ja 130–132; Heikkinen 2001, 119; Husu 2004, 27–29). Erityisesti työhön sitoutuminen, työntekijän itseohjautuvuus sekä perustehtävän sitkeä ja vastuullinen toteuttaminen perusopetuksessa rakentuvat narratiivisen tiedon varaan. Tällöin osaamisessa yhdistyvät kieli, ajattelu, toiminta ja tunteet. Samalla narratiivinen tapa tiedostaa asioita auttaa yksilöä järjestämään henkilökohtaisia kokemuksia ja tuottamaan merkityksiä eri ilmiöistä.

Yksilön osaaminen perusopetuksen koulussa syntyy ja jalostuu ennen kaikkea koulussa toimivien yksilöiden kokemuksissa ja mielikuvissa. Tästä syystä yksilön osaamisen organisaatioympäristö perusopetuksen koulussa on ennen kaikkea inhimillisen kognition muovaama luomus, jonka hahmottamiseen vaikuttavat sen jäsenten viestimät suunnitelmat ja toimenpiteet (Juuti 2001, 393; Juuti & Lindström 1995, 24–25). Näiden yksilöllisten organisaatiokäsitysten muodostumisessa koulun rehtorilla on keskeinen rooli.

Yksilön osaamisen elinympäristöä perusopetuksessa kuvaa osuvasti Morganin (1989) kehittämä *psykykinen vankilamalli*. Sen mukainen käsitys organisaatiosta perustuu ajatukseen ihmisestä, joka on sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden kautta luomiensa merkitysjärjestelmiensä vanki. Organisaatio koetaan van-

kilana, koska organisaatioiden merkitysjärjestelmät syntyvät sekä tietoisissa että tiedostamattomissa prosesseissa, joiden vuoksi ihmisistä tulee tiettyjen mielikuvien, ajatusten ja toimintaprosessien vankeja. Nämä prosessit tapahtuvat sekä yksilö- että ryhmätasolla. Organisaation epäonnistumiseen johtavan psyykkiseen vankilaan ajautumisen syynä voivat olla jatkuva onnistuminen, pyrkimys turvallisuuteen tai erilaisten ryhmäprosessien seurauksena syntyvät toimintakulttuuriin liittyvät totunnaiset ajattelutavat. (Juuti & Lindström 1995, 14–24; Juuti 2001, 141; Morgan 1989, 199–231.)

Myös perusopetuksen koulusta voi muodostua yksilölle hänen omien ajatustensa luoma psyykkinen vankila. Tällöin koulussa työtä tekevät yksilöt eivät kykene käsittelemään kriittisesti ja avoimesti oman tai kouluuyhteisön toiminnan perusteita. Koulussa tällaiseen tilanteeseen voi johtaa esimerkiksi perusteeton turvallisuushakuisuus, jonka vaikutuksesta kaikki kehittämistoiminta lakkauteaan. Tällainen yksilöiden rajatonta itsemääräämisoikeutta pönkittävä ja ulkoisen arvioinnin kieltävä toimintatapa voi vahvistaa turvallisuudentunnetta hetkellisesti. Toisaalta yksilöiden kriittisen pohdinnan lamaannuttava ja vuorovaiikutuksellisen kehittämisen tyrehtyttävä suuntautuminen tuottaa sekä yksilöiden hyvinvoinnin että yhteisön elinvoimaisuuden vaarantavia ja vaikeasti poisopittavia tottumuksia. Sen vuoksi perusopetuksen koulusta on tärkeämpää pyrkiä luomaan organisaationa ihmisten mielissä paratiisi, jossa pahat voimat ja sairaudet on kyetty nujertamaan ja ihmiset elävät kukoistavassa puutarhassa tasapainoisina, iloisina ja sovussa keskenään.

Osaamisen johtamisen tietoteoreettiset lähtökohdat ja elinympäristöt osaamisalueittain
Seuraava taulukko 6 esittelee yhteenvedon osaamisen johtamisen tieto- ja organisaatioteoreettisista lähtökohdista. Yhteenvedon osalta on syytä huomioda, että esimerkiksi tietoteoreettisessa mielessä yksilön osaamisen alaan kytketty tietämys voidaan luontevasti yhdistää myös pedagogiseen osaamiseen. Vastavalla tavalla yhteisöllisen osaamisen elinympäristöksi kuvattu tiimi voidaan mieltää ihmisten johtamisosaamisen olinpaikaksi. Tulkinnan pelkistäväyydestä huolimatta tässä pääluvussa kuvattu jäsenyys esittelee osaamisen johtamiseen liittyviä keskeisiä tieto- ja organisaatioteoreettisia lähtökohtia sekä helpottaa niiden hahmottamista, paikantamista ja asemointia.

TAULUKKO 6 Osaamisen johtamisen tietoteoreettiset lähtökohdat ja elinympäristöt osaamisalueittain perusopetuksessa

Osaamisalue	Tiedon laji	Organisaatioympäristö	Organisaatio- metafora
1. Pedagoginen osaaminen	-Taitotieto -Taitava toiminta	-Oppiva yhteisö	-Aivot
2. Yhteisöllinen osaaminen	-Narratiivinen tieto -Prosessitieto -Propositionaalinen tieto	-Työryhmä -Tiimi	-Poliittinen järjestelmä
3. Ulkoinen yhteistyöosaaminen	-Arkitieto -Yhteistyöverkoston osaaminen	-Organisaatioverkosto	-Eliö
4. Johtamisosaaminen	-Informaatio -Organisaation kompetenssi -Älypääoma	-Hallinnollinen järjestelmä -Informaatiojärjestelmä	-Kone
5. Yksilölähtöinen kehittämisosaaminen	-Asiantuntijatieto -Prosessitieto	-Oppijoiden yhteisö	-Teatteri
6. Yksilön osaaminen	-Tietämys -Hiljainen tieto -Narratiivinen tieto	-Inhimillinen kognitio	-Psyykinen vankila

4 OSAAMISEN KEHITTÄMINEN JA OSAAMISEN JOHTAMISEN KEINOT PERUSOPETUKSESSA

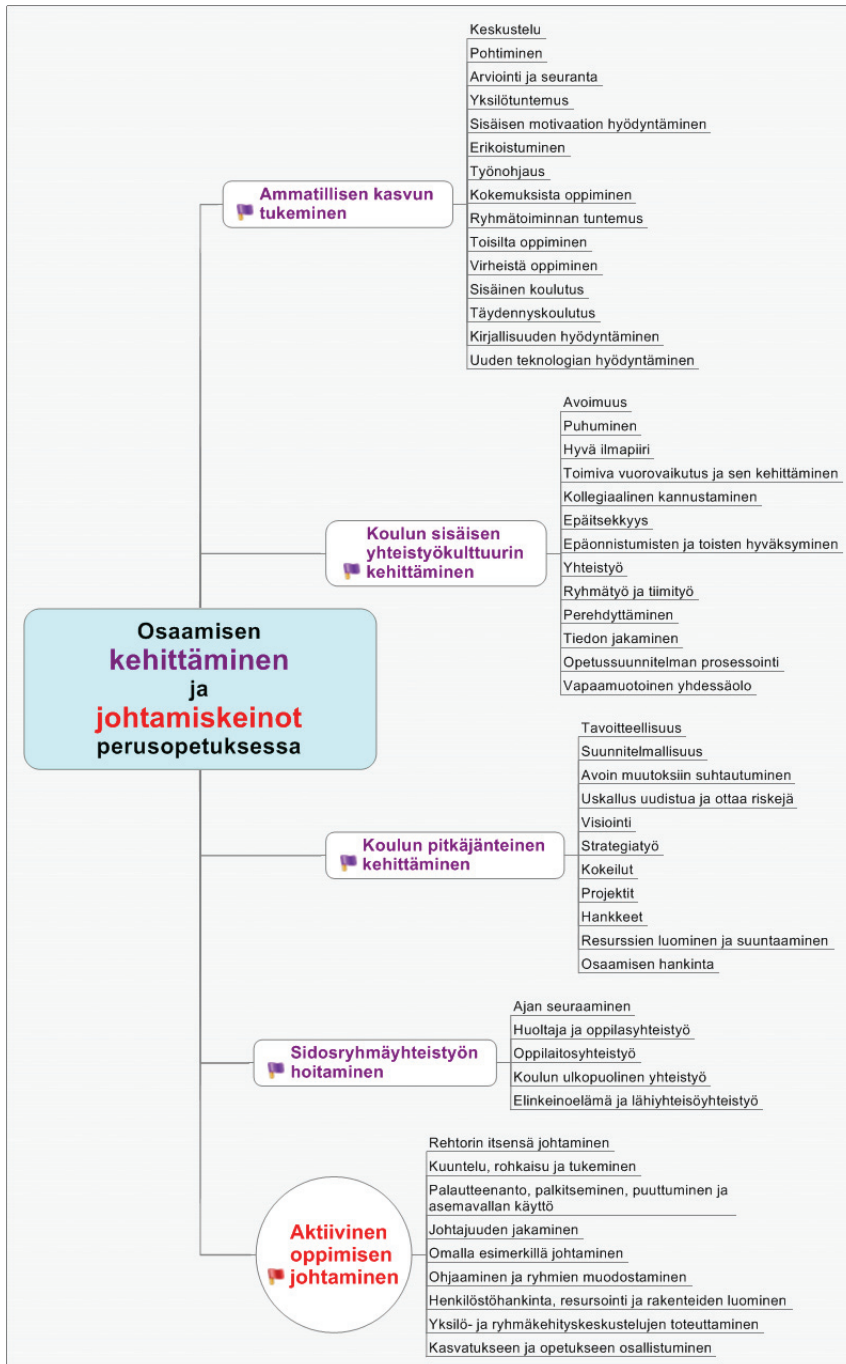
Tähän tutkimukseen osallistuneet asiantuntijat esittivät näkemyksiä osaamisen kehittämisestä, rehtorin käytössä olevista osaamisen johtamisen keinoista perusopetuksessa ja rehtorista osaamista johtavana yksilönä. Näiden tutkimusteemojen selvittämiseksi tutkimukseen osallistujat pohtivat kahta asiaa. Ensinnäkin he arvioivat, miten olennaista osaamista voidaan kehittää. Toisaalta he ottivat kantaa siihen, mitä keinoja perusopetuksen rehtorilla on käytössään osaamisen johtamisessa. Lisäksi asiantuntijat esittivät näkemyksiään siitä, miten rehtori yksilönä liittyy osaamisen johtamiseen ja miten rehtorin osaamista voidaan johtaa.

Osaamisen kehittämisen ja osaamisen johtamisen keinojen perusero tässä tutkimuksessa liittyy johtamistoiminnan aktiivisuuteen. Tässä tutkimuksessa osaamisen johtaminen ja kehittäminen ovat joko tarkoituksellista tai tahatonta johtamistoimintaa. Tällöin tarkoitukselliseen osaamisen johtamiseen ja kehittämiseen rehtori osallistuu tietoisesti ja aktiivisesti. Vastaavasti tahaton osaamisen johtaminen ja kehittäminen voivat toteutua myös ilman rehtorin osallistumista niihin.

Aineiston analyysin perusteella osaamisen kehittämistä käsittelevät asiantuntijanäkemykset ryhmittäytyivät yhteensä viiteen pääluokkaan: *ammattillisen kasvun tukeminen, koulun sisäisen yhteistyökulttuurin kehittäminen, koulun pitkäjänteinen kehittäminen, sidosryhmäyhteistyön hoitaminen ja aktiivinen oppimisen johtaminen*. Tulkitsen tässä luvussa edellä kuvattuihin luokkiin sisältyviä osaamisen kehittämistapoja ja johtamiskeinoja sekä niiden painotuksia tutkimukseen osallistujien näkemysten pohjalta. Tulkintavälineinä käytän yleisiä oppimis- ja johtamisteoreettisia sisältöjä. Tarkastelen osaamisen kehittämistä ja osaamisen johtamisen keinoja ensisijaisesti tämän kirjan edellisessä pääluvussa kuvattujen osaamisalueiden mukaisesti. Tämän luvun loppuun olen laatinut kokoavan tarkastelun osaamisen johtamisesta ja kehittämisestä.

Tässä luvussa osaamisen johtamisen käsittely perustuu seuraavan kuvion 15 mukaisesti tutkimukseen osallistujien näkemysten pohjalta syntyneeseen

jäsennykseen osaamisen kehittämisen ja osaamisen johtamisen keinojen pääluokista sekä niihin liittyvistä osa-alueista.



KUVIO 15 Osaamisen kehittämisen ja johtamisen keinot perusopetuksessa

4.1 Pedagogisen osaamisen kehittäminen ja johtamiskeinot

4.1.1 Tutkimukseen osallistujien näkemykset pedagogisen osaamisen kehittämisestä ja johtamisesta

Ammatillisen kasvun tukeminen

Tutkimukseen osallistujien mielestä pedagogista osaamista voidaan kehittää kollegiaalisilla keskusteluilla, jolloin opettamisen yleinen pohtiminen sekä vuosiluokittain järjestetyt keskustelut kehittävät pedagogista osaamista. Myös samanaikaisopetus, kollegojen luokissa vieraileminen, vanhempien kollegoiden kokemuksen siirtäminen nuoremmille työntekijöille, sijaisopettajien kokemusten kuunteleminen ja oman luokan toiminnan seuraaminen kehittävät pedagogista osaamista. Edelleen koulutus ja koulutuksessa saatujen tietojen jakaminen kehittävät pedagogista osaamista. Sisäisen koulutuksen osalta yleinen ja oppiainekohtainen VESO-koulutus sekä INFO- ja YT-tilaisuuksien yhteydessä järjestetty lyhytkestoinen koulutus sekä erityisesti perhetyötä käsittelevä yhteisöllinen koulutus kehittävät pedagogista osaamista. Ulkoisessa koulutuksessa yksilötason jatko- ja täydennyskoulutus sekä pitkäkestoinen, yksilön omaan kehittymismotivaatioon perustuva lisäkoulutus ovat tärkeitä tekijöitä pedagogisen osaamisen kehittämisessä. Ohjaavien opettajien tarjoama lisäkoulutus, aineenhallintaan liittyvä koulutus sekä oman aineryhmän opettajien kanssa käytävä yhteinen koulutus tukevat pedagogista osaamista. Myös opettajan työhön liittyvä työnohjaus ja opetuksen toteuttamisen arviointi kehittävät pedagogista osaamista. Tällöin erityisesti epäolennaisten oppisisältöjen ja aihepiirien karsiminen, oman työn tutkiminen, virheistä oppiminen, tarvittava erikoistuminen ja oman aineenhallinnan arviointi kehittävät pedagogista osaamista. Myös opetuksen ja kasvatuksen jatkuva seuranta sekä oppilaan opiskelun lähtökohtien, tavoitteiden ja tulosten käsittely yhdessä perheen kanssa kehittävät pedagogista osaamista. Lisäksi pedagogisen osaamisen kehittämiseen kuuluu opetus- ja kasvatustieteen uusimpaan tutkimustietoon tutustuminen sekä sen arviointi ja soveltaminen käytäntöön.

Vastaavasti perheyhteistyöosaamista kehittävät sisäinen ja ulkoinen koulutus. Myös tavoitteellinen oman työn vaikutusten havainnointi, työnohjaus ja omien toimintamallien analysointi kehittävät perheyhteistyöosaamista.

Koulun sisäisen yhteistyökulttuurin kehittäminen

Asiantuntijoiden mielestä pedagogista osaamista kehittää avoin, salliva ja dialoginen vuorovaikutus. Tällöin esimerkiksi kasvatus- ja opetuskokemusten keskusteleminen ja hyödyntäminen kehittävät pedagogista osaamista. Pedagoginen osaaminen kehittyy myös lukuvuosisuunnitelman ja opetussuunnitelman yhteisen käsittelyn avulla. Kollegiaalinen kannustaminen, aineryhmätyöskentely, oppimista tukevan ilmapiirin luominen, perehdyttäminen ja yhteisöllisyyden kehittäminen edistävät pedagogista osaamista.

Asiantuntijoiden mukaan perheyhteistyöosaamista kehittävät avoin kokemusten ja ideoiden vaihtaminen, kollegojen kannustaminen sekä koulun sisäisen tietotaidon jakaminen. Myös huoltajien kanssa vuorovaikutukseen hakeutuminen ja perheiden kanssa yhteisten projektien toteuttaminen kehittävät perheyhteistyöosaamista.

Koulun pitkäjänteinen kehittäminen

Tutkimukseen osallistujat olivat sitä mieltä, että pedagogista osaamista voidaan kehittää kokeilujen, rajattujen kehittämisprojektien, opetussuunnitelman tavoitteiden kokeilemisen ja koulun sisäisten käytäntöjen kehittämisen avulla. Myös suunnitelmallinen yhteisten tavoitteiden kirjaaminen, koulutusresurssien oikeudenmukainen kohdentaminen, erikoisosaamisen vaihtaminen koulun sisällä sekä kärsivällinen ja linjakas suunnitelmien toteuttaminen kehittävät pedagogista osaamista. Lisäksi avoin ja rohkea uusiin asioihin suhtautuminen kehittää pedagogista osaamista.

Asiantuntijoiden näkemysten mukaan huoltajayhteistyön ennakkosuunnittelu ja yhteisistä toimintaperiaatteista sopiminen koulun sisällä kehittävät perheyhteistyöosaamista. Myös ratkaisukeskeinen koulun toiminnan kehittäminen ja uskallus koulun toiminnan avaamiseen ulkopuolisille yhteistyökumppaneille lisäävät perheyhteistyöosaamista.

Sidosryhmäyhteistyön hoitaminen

Sidosryhmäyhteistyön näkökulmasta pedagogista osaamista kehittävät huoltajien tapaaminen, eri koulujen välinen kollegiaalinen yhteistyö, luokkakohtaisten vanhempainiltojen järjestäminen ja ajankohtaisten ilmiöiden seuraaminen. Myös muiden koulujen kanssa tehtävä yhteistyö, oppiainelähtöinen verkostoituminen sekä eri koulumuotojen välinen yhteistyö kehittävät pedagogista osaamista.

Perheyhteistyöosaamisen kehittämisessä toimivalla sidosryhmäyhteistyöllä on keskeinen merkitys. Tällöin huoltajien ammatillisen osaamisen hyödyntäminen ja heidän kanssaan yhdessä työskenteleminen sekä oppilaan, huoltajan ja opettajan väliset yhteiset keskustelut kehittävät perheyhteistyöosaamista. Asiantuntijoiden mielestä myös huoltajien näkemysten kunnioittaminen, vanhempainiltojen järjestäminen ja palautteen kerääminen entisiltä oppilailta sekä tämän päivän oppilaiden arkitodellisuuteen perehtyminen kehittävät perheyhteistyöosaamista.

Aktiivinen oppimisen johtaminen

Asiantuntijoiden mukaan pedagogisen osaamisen johtamisen lähtökohtana on rehtorin itsensä johtaminen. Tällöin henkilökohtaisen tuntuman säilyttäminen opetustyöhön, opetuksen tuntemus ja käytännön opetustyön tekeminen sekä luontevalla tavalla oppitunteihin osallistuminen ovat tärkeitä keinoja pedagogisen osaamisen johtamisessa. Myös opettajien kanssa keskusteleminen, luokissa vieraileminen, jatkuva kouluttautuminen sekä huoltajien ja henkilöstön antaman palautteen hyödyntäminen kuuluvat pedagogisen johtamisen keinoihin. Pedagogisen osaamisen johtamisen keinoihin kuuluu myös yksilöiden toimin-

taa tukeva läsnä oleva johtaminen. Tällainen johtaminen huomioi työntekijöiden erilaisuuden jättäen tilaa jokaisen yksilön vahvuuksien ja osaamisen hyödyntämiselle. Tällöin itsenäisen toteuttamisvastuun antaminen, innovatiivisuudelle tilan luominen sekä ammatillista kasvua tukevaan koulutukseen osallistumisen mahdollistaminen kuuluvat pedagogisen johtamisen keinoihin. Lisäksi ohjaavien opettajien tarjoaman konsultaation hyödyntäminen ja tarvittavan työnohjauksen tarjoaminen kuuluvat vastaaviin johtamiskeinoihin. Edellisen lisäksi henkilöstöhankinnassa yhteisön monipuolisen ikärakenteen säilyttäminen ja tarvittavan osaamisen hankkiminen opettajakunnan uudistamisen avulla kuuluivat asiantuntijoiden mielestä olennaisiin pedagogisen osaamisen johtamisen keinoihin.

Asiantuntijoiden mukaan pedagogiseen osaamisen johtamisen keinoihin kuuluvat myös työntekijöiden aito kohtaaminen, kannustaminen, palautteen antaminen, toimintaan liittyviin epäkohtiin puuttuminen, henkilöstön tukeminen, motivointi ja suullisella palautteella palkitseminen. Myös yksilölliset kehityskeskustelut ja aktiivinen työntekijöiden kuuntelemien kehittävät pedagogista osaamista. Edellisen lisäksi toimivien opettaja ja koulunkäyntiavustajatyöparien löytäminen, aineryhmäyhteistyön sekä erilaisten ideoiden jakamisen mahdollistaminen ovat pedagogista osaamista kehittäviä johtamiskeinoja. Asiantuntijat painottivat näkemyksissään myös ohjauksellisia johtamiskeinoja. Tällöin työntekijöiden ohjaaminen koulutukseen aina tarvittaessa ja yksilöiden ohjaus erikoisosaamisen hyödyntämiseen ovat tärkeitä pedagogisen osaamisen johtamiskeinoja.

Perheyhteistyöosaamisen johtamisen keinoihin kuuluu, että rehtori pitää itsensä ajan tasalla perheiden nykytodellisuuden suhteen. Myös rehtoreille kerittyneen hiljaisen tiedon hyödyntäminen, rehtorikollegojen kanssa keskusteleminen, huoltajien antaman palautteen hyödyntäminen ja oppilaiden arjessa mukana oloinen kuuluvat perheyhteistyöosaamisen johtamisen keinoihin. Edellisen lisäksi perheyhteistyöosaamisen johtamisen keinoja ovat opettajien tukeminen, kuunteleminen, rohkaiseminen ja ohjaaminen sekä vaikeiden asioiden puheeksi ottaminen ja käsitteleminen.

4.1.2 Kognitiivinen konstruktivismi

Tutkimukseen osallistujien mielestä pedagogisen osaamisen kehittäminen ja työntekijöiden ammatillinen kasvu voidaan luontevasti yhdistää konstruktivistiin oppimiskäsityksiin. Erityisesti yksilökonstruktivististen oppimiskäsitysten suuntauksiin kuuluvan kognitiivisen konstruktivismin mukaisissa näkemyksissä on lukuisia yhtymäkohtia pedagogisen osaamisen kehittämisen kanssa. Tätä kuvaavat asiantuntijoiden näkemykset oman luokan toiminnan seuraamisen, epäolennaisten oppisisältöjen karsimisen, oman työn tutkimisen, virheistä oppimisen ja erikoistumisen keskeisyydestä pedagogisen osaamisen kehittymisessä. Asiantuntijoiden näkemyksissä kognitiivisen konstruktivismin mukaisia näkemyksiä oppimisesta ilmentävät myös kasvatus- ja opetuskokemusten yhteisöllinen käsittely, ideoiden kollegiaalinen jakaminen, monipuolinen ammatillinen yhteistyö sekä rajattujen kokeilujen toteuttaminen.

Kognitiivisen eli radikaalin konstruktivismin lähtökohtana on pragmaattinen totuusteoria. Se eroaa nimensä mukaisesti realistisista ja empiristisistä tietoteorioista. Kun realistisessa näkemyksessä tieto vastaa todellisuutta, niin radikaalin konstruktivismin mukaan tiedon totuudellisuus testataan ennen kaikkea käytännössä. Käyttökelpoinen, relevantti ja elinkelpoinen tieto on totta ja auttaa meitä toimimaan ympäristössämme. Samalla oppimisessa keskeistä on yksilön kognitiivisen toiminnan sisäinen säätely, jonka avulla on mahdollista luoda järjestystä epämääräiselle ja hahmottomalle kokemusvirralle. Kokemusten ja havaintojen käsittely perustuu aikaisempiin konstruktioihin, jolloin yksilön tulkinnan perustana ovat aikaisemmat uskomukset ja ennakkotiedot. Yksilön oppimista ja kehittymistä ruokkivana tekijänä on pyrkimys ratkaista maailmaa koskevien tulkintojen ja todellisuuden väliset ristiriidat. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 158; Tynjälä 2004, 39–41.)

Kognitiivinen konstruktivismi korostaa oppimisen situationaalisuutta ja oppijan aktiivista mukanaoloa oppimistapahtumassa. Aktiivisessa oppimisessa korostuvat yksilön metakognitiiviset kyvyt, joiden avulla hän kykenee ohjaamaan oppimistaan oma-aloitteisesti. Aktiivisen oppimisen perustekijöihin kuuluvat tilannesidonnaisen kokeilun ja toiminnan lisäksi valmiudet monipuoliseen vuorovaikutukseen ja tiedon prosessointiin oppijan oman toiminnan säätelyn (self-regulation) avulla. Tällöin aktiivista oppimista ohjaavat aito halu oman toiminnan ohjaamiseen ja virittyneisyys aktiiviseen osallistumiseen. Aktiivinen oppiminen toteutuu omakohtaisten kokemusten tutkiskelun avulla sellaisissa olosuhteissa, joissa epävarmuus ja tietämättömyys ovat sallittuja. Lisäksi aktiivinen oppiminen edellyttää halua ryhmässä toimimiseen, yhdessä tutkimisen ilmapiirin jakamista sekä kykyä käyttää kriittisen reflektion menetelmää oppimisessa. Aktiivisen oppimisen yhteydessä myös ohjaaja on aktiivinen oppija. Ohjaajan vastuullisena tehtävänä on tällöin tasa-arvoa ja toisten kunnioittamista korostavan ajattelutavan edistäminen sekä ihmisten syvällinen ymmärtäminen ja rohkaisu. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 114–117; Ojanen 2001, 49–51; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 162–174; Tynjälä 2004, 41.)

Pedagogisen osaamisen kehittyminen ja uusien taitojen oppiminen näytävät tutkimukseen osallistujien mukaan perustuvan erityisesti aktiiviseen kognitiivisen konstruktivismin mukaiseen oppimiseen. Tällöin oppimisen kannalta tärkeitä lähtökohtia ovat monimutkaiset oppimistilanteet ja vaihtuvat yhteistyöverkostot. Yksilön omakohtaiset kokemukset muuntuvat vuorovaikutuksessa uusiksi tietorakenteiksi esimerkiksi tilannesidonnaisten kokeilujen, kehittämisprojektien tai koulun sisäisten käytäntöjen kehittämisen avulla. Samalla aikaisempi kokemustieto valikoituu ja yhdistyy luontevasti käytössä olevien tietosisältöjen arvioinnin avulla yhteisiksi kasvatustavoitteiksi, koulutusresurssien oikeudenmukaiseksi kohdentamiseksi, erikoisosaamisen vaihtamiseksi ja pitkäjänteiseksi yhteisten suunnitelmien toteuttamiseksi.

4.1.3 Pedagogisen asiantuntijuuden kehittyminen

Tutkimukseen osallistujien mielestä pedagogisen osaamisen kehittyminen perustuu ensisijaisesti työpaikalla oppimiseen ja henkilökohtaisen pohdinnan kautta toteutuvaan ammatilliseen kasvuun. Tämän vuoksi opettajan työhön ja ammatillisten valmiuksien kehittymiseen kiinteästi integroituvalla koulun sisäisellä koulutuksella, avoimella osaamisen jakamisella ja mielekkäästi kohdentuvalla kollegiaalisella tuella näyttää olevan keskeinen rooli pedagogisen osaamisen kehittymisen kannalta. Vastaavasti ulkoisessa yhteistyössä asiantuntijoiden mielestä yksilön kehittymismotivaatioon perustuva riittävän pitkäkestoinen lisäkoulutus, kollegiaalinen verkostoituminen ja onnistunut vuorovaikutus perheiden kanssa tukevat pedagogisen osaamisen kehittymistä.

Suurin osa ammatin hallintaan ja osaamiseen liittyvästä oppimisesta tapahtuu työpaikoilla. Jopa kahdeksankymmentä prosenttia uusien asioiden omaksumisesta tapahtuu informaalin ja satunnaisen oppimisen avulla. Vastaavasti työpaikan ulkopuolisten kurssien ja koulutusten vaikutukset työntekoon jäävät usein vähäisiksi. Muodollisen eli formaalin koulutuksen osalta parhaimmillaan ehkä kolmannes opitusta siirtyy työhön. Toisaalta osaamisen syntyminen edellyttää kuitenkin sekä muodollista että epämuodollista oppimista, sekä "off-the-job" että "on-the-job"-koulutusta. Työhön integroituvan oppimisen keskeisenä tekijänä on yksilöllisyys. Toisaalta työssä oppimista tukee vuorovaikutus asiakkaiden, työtovereiden, esimiesten ja muiden asiantuntijoiden kanssa. Lisäksi muiden kouluttaminen, opastaminen sekä avoimeen ja tasavertaiseen suunnitteluun osallistuminen edistävät työssä oppimista. Ammatillisen kehittymisen kannalta hyvä oppimisympäristö on sellainen, joka virittää oppijan havainnoimaan monipuolisesti ja syvällisesti toimintaympäristöään ja saa oppijan kyseenalaistamaan aikaisempia olettamuksiaan ja toimintatapojaan. (Vaherva 1998, 214–220; Vaherva 1999, 98–99.)

Matemaatikko Stuart Dreyfus ja filosofi Hubert Dreyfus esittelivät 1980-luvun alkupuolella laajasti siteeratun taitojen hankkimis- ja kehittämismallin. Malli perustui tutkimukseen, jossa taitojen hankkimista selvitettiin šakinpelaajien ja lentäjien keskuudessa. Dreyfusien näkemysten mukaan taitojen harjoittelija etenee taitojen harjaantumisessa viiden vaiheen kautta, jotka ovat: noviisi, edistynyt aloittelija, pätevä, taitava ja asiantuntija. Edellisten vaiheiden aikana yksilön toiminnassa toteutuu kolmenlaisia yleistettäviä muutoksia. Ensinnäkin yksilöiden toiminnan periaatteet muuttuvat. Noviisivaiheelle tyypillisten abstraktien periaatteiden mukaan toimiminen muuttuu harjaantumisen myötä aikaisempien todellisten tilanteiden hyödyntämisen korostamisen toiminnan perusteina. Toinen muutos liittyy toiminnan hahmottamiseen. Alkuvaiheelle tyypillinen tilanteen näkeminen erillisten ja yhtä tärkeiden osien koosteena muuttuu tilanteen näkemiseksi kokonaisuutena, jossa vain tietyt osatekijät ovat tietyssä tilanteessa merkittäviä. Kolmanneksi harjaantumisen myötä yksilöt siirtyvät ulkopuolisen havainnoijan roolista tilanteessa mukana olevan aktiivisen toimijan rooliin. (Benner 1989, 28; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 77–78.)

Benner, Tanner & Chesla (1999, 58–67) kehittivät Dreufysin mallia asiantuntijuuden kehittämiseen hoitotieteen näkökulmasta. Myös he erottivat asiantuntijaksi kehittämisessä viisi päävaihetta. Heidän mielestään noviisi oppii asiantuntijatehtävään liittyviä keskeisiä sääntöjä ja teoreettisia tietoja opettajan ohjauksessa. Sääntöjen avulla aloittelija tarkentaa omaa toimintaansa ja oppii tekemään johtopäätöksiä tai määrittelemään tosiasioihin perustuvia toiminnan piirteitä. Aloittelija tunnistaa lähinnä objektiivisia työn osatekijöitä, jotka eivät edellytä kokemuksia asiantuntijatehtävästä. Edistynyt aloittelija alkaa intuitiivisesti tunnistaa asiantuntijatehtävään liittyviä tilannekohtaisia työn osatekijöitä. Pätevä asiantuntija kykenee laatimaan uusia sääntöjä ja uudistamaan ajattelutapojaan. Taitavalle asiantuntijalle on tyypillistä, että hän kykenee työssään korvaamaan kaavamaiseen päättelyyn perustuvat teoriat ja toimintasäännöt intuitiivisella suunnittelulla. Varsinainen asiantuntija hahmottaa sekä toiminnan päämäärän että sen saavuttamistavat. Hän hallitsee sekä työn sisällön että tehtävän hoitamisen. Asiantuntija kykenee erottamaan työtilanteisiin liittyvät yhtäläisyydet ja valitsemaan tehtävien suorittamiseen tarkoituksenmukaiset keinot. Asiantuntija suojaa itseään kapea-alaisuudelta altistamalla itsensä näkemään tilanteen vaihtoehtoisilla tavoilla. Lisäksi asiantuntija kehittää ajatteluaan sekä itsetutkiskelulla että neuvottelemalla aiheesta muiden kanssa. (Benner, Tanner & Chesla 1999, 58–67.)

Myös Järvinen (1999, 266–274) kuvaa opettajan kehittymistä edellä kuvattua Dreufysin mallia läheisesti muistuttavan dynaamisen prosessimallin avulla. Opettajan ammatillinen kehittyminen perustuu hänen mielestään viiteen päävaiheeseen. Opettajan uran aloittamista hän kuvaa käsitteellä induktiovaihe. Sen aikana opettajan ammatillista kehittymistä sävyttävät dialektiset ulottuvuudet: selviäminen ja reflektio vastakohtana sopeutuminen, tuen tarve vastakohtana riippumaton autonomia sekä kontekstuaalisten asioiden korostuminen vastakohtana lisääntynyt itsetuntemus. Induktiovaiheen päättyessä käynnistyy toinen vaihe eli vakiinnuttaminen. Tällöin opettaja tekee varsinaisen päätöksen alalle sitoutumisesta ja perustaitojen kehitys jatkuu. Kolmas vaihe opettajuuden kehittämisessä on itse-epäilyyn ja itsereflektioon perustuva uudelleenarviointivaihe. Uudelleenarviointivaiheessa opettaja kyseenalaistaa oman subjektiivisen kasvatusteoriansa oletukset, mielipiteet ja ideat. Samalla opettajan ammattipersonon haasteet muovautuvat erilaisiksi työorientaatioiksi. Niistä keskeisimmät ovat oppiaineorientaatio, yhteisösuuntautunut orientaatio ja rutinoituneen työn orientaatio. Opettaja voi liikkua joustavasti eri orientaatioiden välillä ikään tai uravuosiin katsomatta. Uudelleenarviointivaiheen jälkeen jotkut opettajista siirtyvät Järvisen mukaan neljänteen vaiheeseen. Tämän integriteetti- eli eheytymisvaiheen aikana opettaja voi nähdä itsensä kollegoidensa tukijana tai mentorina. Lopulta opettajan työura päättyy vetäytymisvaiheeseen, jota kuvaavia tavanomaisia käyttäytymismalleja ovat tyytyväisyyteen perustuva olennaiseen toimintaan keskittyminen, kriittinen etäisyyden ottaminen työhön liittyneisiin muutoksiin tai pettymyksen ilmentäminen työyhteisöön ja sen johtoon. (Järvinen 1999, 266–269.)

Pedagogisen osaamisen kehittymisessä voidaan tunnistaa edellä kuvattuja päävaiheita. Toisaalta on hyvin helppoa yhtyä asiantuntijuuden kehittymisen vaihemalleja kohtaan ilmaistuun kritiikkiin. Toisin kuin vaihemallien kehittäjät esittävät, asiantuntijan toiminta ei näytä aikaisempien kokemusten turvin automaattisesti muuttuvan helpommaksi ja rutiininomaiseksi työskentelyksi. Tämä ongelma liittyy erityisesti sellaisiin ammatteihin, joissa asiantuntija kohtaa hänelle uusia ongelmia. Samalla aidon asiantuntijuuden kehittymisen kannalta ratkaisevaksi muodostuu se, kuinka ongelmanratkaisuun liittyvä joustava tietämys muuttuu kiteytyneeksi tietämykseksi. Tällaisesta asiantuntijuudesta käytetään nimitystä adaptiivinen asiantuntijuus. Tavanomaisessa progressiivisessa ongelmanratkaisussa adaptiiviselle asiantuntijuudelle on tavanomaista uuteen oppimiseen sijoittaminen, vaikeutuvien ja aiempaa haasteellisempien ongelmien etsiminen sekä pyrkimys oman alan ongelmien ja tiedon syvälliseen hahmottamiseen. Samalla joustavan tietämyksen varassa toteutuva tietämyksen kiteytyminen vapauttaa uusia älyllisiä voimavaroja yksilön oman älykkään toiminnan rajoitusten hallitsemiseen. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 77–83.)

Järvinen (1999, 258) tunnistaa opettajan ammatillisen kehittymisen dynaamiseksi ja erilaisia syklejä sisältäväksi elinikäiseksi oppimisprosessiksi. Samalla hän painottaa jatkuvan ammatillisen koulutuksen (continuing professional education) merkitystä opettajana kehittymisessä. Tällöin opettajan kehittymistä tukevia elementtejä ovat esimerkiksi muodollinen täydennyskoulutus, itseohjattu opiskelu, henkilökohtainen portfolio, työpaikan kehitysprojektit, tutkintotavoitteiset ohjelmat tai konsultatiivinen ohjaus. Olennaista ammatillisen kehittymisen kannalta on se, että opettaja voi itse valita omien ammatillisten kehitystarpeidensa mukaiset ja omaan elämäntilanteeseen sopivat muodot ja sisällöt. Ihanteellisimmillaan ammatillisen kasvun prosessille järjestetään tukija, jolla on professionaalinen ja konsultatiivinen ote oppimisprosessin tukemiseen. Tällainen fasilitaattori voi olla kollega, konsultti, rehtori tai mentori. (Järvinen 1999, 258–259).

Perusopetuksen opettajan asiantuntijuus kehittyy, kun sekä käytännöllistä että teoreettista osaamista kehitetään ja arvostetaan. Samalla on tärkeää tiedostaa, että opettajan ammatillinen kasvu perustuu pitkäjänteiseen ja henkilökohtaiset kehitysvaiheet huomioivaan työskentelyyn. Esimerkiksi induktiovaiheessa olevan opettajan ammattitaidon kehittymisessä keskeiseen rooliin nousee aktiivinen opetuksen ja kasvatuksen teorioiden uudelleenprosessointi mentoointiin kykenevien kokeneiden kollegojen tuen ja ohjauksen avulla. Vastaavasti integriteettivaiheen saavuttanut opettaja hyötyy sopivalla tavalla vaikeutuvien ja aiempaa haasteellisempien työtehtävien hoitamisesta. Tämä tukee myös opettajan pedagogisen asiantuntemuksen syvenemistä ja ymmärryksen lisääntymistä opettajan työhön liittyvistä olennaisista tekijöistä.

4.1.4 Kognitiivinen oppipoikamalli ja mentorointi

Tutkimukseen osallistujien mielestä pedagogista osaamista voidaan kehittää omien toimintamallien havainnoinnin, aineryhmätyöskentelyn, kollegiaalisten keskustelujen, perehdyttämisen, työohjauksen sekä kokemusten, ideoiden ja

erikoisosaamisen vaihtamisen avulla. Tällainen pedagogisen osaamisen kehittäminen muistuttaa läheisesti kognitiivista oppipoikamallia tai mentorointia. Kognitiivinen oppipoikamalli ja siihen liitetty mentorointi palvelee erityisesti opettajauran alkuvaiheessa olevia tai kokonaan uusia taitoja harjoittelevia opettajia.

Kognitiivinen oppipoikamalli (cognitive apprenticeship) kuuluu kognitiivisen konstruktivismiin mukaisten ajattelu- ja ongelmanratkaisutaitojen opetukseen kehitettyihin sovelluksiin. Kognitiivisen oppipoikamallin mukaisessa toiminnassa ekspertit havainnollistavat ja mallintavat osaamisensa avulla aloittelijoille erityisesti kielellisten ja matemaattisten ilmiöiden käsittelyyn soveltuvia kognitiivisia strategioita ja ongelmanratkaisuprosesseja. Vastavuoroinen opettaminen ja diagnostisen päättelyn opetus lääkärikoulutuksessa ovat esimerkkejä kognitiivisen oppipoikamallin mukaisesta oppimisesta. (Poikela 1998, 59–61; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 169–170; Tynjälä 2004, 134–143.)

Kognitiivisen oppipoikamallin mukaisessa ajattelussa oletetaan, että asiantuntijoiden ja noviisien tietorakenteiden välillä on laadullisia eroja. Eksperteille on ominaista, että pystyvät hyödyntämään tietoa laajasti. Tämä perustuu ennen kaikkea heidän tietorakenteidensa välisiin rikkaisiin kytkentöihin (interconnectedness) ja heidän omaksumisiinsa tiedon käytön strategioihin erilaisissa asiayhteyksissä. Noviisien tiedonhyödyntämistaitoja voidaan kehittää, kun oppimisvaiheessa huomioidaan tietojen myöhempi käyttö (prospektiivinen transfer) oppijan omassa elämässä. Lisäksi uusissa tilanteissa opitun siirtovaikutusta voidaan edistää pyrkimällä etsimään yhteyksiä, analogioita, selityksiä ja perusteluja aiemmin opitun tiedon ja nykytilanteen välille (retrospektiivinen transfer). Oppimista voidaan tehostaa myös kytkemällä tietoa erilaisiin konteksteihin. Lisäksi oppimista kyetään tehostamaan luomalla tiedosta yleisiä periaatteita ja sen jälkeen soveltamaan niitä erilaisiin yksittäistapauksiin sekä kokoamalla näistä uudelleen yleistyksiä arvioinnin avulla. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 169–170; von Wright 1992, 25–26.)

Kognitiivisen oppipoikamallin mukaan oppiminen on tilannesidonnaista ja sidoksissa siihen kulttuuriin, missä tietoa opitaan ja käytetään. Tietyssä asiantuntijakulttuurissa oppipoika oppii tietojen ja taitojen lisäksi myös kyseiselle alalle ominaisia toimintamalleja, normeja ja arvoja. Oppipoikajärjestelmän tehtävänä on tukea aloittelijaa kehittämään ja harjoittamaan järjestelmällisesti asiantuntijalle tavanomaisia älyllisiä prosesseja ja toimintatapoja. Kognitiivisen oppipoikamallin mukaisessa oppimisessa tavanomaisia opetusmenetelmiä ovat mallintaminen (modelling), valmentaminen (coaching), tukeminen (scaffolding), tuen asteittainen vähentäminen (fading), ilmaiseminen (articulation), reflektio (reflection) ja tutkiminen (exploration). (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 134–136; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 169–170; Sahlberg 1993, 168–169; Tynjälä 2004, 134–143.)

Edellä kuvattujen menetelmien lisäksi myös mentorointi voidaan liittää kognitiivisen oppipoikamallin mukaisiin tapoihin kehittää opettajan ammatillista kehittymistä. Ammatillisen kehittymisen yhteydessä mentorointi voidaan

nähdä yhtenä ohjaamisen tai kehittävän vuorovaikutussuhteen toimintamuotona. Ammatillista kasvua tukevassa mentoroinnissa yksilöllä on käytettävissään kokeneempi henkilö (mentori), joka auttaa kärsivällisesti ja viisaasti kokemattomampaa henkilöä (aktori) kehittymään työssään. Tällöin mentori jakaa kokemuksiaan, antaa palautetta, esittää pohtimisen arvoisia kysymyksiä, keskustelee, haastaa ja esittelee eriäviä mielipiteitä. Mentori voi myös rohkaista oppimistilanteessa aktoria paljastamaan heikkouksiaan ja ottamaan hallittuja riskejä. Leino ja Leino (1997, 13–15) toteavat, että mentoroinnin avulla voidaan helpottaa uusien työntekijöiden oppilaitokseen sopeutumista ja uusien ideoiden työstämistä. Samalla mentoroinnin psykososiaalinen funktio auttaa aktoria kokemaan itsensä päteväksi ja edistää professionaalisen identiteetin kehittymistä ja työssä oppimista (Ruohotie 1998, 118–199). Mentoroinnissa on myös työnohjauksen kanssa yhteneviä piirteitä. Tosin mentorilla ei yleensä ole tai häneltä ei edellytetä erityiskoulutusta. Mentorointi tapahtuu usein kahdenkeskisesti ilman järjestävää kolmatta osapuolta. Lisäksi mentoroinnissa käsiteltävät asiat voivat vaihdella laajasti organisaation tarpeiden ja aktorin määrittämien tarpeiden välillä. (Daresh & Playko 1992, 145–146; Leskelä 2005, 21–26; Stott & Walker 1992, 154.)

Kouluissa työskentelevien opettajien pedagoginen osaaminen vaihtelee suuresti. Tämän vuoksi on luonnollista, että myös opettajan käytössä olevat tukimuodot ovat monipuolisia. Valmentaminen sopii autonomiaa arvostavalle opettajalle, jonka mielestä esimerkiksi mallittaminen tuntuu liian kahlitsevalta tai toteuttamistilaa kutistavalta tukimuodolta. Vastaavasti tukeminen tai tuen asteittainen vähentäminen rohkaisevan mentorin ohjauksessa saattaa sopia työssään epävarmuutta kokevalle opettajalle. Olennaista kaikille pedagogisen osaamisen kehittämismuodoille on kuitenkin oppijan roolissa olevan opettajan kriittisen ajattelun ja monipuolisen reflektion tukeminen. Lisäksi tuen tarjoamisen päämääränä on itsenäisiin, vastuullisiin ja koko yhteisön toimintaa tukeviin ratkaisuihin kykenevien opettajien ammatillisen kasvun aikaansaaminen. Näiden päämäärien saavuttamista empiirisen aineiston perusteella edistävät yhteiset keskustelut, samanaikaisopetus, kollegojen luokissa vieraileminen, vanhempien opettajien kokemuksen siirtäminen nuoremmille työntekijöille, sijaisopettajien kokemusten kuunteleminen tai oman luokan toiminnan ulkopuolinen seuraaminen.

4.1.5 Ongelmalähtöinen oppiminen ja tutkiva oppiminen

Kognitiivisen oppipoikamallin ohella pedagogisen osaamisen kehittämisen yhteydessä on luontevaa tarkastella myös kognitiivisen konstruktivismin mukaisia ongelmalähtöistä oppimista (problem-based learning – PBL). Tähän viittaavat asiantuntijoiden näkemykset opettamisen yleisen pohtimisen, opetuksen arvioinnin, oman työn tutkimisen ja analysoinnin, kokeilujen, rajattujen kehittämissuunnitelmien, ratkaisukeskeisen koulun toiminnan kehittämisen sekä kokemuksen siirtämisen tärkeästä roolista opettajan ammatillisen kasvun tukemisessa.

Ongelmalähtöisestä oppimisesta käytetään Suomessa myös nimitystä ongelmaperustainen oppiminen. Mezirow (1996, 23–24) käyttää ongelmaperusteisesta oppimisesta myös käsitettä instrumentaalinen oppiminen, jolloin instrumentaalinen oppiminen tähtää ennen kaikkea ennalta asetetun ongelman ratkaisuun tehtäväsuuntautuneesti. Lääketieteen ja hoitotieteen parissa kehitetty PBL-lähestymistapa perustuu ajatukseen yksilön kyvykkyydestä käsitellä ja muokata tietoa itsenäisesti ja vastuullisesti käytännön elämään liittyvien ongelmien pohjalta (Lam 2004, 374–376). Ongelmalähtöisessä oppimisessä tiedon muodostuksessa painottuu tiedon tuottaminen ryhmässä. Tällöin osaamisen kehittämiseen tähtäviä yhteisöllisiä ja ongelmalähtöisiä menetelmiä ovat esimerkiksi konsultointi, ideoiden generoiva tuottaminen, ryhmässä toteutuva ongelmanratkaisu ja päätöksenteko sekä suullinen suostuttelu (Steyn 2003, 529). Pienryhmässä toteutuvassa ongelmaperusteisessa oppimisessä ryhmätyöskentely ja itsenäinen tiedonhankinta vuorottelevat. Oppiminen tähtää ymmärryksen saavuttamiseen ja opitun tiedon soveltamiseen aidoissa tilanteissa teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistämisen avulla. Oppimisen lähtökohtana on tällöin esimerkiksi ammatillisesta käytännöstä tai tutkimuksesta esille nouseva tunnistettava ongelmallinen tilanne tai pulma, joka kaipaa ratkaisua. Ongelma voi myös olla epäselvä ja vaikeasti rajattavissa oleva skenaario, joka heijastaa käytännön monimuotoisuutta. Ongelmaperusteisen oppimisprosessin aikana ulkopuolinen ohjaaja – tutori tai mentori – nähdään ensisijaisesti oppimisen tukiresurssina. Samalla ohjaajan päätehtäviksi muodostuvat sisältöjen oppimista edistävien kysymysten luominen, hyvän vuorovaikutuksen edistäminen ja myönteisen riippuvuuden aikaansaaminen lähiyhteisöön. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 288–292; Pedersen & Liu 2003, 304; Poikela 1998, 6; Raustevon Wright, von Wright & Soini 2003, 206–207.)

Ongelmalähtöisen oppimisen toteuttamista kuvataan yleensä erilaisten mallien avulla. PBL-lähestymistavan mukaiset vaihe- ja askelmallit korostavat rationaalista ongelmanratkaisua ja oppijan yksilöllisten ongelmanratkaisukykyjen merkitystä. Vastaavasti PBL-syklimalleissa korostuvat oppimisen prosessiluonteisuus, ongelman luonteen muotoilu ja jatkuva arviointi. Ongelmalähtöinen oppiminen pyrkii tukemaan oppijoiden kykyä ajatella kriittisesti ja analyyttisesti ongelmanratkaisun yhteydessä. Toisaalta PBL auttaa oppijaa löytämään, arvioimaan ja käyttämään monipuolisesti erilaisia oppimisen tukiresursseja sekä toimimaan yhteistoiminnallisesti ryhmissä ja tiimeissä. Lisäksi ongelmalähtöinen oppiminen edistää tavoitetietoisuutta, oppimismenetelmien huolittelua, oppimisen itsesäätelyä sekä vertaisoppimista. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 289–290; Hansen 2006, 221; Poikela 1998, 71–79; Sungur & Tekkaya 2006, 307.)

Ongelmalähtöistä oppimista muistuttaa myös tutkiva oppiminen (Raustevon Wright, von Wright & Soini 2003, 206–207). Tutkivassa oppimisessä lähtökohtana on oppimisen rinnastaminen tutkimusprosessiin. Tällöin oppiminen synnyttää sekä uutta ymmärrystä että uutta tietoa. Tutkivassa oppimisessä olennaista on toiminnan kohteellisuus eivätkä niinkään työskentelymenetelmät. Tutkivassa oppimisessä oppimista ja tiedonrakentelua yhdistävät tietoon ja

ymmärrykseen liittyvien käsitteellisten tai tieto-ongelmien ratkaiseminen. Tällöin lähtökohtana on se, että tiedollisten ongelmien ratkaiseminen johtaa käsittemerkitysten kasvuun ja käsitteelliseen muutokseen sekä yksilöissä että yhteisöissä. Oppimisen edistämiseksi yhteisö tulee yrittää organisoida toimimaan pikemmin tiedeyhteisön tai asiantuntijaorganisaation tapaan, kuin opettaa sille jotakin tiettyä abstraktin ja loogisen ajattelun tapaa. Tällainen oppimisyhteisö pyrkii tavoitteellisesti ymmärtämään ja selittämään tutkimuksen kohteina olevia ilmiöitä luomalla niitä edustavia käsitteellisiä luomuksia kuten ajatuksia ja innovaatioita. Käytännössä tutkivan oppimisen aikana tyypillisiä tiedonrakentelun käytäntöjä ovat ajatusten ulkoinen esittäminen, sosiaalinen vuorovaikutus ja älyllisen toiminnan työnjako, joiden varassa pystytään ratkaisemaan monimutkaisia ongelmia. Sitoutuakseen tutkivaan oppimiseen yksilön on käsiteltävä ajatuksiaan yhteisen työn kohteina olevina käsitteellisinä luomuksina. Vahvuuksia ja heikkouksia sisältävien ajatusten varassa voidaan luoda uusia, kehittyneempiä luomuksia. Tärkeä rooli tutkivassa oppimisessa on yksilöllisen tietämyksen ja kulttuuritiedon välisellä rajankäynnillä. Sen avulla kyetään kehittämään sekä kollektiivista asiantuntijuutta että yksilöllistä osaamista. (Hakkarainen, Lipponen, Ilomäki, Järvelä, Lakkala, Muukkonen, Rahikainen & Lehtinen 1999, 13–22; Hakkarainen, Lipponen ja Lonka 2004, 296–311.)

Pedagogisen osaamisen kehittäminen perusopetuksessa on tavoitteellista ja pitkäjänteistä työtä, jossa edistyminen tapahtuu syklisesti. Tämä ei kuitenkaan estä vaiheistamista ja jakamista pedagogisen osaamisen kehittämistyötä. Olennaista pedagogisen osaamisen kehittämisessä on kuitenkin kriittisen ja analyyttisen ajattelun tukeminen ja toiminnan jatkuva arviointi. Tällöin ajatusten rohkea ilmaiseminen, toimiva sosiaalinen vuorovaikutus ja onnistunut kehittämistyöhön liittyvä työnjako luovat lujaa perustaa pedagogisen osaamisen kehittymiselle. Lisäksi pedagogisen osaamisen kehittyminen edellyttää opettajilta kykyä arvioida ja pohtia eri toimintavaihtoehtojen, päättelytapojen sekä ongelmanratkaisumenetelmien tuottamia seurauksia (Mezirow 1996, 23–24).

4.1.6 Pedagoginen johtaminen

Tutkimukseen osallistujien näkemysten mukaan pedagogisen osaamisen johtamisen keinot vaikuttavat olevan läheisessä yhteydessä yleisiin pedagogisen johtamisen teoreettisiin lähtökohtiin. Asiantuntijat korostavat näkemyksissään opetuksen tuntemuksen, käytännön opetustyön tekemisen, oppitunteihin osallistumisen ja luokissa vierailamisen tärkeyttä rehtorin toiminnassa. Myös työntekijöiden kasvun tukemisella, perheiden todellisuuden tuntemisella sekä jaetun opettajajohtajuuden hyödyntämisellä on keskeinen merkitys oppilaitoksen johtamisessa.

Eurooppalaisessa ja brittiläisessä oppilaitosjohdon tutkimusperinteessä pedagogista johtamista kuvataan käsitteillä ”pedagogic leadership” tai ”educational leadership”. Vastaavasti amerikkalaisessa lähdekirjallisuudessa pedagogisesta johtamista kuvataan yleisesti termeillä ”instructional leadership” tai ”curriculum leadership and management”. Oppilaitoksissa pedagogiseksi johtamiseksi kutsutaan kaikkea sellaista toimintaa, jolla edistetään opetussuunni-

telman toteutumista. Tällöin opetussuunnitelmalla voidaan tarkoittaa sekä virallista, toteutuvaa, toteutunutta tai piilevää opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelman toteuttamista tukeva pedagoginen johtaminen edellyttää monipuolista arviointia, seurantaa, kehittämistä ja erityisesti koulun sisäistä yhteistyötä edellyttävien asioiden johtamista. Tällöin pedagogisen johtamisen piiriin kuuluvat esimerkiksi työjärjestysten laatiminen, oppiaineiden integrointi, jaksojärjestelmän suunnittelu, valinnaisaineiden kurssitarjottimen suunnittelu, tapakasvatus, työrauhan parantaminen, välituntien ja ruokailun järjestäminen sekä oppilasarvioinnin kehittäminen. (Lee & Dimmock 1999, 457; Hämäläinen 1986, 10–11; Pietiläinen 2006, 17; Southworth 2002, 73; Toivanen 2000, 104–110.)

Perusopetuksen koulu on oppilaiden oppimista ja kasvua sekä perheyhteistyötä tukeva yhteisö, jossa vastuu toiminnasta ja sen kehittymisestä kuuluu kaikille aikuisille. Toisaalta rehtorin keskeistä vastuuta henkilöstönsä pedagogisen osaamisen ja siihen liittyvien perheyhteistyötaitojen johtamisessa on vaikeaa korostaa liikaa. Tässä mielessä on helppoa yhtyä Hallingerin ja Heckin (1998, 162–176) näkemykseen pedagogisesta johtamisesta. Heidän mielestään rehtorin pedagoginen johtaminen vaikuttaa oppilaiden oppimis- ja kasvatuloksiin olennaisesti. Käytännössä pedagoginen johtaminen toteutuu sekä suoralla että epäsuoralla tavalla. Osa pedagogisesta johtamisesta on suoraa vaikuttamista aktiivisen oppimis- ja kasvatustilanteisiin osallistumisen avulla. Perusopetuksen rehtorin on kuitenkin käytännössä mahdotonta osallistua jokaiseen oppimis- tai kasvatustapahtumaan. Siksi valtaosa pedagogisesta johtamisesta onkin epäsuoraa toimintaa, jossa johtaminen toteutuu välillisesti tai vastavuoroisesti. Tällöin pedagogisessa johtamisessa on ennen kaikkea kyse aktiivisesta vaikuttamisesta kouluyhteisön päämääriin ja tavoitteisiin sekä organisaatiokentteisiin ja sosiaalisiin verkostoihin, henkilöstöön ja organisaatiokulttuuriin. Samalla perusopetuksen rehtorin opetus- ja kasvatustaitojen ytimessä ovat aktiivinen vaikuttaminen koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadintaan ja niiden uudistamiseen monipuolisen keskustelun avulla.

Mustonen (2003) paikantaa pedagogisen johtamisen kuuluvan osaksi tehtävä- ja henkilöstökeskeistä johtamista. Samalla hän kuitenkin lisää, että pedagoginen johtaminen voidaan erottaa omaksi johtamisalueekseen. Tällöin pedagogisen johtamisen perusolottuvuuksia ovat hallinto, opetustyö ja ihmissuhdehuolehtiminen. Näin ilmaistessaan Mustonen tarkoittaa pedagogisuudella rehtorin näkökulmasta samanaikaisesti sekä johtamista että kehittämistä. Hänen mielestään oppilaitoksen johtamisella pyritään ennen kaikkea opetuksen ja oppimisen tukemiseen ja edistämiseen. Tämän vuoksi koulun johtamisessa pedagoginen johtaminen korostuu, koska toiminnassa kaikkein keskeisintä on juuri oppiminen ja opettaminen eli pedagogiikka. Lisäksi koulujen johtajien saamalla pedagogisella koulutuksella on tärkeä vaikutus pedagogisen johtamisen korostumiselle johtamistyössä. (Mustonen 2003, 61–64.)

Vastaavasti Helakorpi (2001b, 127–130) toteaa, että pedagoginen johtajuus jakaantuu laajasti koko kouluyhteisöön kaikissa oppilaitoksissa. Hänen mielestään esimerkiksi koulun tiimityö ja sen johtaminen kuuluu pedagogiseen johtamiseen. Samalla pedagogiseen johtamiseen liittyy ihmissuhdetaitojen lisäksi

käsitteellisiä ja teknisiä taitoja. Tällä tavoin ajateltuna pedagoginen johtaminen kuuluu rehtorin lisäksi myös erilaisten yksiköiden, tiimien ja yksittäisten opettajien tehtäviin. Lisäksi hän muistuttaa, että pedagoginen johtajuus näyttäytyy eri tavoin eri koulumuodoissa. (Helakorpi 2001b, 127–130.)

Pedagogisen johtamisen käsitettä käytetään myös kuvattaessa yleisesti johtajuutta henkilöstön oppimisen yhteydessä. Pedagogisen johtamisen laajan määritelmän mukaan sen päämääränä on sekä yksilöllisten että yhteisöllisten oppimisen prosessien mahdollistaminen ja vahvistaminen yhteisön sisällä. Samalla johtaja toimii tukihenkilönä, joka auttaa muita päätöksenteossa, oppimisessa ja kasvussa. (Helakorpi 2001b, 127–130; Sahlberg 1993, 170–171; Their 1994, 20 ja 93.) Tällainen pedagogisen johtamisen määritelmä ei liity pelkästään koulutusta tarjoaviin organisaatioihin, vaan se sopii kaikkiin inhimillisiä resursseja ja osaamista kehittäviin yhteisöihin.

Pedagogista johtamista on käytännössä erittäin vaikeaa toteuttaa kunnolla. Mustosen (2003) mielestä erityisesti yleinen johtamisen vaatimustason kasvu ja tehtävien määrällinen lisääntyminen ovat olleet pedagogisen johtamisen marginalisoitumisen taustalla. Hänen mielestään rehtorit kyllä ymmärtävät opettajina, että pedagoginen johtaminen on kaikessa koulun johtamistyössä hyvin keskeistä. He ovat kuitenkin joutuneet myöntämään, että siihen ei lisääntyneiden tehtävien vuoksi enää riitä välttämättä tarpeeksi aikaa. (Mustonen 2003, 61–64.) Pedagogisen johtamisen vähenemisen rehtorin työajan käytössä havaitsi myös Lonkila tutkimuksissaan jo 1990-luvun alussa. Tuolloin hän esitti, että johtajan aikaa ja mahdollisuuksia pedagogiseen johtamiseen tulee lisätä ruutiinhallinnoinnin kustannuksella. Lisäksi hän ehdotti johtoryhmän tai johtoryhmien perustamista suuriin kouluyksiköihin. Tällöin pedagogisen johtamisen tukena voi olla esimerkiksi aineryhmittäin muodostettava linjaorganisaatiomalli tai tehtävien siirtäminen vara- ja apulaisjohtajille sekä muulle henkilökunnalle. (Lonkila 1991, 113–114.)

Tämän tutkimuksen empiirisen aineiston perusteella pedagogisen johtamisen keinoissa painottuvat opetus- ja kasvatustyössä läsnäoloa korostavat johtamistavat. Tämä ei ole yllättävää, sillä suomalaisten peruskoulujen rehtorit ovat ohjanneet ja kehittäneet opetusta myös luokkavierailujen ja opetuksen seuraamisen kautta. Mustonen (2003, 61–64) muistuttaa, että yhä tänä päivänä kouluissamme työskentelee opetushenkilöstöä, joka tottui 1970- ja 1980-luvulla rehtoreiden läsnäoloon oppitunneilla. Silloisen pedagogisen johtamisen perustana oli aina vuoteen 1984 saakka voimassa olleen lainsäädännön mukaisesti rehtoria velvoittava määräys seurata koulunsa opettajien opetusta. Lakisäateisen velvoitteen poistuttua opetuksen seuraaminen ja opetuksen kehittäminen on riippunut paljolti rehtorin henkilökohtaisista näkemyksistä siitä, mitä asioita hän pitää tärkeänä ja mihin hän käyttää työaikaansa. Tällä hetkellä yhä osa rehtoreista vierailee luokissa, seuraa opetusta ja keskustelee aktiivisesti opettajien ja oppilaiden kanssa. Toiset taas johtavat koulua kansliasta korostaen hallinnollisten asioiden ja taloudenhoidon merkitystä johtamisessa. Huolimatta rehtorin johtamistoimintaan liittyvistä valinnoista opetussuunnitelma on kuitenkin keskeinen tekijä oppimistulosten saavuttamisessa ja rehtorilla on merkittävä asema

pedagogisen johtajana sen toteuttamisessa ja kehittämisessä. (Mustonen 2003, 61–64.)

Kurjen (1993a, 133) mielestä suomalaisen pedagogisen johtamisen perusteet löytyvät angloamerikkalaisesta tutkimustraditiosta. Yhdysvaltalaisessa pedagogisen johtamisen perinteessä painottuu läheiseen ja henkilökohtaiseen ohjaukseen perustuva pedagoginen johtaminen (instructional leadership). Tällöin tavanomaisia pedagogisen johtamisen keinoja ovat suora resurssien ja ohjeiden jakaminen yksittäisille opettajille, luokkahuoneopetuksen havainnointi, oppimistulosten tulkinta yhdessä henkilökunnan kanssa, opettajien jäsentynyt kuunteleminen, huolellinen kokousten suunnittelu, selkeä viestintä sekä ”kuljeskeleva johtaminen” (MBWA-management by wandering around) eli jatkuva esilläolo kaikessa koulun toiminnassa. (Andrews, Basom & Basom 1991, 98–100; Lee 1991, 83–84; Lee & Dimmock 1999, 457.) Yhdysvaltalaisessa pedagogisen johtamisen perinteessä korostuu rehtorin keskeinen vastuu etsittäessä keinoja oppilaiden oppimistulosten ja opettamisen välisten yhteyksien arviointiin (Stevenson 2000a, 199). Mäkelä (2007, 67) perustelee edellistä sillä, että sikäläisissä kouluissa rehtorin koulutustaso on yleisesti opettajien koulutustasoa korkeampi. Tämän vuoksi hänen mielestään rehtorilla on hyvät mahdollisuudet vaikuttaa jopa luokan sisäisiin toimintoihin.

Toisaalta myös yhdysvaltalaisessa pedagogisen johtamisen perinteessä johtaminen nähdään laaja-alaisena yhteisöllisenä työssäoppimista kehittävänä tehtävänä. Tämän toteutumiseksi rehtorin tulee arvostaa aidosti opettajiaan ja kohdella heitä osaavina kollegoina ja ammattilaisina. Samalla ajatus rehtorista yksinoikeutettuna pedagogisena johtajana muuntuu näkemykseksi, jossa koulun koko henkilökunta mieltää itsensä pedagogisten johtajien yhteisöksi. Tällöin koulun henkilökunta yhdessä etsii pedagogisia kehittämistehtäviä, laatii kehittämis- ja täydennyskoulutus suunnitelmia, tunnistaa pedagogisia johtamistehtäviä ja vertaisarvioinnin käyttömahdollisuuksia, määrittelee yhdessä luokka- ja kouluvierailujen ja opetuksen havainnoinnin aikatauluja ja tavoitteita sekä kokoontuu yhteen päätöksentekoa varten. Samalla rehtorin näkökulmasta keskeisiä pedagogisen johtamisen toimintatapoja ovat opettajien tukeminen heidän tiedostamattomien oletustensa ilmaisemisessa, työskentelytapojensa tuottamien merkitysten arvioimisessa sekä kasvatuksen ja opetuksen perusteiden ymmärtämisessä. Tämä edellyttää rehtorilta pedagogisten käytänteiden pohtimista ja arviointia suosivan toimintakulttuuriin luomista. Tällainen pedagoginen johtaminen mahdollistaa opetussuunnitelman yhteisöllisen muokkaamisen ja kehittämisen sen sijaan, että opetussuunnitelma olisi yksittäisen henkilön tai pienen ryhmän luomus. (Lane 1991, 120–122; Lee 1991, 85; Wright 1991, 116–117.)

Nykyisin vallalla olevan käsityksen mukaan pedagoginen johtaminen ei siis ole pelkästään oppituntien seuraamista tai kasvatuksellisten ohjeiden antamista opettajille (Ahonen 2001, 51–52). Pedagoginen johtaminen edellyttää syvällistä tietoa ja ymmärrystä opetussuunnitelmasta, opettamisesta ja kasvattamisesta, oppilaiden todellisuudesta ja aikuisten oppimisesta (Southworth 2002, 87–88). Tällä hetkellä pedagogisen johtamisen alaan kuuluvat myös tietoverk-

kojen kautta toteutettavan opetuksen suunnittelu, toteuttaminen ja toteutuksen arviointi sekä erilaisten verkko-opetussuunnitelmien kehittäminen (Carter & Burger 1994, 157–168). Samalla pedagoginen johtaminen nähdään yleisesti hyväksyttynä tavoitetilana, jota kohti rehtorin tulee johtamisessaan pyrkiä (Juuse-naho 2004, 68).

Laajasti nähtynä pedagoginen johtaminen tähtää lähinnä välillisesti kou-lun kehittämiseen ja päivittäisen muutosprosessin hallintaan esimerkiksi ope-tussuunnitelmatyön, koulun toimintakulttuurin kehittämisen, täydennyskoulu-tuksen järjestämisen tai henkilöstöhankinnan avulla. Samalla sillä tuetaan kou-lun sisäistä valmiutta eli itseuudistumisen kykyä kohdata muutoksia jatkuvan kasvun ja kehittymisen takaavien toimintamuotojen avulla. Pedagogisessa joh-tamisessa keskeisiä kehittämisen painopistealueita ovat yhteisten tavoitteiden luominen, kasvatustyön tukeminen, oppimiskäsitysten muuttumiseen perustu-va pedagogisen työn uudelleenorganisointi ja uuteen toimintakulttuuriin siir-tymisen mahdollistaminen. Tällöin pedagogisen johtamisen keskeisiä periaat-teita ovat asiantuntijaorganisaation luominen, tiimityö, yhdessä oppiminen ja muutoshakuisuus. (Helakorpi 2001a, 59; Helakorpi 2001b, 134.)

Perusopetuksen koulussa keskeistä on kasvatusta ja opetus. Siksi opetus- ja kasvatustyön johtaminen voidaan mieltää pedagogiseksi johtamiseksi. Tällöin esimerkiksi oppilaiden opettaminen ja kasvattaminen, työjärjestysten laatimi-nen, tukiopetustuntien jakaminen tai oppilashuoltoryhmässä toimiminen ovat kiinteä osa rehtorin pedagogista johtamista. Toisaalta pedagogisen johtamisen laajan määritelmän mukaan myös opetussuunnitelman kehittäminen, koulussa toimivien työtiimien valmentaminen, täydennyskoulutuksen suunnitteleminen, virtuaalisten koulutus- ja oppimisympäristöjen kehittäminen tai henkilöstön rekrytointi ja uudelleensijoittaminen voidaan lukea pedagogiseen johtamiseen. Samalla laajasti määritelty pedagoginen johtaminen muuntuu toiminnaksi, joka kuuluu rehtorin lisäksi kaikkien koulussa opetus- ja kasvatustyötä tekevien henkilöiden työtehtäviin. Tästä on osoituksena esimerkiksi lisääntynyt kiinnos-tus opettajajohtajuuden hyödyntämiseen rehtorin pedagogisen johtamisen tu-kena.

4.1.7 Opettajajohtajuus

Tutkimukseen osallistujien mielestä opettajajohtajuuden hyödyntäminen on tärkeä keino pedagogisen osaamisen johtamisessa. Opettajat ja rehtorit korosti-vat itsenäisen toteuttamisvastuun antamisen, aineryhmäyhteistyön tukemisen, toimivien opettaja-koulunkäyntiavustaja-työparien muodostamisen, tarvitta-van erityisosaamisen hankkimisen sekä monipuolisen ikärakenteen säilyttämi-sen merkitystä pedagogisen osaamisen johtamisessa.

Jokainen opettaja on työssään johtaja. Hän on suorassa johtamisvastuussa oppilaidensa kasvusta ja oppimisesta. Opettaja vastaa oppimistilanteissa johta-juuden toteutumisesta ohjaamalla opetusryhmänsä sosio-emotionaalista ilma-piiriä ja siinä toteutuvaa johtajuutta (leadership density) sekä yksilö- että ryh-mätasolla. Oppimistilanteissa opettajan tehtävänä on huolehtia siitä, että kaikki oppilaat voivat vaikuttaa tasavertaisesti omaan oppimiseensa osallistumalla

ryhmässä toteutettavan oppimisen tavoitteiden määrittelyyn ja oppimisen arviointiin. (Schmuck & Schmuck 2001, 227.)

Koulu on asiantuntijayhteisö, jonka johtaminen on moniulotteinen tehtävä (Mustonen 2003, 72). Määtä (1996, 37–38) mukaan oppilaitosorganisaatio koostuu inhimillisestä toiminnasta ja ihmisistä, joiden muodostaman sosiaalisen yhteisön tulee olla avoin. Toisaalta yhä yleisemmin väitetään, että tehokas johtaminen edellyttää päätöksentekoon ja toimintaohjelmien muotoiluun liittyvää osallistumista henkilöstön kaikilla tasoilla (Busher & Harris 1999, 314). Tämä vaatii rehtorilta henkilökohtaista kykyä käydä aitoa dialogia erilaisten ihmisten kanssa sekä taitoa delegoida, valtuuttaa ja kytkeä sekä sisäisiä että ulkoisia verkostoja oppilaitoksen kehittämisen tueksi. Näin ajatellen käsitys rehtoreiden yksinoikeudesta johtamiseen on siis heltymässä. Oppilaitoksissa tarvitaan tehokkaita johtajia eritasoisin tehtäviin (Rogers 2007, 629). Tämän ajan rehtoreiden tuleekin tunnistaa omien näkökulmiensa ja ymmärryksensä rajoittuneisuus. Koulun johtamisen tulee perustua sen tiedostamiselle, ettei kenelläkään ole ylivertaista näkemystä toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa tai pedagogisen osaamisen johtamisessa. Rehtorin näkökulmasta tämä merkitsee sitä, että riippuvuus jaetusta johtajuudesta lisääntyy (Frost & Durrant 2002, 157). Samalla koulun kehittyminen perustuu koko kouluyhteisön aktiiviseen osallistumiseen pedagogiseen kehittämistoimintaan (Hämäläinen 1986, 97–98).

Opettajan kasvatus- ja opetustyön johtamisvastuun lisäksi hänen työhönsä kuuluu koulun kehittäminen. Leithwood ja Jantzi (2000, 416) viittaavat oppilaitosjohtamisen yhteydessä sekä opettajien virallisiin johtamisrooleihin että epävirallisiin kehittämistehtäviin. Heidän näkemyksiään soveltaen suomalaisessa perusopetuksen oppilaitoskulttuurissa virallisissa opettajajohtajuutta ilmentävissä johtamisrooleissa työskentelevät esimerkiksi apulais- ja vararehtorit, tiimien ja projektien vastuuhenkilöt sekä työpaikkaohjaajat ja mentorit. Vastavasti epäviralliseen opettajajohtajuuteen kuuluvat sellaiset ilman virallista asemaa olevat kehittämistehtävät, joihin liittyy osaamisen jakamista, projekteihin osallistumista ja ideoiden esittämistä opettajayhteisössä tai uuden työtehtävän aloittamisvaiheessa. (Leithwood & Jantzi 2000, 416.)

Myös Frost ja Durrant (2002, 144–151) korostavat, että opettajilla on aina ollut merkittävä rooli sekä oman työn ja oman koulunsa kehittämisessä että sellaisissa hankkeissa, jotka liittyvät kansallisiin kehittämisohjelmiin. Heidän haastattelututkimuksensa osoitti opettajajohtajuuden taitojen tärkeyden koulun kehittämisen kannalta. Opettajien johtamistaitojen, itseluottamuksen ja itsearvostuksen kehittämisellä sekä luovan energian vapauttamisella on voimakas vaikutus koulun kehittymiseen. Lisäksi tärkeiksi tekijöiksi mainittiin opettajien herkkyys työskennellä kollegiaalisesti, päättäväisesti, kärsivällisesti ja vakaumuksellisesti. (Frost & Durrant 2002, 151)

Pedagoginen johtaminen koulussa on ensisijaisesti jaettua johtajuutta, josta koulujen toimintaan liittyvässä kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään myös käsitettä opettajajohtajuus (teacher leadership) (Frost & Durrant 2002; Leithwood & Jantzi 2000). Myös Tukiaisen (1999, 171) mukaan rehtorin toiminta suomalaisessa koulussa onkin usein jaettua johtajuutta. Hän esit-

tää, että rehtorin työtä jakaa apulaisrehtori tai työmäärän delegoinnista on sovittu muuten koulun sisällä. Lisäksi hänen mukaansa rehtorin työtä jaetaan joko vararehtorin tai johtoryhmän kesken (Tukiainen 1999, 11–12).

Toimiva opettajajohtajuus tukee rehtorin työtä myös yksilötasolla. Oplatka (2004, 47) muistuttaa, että aivan uran alkuvaiheessa oleva rehtori tai vastaavasti työhönsä kyllästynyt ja lamaantunut rehtori ei välttämättä kykene kunnolla hoitamaan pedagogiseen johtamiseen liittyviä tehtäviä. Vastaavasti McInerney (2003, 70) toteaa, että demokraattisen ja jaetun opettajajohtajuuden avulla rehtorit pystyvät tukemaan henkilöstön opetus- ja kasvatustaitojen kehittämistä, maksimoimaan kouluyhteisön henkiset voimavarat sekä varmistamaan henkilöstön sitoutuminen koulun toimintaan. Viimevuosina yleistynyt johtamistiimien käyttö heijastaakin rehtoreiden pyrkimyksiä kehittää koulujensa tehokkuutta lisäämällä läheisten työkumppaneittensa vaikutusvaltaa ja kouluttamalla lisää ammattitaitoisia johtajia kouluihinsa (Hall & Southworth 1997, 164).

Myös perhetyöosaamisen kehittämiseen näyttää liittyvän opettajajohtajuudelle tavanomaisia painotuksia. Frost ja Durrant (2002, 153–158) painottavat, että opettajajohtajuuden toteutuessa parhaimmillaan koulun kehittämisvastavien (senior managers) ja koulutuspolitiikasta vastaavien henkilöiden tulee keskittyä rakentamaan avointa ja yhteistoiminnallista toimintakulttuuria, jossa johtajuus on sisäänrakennettua, jaettua ja kollaboratiivista. Lisäksi opettajajohtajuutta ilmentävän koulun toimintakulttuurissa tutkimusperusteinen kehittäminen on korkealle arvostettua ja täysin integroitunut organisaation toimintarakenteisiin. Koulun sisäisen toimintakulttuurin kehittämisen yhteydessä opettajajohtajuuden avulla voidaan tukea myös opettajien opetus- ja kasvatustaitojen kehittämistä. Esimerkiksi suhteellisen kokemattomat opettajat tarvitsevat vanhempien kollegojensa tukea, jotta he kykenevät suunnittelemaan kehittämistavoitteita ei ainoastaan heille itselleen, vaan myös kaikille kehitystyöhön osallistuville kollegoilleen.

Perusopetuksen opettajien työskentelyyn liittyy merkittäviä mahdollisuuksia onnistuneen opettajajohtajuuden toteuttamisen kannalta. Rogers (2005, 629) painottaa, että opetustyössään onnistuvista huippuopettajista voidaan kouluttaa hyviä opettajajohtajia erilaisiin tehtäviin oppilaitoksissa. Toisaalta Frost ja Durrant (2002, 153–158) muistuttavat, että opettajajohtajuuteen voi liittyä myös kyseenalaisia piirteitä. Esimerkiksi sankari-innovaattoriksi itsensä mieltävä opettaja, joka toteuttaa taitavan suunnittelun avulla haluamiaan käytänteitä vetämällä kollegat mukaan toimintaan, saattaa syyllistyä strategiseen manipulaatioon. Tämän vastakohtana kollaboratiivinen työtapa voidaan nähdä myös keskeisenä ja välttämättömänä luottamuksen rakentamistapana. Tällainen terveeseen opettajajohtajuuteen tukeutuva ja organisaation tarvitsemaa sosiaalista pääomaa kartuttava toiminta ei ainoastaan ravitse sen jäseniä, vaan myös tuottaa hyviä pitkän aikavälin tuloksia koko yhteisön kannalta. (Frost & Durrant 2002, 153–158.)

Perusopetuksen koulussa opettajajohtajuuden hyödyntäminen luo mahdollisuuksia opettajien yksilöllisten vahvuuksien ja osaamisen hyödyntämiselle. Opettajien tiivis mukaan ottaminen johtamistyöhön sekä itseluottamuksen ja

itsearvostuksen kehittäminen yhteistyön avulla vaikuttaa merkittävästi koko koulun kehittymiseen (Frost & Durrant 2002, 151). Tutkimukseen osallistujien mielestä itsenäisen toteuttamisvastuun antaminen, ohjaavien opettajien konsultaation hyödyntäminen tai tilan luominen innovatiivisuudelle ovat tärkeitä pedagogisen osaamisen johtamisen keinoja. Pedagogisen osaamisen johtamisessa opettajajohtajuuden hyödyntäminen on tärkeä mahdollisuus, sillä johtamishaasteista kiinnostuneilla, korkeasti koulutetuilla ja ammatillisesti kehittyneillä perusopetuksen opettajilla on erinomaiset valmiudet kehittyä opettajajohtajina. Samalla toimiva opettajajohtajuus koulussa tukee rehtorin johtamistyötä ja jakaa rehtorin työtaakkaa edistäen koko työyhteisön hyvinvointia.

4.2 Yhteisöllisen osaamisen kehittäminen ja johtamiskeinot

4.2.1 Tutkimukseen osallistujien näkemykset yhteisöllisen osaamisen kehittämisestä ja johtamisesta

Ammatillisen kasvun tukeminen

Tutkimukseen osallistuneiden mielestä yhteisöllistä osaamista kehittävät erilaiset yhteiset keskustelut. Tällöin yhteisöllisen osaamisen kehittymistä tukee kiireetön keskustelu, jossa työyhteisön jäsenet irrottautuvat omasta asemastaan ja työrooleistaan. Yhteisöllistä osaamista kehittää toisiin yhteisön jäseniin ja heidän henkilöhistoriaansa tutustuminen. Yhteisöllisen osaamisen kehittämiseen liittyvät myös asioiden käsittely YT-kokouksissa ja yhteisen asian puolesta taisteleminen. Asiantuntijanäkemyksen perusteella yhteisöllinen osaaminen kehittyy myös monipuolisia yhteistoiminnallisia koulutustilaisuuksia järjestämällä sekä erilaisia lukupiirejä ja yhteisöllisiä opiskelumuotoja toteuttamalla. Myös tiimi- ja ryhmätyön teoreettisiin lähtökohtiin perehtyminen kehittää yhteisöllistä osaamista. Lisäksi sisäisen täsmäkoulutuksen järjestäminen ja ulkoisen koulutuksen annin analysointi toimivissa työryhmissä kehittävät yhteisöllistä osaamista. Yhteisöllistä osaamista kehittävät myös ulkoinen työryhmien kouluttaminen sekä räätälöity ryhmien ja työyhteisön koulutus. Myös osaamistarpeiden yksilöllinen ja yhteisöllinen määritteleminen, opettajien työkierto, yhteisölle merkityksellisistä asioista keskusteleminen, tiedon jakaminen sekä toiminnan yhteisöllinen seuranta, arviointi ja epäkohtiin puuttuminen kehittävät yhteisöllistä osaamista.

Vastaavasti osaamisen esilletuomista kehittävät työntekijöiden mielipiteiden monipuolinen kuuleminen toiminnan suunnitteluvaiheessa, työyhteisön jäsenten välisen vuorovaikutuksen ja sisäisen dynamiikan tunteminen sekä yhteisön käyttöön soveltuvien voimavarojen löytäminen esimerkiksi yksilö- ja ryhmäkehityskeskustelujen avulla. Osaamisen esilletuomista kehittävät koulun sisäisten yleisten koulutustilaisuuksien järjestäminen sekä virallisesti että vapaamuotoisesti. Myös luontevalla tavalla henkilöstön työtodellisuuteen liittyvä ryhmämuotoinen sisäinen koulutus kehittää yhteisölliseen osaamiseen kuulu-

vaa osaamisen esilletuomista. Osaamisen esilletuomista tukevia keinoja ovat myös ryhmämuotoisen, kehittämismotivaatioon perustuvan räätälöidyn ulkoisen koulutuksen järjestäminen sekä pitkäkestoisen ulkoisen työryhmäkoulutuksen toteuttaminen. Lisäksi erikoisosaamisen avoin vaihtaminen, työryhmien kannalta onnistuneen työnjaon ja erikoistumisen luominen sekä osaamisen kehittämis- ja hyödyntämismahdollisuuksien tunnistaminen kehittävät osaamisen esilletuomista. Myös ihmisten luonteva esittäytyminen ennen työtehtävien aloittamista ja yhteisten toimintaperiaatteiden esittelemine uusille työntekijöille lisäävät osaamisen esilletuomisosaamista. Edelleen yhdessä työskenteleminen ja yhdessä asetettujen tavoitteiden vuorovaikutteinen arviointi kehittävät osaamisen esilletuomista.

Sopimus- ja pelisääntöosaamista kehittävät eri ryhmien ainutlaatuisuuden ja yksilöllisyyden huomioiminen, aktiivinen kuunteleminen sekä yhteisön sisäisen vuorovaikutuksen ja voimavarojen huomioiminen. Yhteisölliseen osaamiseen kuuluvan sopimus- ja pelisääntöosaamisen kehittämiseen sisältyvät koulutus- ja kehittämissuunnitelmien laatiminen, rajattujen kehittämishankkeiden toteuttaminen, pienin askelin eteneminen sekä yhteisten sopimusten ja päätösten noudattaminen. Myös yhteistoimintaan liittyvä arvokeskustelu, toiminnan yhteisöllinen seuraaminen ja kokemuksellinen arviointi kehittävät sopimus- ja pelisääntöosaamista.

Koulun sisäisen yhteistyökulttuurin kehittäminen

Koulun sisäisen yhteistyökulttuurin kehittämistä ja yhteisöllistä osaamista edistävät avoin, keskusteleva, vapautunut, ideoimiseen kannustava ja luottamusta rakentava työpaikkailmapiiri sekä vuorovaikutustaitojen yhteisöllinen kehittäminen. Myös yhteistoiminnallisten työtapojen käyttö, tiedon jakaminen, opeussuunnitelman yhteinen toteuttaminen, tiimityön tekeminen ja vapaaehtoisuuteen perustuva yhdessä tekeminen kuuluvat yhteisöllisen osaamisen kehittämismahdollisuuksiin. Edelleen vapaamuotoinen, virkistävä yhdessäolo varsinaisen työntekijän ulkopuolella kehittää yhteisöllistä osaamista. Lisäksi työtovereiden keskinäisen ihmistuntemuksen lisääminen, eri opettajaryhmien tapaamisten järjestäminen, kollegojen erilaisiin työtodellisuuksiin tutustuminen, samanaikaisopetuksen toteuttaminen ja työyhteisönä oppiminen kehittävät yhteisöllistä osaamista perusopetuksessa. Myös avoin asioiden valmistelu, uusien työntekijöiden avoin yhteistyöhön mukaan ottaminen, työtovereiden hyväksyminen, virheiden salliminen, kollegojen kannustaminen ja auttaminen sekä epäitsekäs toiminta kehittävät yhteisöllistä osaamista.

Osaamisen esilletuomisosaamista kehittävät yhteinen keskustelu työstä, tiedon ja osaamisen jakaminen, avoin vuorovaikutus ja vuorovaikutuksen parantaminen. Asiantuntijoiden mukaan avoimen-, virheet hyväksyvän- ja uuden ideoimiseen kannustavan ilmapiirin luominen sekä luontevan vuorovaikutuksen ja yhteistyön tukeminen kehittävät osaamisen esilletuomista. Edelleen kollegojen auttaminen ja kannustaminen työryhmätilanteissa sekä idearikkautta ja luovuutta tukevan ilmapiirin vahvistaminen kehittävät osaamisen esilletuomista. Toisaalta osaamisen esilletuomisosaamisen kehittämiseen kuuluvat aineriittäminen, johtoryhmätyöskentely, johtoryhmätyöskentely, tiimityö ja erilaisissa ryhmätyöroo-

leissa työskenteleminen sekä opetussuunnitelman yhteinen prosessointi. Myös kokeneiden opettajien tarjoama opastus nuoremmille opettajille, kollegojen pitämien oppituntien kuunteleminen, vertaisoppiminen ja työtehtävien vaihtaminen koulun sisällä kehittävät osaamisen esilletuomista. Lisäksi yhteisöllisen osaamisen kehittämisen keinoja ovat epäitsekäs tietojen luovuttaminen sekä avoimuutta ja kokeilutoimintaa tukevan avoimen ilmapiirin luominen. Osaamisen esilletuomista kehittää myös aitous ihmisenä toimiminen kaikissa tilanteissa.

Asiantuntijoiden mukaan sopimus- ja pelisääntöosaamista kehittävät joustava ja inhimillinen yhdessä työskentely sekä opetussuunnitelman yhteisöllinen käsittely. Myös erilaisten ratkaisumallien ja epäonnistumisten hyväksyminen sekä uusien työntekijöiden perehdyttäminen kehittävät sopimus- ja pelisääntöosaamista.

Koulun pitkäjänteinen kehittäminen

Asiantuntijoiden mielestä yhteisöllistä osaamista parantavia kehittämistapoja ovat pitkänteinen ja pienin askelin etenevä kehittäminen sekä toiminnan tavoitteisiin ja toimintatapoihin perustuva vuorovaikutteinen kollegiaalinen arviointi. Myös ajatusten ja kokemusten pohtiminen yhdessä sekä yhteinen arvokeskustelu kehittävät yhteisöllistä osaamista. Yhteisöllisen osaamisen kehittämiseen kuuluu myös erilaisten hankkeiden ja projektien toteuttaminen yhdessä. Myös muutosten ennakointi ja ratkaisukeskeinen suhtautuminen muutoksiin sekä uskallus uusien toimintamallien kokeilemiseen lisäävät yhteisöllistä osaamista.

Osaamisen esilletuomista kehittävät rohkea asioihin heittäytyminen, pienissä ryhmissä tapahtuva suunnitelmallinen kokeilutoiminta ja turvallinen käytännöllinen harjoittelu. Myös tiimeille rajatut kehitystehtävät ja arjen koulutyötä tukevat projektit kehittävät osaamisen esilletuomista. Lisäksi tarpeellisten toimintaresurssien turvaaminen, uusien toimintamallien sitkeä kokeileminen ja jatkuva erikoisosaamisen vaihto koulun sisällä kehittävät osaamisen esilletuomista.

Sopimus- ja pelisääntöosaamista kehittävät erilaisten hankkeiden ja projektien toteuttaminen sekä tavoite- ja aikataulutietoisuuden ylläpitäminen. Myös selkeiden toimintasuunnitelmien laatiminen ja yhteisten linjausten pitkäjänteinen toteuttaminen kehittävät sopimus- ja pelisääntöosaamista.

Sidosryhmäyhteistyön hoitaminen

Yhteisöllistä osaamista kehittävät tutkimukseen osallistujien mukaan kohtuullinen ja hallittava eri organisaatioiden välinen yhteistyö. Myös toisten yhteisöjen vertaisarviointi eli benchmarking ja toisaalla toteutettuihin projekteihin tutustumien kehittävät yhteisöllistä osaamista.

Osaamisen esilletuomista kehittää oman oppiaineen, ammatin tai kehittämisalan mukainen aktiivinen yhteistyö koulun ulkopuolisten yhteistyökumppaneiden kanssa. Edellisen lisäksi myös yhteiskunnallisten asioiden seuraaminen, koulun ulkopuolelta tulevien asioiden suodattaminen ja yhteydenpito oppilaan huoltajiin kehittävät osaamisen esilletuomista kouluyhteisössä.

Sopimus- ja pelisääntöosaamista kehittävät koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa tehtävä rajattu yhteistyö ja yhteisten asioiden pohtiminen koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa.

Aktiivinen oppimisen johtaminen

Tutkimukseen osallistujien näkemysten perusteella yhteisöllisen osaamisen johtamisessa tärkeitä keinoja ovat toiminnan maltillinen uudistaminen ja yhteisön tuottaman palautteen tulkitseminen. Yhteisöllisen osaamisen johtamiskeinoihin kuuluu työyhteisön kannalta oikeiden henkilöiden rekrytointi. Myös kehittävään vuorovaikutukseen kykenevien sekä osaamiseen ja halukkuuteen perustuvien tiimien muodostaminen ovat yhteisöllisen osaamisen johtamisen keinoja päätösvallan ja vastuun jakamisen ohella. Lisäksi monipuolisten tiimitöiden ja projektien tekemisen mahdollistaminen sekä kaikkien työntekijöiden yhteistyöhön mukaan ottaminen kuuluvat yhteisöllisen osaamisen johtamiskeinoihin. Asiantuntijoiden näkemysten perusteella myös tarvittavien toimivaltuuksien ja vastuun siirtäminen tiimeille eli johtajuuden jakaminen, tehtävien ja toimintaroolien vaihtaminen sekä oikeantyyppisistä ihmisistä optimaalisten ryhmäkoonpanojen muodostaminen kuuluvat yhteisöllisen osaamisen aktiiviseen johtamiseen. Toisaalta yksilöiden osallistumismahdollisuuksien tukeminen, oppimista tukevien rakenteiden luominen, ryhmätoiminnan ohjaaminen esimerkiksi valmisteluryhmien tavoitetietoisuuden parantamiseksi kuuluvat yhteisöllisen osaamisen johtamiskeinoihin. Yhteisöllisen osaamisen johtamiskeinoja ovat myös uusien ihmisten mukaan ottaminen ja työskentelyryhmien kokoonpanojen sopiva vaihtaminen.

Edellisen lisäksi johtajan läsnäolo ja ryhmien keskusteluun osallistuminen sekä rehtorin itsensä likoon laittaminen yhteisissä asioissa kuuluvat yhteisöllisen osaamisen johtamisen keinoihin. Edelleen toiminnan rakenteiden ja pelisääntöjen luominen, positiivinen kannustaminen sekä ryhmätoiminnan resursien suuntaaminen ja tuen tarjoaminen ryhmille tarvittaessa sisältyvät yhteisöllisen osaamisen johtamisen keinoihin. Yhteisöllisen osaamisen johtaminen toteutuu myös tiimien laatimista suunnitelmista yhteisesti palautetta antamalla, yhteisön kehittämistarpeita esille nostamalla sekä onnistumisista myönteistä palautetta ja tunnustusta antamalla. Myös ryhmäkehityskeskustelut, suunnitelmallinen ryhmien kuunteleminen, yhteisölle tuen antaminen, yhteisön heikkojen kohtien vahvistaminen, yhteisön motivoiminen, yhteisön palkitseminen sekä valmisteluryhmien kiittäminen ovat tärkeitä yhteisöllisen osaamisen johtamisen keinoja.

Vastaavasti osaamisen esilletuomisoosaamisen johtamiskeinoja ovat ryhmässä toteutetut kehityskeskustelut ja niiden avulla työntekijöiden erilaisten vahvuuksien, taipumusten, osaamisen ja motivaation tunnistaminen. Myös oikealla tavalla kohdentunut rohkaisu, työryhmien onnistumisten esiin nostaminen, palkitseminen ja tunnustuksen antaminen ovat osaamisen esilletuomisen johtamisen keinoja kouluyhteisössä. Myös yhteisön näkemyksen kehittäminen työryhmien osaamistarpeista ja henkilöstön rekrytointitarpeista sekä yhteisön tarvitseman osaamisen hankkiminen kuuluvat osaamisen esilletuomisen johtamiskeinoihin. Osaamisen esilletuomisen johtamiskeinoja ovat myös optimaalis-

ten työryhmien muodostaminen, päätösvallan ja vastuun jakaminen työryhmillle, työryhmien vaikuttamismahdollisuuksien lisääminen ryhmien työhön oleellisesti liittyvissä asioissa sekä vapaaehtoisuuteen perustuvien ryhmien muodostamisen mahdollistaminen. Myös intresseiltään ja osaamiseltaan yhteensopivien työntekijöiden yhteen saattaminen kuuluu osaamisen esilletuomisen johtamisen keinoihin. Lisäksi useiden työntekijöiden samaan osaamista vahvistavaan koulutukseen ohjaaminen, ryhmätoiminnan yleinen ohjaaminen sekä kouluttautumiseen, tiedon hankintaan ja tukimateriaalien hankintaan riittävien edellytysten antaminen kuuluvat osaamisen esilletuomisen johtamisen keinovalikoimaan.

Tutkimukseen osallistujien näkemysten mukaan osaamisen esilletuomisen johtamisen keinoja ovat myös vallan ja vastuun jakaminen osaamisen esilletuomisympäristönä olevalle ryhmälle. Lisäksi johtajuuden jakaminen ja toimivien ryhmien kokoonpanojen muodostaminen sisältyivät osaamisen esilletuomisosaamisen johtamisen keinoihin. Myös suunnitelmallinen henkilöstön rekrytointi ja sijoittaminen, toimivien työyhteisön rakenteiden luominen ja resurssien suuntaaminen kuuluvat osaamisen esilletuomisen johtamisen keinoihin. Lisäksi ryhmäkeskusteluun kannustaminen, jatkuvan palautteen antaminen, työrauhan takaaminen ryhmälle, ryhmän innostaminen ja ryhmien onnistumisten palkitseminen ovat osaamisen esilletuomista kehittäviä johtamiskeinoja.

Sopimus- ja pelisääntöosaamiseen liittyviä johtamiskeinoja ovat yhteisen keskustelun pohjalta tapahtuva päätöksenteko, linjausten ja tarvittavien rakenteiden yhteinen määrittäminen sekä pysyvien työsuhteiden luominen. Myös itsenäisten ryhmien tarvitsevan tuen tarjoaminen, yhteisen keskustelumahdollisuuksien luominen, vastuun ja valtuuksien jakaminen sekä ryhmien toimintaan puuttuminen ja ryhmätoiminnan ohjaaminen ovat sopimus- ja pelisääntöosaamisen johtamisen keinoja perusopetuksessa. Rehtorin näkökulmasta erilaisten yksilö- ja ryhmäkehityskeskustelujen toteuttaminen, oman esimerkin kautta johtaminen, rehtorin asemavaltaan perustuvan palautteen ja tunnustuksen antaminen työryhmille sekä vaikeiden asioiden puheeksi ottaminen kuuluvat sopimus- ja pelisääntöosaamisen johtamiskeinoihin.

4.2.2 Sosiaalinen konstruktionismi

Tutkimukseen osallistujien näkemysten perusteella yhteisöllisen osaamisen kehittämisenä on läheisiä yhtymäkohtia sosiaalisen konstruktionismin ja yhteistoiminnallisen oppimisen mukaisiin oppimiskäsityksiin. Tähän viittaavat esimerkiksi vuorovaikutuksen, osaamisen kehittämisen kontekstin, yhteisen kielen ja käsitteistön luomisen sekä yhteisöllisen oppimisen ja tiimioppimisen teoreettisia lähtökohtia muistuttavien näkökulmien korostuminen asiantuntijanäkemyksissä.

Sosiaalinen konstruktionismi korostaa todellisuuden muodostumisen vuorovaikutuksellisuutta. Todellisuutta ylläpidetään ja muunnetaan yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa. Toisaalta ihminen on yhteiskunnan jäsen, joka ulkoistaa itsensä sosiaaliseen maailmaan. Samalla hän sisäistää sosiaalisen maa-

ilman objektiivisena todellisuutena. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan yhteisö on aina ensisijainen tiedonmuodostuksessa. Esimerkiksi kielellisten merkitysten muodostumiseen tarvitaan kaksi henkilöä. Samalla merkitysten muodostumisessa asiayhteydellä eli kontekstilla on keskeinen rooli. Tämän vuoksi sosiaalinen konstruktivismi pyrkii ensisijaisesti selvittämään kielen tehtäviä ihmisten välisissä suhteissa eikä esimerkiksi kielen välittämän tiedon totuussisältöjä. Tieto ei niinkään jäljennä olemassa olevaa todellisuutta, vaan konstruoi eli rakentaa sitä ulottuen todellisuuden yleisistä piirteistä pienimpiin yksityiskohtiin saakka. Yksilöiden psykologisten prosessien sijaan sosiaalinen konstruktionismi on oppimisen yhteydessä kiinnostunut erityisesti kieleen liittyvästä yhteistyöstä, konflikteista, rooleista tai diskursseista. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan jostakin aiheesta tai aihepiiristä käydyyn keskusteluun osallistuvien jäsenten tulee neuvotella ja sopia asioista. Sellaiset tekstit ja kieli, joista yhteisön jäsenet ovat yksimielisiä, muodostaa todellisuuden. (Patton 2002, 97–102; Tynjälä 2004, 55–57; Vuorikoski 2003, 23–24.)

Perusopetuksen koulussa yhteisöllisen osaamisen kehittyminen toteutuu ennen kaikkea sosialisatiossa. Tästä viestivät tutkimukseen osallistujien näkemykset yhteisten kiireettömien vapaamuotoisten keskustelujen sekä avoimen, vapautuneen, ideoimiseen kannustavan ja luottamusta rakentavan työpaikkailmapiiirin tärkeästä roolista yhteisöllisen osaamisen kehittämisessä. Toisaalta yhteisöllinen osaaminen voidaan mieltää sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti myös koulukulttuurin ja siinä eletyn historian tuotteeksi. Näin ajatellen perusopetuksen koulussa yhteisöllisen osaamisen muuttuvuus ja kulttuurisidonaisuus ovat mahdollisuuksia, jotka voivat tukea koko kouluyhteisön kehittymistä.

4.2.3 Yhteisöllinen oppiminen ja tiimioppiminen

Tutkimukseen osallistujien näkemyksissä yhteisöllisen oppimisen ja tiimioppimisen näkökulmat olivat vahvasti esillä. Asiantuntijoiden mielestä yhteisöllistä osaamista kehittävät esimerkiksi yhteistoiminnallisten työtapojen käyttö, eri opettajaryhmien tapaamisten järjestäminen, aineryhmätyöskentely, johtoryhmätyöskentely, tiimityö ja erilaisissa ryhmätyörooleissa työskenteleminen. Yhteisöllisen oppimisen ja tiimioppimisen lisäksi tutkimukseen osallistujien vastausten perusteella yhteisöllisen osaamisen kehittäminen perustuu myös toimivaan osaamiseen jakamiseen yhteisön sisällä. Siksi luontevia näkökulmia yhteisöllisen osaamisen kehittämiseen tarjoavat esimerkiksi von Kroghin (2005) näkemykset yhteisöjen sisäisen osaamisen jakamiseen liittyvistä tekijöistä ja Dixonin (2000) ajatukset tiedon siirtämisestä organisaatiossa.

Yhteisöllinen oppiminen

Sosiaalisen konstruktionismin mukaisissa oppimiskäsityksissä on nähtävissä yhtymäkohtia esimerkiksi yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja erityisesti siihen liittyvään yhteistyössä oppimista painottavaan suuntaukseen. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa keskeisenä tavoitteena on ryhmän jäsenten välisen intersubjektivisuuden eli yhteisesti jaetun ymmärryksen ja merkityksen muodostami-

nen opittavasta asiasta. Yhteistoiminnallisen oppimisen yhteydessä käytetään kahta peruskäsitettä, jotka ovat yhteisöllinen oppiminen (collaborative learning) ja yhteistyössä oppiminen (co-operative learning). Tällä halutaan painottaa eri työmuotoihin liittyviä eroja. Yhteistyössä oppiminen perustuu ryhmän jäsenille ennakoon määriteltyyn työnjakoon. Tällöin ryhmän tehtävä jaetaan yksilöllisesti ratkaistaviin osatehtäviin, jotka kootaan yhteen lopulliseksi tuotokseksi. Vastaavasti yhteisöllinen oppiminen perustuu tehtävien yhteisölliseen ratkaisemiseen itsestään toteutuvan ja omaehtoisen työnjaon pohjalta. (Häkkinen & Arvaja 1999, 208–209; Tynjälä 2004, 152–153.)

Yhteisöllisellä eli kollaboratiivisella oppimisella käsitetään jaettujen merkitysten ja yhteisen ymmärryksen rakentamista vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Yhteisöllisessä oppimisessa ei ole siis kyse yksilöiden oppimistulosten lisäämisestä pienryhmätyöskentelyyn osallistumisen avulla, vaan ryhmien itsensä oppimisesta (Mulder, Swaak & Kessels 2004, 142). Yhteisöllinen oppiminen voi toteutua sekä kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa että virtuaalisesti tietokoneiden välityksellä (Thompson & Ku 2006, 362). Tällä hetkellä uuteen teknologiaan perustuvat verkko-oppimisympäristöt ovat tärkeitä aktiivisen yhteisöllisen oppimisen tukemisessa (Nevgi, Virtanen & Niemi 2006, 945). Yhteisölliseen oppimiseen osallistujilta edellytetään yleensä yhteisiin tavoitteisiin ja jaettuun toiminnan arviointiin sitoutumista. Toisaalta esimerkiksi tiimioppimisessä on tärkeää kyetä löytämään tasapaino uutta luovan monimuotoisuuden ja rakentavan yhteisymmärryksen välille (Leithwood, Steinbach & Ryan 1997, 323). Neuvotellessaan yhteisistä tavoitteista yhteistyötahot eivät ainoastaan luo yhteisiä tavoitteita, vaan neuvotteluprosessin aikana he tulevat myös vastavuoroisesti tietoisiksi jaetuista tavoitteistaan. Tässä mielessä yhteistyö siis edellyttää osallistujilta sitoutumista koordinoituun, tavoitteelliseen ja jaettuun ongelmanratkaisuun. Tämän tuloksena myös yhteiset merkitykset rakentuvat. (Häkkinen & Arvaja 1999, 209–215.)

Erilaisilla ryhmädynaamisilla tekijöillä, kuten vuorovaikutuksen symmetrisyydellä, osapuolten rooleilla ja statuskysymyksillä, on merkittävä rooli vastavuoroisen ja syvällisen ymmärryksen saavuttamisessa. Yhteisöllisen oppimisen yhteydessä ongelmanratkaisua ja syvällistä ymmärtämistä tukevalle keskustelulle on ominaista yhdessä tapahtuva pohtiminen, ongelmien analysointi, selitysten vertailu ja yhteisten päätösten tekeminen. Tämä perustuu siihen, että keskustelijat tuovat avoimesti julki omia mielipiteitään, ja erilaisia ehdotuksia pohditaan kriittisesti. Yhteisöllinen oppiminen mahdollistaa ainutkertaisten tuotosten syntymisen. Ne eivät olisi saavutettavissa pelkästään tehtäviä vertikaalisesti jakamalla ja tavoitteita yksilöllistämällä, kuten perinteisessä yhteistyössä usein tapahtuu. Samalla yhteistyön lopputulos on suurempi kuin erillisten jäsenten yksilösuoritusten summa. (Häkkinen & Arvaja 1999, 209–215.)

Tiimioppiminen

Yhteisöllisen osaamisen kehittämisen yhteyteen sopivat luontevasti myös tiimioppimisen näkökulmat. Koulujen yhteydessä Leithwood, Steinbach ja Ryan (1997, 323) toteavat tiimien kykenevän oppimaan, kehittymään ja toimimaan menestyksekkäästi koulun ulkopuolelta tulevien kehittämisideoiden avulla.

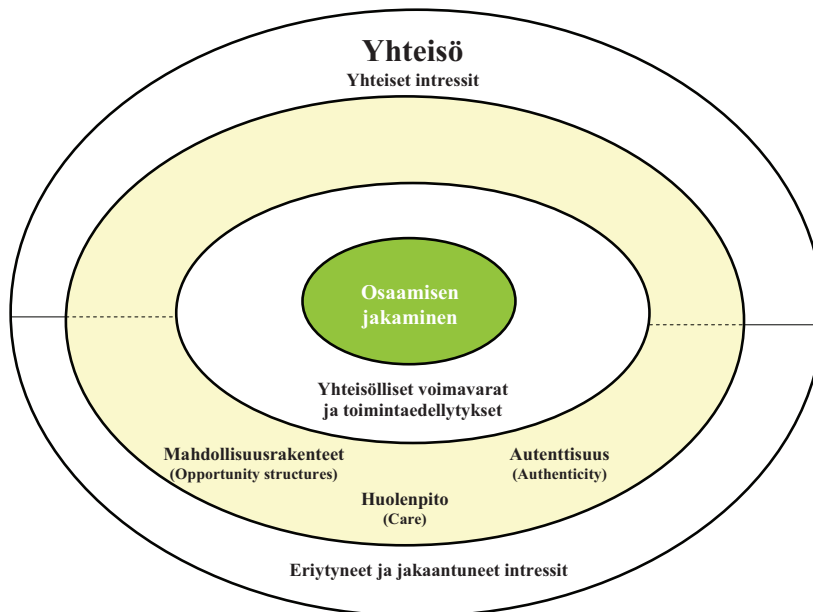
Myös Helakorpi (2001a, 177–179) laajentaa perinteistä työrooleihin ja työn sisältöihin rajoittunutta tiimityöskentelyn käsitettä tiimioppimisen ja syväymmärtämisen näkökulmilla. Hän esittää tiimioppimisen tähtäävän tietojen ja taitojen oppimiseen. Tällöin oppiminen keskittyy ongelmanratkaisuun, uusien innovaatioiden kehittämiseen ja ilmiöiden syvälliseen ymmärtämiseen. Vastaavasti syväymmärtäminen tarkoittaa kokonaisvaltaista tietojen ja taitojen hallintaa sekä oman toiminnan osuuden hahmottamista kokonaisuudessa. Tiimioppimisessa korostuvat omakohtaisuuteen ja yhteiseen pohdiskeluun perustuva tiedonhankinta sekä oppimisen avoimuus ja yhteistoiminnallisuus. Projektiopiskelu, työsäoppiminen ja draamapedagogiikka ovat esimerkkejä tiimioppimista, yhteistoiminnallisuutta ja innovatiivisia työtapoja korostavista työtavoista. (Helakorpi 2001a, 177–179.)

Edellisen lisäksi Helakorpi (2001a, 191–199) painottaa, että tiimityö ja oppiminen uusissa oppimisympäristöissä ja tulevaisuuden koulussa perustuvat sekä todellisiin että virtuaalisiin menetelmiin. Vastaavasti Huber (1999, 74) korostaa, että yhteistoiminnallisuuteen perustuvan tiimioppimisen kannalta on tärkeää onnistua sijoittamaan osaavat työntekijät oikeisiin työryhmiin tiedon kanavoimisen, tulkitsemisen ja levittämisen edistämiseksi. Virtuaalitekniikan kehittyminen mahdollistaa audiovisuaalisesti aistittavien tilojen ja rakenteiden luomisen oppimisen tueksi. Oppimiseen liittyvä vuorovaikutus ja kommunikaatio saavat uusia muotoja. Samalla oppimisessa korostuvat oppimisen informaalisuus, oppilaitosten yhteistoiminta ja verkostoituminen sekä oppijan itseohjautuvuus ja viestinnälliset taidot. Yhteisöllinen virtuaalinen oppiminen edellyttää kuitenkin Häkkisen (2004, 204) mukaan tiettyjen kollaboratiivisten toimintatapojen kehittämistä ja ylläpitämistä yhteisössä. Esimerkkejä näistä sosio-kognitiivisista toimintamalleista ovat esimerkiksi perusteleminen, selittäminen ja vastavuoroinen toiminnan säätö. Monimuotoinen virtuaalinen oppiminen voi toteutua lähiopiskelun, etäopiskelun ja itseopiskelun menetelmien avulla. Tällöin lähiopiskelun menetelmiä ovat esimerkiksi perinteiset oppitunnit ja opintopiirit. Vastaavasti etäopiskeluun soveltuvia menetelmiä ovat audio-opetus, audiografiikka, puhelinneuvottelu, videoetäopetus, sähköpostiviestintä tai tietokonekonferenssi. Itseopiskelun mahdollistaviin menetelmiin kuuluvat verkko-opiskelu, interaktiivisen CD-ROM hypermediaoppimateriaalin käyttö, kirjalliseen materiaalin perehtyminen, videoiden seuraaminen ja äänitallenteiden kuuntelu. (Helakorpi 2001a, 191–199.)

Yhteisöllisen osaamisen kehittäminen on pitkäjänteistä toimintaa. Leino ja Leino (1997, 13–15) tunnistavat, että opettajan työhön vaikuttavat erilaiset sosiaaliset, kulttuuriset ja tosiasialliset kouluyhteisön olosuhdetekijät. Tästä syystä koulutuksen laadullisiin muutoksiin tähtäävien hankkeiden toteuttamiseen tarvitaan aikaa ja koko työyhteisön yhteistoimintaa. Hankkeiden yhteisöllinen toteuttaminen ja ennen kaikkea siirtyminen yksilökeskeisen opettajan ammatillisuuden korostamisesta ja muodollisen yhteistoiminnan toteuttamisesta todelliseen kollegiaaliseen kumppanuuteen näyttää kuitenkin kannattavan. Aito kumppanuus on parantanut oppilaitosten laatua ja tuottanut opettajille onnistumisen kokemuksia. (Leino & Leino 1997, 13–15.)

Osaamisen jakaminen

Von Krogh tunnistaa kuviossa 16 näkyvällä tavalla yhteisöjen sisäisen osaamisen jakamisessa kolme päätekijää: mahdollisuusrakenteet (opportunity structures), huolenpito (care) ja autenttisuus (authenticity). Väljät mahdollisuusrakenteet mahdollistavat yhteisten tietolähteiden hyödyntämisen sekä laajan osallistumisen uuden tiedon muodostamiseen. Vastaavasti huolenpito on yhteisön sosiaalinen normi, joka perustuu hyötyjen tuottamiseen antamisen avulla. Se tarjoaa yhteisölle tarpeellista vakautta osaamisen jakamiseen. Yhteisössä huolenpidon valikoitumisessa sosiaalisiksi normiksi on ainoastaan yksi edellytys. Tarvitaan, että vähintään kaksi yhteisön jäsentä toimii sen periaatteiden mukaisesti. Hyvä osoitus onnistuneesta huolenpidosta on välittämisen kulttuuri. Mikäli yhteisössä välittämisen kulttuuri on hyvin vahva, jopa työuran alkuvaiheessa olevat työntekijät saavat mahdollisuuden ohjata heitä kokeneempia työntekijöitä. Kolmas von Kroghin tunnistama yhteisöiden osaamisen jakamiseen liittyvä tekijä on autenttisuus. Yhteisöiden osaamisen jakamisessa autenttisuus tarkoittaa oikeutetun ja toden tiedon jakamista suoraan tietolähteestä. Autenttisuuden avulla varmistetaan tiedon alkuperäisyys, tarkkuus, täsmällisyys, pätevyys ja luotettavuus. (von Krogh 2005, 379–383.)



KUVIO 16 Yhteisön osaamisen jakamiseen vaikuttavat tekijät (von Krogh 2005, 384)

Myös tiedon jakamisen yhteisölliset voimavarat ja toimintaedellytykset voidaan liittää yhteisöllisen osaamisen jakamisen tarkasteluun. Von Krogh (2005, 284) esittää yhteisön voimavarojen ja toimintaedellytysten määrittävän yhteisön ominaispiirteiden ja sen yhteistyökumppaneiden tavoitteiden yhteneväisyyden asteen mukaisesti. Hän korostaa, että laajat mahdollisuusrakenteet, huolenpito

ja autenttisuus tukevat osaamisen jakamista erityisesti silloin, kun tavoitteet ovat eriytyneet tai jakaantuneet. Tällöin mahdollisuusrakenteet hillitsevät ja suuntaavat osaamisen jakamista. Vastaavasti huolenpito vaikuttaa myönteisesti osaamisen hyödyntämismahdollisuuksien tunnistamiseen erilaisista tavoitteista huolimatta. Lisäksi autenttisuus yhteisöllisenä normina vaikuttaa myönteisesti yhteisön oppimis- ja kehittymiskykyyn. (von Krogh 2005, 384.)

Dixonin tiedonsiirtomalli

Osaamisen ja tiedon jakamisen yhteydessä Dixon (2000, 143–146) muistuttaa, että on olemassa lukuisia erilaisia osaamisen siirtämistapoja organisaatioissa. Tämä pätee myös perusopetuksen kouluihin. Hän painottaa, että tietotaidon siirtäminen onnistuu kaikkein tehokkaimmin silloin, kun siirtoprosessi sopii kyseenä olevan tietotaidon levittämiseen. Tiedonsiirron onnistumisen kannalta ratkaisevia tekijöitä ovat tiedon vastaanottaja, työtehtävien luonne ja osaamisen laji. Edellisten tekijöiden perusteella Dixon (2000) esittelee viisi erilaista osaamisen siirtotapaa. Nämä yhteisöllisen osaamisen johtamisen keinoihin sopivat tavat ovat: soveltava tiedonsiirto (Serial Transfer), läheinen tiedonsiirto (Near Transfer), etäinen tiedonsiirto (Far Transfer), strateginen tiedonsiirto (Strategic Transfer) ja asiantunteva tiedonsiirto (Expert Transfer). (Dixon 2000, 143–146.)

Soveltavaa tiedonsiirtoa kuvaava esimerkki on yhteisöissä pidettävä arviointikokous. Useissa yhteisöissä on tapana pitää arviointikokouksia rajattujen tehtävien suorittamisen jälkeen. Tällöin kokousten tarkoituksena on yleensä selvittää avoimen ja reflektiivisen keskustelun avulla, mitä tehtävän suorittamisen aikana todella tapahtui. (Dixon 2000, 50.) Perusopetuksen koulussa tavanomainen esimerkki soveltavasta tiedonsiirrosta on koulun yhteisen juhlan tai teemapäivän järjestämisen jälkeinen arviointikeskustelu.

Läheinen tiedonsiirto tarkoittaa täsmällisen tietotaidon siirtämisestä sellaisten tiimien välillä, jotka tekevät hyvin samanlaista työtä hyvin samanlaisissa toimintaympäristöissä. Läheinen tiedonsiirto on yleensä se osaamisen luomis- ja siirtojärjestelmä, jolla organisaatiot käynnistävät tietyn kehitystoiminnan. (Dixon 2000, 75.) Perusopetuksen koulussa läheiseen tiedonsiirtoon perustuu esimerkiksi oppilaan erityisopetussiirron moniammatillinen valmistelu ja siihen liittyvien hallinnollisten päätösten tekeminen.

Etäinen tiedonsiirto soveltuu tietotaidon luomiseen ja siirtämiseen silloin, kun työryhmä on tuottanut kokemukseräisesti hiljaista tietoa, ja organisaatio haluaa saattaa kyseisen osaamisen myös toisten samankaltaista työtä tekevien työryhmien käyttöön. Etäiselle tiedonsiirrolle on ominaista, että suuri osa tietotaidon siirtämisestä tapahtuu käytännössä, mutta prosessin ja lopputulosten todentaminen on vaikeaa. (Dixon 2000, 95–97.) Etäistä tiedonsiirtoa hyödynnetään perusopetuksessa esimerkiksi oppilaanohjauksessa yhteishaun yhteydessä, kun koulussa suodatetaan toisessa oppilaitoksessa syntynyttä tietoa oppilaiden ja huoltajien valintojen tueksi.

Strateginen tiedonsiirto on sopiva järjestelmä silloin, kun organisaation hiljaista ja täsmällistä yhteisöllistä taitotietoa tuotetaan koko yksikköä palvelevan tiimin käyttöön. Tällöin taitotieto liittyy strategisesti tärkeään epäsäännöllisesti esiintyvään tehtävään. (Dixon 2000, 124–125.) Esimerkki strategisesta tiedonsiir-

rosta perusopetuksen koulussa on uuden kehittämisprojektin käynnistäminen. Tällöin koulussa hyödynnetään aikaisemmissa projekteissa syntynyttä tietoa uuden projektin tavoitteiden ja aikataulujen määrittelyssä sekä projektiin liittyvien tehtävien organisoinnissa.

Asiantunteva tiedonsiirto tukee erityisesti täsmällisen ja teknisen osaamisen jakamista. Tämä mahdollistaa yhteisölle harvinaisen teknisen erityisosaamisen hyödyntämisen. Asiantuntevaa tiedonsiirtoa kuvaa kaksi tapaa, joiden avulla työryhmä voi saada vastauksia teknisiin kysymyksiin. Ensinnäkin vastaanottava työryhmä voi lähettää ”tietääkö kukaan” -kysymyksen niille työtovereille, joiden he ennakoivat tietävän vastauksen. Toisaalta yhteisössä voidaan käyttää ”keltaiset sivut” -toimintatapaa, jolloin asiantuntijuuslistauksia hyödynnetään erityisten asiantuntijoiden tunnistamisessa. (Dixon 2000, 140–141.) Perusopetuksen koulussa asiantuntevaa tiedonsiirtoa hyödynnetään tällä hetkellä esimerkiksi sähköisten verkko-oppimisympäristöjen hyödyntämiseen liittyvien pedagogisten kysymysten ratkaisemisessa ja uusien soveltamismahdollisuuksien tunnistamisessa.

Perusopetuksen koulussa yhteisöllisen osaamisen kehittyminen perustuu sekä yhteisölliseen oppimiseen että yhteistyössä oppimiseen. Ennakkoon määriteltyyn työnjakoon perustuva yhteistyössä oppiminen on tavanomaista esimerkiksi opetussuunnitelman kehittämisessä, erilaisten yhteisöllisten projektien toteuttamisessa tai oppilaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatimisessa. Vastaavasti koko ryhmän oppimiseen perustuva yhteisöllisen oppimisen näkökulma korostuu oppilaiden kasvattamisessa, uusien pedagogisten toimintamallien kehittämisessä ja yhteisöllisen toimintakulttuurin vahvistamisessa. Tällöin kyse on ensisijaisesti ryhmien oppimisesta syvällistä ymmärtämistä tukevan keskustelun avulla. Toisaalta yhteisöllinen osaaminen perusopetuksessa kehittyy tiimioppimisen avulla. Esimerkkinä tästä on uusien toimintaperiaatteiden luominen. Ne syntyvät kouluyhteisössä, kun pitkäjänteinen yhteisöllinen ongelmanratkaisu ja uusien innovaatioiden kehittäminen sulautuvat yksilön oman toiminnan osuuden hahmottamiseen kouluyhteisössä. Onnistuneen osaamisen jakamisen kannalta perusopetuksen koulussa yhteisön jäsenillä tulee olla mahdollisimman laajat toimivaltuudet, riittävästi huolenpitoa ja tarpeellinen määrä luotettavaa tietoa erityisesti koulun toimintaperiaatteita olennaisesti uudistettaessa. Vastaavasti tavanomaisia osaamisen siirtämistapoja perusopetuksessa ovat esimerkiksi yhteisöllisten kokemusten ja ammatillisen osaamisen syntymekanismien käsittely arviointikouksissa sekä toimivien opetusmenetelmien soveltaminen eri tilanteissa. Tässä mielessä Dixonin (2000) esittelemistä tiedonsiirtotavoista luontevimpia perusopetukseen soveltuvia yhteisöllisen osaamisen tiedonsiirtotapoja ovat soveltava tiedonsiirto ja strateginen tiedonsiirto.

4.2.4 Tiimijohtaminen ja tilanteessa syntyvän johtamisen näkökulma

Tutkimukseen osallistujien näkemyksistä esille nousseilla yhteisöllisen osaamisen johtamisen keinoilla näyttää olevan selviä yhtymäkohtia erityisesti tiimijohtamisen (team leadership) ja tilanteessa syntyvän johtamisen (the functional

approach to leadership) lähtökohtien kanssa. Myös osallistuva johtaminen (participative leadership) ja jaettu johtaminen (shared leadership) näyttävät liittyvän läheisesti yhteisöllisen osaamisen johtamisen keinoihin. Tähän viittaavat esimerkiksi viestinnän, rehtorin aktiivisen yhteistoimintaan osallistumisen, yhteisön motivaation ylläpitämisen, työntekijöiden valtuuttamisen, palautteen antamisen ja toiminnan ohjaamisen korostuminen asiantuntijoiden näkemyksissä.

Tiimijohtaminen

Tutkimukseen osallistujien mielestä yhteisöllisen johtamisen lähtökohtana on sekä jokaisen työyhteisön jäsenen että työntekijäryhmän kohteleva yksilönä. Tämä on tyypillinen lähtökohta myös demokraattisessa johtamisessa (Woods 2004, 4). Toisaalta asiantuntijoiden näkemykset yhteisöllisestä osaamisesta painottavat luovien ja tehokkaiden keinojen löytämistä koulussa esiintulevien ongelmien ratkaisemiseen tai asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Tällainen ajattelutapa on Woodsin (2004, 7) mielestä tyypillistä tiimityöskentelylle, joka on yksi jaetun johtamisen ilmenemismuoto.

Tiimien luomisessa voidaan tunnistaa yleisiä johtamiseen liittyviä menetelytapoja, jotka tukevat tiimien myönteistä syntymistä ja kehittymistä. Tiimin jäsenten yhteisten tavoitteiden ja arvojen tunnistaminen ja painottaminen tukee tiimityöskentelyä. Myös yhteisöllisen kanssakäymisen innostaminen ja tukeminen, ryhmän tavoitteiden ja saavutusten esitteleväminen sekä toiminnan arvioinnin aktiivinen johtaminen ja konsulttien avun tarpeellinen hyödyntäminen tiimityöskentelyn kehittämisessä edistävät tiimin toimintaa. Tiimin kehittymistä ja yhteistyötä tukee myös ryhmän toimintaan sopivien juhllisuuksien ja rituaalien järjestäminen sekä tiimiin kuulumista ilmentävien symbolien käyttäminen. Edelleen vastavuoroisen yhteistyön tukeminen ja tiimin jäsenten haitallisen keskinäisen kilpailun estäminen esimerkiksi tiimin yhteisiä suorituksia palkitsemalla ovat tiimin kehittymistä tukevia johtamisperiaatteita. (Yukl 2006, 334–337.) Edellisen lisäksi Pirnes (1994, 60) korostaa, että tiimitoiminnassa onnistumisen ja tiimien kehittymisen perustana on luottamus. Samalla tiimitoimintaan liittyvän itsejohtoisuuden ja itsetietoisuuden edistäminen edellyttää valtuuttavaa johtamista. Tällöin valtuuttamisen lähtökohtana on luottamus tiimin kykyihin ja yhteisvastuullisuuteen. (Pirnes 1994, 60.)

Tiimien johtamisessa toimivalla vuorovaikutuksella ja tiimien monimuotoisuudella on keskeinen merkitys sekä tulosten saavuttamisen että ihmisten hyvinvoinnin kannalta. Altman ja Iles (1998, 53) tunnistavat tiimin johtamisen olevan erityisesti tiimin jäsenten oppimisen johtamista. Samalla tiimityöskentelyn tarkoituksena ei ole jäsenten erilaisuuden tuhoaminen, vaan erilaisuuden rakentava ja monipuolinen hyödyntäminen. (McCann & Margerison 1989, 54–60; Heikkilä & Heikkilä 2001, 241–246.) Yksittäisen tiimin työskentelyssä on tunnistettavissa erilaisia johtamisrooleja. Esimerkiksi perinteisessä työryhmässä johtajan ja jäsenten välinen johtamissuhde on yksisuuntainen ja vastuu ryhmän toiminnasta kuuluu yksin johtajalle. Myös esimiehen johtamassa tiimissä toiminta on johtajakeskeistä ja hän osallistuu aktiivisesti työn toteuttamiseen. Sen sijaan osittain itseohjautuvassa tiimissä osa johtamisvastuusta on jakaantunut

myös tiimien jäsenille. (Barry 1991, 39–40; Heikkilä & Heikkilä 2001, 201–211; Sydänmaanlakka 2003, 61–62; Yukl 2006, 328–331.)

Perusopetuksen koulussa toteutetaan ryhmien ja tiimien avulla erilaisia rajattuja projekteja. Näitä ovat esimerkiksi juhlat, teemapäivät tai kansainväliset yhteistyöhankkeet. Vaikka koulua ei voida pitää varsinaisena projektitiimiorganisaationa, sen johtamiseen voidaan yhdistää myös projektitiimiorganisaation johtamiselle tavanomaisia piirteitä. Plaskoff (2005, 170) toteaa, että projektitiimityöskentelyyn tukeutuvassa organisaatiossa eri osastojen sisällä johtamistavat ovat hyvin yhteneviä ja niiden perustana ovat työsuoritusten kriittinen arviointi ja tulospalkkiot. Lisäksi projektitiimien johtaminen on hierarkkista, jolloin tiimin vastuuhenkilö vastaa käytännössä lopullisista yhteisöä koskevista päätöksistä. Ensisijaisia ryhmän osaamista käsitteleviä toimintamuotoja ovat tehtävien yhteensovittaminen, aikataulujen laatiminen ja seuraaminen sekä resurssien hankkiminen ja niiden käytön seuranta. Myös keskustelut tiimin velvollisuuksista, muutoksista ja toiminnan rajoituksista kuuluvat projektitiimin johtamiseen. (Plaskoff 2005, 170.)

Tiimien hyödyntäminen koulujen toiminnassa tukeutuu näkemykseen yhteisöllisyyden ja opettajien välisen kollegiaalisen yhteistyön merkityksestä johtamisessa ja kehittämisessä (Cardno 2002, 212). Voimakkaimpien näkemysten mukaan koulujen menestys lepää ennen kaikkea onnistuneen tiimitoiminnan varassa (Hall 1997, 329; Thomas 1997, 331). Samalla osallistumismahdollisuuksia luovasta henkilöstöstä tukevasta johtamisesta (supportive leadership) muodostuu keskeinen osa rehtorin ammattitaitoa ja se on tae koulun pitkäkestoiselle hyvinvoinnille (Thomas 1997, 331). Lisäksi opetustoimen osalta Roberts ja Dungan (1994, 216–217) painottavat, että jaetun johtamisen ja hallinnon toteuttaminen edellyttää riittävää ymmärrystä, yksimielisyyttä, halukkuutta ja valmistautumisaikaa ryhmätoiminnan kehittämisen, luottamuksen rakentamisen ja jaetun johtamisen lähtökohdista opetustoimen kaikilla tasoilla. Asiantuntemuksen ja osaamisen monimuotoisuus sekä erilaisten tiimin jäsenten osallistuminen tiimityöhön ovat keskeisiä tekijöitä tiimin oppimisen ja kehittymisen kannalta (Van der Vegt & Bunderson 2005, 545). Sarin ja McDermott (2003, 725) esittävätkin, että tiimin jäsenten oppimista, sitoutumista ja vapaata ideoiden vaihtamista voidaan edistää ottamalla tiimin jäsenet mukaan päätöksentekoprosesseihin.

Helakorven, Juutin ja Niemen (1996, 106–107) näkemykset tiimityöskentelestä ja johtajan toiminnasta sopivat luontevasti myös yhteisöllisen osaamisen johtamisen keinojen tarkasteluun perusopetuksessa. Heidän mielestään esimies työskentelee tiimin sisäisen todellisuuden ja ulkopuolisen maailman rajapinnalla. Hänen tehtävänä on huolehtia siitä, että tiimissä työskentelevät ihmiset kiinnittyvät ulkoisen todellisuuden vaateisiin ja tiimin toiminnasta tulee mahdollisimman tehokasta ja tarkoituksenmukaista. Tämä edellyttää esimieheltä jatkuvaa keskustelua ryhmässä toiminnan päämääristä, visioista ja tehtävistä. Johtajakeskeisen tiimityön toimintamallin ohella Edmonson (2003, 1446) tunnistaa, että tiimin johtajan on myös mahdollista tukea psykologisen turvallisuudentunteen muodostumista tunnustamalla oman erehtyväisyytensä ja korostamalla koko ryhmän yhteistoiminnan merkitystä. Tällöin johtaja huomioi aidosti

ja avoimesti ihmisten esittämät näkemykset työn haasteista. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 106–107.)

Johtotiimi

Koulujen päätösvallan lisääntyessä myös koulujen johtotiimien merkitys koulun johtamisessa ja kehittämisessä on korostunut (Hall 2001; Hall & Wallace 1996; Smaby, Harrison & Nelson 1994; Wallace ja Huckman 1996). Cardno (2002, 221) muistuttaa, että koulun rehtori voi johtotiimin johtajana vaikuttaa ratkaisevasti tiimioppimisen mahdollisuuksiin kouluyhteisössä. Vastaavasti Hall (2001, 340) painottaa, että johtamisen kannalta keskeisiä lähtökohtia ovat muodollisista johtamisrooleista irrottautuminen, vallan mieltäminen moniulotteisena ja monisuuntaisena ilmiönä, toimivaltuuksien lisääminen sekä toiminnan kohdistaminen yhteisölliseen toimintaan ja yhteisiin arvoihin.

Oppilaitoksen johtaminen on vaativa asiantuntijaorganisaation johtamistehtävä. Koulussa ollaan jatkuvasti tekemisissä ammatillisten tietojen ja taitojen lisäksi monimutkaisten ja muuttuvien tilanteiden kanssa. Työskentelyn haasteellisuutta lisää se, että koulun tilanteisiin liittyy usein arvo-, päämäärä- ja intressiristiriitoja. Tämän vuoksi Helakorpi (2001b, 133) esittää, että oppilaitoksen johtamiseen tarvitaan johtotiimiä, joka kykenee toimimaan innovatiivisesti, yhteisvastuullisesti, avoimesti ja sen jäsenen asiantuntijuutta hyödyntäen koko oppilaitoksen kehittämiseksi. (Helakorpi 2001b, 133.)

Wallace ja Huckman (1996, 318–320) puolestaan toteavat suurten alakoulujen johtotiimien toiminnan tutkimuksen perusteella, että johtotiimin toiminnan onnistumisen kannalta keskeisiä tekijöitä ovat työroolien ja tavoitteiden selkeys, jaetun työkuiltuurin syntyminen ja henkilöstön hyväksynnän saavuttaminen johtotiimitoiminnalle. Heidän mielestään myös tilanteen mukaisen joustavuuden salliminen johtotiimin jäsenille ja hyvän vuorovaikutuksen aikaansaaminen johtotiimin ja henkilökunnan välille ovat olennaisia tehokkaan tiimityön kannalta. Toisaalta koulun johtotiimien yhteydessä Hall ja Wallace (1996, 305) muistuttavat, että koulun johtotiimitoimintaan liittyvä keskeinen vaara on toiminnan eriytyminen kouluyhteisöstä irralliseksi sisäpiiritoinnaksi. Toisaalta koulun johtotiimin työskentelytaitojen ja kehitystietoisuuden parantuaessa sen jäsenet kykenevät tukemaan muita yhteisön jäseniä yhteistyötaitojen oppimisessa (Smaby, Harrison & Nelson 1994, 152).

Perusopetuksen rehtorin on mahdotonta osallistua kaikkeen koulun yhteisölliseen toimintaan. Tämä ei ole kuitenkaan kohtalokasta, sillä kuten Shortin (1994, 499) tutkimus osoittaa, opettajat pystyvät tekemään rehtoria parempia päätöksiä opetus- ja kasvatustyössä. Tämän vuoksi on luonnollista, että rehtorin tulee kyetä jakamaan johtajuutta esimerkiksi johtotiimien jäsenille. Toisaalta tiimien toiminnan kannalta on tärkeää, että rehtori osallistuu aktiivisesti tiimien toimintaan. Osallistumisellaan hän voi osoittaa olevansa kiinnostunut ja sitoutunut tiimien työskentelyyn (Short 1994, 499). Koska johtotiimin jäsenet edustavat yleensä koulun eri toimialoja, niiden johtamisessa voi hyödyntää eri toimialojen edustajista kootun tiimin (cross-functional team) johtamisessa hyväksi havaittuja keinoja. Tällöin rehtori suuntaa (envisioning) ja organisoii työskentelyä (organizing) sekä huolehtii samalla tiimin sisäisestä yhteenkuuluvuudesta

(social integrating) ja toiminnan edellyttämien ulkopuolisten suhteiden hoitamisesta (external spanning) (Yukl 2006, 330). Barry (1991, 36–39) toteaa vastaavien keinojen sopivan myös itsejohtoisten tiimien johtamiseen.

Perusopetuksessa yhteisöllinen toiminta perustuu jaettuun johtajuuteen. Yksittäisen rehtorin on mahdotonta kantaa vastuuta kaikesta koulun toiminnasta. Yhteisöllisen osaamisen johtamisen tekee haastavaksi se, että koulun henkilöstön johtamisvalmiudet vaihtelevat suuresti. Tämän vuoksi rehtorin näkökulmasta tärkeimpiä yhteisöllisen osaamisen johtamisen keinoja ovat sekä yksilöiden että ryhmien johtamisvalmiuksien kehittäminen. Tärkeitä rehtorin työskentelymuotoja ryhmätoiminnassa ovat toiminnan reflektointiin sitoutumisen edistäminen, tiimien tavoitetietoisuuden parantaminen, tiimien itsekriittisyyden lisääminen sekä tiimien itsevahvistuksen ja edistymisen tunnistamisen tukeminen (Short 1994, 499–501).

Tilanteessa syntyvä johtaminen

Empiirisen aineiston perusteella yhteisöllisen osaamisen johtamisen keinoissa on nähtävissä yhtymäkohtia myös tilanteessa syntyvän johtamisen näkökulmien kanssa. Erityisesti osaamisen esilletuominen ja rikastuttaminen sekä koulu-yhteisön sopimusten ja pelisääntöjen laatiminen vaikuttavat tukeutuvan tilanteessa syntyvälle johtamiselle ominaisten keinojen varaan.

Tilanteessa syntyvä johtaminen korostaa viestinnän ja kommunikaation merkitystä johtamisessa. Sydänmaanlakka (2003, 61–62) esittää, että viimeaikoina yleistynyt tiimijohtaminen liittyy läheisesti tilanteessa syntyvän johtamisen näkökulmaan. Tilanteessa syntyvän johtamisen ajattelutavan mukaan kyky viestiä ja kommunikoida johtajan tavoin määrittää lopulta, mitä johtaminen on. Tilanteessa syntyvän johtamisen tarkastelussa mielenkiinto kohdistuu siihen, miten piilevä johtajuus nousee esille ja muuttuu johtamistoiminnaksi yhteisössä. Olennaista johtamisessa ei ole se kuka johtaa, vaan se miten johtajuus ja johtaminen ilmenevät. Benne ja Paul Sheats tunnistivat yksilöllillä olevan kolmenlaisia, johtamisen näkökulmasta merkittäviä, ryhmässä toimimisen rooleja. Nämä ovat tehtäväsuuntautuneita, ryhmän muodostamiseen ja sen koossapittämiseen keskittyneitä tai yksilöllisiä toimintarooleja. (Hackman & Johnson 1996, 71.)

Tehtäväsuuntautuneiden toimintaroolien mukaisessa toiminnassa ja viestinnässä painottuvat sekä ryhmän tehtävän suorittaminen että organisaation virallisten päämäärien toteuttaminen. Tällöin muodollisessa johtamisvastuussa oleva henkilö keskittyy ennen kaikkea ryhmän toiminnan suuntaamiseen, valvontaan ja tarkkailuun (Yukl 2006, 342). Vastaavasti ryhmän muodostamiseen ja sen koossapittämiseen keskittyneiden toimintaroolien mukainen toiminta ja viestintä vahvistavat avoimen, kannustavan ja terveen yhteisöllisen vuorovaikutuksen kehittymistä ja ylläpitoa ryhmässä. Tämä edellyttää johtajalta rohkeutta. Toisaalta Altman ja Iles (1998, 47) toteavat, että johtajille on tavanomaista pyrkiä välttämään riskejä ja peittämään epävarmuuttaan estäen samalla sekä yksilöitä että työyhteisöään oppimasta. Tärkeää kuitenkin on, että ryhmätyöskentelyssä muodollisen johtajan toiminnassa painottuvat konsultointi, opettaminen, neuvonta ja työntekijän työskentelyn helpottaminen (Yukl 2006, 342).

Hyvien tulosten aikaansaamisessa Barrettin (1995, 46) mielestä keskeistä on dialogisen toiminnan vahvistaminen, joka mahdollistaa uusien ideoiden esiintulon. Lisäksi ryhmän muodostamisessa ja koossapitämisessä rohkaisija tukee ja kiittää ryhmän jäseniä sekä painottaa viestinnässään ryhmän jäsenten välistä yhteenkuuluvuutta ja yhteisvastuullisuutta. (Hackman & Johnson 1996, 71–73.)

Tilanteessa syntyvän johtamisen painottamat tekijät näyttävät liittyvän myös itsejohtoisten työtiimien toimintaan (self-managed teams). Niissä viralliset johtamisroolit ja tehtävät on jätetty tiimin päätettäväksi. Yleensä itsejohtoiset työtiimit valitsevat johtajan keskuudestaan. Lisäksi johtajan roolissa työskentelevää henkilöä tavallisesti vaihdetaan ennakkoon sovittujen ajanjaksojen mukaisesti. Itsejohtoisessa tiimissä vastuutehtävät on jaettu tasaisesti ryhmän jäsenten kesken, jolloin sisäisen johtajan tehtäväksi jäävät lähinnä tiimin päätöksentekoprosessien ja päätösten toimeenpanon koordinointi ja helpottaminen. (Yukl 2006, 330–331.) Short (1994, 496) tunnistaa, että kouluissa opettajien tiimityön perustana ovat laajat päätösvaltuudet luokissa tapahtuvassa opetuksessa ja kasvatuksessa. Toisaalta hänen mielestään tiimeissä työskenteleminen saattaa aiheuttaa ristiriitoja virallisten normien noudattamisessa sekä yksilöllisyyden ja yksityisyyden toteutumisessa.

Tiimityöskentelyssä johtajalla (linker) on erityinen vastuu tiimin sisäisten yhteyksien luomisesta sekä moniulotteisen ja monikerroksisen viestintäkulttuurin luomisesta. Tiimien työn muotoilussa keskeisenä tavoitteena on työn sisältöjen kehittäminen sellaiseksi, että yksilö voi kasvaa työssään persoonansa mukaisesti henkisesti, sosiaalisesti ja ammatillisesti (Pirnes 1994, 30–31). Toisaalta tiimin kehittyminen edellyttää kaikilta tiimiin kuuluvilta psyykkistä läsnäoloa, keskinäistä luottamusta ja arvontoa. Vastaavasti ulkoisten suhteiden hoitamisessa korostuvat verkostoituminen ja kumppanuuteen perustuva yhteistyöajattelu. McCann ja Margerison (1989, 58) esittävät, että onnistunut tiimitoiminnan johtaminen perustuu yksilöiden henkilökohtaisten vahvuuksien pohjalta rakentuvien roolien tasapainon löytämiseen, ryhmädynamiikan aistimiseen, uusien näkökulmien yhdistämiseen, tehtävien uudelleenjärjestelemiseen ja osaamisen yhdistämiseen. (McCann & Margerison 1989, 54–60; Heikkilä & Heikkilä 2001, 241–246.)

Tilanteessa syntyvään johtamiseen kuuluvat tehtäväsuuntautuneet sekä ryhmän muodostamiseen ja sen koossapitämiseen keskittyneet toimintaroolit edistävät sekä ryhmää saavuttamaan tavoitteita että ryhmän jäsenten tyytyväisyyttä. Näiden roolien mukaisesti käyttäytyvät ryhmän jäsenet voivat saavuttaa johtamisaseman ryhmässä. Samalla johtaminen tukee yhteisöllisen osaamisen kehittymistä, jonka avulla organisaation jäsenten on mahdollista osallistua jatkuvaan vuoropuheluun ja erilaisten näkökulmien vaihtamiseen monimuotoisilla foorumeilla (Barrett 1995, 40). Vastaavasti yksilölliset toimintaan ja viestintään torjuvasti suhtautuvat toimintaroolit estävät ryhmää saavuttamasta tavoitteita, joten niitä ei voida mieltää hyvään johtamistoimintaan kuuluviksi. (Hackman & Johnson 1996, 74.)

Rehtorin tehtävien hoitaminen edellyttää toimivaa vuorovaikutusta. Vastaavasti vuorovaikutukseen perustuva rehtorin johtaminen edellyttää suoraa toi-

meenpanevaa johtamista, pelkistettyä ja ymmärrettävää kommunikointia sekä vaikuttavaa ja osallistuvaa johtamista. Tällöin sanalliset toimintaohjeet kuuluvat toimeenpanevan johtamisen keinoihin. Vastaavasti osallistuva johtaminen sisältää monitasoista sanallisten ja ei-sanallisten viestien tulkintaa ja ymmärtämistä. (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 42.) Tämän tutkimuksen asiantuntijoiden esittelemissä yhteisöllisen johtamisen keinoissa viestintä, kommunikaatio, tehtäväkeskeiset toimintaroolit sekä tilannesidonnainen johtamistoiminta ovat keskeisiä johtamistapoja. Tutkimukseen osallistujien mielestä myös ennalta määriteltyjen tiimien ja ryhmien sekä spontaanisti muotoutuvien yhteisöjen osaamisen johtamisen keinojen käyttö edellyttää perusopetuksen rehtorilta tiimien toimintaperiaatteiden ja toiminnan päämäärien tunnistamista sekä niihin sopivien henkilöiden löytämistä. Tämä lisäksi perusopetuksen rehtorilla on erityinen vastuu moniulotteisen ja monikerroksisen viestintäkulttuurin luomisesta sekä mahdollisimman vapaiden henkilöstön välisten yhteyksien syntyminen helpottamisesta.

Yhteisöllisen osaamisen näkökulmasta perusopetuksen koulussa erityisesti oppituntien ulkopuoliset sosiaaliset tilanteet sisältävät monimuotoisia ennalta-arvaamattomia tilannetekijöitä, joihin rehtori ja opetushenkilöstö joutuvat vastaamaan ensisijaisesti viestinnän avulla. Tutkimukseen osallistujien näkemysten tulkinnan perusteella johtajan roolissa toimivilta edellytetäänkin yhteisöllisen osaamisen johtamisen keinojen toteuttajana joustavuutta ja monipuolisuutta. Lisäksi heiltä vaaditaan kykyä toimia sekä tehtäväsuuntautuneissa että ryhmän muodostamiseen ja sen koossapitämiseen keskittyvissä rooleissa. Nämä kyvyt vaikuttavat koulun toimintakulttuurin kehittymiseen. Lisäksi aineiston tulkinnan perusteella rehtorin tulee kyetä kitkemään sekä omasta toiminnastaan että koulu-yhteisössä toimivien ryhmien työskentelystä sosiaaliseen toimintaan ja viestintään kohdistuvaa torjuvaa yksilökeskeisyyttä.

Edellisen lisäksi perusopetuksen koulussa tiimijohtamisen kannalta olennaista on se, että rehtori kykenee tunnistamaan yhdessä henkilöstönsä kanssa koulunsa sisällä olevat yhteisölliset prosessit ja löytämään niiden toteuttamiseen tarvittavat ryhmä- ja tiimirakenteet. Tietoisesti luodun osaamisarkkitehtuurin varaan rakentuvassa varsinaisessa tiimijohtamisessa keskeisiä yhteisöllisen osaamisen johtamisen keinoja ovat tarvittavan luottamus pohjan luominen, yhteisten tavoitteiden ja arvojen määrittely, vastavuoroisen yhteistyön tukeminen sekä yhteisöllinen toiminnan arviointi ja onnistumisten kollektiivinen pal-kitseminen. Lisäksi tutkimukseen osallistujien mielestä perusopetuksen koulu-yhteisössä johtamisen tulee perustua kaikkien työntekijöiden aitoon huomioimiseen.

Tutkimukseen osallistujat esittivät, että yhteisöllisen osaamisen johtamiskeinot liittyvät tiiviisti ennen kaikkea koulun toimintakulttuurin johtamiseen. Tämä on erittäin haastava tehtävä, sillä kouluorganisaation kulttuuri rakentuu sekä muodollisen että epämuodollisen kulttuurin varaan vaikuttaen kattavasti koko yhteisön toimintaan (Mäkelä 2007, 67). Toisaalta uuden luomista ja jakamista suosivan kulttuurin luominen on erittäin tärkeää, sillä oppilaiden oppimisen ja kasvun tarpeet muuttuvat jatkuvasti. Luovien ratkaisujen syntyminen

kannalta Roffe (1999, 229) pitää keskeisenä tekijänä suotuisaa organisaatioilmapiiriä. Hänen mielestään luovuutta edistävään ilmapiiriin kuuluvat joustavuuden ja ryhmien osallistumismahdollisuuksien lisääminen, työntekijöiden näkökulmien huomioiminen, ryhmän jäsenten tuottaman monimuotoisuuden kunnioittaminen, ideoiden ilmaisemisen rohkaiseminen, selkeät tavoitteet ja täsmällinen palaute. Toisaalta hänen mielestään organisaatioilmapiirin muuttaminen on yksi vaikeimmista kehittämisalueista ja se edellyttää ylimmän johdon täydellistä sitoutumista ja mukanaoloa organisaatioilmapiirin muuttamisessa. Koulun sisäistä toimintakulttuuria tulee johtaa aktiivisesti, sillä toimiva yhteistyökulttuuri tuottaa yhteisön hyvinvoinnin kannalta tarvittavan jatkuvuuden, turvallisen toiminnan rakenteen sekä yhteisen merkityksen ja järjestyksen organisaation toimintaan. Lisäksi toimiva yhteistyökulttuuri turvaa yksilöille tietoisuuden siitä, kuinka toimia organisaation päämäärien saavuttamista tukevalla rakentavalla tavalla.

4.3 Ulkoisen yhteistyöosaamisen kehittäminen ja johtamiskeinot

4.3.1 Tutkimukseen osallistujien näkemykset ulkoisen yhteistyöosaamisen kehittämisestä ja johtamisesta

Ammatillisen kasvun tukeminen

Tutkimukseen osallistujien mielestä työntekijöiden yksilöllisten kykyjen ja erikoisosaamisen tunnistaminen sekä yhteisöjen sisäisten voimavarojen löytäminen kehittävät ulkoista yhteistyöosaamista. Myös työyhteisöön kuuluvien kaikkien työntekijöiden näkemysten aktiivinen kuunteleminen, opettajien työelämään tutustuminen, yhteisten toimintatapojen analysointi sekä yksilöiden oman sisäisen tahdon ja harrastuneisuuden hyödyntäminen sekä työkierto kehittävät ulkoista yhteistyöosaamista. Lisäksi yhteistyötilanteen havainnointi ja arvioiminen, yhteistyön vaikutusten seuraaminen sekä epäolennaisen yhteistyön rajaaminen, toimimattomien yhteistyömallien poisoppiminen, kumppanuuksien valikointi ja keskittäminen parantavat ulkoista yhteistyöosaamista.

Asiantuntijoiden mukaan tiedonhallintaosaamista kehittävät monipuolinen keskustelu, erikoistuminen, työtovereiden tunteminen, omien vahvuuksien kriittinen arviointi ja olennaisen tiedon seulominen. Ajankohtaisten tapahtumien seuraaminen sekä nykyaikaisen teknologian mahdollistaman tiedonhankinnan, tiedonkäsittelyn ja tiedonvälityksen hyödyntäminen kehittävät tiedonhallintaa. Lisäksi tiedonhallintaa kehittävät uuden teoreettisen tiedon hankkiminen kirjallisuudesta sekä olennaisen tiedon soveltaminen käytännön työhön. Tiedonhallintaa kehittävät myös pitkäjänteinen koulutussuunnittelu, virheistä oppiminen, uusiin opetusmenetelmiin tutustuminen sekä tiimi- ja VESO-koulutus.

Koulun sisäisen yhteistyökulttuurin kehittäminen

Muutoksiin valmistautuminen, uskallus koulun ovien avaamiseen ulkopuolisille ja rohkea ulkoiseen yhteistyöhön heittäytyminen kehittävät ulkoista yhteistyöosaamista. Edellisen lisäksi myös avoimen, kannustavan, keskusteleavan ja kokeilutoimintaa ruokkivan ilmapiirin luominen sekä myönteiseen vuorovaikutukseen perustuvan tiimi- ja yhteistyökulttuurin vahvistaminen kehittävät ulkoista yhteistyöosaamista. Vastaavasti tiedon ja osaamisen jakaminen sekä yhdessä tekeminen ja kollegiaalinen kannustaminen parantavat ulkoista yhteistyöosaamista.

Tiedonhallintaa kehittävät sujuva tiedonkulku, tiedon avoin jakaminen sekä innovatiivisuuden ja virheiden salliminen. Myös yhteistoiminnallinen tiedon jäsentäminen ja soveltaminen, kollegojen tukeminen ja auttaminen sekä uusien työntekijöiden mukaan ottaminen kehittävät tiedonhallintaa.

Koulun pitkäjänteinen kehittäminen

Uskallus kokeilla ja omaksua uusia toimintatapoja sekä erilaisiin koulun ulkopuolelle suuntautuviin hankkeisiin ja projekteihin osallistuminen kehittävät ulkoista yhteistyöosaamista. Myös yhteistyötavoitteiden kirjaaminen ja sopimusten linjakas noudattaminen, taloudellisten resurssien kohdentaminen, uusien toimintamallien omaksuminen sekä yllättävien tilanteiden ennakointi kuu- luvat ulkoisen yhteistyöosaamisen kehittämiseen.

Tiedonhallintaa kehittävät ideoiden ja tiedon levittämissuunnitelman laatiminen, yhteisen keskusteluajan järjestäminen, tiedonhankintaresurssien huolellinen kohdentaminen ja henkilökohtaisten kehittämissuunnitelmien luominen. Myös toiminnan tavoitteiden kirjaaminen ja yhteinen käsittely sekä erikoisosaamisen jakaminen koulun sisällä kehittävät tiedonhallintaa.

Sidosryhmäyhteistyön hoitaminen

Koulualueen ja kunnan sisällä sekä valtakunnallisella tasolla tapahtuva osaamisen jakaminen kollegojen kesken sekä kollegojen ja muiden oppilaitosten kokemuksista oppiminen kehittävät ulkoista yhteistyöosaamista. Myös muun kuin opetusalan edustajien kanssa toteutettava yhteistoiminta ja henkilöstön aktiivinen osallistuminen koulua ympäröivän lähiyhteisön toimintaan, uusien kehittämisideoiden yhteisölle esitleminen, ulkopuolisten asiantuntijoiden yhteistyöinnokkuuden hyödyntäminen sekä avoimen vuoropuhelun käyminen yhteistyökumppaneiden kanssa parantavat ulkoista yhteistyöosaamista.

Ulkoisessa yhteistyössä eri koulumuotojen välinen yhteistyö ja koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden aktiivisuuden hyödyntäminen sekä yhteistyön kautta syntyneiden kontaktien liittäminen koulun toimintaan kehittävät tiedonhallintaa. Myös koulun ulkopuolelle suuntautuva pitkäkestoinen kollegiaalinen yhteistyö kehittää tiedonhallintaosaamista.

Aktiivinen oppimisen johtaminen

Tutkimukseen osallistujien mielestä rehtorin näkökulmasta ulkoisen yhteistyöosaamisen johtamisen keinoja ovat ajankohtaisten asioiden aktiivinen seuraaminen, kollegiaalinen yhteistyö, yhteistyökokemusten ja omien vahvuuksien

hyödyntäminen sekä perustehtävän tiedostaminen. Myös yhteistyössä tarvittavien toimivaltuuksien, vastuun ja johtajuuden tarkoituksenmukainen saaminen ja jakaminen, rajattujen kehitystiimien perustaminen, rehtorin oman näkemyksen esittäminen, tarpeellinen puuttuminen ja aktiivinen omalla esimerkillä johtaminen ovat ulkoisen yhteistyöosaamisen johtamisen keinoja. Lisäksi henkilöstön kannustaminen yhteistyön tekemiseen, kannustavan palautteen antaminen yhteistyöstä sekä yhteistyöhön liittyvän uskalluksen lisääntymiseen tarvittavan tuen tarjoaminen ovat ulkoisen yhteistyöosaamisen johtamisen keinoja. Myös työntekijöiden innostaminen ja henkilöstön palkitseminen yhteistyön hoitamiseen liittyvällä, tilanteeseen sopivalla tavalla kuuluvat ulkoisen yhteistyöosaamisen johtamisen keinoihin. Edelleen ulkoisen yhteistyöosaamisen johtamisen keinoja ovat suunnitelmallinen rekrytointi, harkittu henkilöstön sijoittaminen, koulukohtaisten toimintaperiaatteiden luominen ulkoiseen yhteistyöhön ja toimintaresurssien painottaminen koulun kannalta keskeiseen yhteistyöhön. Lisäksi yksittäisten työntekijöiden ohjaaminen ulkopuoliseen yhteistyöhön, kehittämissuhteiden perustaminen sekä henkilöstön kanssa käydyt viralliset yksilö- ja ryhmäkehityskeskustelut kuuluvat ulkoisen yhteistyöosaamisen johtamisen keinoihin perusopetuksessa. Ulkoisen yhteistyöosaamisen keinoihin kuuluvat myös rehtorin käymät keskustelut sekä oman henkilöstön että esimiehen kanssa, oman oppilaitoksen etujen valvominen ja yhteistyöstä saadun palautteen käsitteleminen.

Rehtorin käytössä olevia tiedonhallintaosaamisen johtamiskeinoja asiantuntijoiden mukaan ovat aktiivinen ajan seuraaminen, kollegiaalisissa verkostoissa toimiminen, riittävien toimivaltuuksien saaminen, tehtävien rajaaminen, palautteen hyödyntäminen, aktiivinen itsensä kehittäminen ja epävarmuuden sietäminen. Myös henkilöstön kannustaminen uuden oppimiseen ja jatkuvaan itsensä kehittämiseen innostaminen sekä tiedon omaksumista helpottavan työrauhan varmistaminen ovat tutkimukseen osallistujien mielestä tiedonhallinnan johtamisen keinoja. Edelleen tiedonhallintaa kehittävät koulun nykytilanteen tiedostaminen, kehittymistarpeiden esille nostaminen, johtajuuden jakaminen, johtotiimityöskentely, osaamisen esilletuomismahdollisuuksien järjestäminen sekä vastuun ja toimivaltuuksien jakaminen. Myös yhteisön kehittymistä tukeva henkilöstöhankinta, työntekijöiden ja työryhmien yksilöllinen ohjaaminen sekä resurssien suuntaaminen kuuluvat tiedonhallinnan johtamisen keinoihin.

4.3.2 Symbolinen interaktionismi oppimisen lähtökohtana

Perusopetuksen koulussa ulkoinen yhteistyöosaaminen rakentuu ennen kaikkea yksilöiden muodostamien ja jatkuvasti uudistuvien yhteistyösuhteiden varaan. Ajan myötä nämä kumppanuudet laajenevat yhteistyöverkostoiksi, jolloin yhteistyö voi olla myös erilaisten yhteistyöverkostojen välistä toimintaa. Näissä yhteistyömuodoissa oppimisen kannalta keskeisiä lähtökohtia ovat yksilöiden henkilökohtaisten merkitysten sulautuminen yhteisöllisiin merkitysjärjestelmiin. Tässä mielessä ulkoisen yhteistyöosaamisen oppimisen lähtökohdat muistuttavat symbolisen interaktionismin mukaisia sosiokulttuurisia oppimisnäkökulmia.

Symbolinen interaktionismi oppimiskäsitysten yhteydessä huomioi sekä yksilöllisen tiedon konstruoinnin että oppimisen sosiaalisen dynamiikan. Sen mukaan yksilön muodostamat subjektiiviset merkitykset ovat tiiviissä yhteydessä yhteisöllisiin merkitysjärjestelmiin (Dewey 1999 8-10; Kalliola 2001, 326-332; Schellenberg 1988, 34-37). Ihmisen vuorovaikutus sekä itsensä että muiden ihmisten kanssa mahdollistaa toiveiden, odotusten ja näkemysten arvioinnin avulla yksilöllisen rakentumisen ja ulkopuoliseen todellisuuteen sosiaalistumisen. Symbolinen interaktionismi sisältää aineksia sekä yksilökeskeistä tiedon konstruointia korostavista oppimiskäsityksistä että sosiokulttuurisista lähestymistavoista. Symbolinen interaktionismi painottaa sosiokulttuurisia lähestymistapoja enemmän oppimisen yksilökeskeisyyttä. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toimivat yksilöt asettavat itse tavoitteensa ja toimivat niiden ohjaamina. Samalla merkityksenanto toteutuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja merkitykset syntyvät ensisijaisesti paikallisen yhteisön kulttuurin ohjaamana (Denzin 1992, 25-30; Patton 2002, 112-113). Toisaalta symbolisen interaktionismin mukaan oppimiseen liittyvillä yksilöllisillä tulkinnoilla ja kognitiivisella prosessoinnilla on vähäisempi merkitys kuin esimerkiksi kognitiivisen konstruktivismin mukaisissa oppimiskäsityksissä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 240-241; Tynjälä 2004, 50-55.)

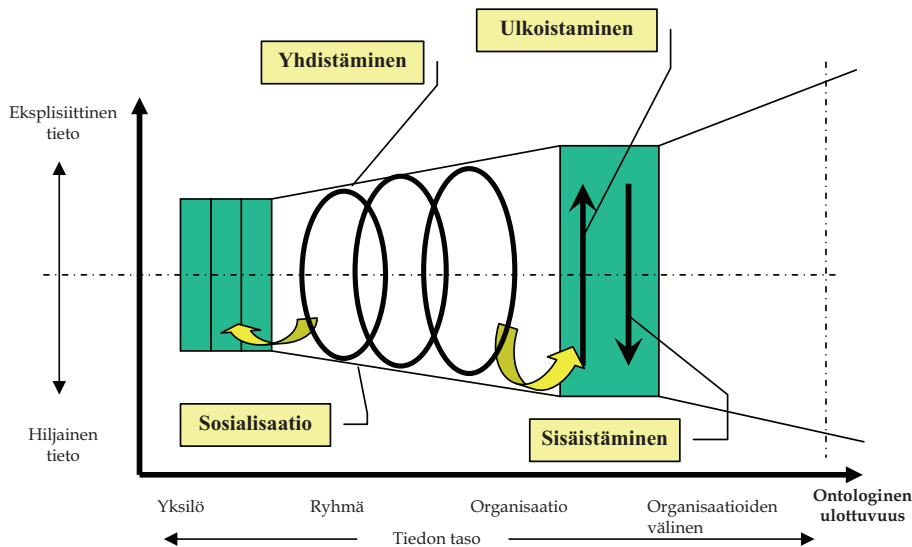
Perusopetuksen koulussa ulkoisen yhteistyöosaamisen kehittymisen kannalta on tärkeää kyetä tunnistamaan työntekijöiden yksilölliset kyvyt ja erikoisosaaminen. Samalla oppilaiden oppimista ja kasvua tukevien ulkoisten yhteistyöverkostojen luomisen tärkeimpiä perusteita ovat opettajan arkisen työn tuottamat odotukset, kokemukset ja harkitut näkemykset. Tällöin opettajayksilöt asettavat itse ulkoisen yhteistyön tavoitteet ja toimivat niiden ohjaamina. Tällainen sosiaalisessa kanssakäymisessä toteutuva itseohjautuva kehittäminen mahdollistaa myös olennaisten yhteistyökumppanuuksien tunnistamisen, olennaiseen yhteistyöhön keskittymisen ja toimimattomien yhteistyömallien poisoppimisen. Samalla ulkoisesta yhteistyöstä kehittyä kaikkia osapuolia hyödyttävää kumppanuutta, eikä pelkää suhdetoimintaa tai yhteistyötä yhteistyön vuoksi.

4.3.3 Verkostoissa oppiminen ja verkko-oppiminen

Perusopetuksen koulussa oppiminen liittyy sekä yksilöiden että yhteisöjen oppimiseen. Samalla verkostoissa oppimisessa yhdistyvät informaation varaan perustuva yksilöllinen oppiminen ja yhteistyösuhteiden (relationships) varaan rakentuva sosiaalinen oppiminen (Sawhney & Prandelli 2000, 27). Koulun yhteistyöverkostot rakentuvat ensisijaisesti yksilöiden tekemien tietojen pohjalta. Tällöin tiedon konstruoinnissa yksilölliset merkitykset kytkeytyvät yhteisöllisiin merkitysjärjestelmiin. Samalla oppimisen yhteydessä olennaisia teemoja ovat tiedon kielellistäminen, siirtäminen, muuntaminen, yhdistäminen ja yksilöllinen sisäistäminen. Toisaalta koulun ulkopuolisen yhteistyön virtualisoitumisen lisääntyessä erilaisissa verkostoissa toimimiseen liittyvässä oppimisessä on lukuisia yhtymäkohtia myös yhteisöllisen verkko-oppimisen näkökulmien kanssa.

Verkostoissa oppiminen

Nonaka ja Takeuchi (1995, 62) esittävät ulkoisen yhteistyöosaamisen tarkasteluun sopivalla tavalla, että hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon välinen vuorovaikutus luo edellytykset osaamisen muuntamisen prosesseille ja uuden tiedon luomiselle. Heidän mukaansa uuden tiedon luomisprosessit ovat sosialisatio (socialization), ulkoistaminen (externalization), yhdistäminen (combination) ja sisäistäminen (internalization). Nonakan (1994, 20) näkemys organisaation osaamisen luomisen ulottuvuuksista ja tiedonluomisprosesseista näkyy kuviossa 17.



KUVIO 17 Organisaation osaamisen luomisen spiraali (Nonaka 1994, 20)

Organisaatiossa tiedon luominen käynnistyy yleensä *sosialisatiovaiheessa*, jolloin yhteisöön perustetaan tiimi tai vuorovaikutusareena. Sosialisatio on prosessi, jossa jaetaan kokemuksia eli hiljaista tietoa siten, että syntyy uutta hiljaista tietoa. Tällaista tietoa ovat tyypillisesti erilaiset ihmisten mentaalimallit ja tekniset taidot. Ihminen voi hankkia hiljaista tietoa toisilta käyttämättä kieltä välineenä esimerkiksi havainnoimalla, matkimalla tai harjoittelemalla. Kokemus on avainasemassa hiljaisen tiedon hankkimisessa. Toinen tiedon tuottamisen vaihe on *ulkoistaminen*, jonka aikana toteutetaan onnistuneita ja merkityksellisiä dialogikierroksia. Ulkoistaminen on prosessi, jossa hiljaista tietoa artikuloidaan täsmällisiksi käsitteiksi. Tässä vaiheessa hiljaisen tiedon ja mielikuvien ilmaisemisessa käytetään apuna metaforia, analogioita, käsitteitä, hypoteeseja tai malleja. Ulkoistamisvaiheessa tarvitaan dialogia, kollektiivista reflektiota ja vuorovaikutusta, jotta osapuolten välinen tieto ilmiöstä syvenee. Kolmas tiedon luomisen vaihe on *yhdistäminen*, jonka aikana keskeistä on tiimien jäsenten, organisaation muiden alojen sekä ulkopuolisten kumppaneiden yhteistyön tulosten yhteenliittäminen. Yhdistäminen on prosessi, jonka aikana käsitteitä systematisoidaan ja viedään osaamis- ja tietojärjestelmiin. Tämän vaiheen aikana

yhdistetään erilaista täsmällistä tietoa. Yksilöt vaihtavat ja yhdistävät tietoa ja osaamista muun muassa dokumenttien, kokousten, puhelinneuvottelujen tai tietoverkkopohjaisten viestintäympäristöjen avulla. Olemassa olevaa informaatiota muokataan uudelleen järjestelemällä sitä, lisäämällä siihen jotain uutta, yhdistäen sitä ja luokitellen sitä uudelleen. Muodollinen perus- ja täydennyskoulutus oppilaitoksissa on usein tällaista. Neljännessä eli *sisäistämisvaiheessa* tuotannossa työskentelevät henkilöt jakavat täsmällistä tietoa, joka asteittain muuntuu hiljaiseksi tiedoksi. Sisäistäminen on siis prosessi, jossa täsmällinen tieto sisäistetään hiljaiseksi tiedoksi. Sisäistäminen tapahtuu usein kokemuksen kautta. Siksi se on lähinnä tekemällä oppimista (learning by doing). Kun kokemukset muuntuvat sosialisointin, ulkoistamisen ja yhdistämisen kautta yksilöiden sisäistyneeksi hiljaiseksi osaamisperustaksi, jaettujen mentaalisten mallien tai teknisen tietotaidon muodossa, niistä tulee arvokasta omaisuutta. (Nonaka 1994, 18–20; Nonaka & Takeuchi 1995, 62–69.)

Edellä kuvattu Nonakan ja Takeuchin luoma tiedon luomisen malli on kehitetty japanilaisessa yritysmaailmassa. Tämä vaikeuttaa Hartelyn ja Allisonin (2002, 115) mukaan mallin soveltamista sellaisenaan uuden tiedon luomiseen verkostoissa julkisella sektorilla. He toteavat oman tutkimuksensa perusteella, että julkisella sektorilla esimerkiksi organisaatioiden välinen vertailu vaikeuttaa tiedon sisäistymistä. Lisäksi hyviin käytänteisiin liittyvät ideat ja uusi tieto ovat usein käsitteellisempiä luonteeltaan kuin teollisessa tuotannossa. Tämän vuoksi on usein vaikeaa päätellä, milloin oppiminen ja tiedon siirtäminen ovat toteutuneet tavoitteiden mukaisesti. Toisaalta heidän tutkimuksensa perustella erityisesti sosialisointi, ulkoistaminen ja sisäistäminen ovat aivan yhtä tärkeitä vaiheita tiedon luomisessa kuin julkisella sektorilla tavanomaisesti käytössä oleva yhdistäminen. Silti julkishallinnossa tiedon luomisen näkökulmasta keskeisimmän tiedon nähdään syntyvän ja siirtyvän juuri yhdistämisvaiheessa. Tällöin esimerkiksi keskushallinnosta toimitetaan ohjeita paikallisille toimijoille lakeina, ohjeina, määräyksinä ja kiertokirjeinä. (Hartley & Allison 2002, 115.)

Powellin (1998, 228) mukaan tiedon luomisen ja verkostoissa oppimisen kannalta on olennaista, että työyhteisöt osallistuvat aktiivisesti monimuotoisten ulkoisten yhteistoimintaverkoston toimintaan. Monimuotoinen yhteistoiminta on edellytys tiedon leviämisen, oppimisen ja teknologian kehittämisessä. Vastaavasti Sawhneyn ja Prandellin (2000, 27) mielestä uuden tiedon luomisessa on ensisijaisesti kyse uusien yhteistyösuhteiden luomisesta tai uudesta tavasta yhdistää tai hoitaa aikaisempia suhteita. Yhteistyösuhteet voivat olla lähtökohdiltaan muodollisia ja sopimuksenvaraisia. Myös epämuodollisilla yhteistyömuodoilla on tärkeä merkitys toiminnassa. Tällöin esimerkiksi erilaisiin teknologiaympäristöihin osallistuminen edistää osaamista. Verkostoihin osallistuttaessa yhteisöjen intressit ja yhteistoimintaroolit voivat vaihdella. Keskeistä yhteistoiminnan kehittämisessä on kuitenkin se, että kaikki osapuolet kokevat hyötyvänsä yhteistyöstä. (Powell 1998, 228–236.)

Verkko-oppiminen

Tällä hetkellä myös erilaiset tietoverkot tukevat yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista. Yhteisöllisen verkko-oppimisen yleisiä lähtökohtia ovat näkemykset

oppijasta itsesäätoisenä, aktiivisena ja omasta oppimisesta tietoisena yksilönä. Toisaalta verkko-oppimisen taustalla vaikuttavat oppimiskokemukset ryhmässä vaihtelevat paljon. Osa työntekijöistä on tottunut yksilövastuuseen perustuvaan erillisten faktatietojen keräämiseen perinteisen ryhmätyön avulla. Tällöin jokainen ryhmän jäsen on vastuussa vain omasta osuudestaan oppimis- ja ongelmanratkaisuprosessissa. Sen sijaan jotkut työntekijät ovat tottuneet yhteisvastuulliseen työskentelyyn perustuvaan tiedon rakentamiseen, jonka päämääränä on kyseisen asian syvä ymmärtäminen ja kaikkien yhteisön jäsenten vastavuoroinen oppiminen. (Lallimo & Veermans 2005, 11–12; Lehtinen, Hakkarainen, Lipponen, Rahikainen, Muukkonen, Lakkala & Laine 2000, 11.)

Verkko-oppimisessa yksilöllisen tiedon rakentelun lisäksi keskeistä on jaettujen käsitteellisten luomusten kehittäminen. Tällöin hajautettu tapa tuottaa uusia innovaatioita on luonteeltaan kaoottisempi esimerkiksi organisaation sisällä toteutuviin innovaatioprosesseihin verrattuna (Sawhney & Prandelli 2000, 32). Samalla verkko-oppimisessa korostuvat erilaisten pedagogisten infrastruktuurien ja oppimisympäristön teknisten elementtien yhteensulautuminen oppimisessa. (Lallimo & Veermans 2005, 15–23.) Tunnettu verkko-oppimisen menetelmä on tietokoneavusteinen yhteisöllinen oppiminen (Computer Supported Collaborative Learning - CSCL). Sillä tarkoitetaan erilaisiin käyttötarkoituksiin kehitettyjä teknologiapohjaisia oppimisympäristöjä, jotka ovat saaneet vaikutteita sekä yhteistoiminnallisen oppimisen että tietokoneavusteisen ryhmätyöskentelyn (Computer Supported Collaborative Work - CSCW) mukaisista tutkimustraditioista. CSCL etsii ratkaisuja siihen, kuinka yhteisöllisyyden ja teknologian avulla voidaan tukea tiedon ja erityisosaamisen jakamista yhteisön jäsenille. CSCL:n mukaisia opetusteknologian sovellutuksia ovat erilaiset avoimet verkostopohjaiset oppimisympäristöt. Tällaisia ovat esimerkiksi tietokantajärjestelmien ympärille rakentuvat ryhmätyöohjelmat, joita käytetään erityisen asiakasohjelman tai www-selaimen avulla. Tällaiset oppimisympäristöt muodostavat siihen kuuluville jäsenille yhteisen työskentelyfoorumin, jota on mahdollista käyttää vapaasti eri paikoissa ja eri aikoina. (Lehtinen, Hakkarainen, Lipponen, Rahikainen, Muukkonen, Lakkala & Laine 2000, 10–16; Lipponen 2001, 7–14; Wang, Hinn & Kanfer 2001, 75–77.)

Perusopetuksen koulussa ulkoisen yhteistyöosaamisen sisältönä oleva tieto on usein käsitteellistä ja vaikeasti ilmaistavissa. Samalla monimuotoisissa toimintaverkostoissa oppimisen kannalta haastavaksi muodostuu omaksuttavien sisältöjen sisäistämisen varmistaminen. Pelkkien yhteistyösuhteiden luominen ei riitä, vaan koulussa tarvitaan oppilaiden ja henkilökunnan kannalta hyödyllisten yhteistyömuotojen löytämistä. Osa ulkoisen yhteistyöosaamisen ympäristöistä on tällä hetkellä virtuaalisia. Samalla osaamisen kehittymisen kannalta keskeiseksi muodostuvat verkon kautta tarjoutuvien infrastruktuurien monipuolinen hyödyntäminen oppimisessa. Tällä hetkellä perusopetuksen henkilöstön valmiudet ovat kuitenkin melko heikot sosiaalisen median, uuden teknologian tarjoaman vertaisvuorovaikutuksen, erilaisten tietokantojen ja uusien yhteistyöfoorumien hyödyntämiseen osana ulkoisen yhteistyöosaamisen kehittämiseen kuuluvaa työssäoppimista.

4.3.4 Verkostoissa johtaminen

Perusopetuksen rehtorin tehtäväalueita käsitelleessä etnografisessa tapaustutkimuksessa Mäkelä (2007, 200) käyttää koulun suhdetoimintaan, oppimisympäristöihin ja tiedotustoimintaan liittyvästä johtamisesta kokoavaa käsitettä yhteistyöverkoston johtaminen. Tämän tutkimuksen osallistujien mielestä ulkoisen yhteistyöosaamisen johtaminen on ennen kaikkea verkostoissa johtamista. Tällöin rehtori on yksi toimija monimuotoisissa ja jatkuvasti uudistuvissa yhteistyöverkostoissa. Niiden toimintaa yhden henkilön on mahdotonta johtaa. Lisäksi verkostoissa johtaminen perusopetuksessa on esimerkiksi ajankohtaisten asioiden aktiivista seuraamista, kollegiaalisen yhteistyön tekemistä, rajattujen kehitystiimien perustamista, henkilöstön kannustamista, vastuun jakamista, resurssien suuntaamista sekä kouluun tulvivan informaation suodattamista ja harkittua jakamista.

Yrityselämässä verkostojen johtamisessa keskeisiä johtamisen osa-alueita ovat verkoston tavoitteiden määrittely, toimivan viestintäjärjestelmän luominen sekä parhaiden mahdollisten toimintamahdollisuuksien luominen tavoitteiden toteuttamisen tueksi. Tällöin johtajan tulee toiminnassaan kyetä huomioimaan oman organisaationsa lisäksi myös muut verkoston jäsenet. Samalla vuorovaiikutteisuuden ja vapaan tiedonvaihdon tukeminen sekä tietojärjestelmien kehittäminen painottuvat verkostojen johtamisessa. (Järvenpää & Immonen 1998, 61–70.)

Jokainen perusopetuksen koulu kuuluu laajaan yhteistyöverkoston. Tällöin paikalliset toimijat muodostavat yhteistyöverkoston, jota Ahonen (2008a, 25) kutsuu osallistumisjärjestelmäksi. Hänen mielestään oppilaitoksen osallistumisjärjestelmä tarjoaa kaikille oppilaitoksen perustehtävän toteutumiseen sitoutuville mahdollisuuden osallistua koulukohtaiseen päätöksentekoon ja jopa koulun johtamiseen (Ahonen 2008a, 25). Vastaavasti Davidson ja Olson (2003, 264) käsittelevät koulujen yhteistyöverkostoja laajoina teknisinä järjestelminä (Large Technical Systems – LTS), joissa ihmisten ja teknologian välisen tasapainon löytäminen on keskeistä. Heidän mielestään laajat tekniset järjestelmät muodostuvat fyysisistä ja ei-fyysisistä ihmisten tekemistä luomuksista eli artefakteista, organisaatioista, kuten kouluista tai koulualueista, teoreettisista rakennesista sekä hallinnollisista tekijöistä, kuten lakialoitteista ja laeista, joiden pohjalta toteutetaan taloudellisia ratkaisuja. Laajojen teknisten järjestelmien johtamisessa perinteisiä johtamisrooleja joudutaan tarkastelemaan uudella tavalla. Verkostoissa johtaminen jakaantuu eri puolille verkostoa, jolloin johtamista on mahdotonta tarkastella esimerkiksi kiinteän johtamisroolin kautta. Verkostoissa johtaminen onkin ennen kaikkea osa yhteistoimintaa, jolloin se muodostuu dynaamisesti osana systeemistä aloitejärjestelmää. (Davidson & Olson 2003, 261–277.)

Mullen ja Kochan (2000) esittävät, että koulujen, lähiyhteisöjen ja opettajien ammattitaidon kehittymisen kannalta tärkeimmät koulutukseen liittyvät verkostot ovat opettajaverkostot (teacher networks) ja organisaatioiden väliset kumppanuudet (organizational partnerships). Opettajaverkostot sisältävät toi-

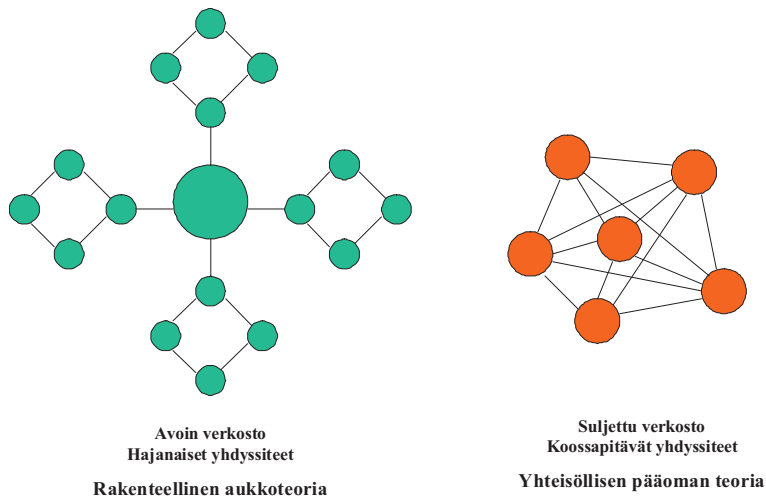
mintatapoja, jotka tukevat opettajien itseohjautuvuutta. Niihin kuuluu myös vastavuoroiseen yhteistyöhön tukeutuvia vertaisryhmiä, joissa opettajat ratkaisevat yhdessä opetustyöhön liittyviä ongelmia. Opettajayhteisöt luovat mahdollisuuksia johtamiselle sekä opettajaverkoston sisällä että niiden muodostamisen yhteyksien välillä. Vastaavasti organisaatioiden väliset kumppanuudet muodostuvat yksilöiden välisten institutionaalisten tai ammatillisten yhteyksien perusteella. Tällöin yhteistyöverkoston yksittäiset jäsenet osallistuvat toimintaan muodostamalla ammatilliset, institutionaaliset ja ihmistenväliset yhteydet ylittäviä älyllisiä ja tunnepohjaisia yhteyksiä toistensa kanssa. Näissä yhteistyöverkostoissa kumppanuudet tukevat yksilöitä työtehtävien suorittamisessa ja ammatillisessa kehittämisessä. Samalla keskeiseksi johtamiskeinoksi muodostuu yhteistyöverkoston sisäisen olemuksen lujittaminen toiminnan eri osatekijöiden yhteisvaikutuksia lisäämällä (synergy) sekä yksilöiden voimaantumista (empowerment) ja yhteisöjen uudistumista (transformation) tukemalla. Verkostoissa johtamisella tulee myös huolehtia siitä, että niissä toimivien yksilöiden tavoitteet ovat riittävän yhteneviä ja jaetun johtajuuden mahdollisuudet kyetään hyödyntämään täysimääräisesti. Samalla verkostoissa johtamisen lähtökohdana on kaikkien eri toimijoiden yhdenvertaisuus, joka mahdollistaa jokaisen yksilön vastuunottamisen yhteisten tavoitteiden saavuttamisesta. (Mullen & Kochan 2000, 183–197.)

Perusopetuksen koulut Suomessa muodostavat yhtenäiskoulujärjestelmän, jossa koulujen välisen yhteistyön avulla toteutetaan kansallista koulutuspolitiikkaa paikallisella tasolla. Busher ja Hodginson (1995, 329–338) toteavat koulujen välisten alakoulu- ja yläkouluverkoston toimivuuteen keskittyneen tutkimuksensa perusteella, että koulujen välinen yhteistyö toteutuu avoimen demokraattisessa hengessä. Samalla keskeiseksi yhteistyötä lujittavaksi tekijäksi he tunnistavat hyvät rehtoreiden väliset henkilökohtaiset suhteet sekä rehtoreiden ja henkilökunnan väliset toimivat yhteistyösuhteet. Toimiva koulujen välinen yhteistyö näkyy vastuutehtävien joustavana kierrättämisenä, kaikkien henkilökuntaan kuuluvien osallistumisena ja vastuunottamisena, ala- ja yläkoulua koskevien kysymysten demokraattisena käsittelynä sekä harkittuina henkilökohtaisten yhteistyösuhteiden ylläpitämisenä koulujen välisessä yhteistyössä. Edellisen lisäksi yhteistyöverkoston toimivat koulut pyrkivät huolellisesti tunnistamaan ja poistamaan mahdollisia erimielisyyksien lähteitä sekä vahvistamaan yhteisöllisyyttä, tiedon avointa jakamista ja koulujen välisiä neuvontajärjestelmiä. (Busher & Hodginson 1995, 329–338.)

Hajautettuna verkoston toteutuvan tiimityön onnistumisen kannalta on tärkeää huolehtia siitä, että tiimin jäsenet tuntevat riittävän hyvin toiminnan kohteen ja varsinainen toiminta mahdollistaa avainhenkilöiden fyysisen osallistumisen toiminnan kannalta olennaisiin tilanteisiin (Sole & Edmonson 2002, 32). Tähän liittyen Nonaka (1994, 27–35) esittelee tehokkaan tiedon ja osaamisen luomisen johtamiskeinoiksi organisaatiossa hypertekstuaalisen johtamisen (hypertext management) ja *middle-up-down* -johtamisen (middle-up-down-management). Hypertekstuaalisella johtamisella hän tarkoittaa toimintamallia, jossa vakaaseen, viralliseen ja hierarkkiseen organisaation toimintaan kytketään

eri toiminta-aloja yhdistävät ja matalaportaiset tiedon tuottamistavat. Keskeistä johtamistyössä on tällöin kyetä muodostamaan toimiva ja tasapainoinen yhdistelmä organisaation käytössä olevista perusteista. Hypertekstuaalisen johtamisen avulla organisaatio kykenee mukautumaan muuttuviin olosuhteisiin ja käytänteisiin sekä organisaation sisä- että ulkopuolella. Toisaalta myös *middle-up-down* -johtamisella voidaan tukea kaoottisesti syntyvän tiedon jäsentelyä sekä osaamisen juurtumista osaksi päivittäistä toimintaa. (Nonaka 1994, 27–35.)

Van Wijk, Van Den Bosch ja Volberda (2005, 432–433) kuvaavat osaamisen ja informaation virtaamista sosiaalisissa verkostoissa kahdella teorialla (kuvio 18). Ensinnäkin *rakenteellinen aukkot teoria* (Structural Hole Theory) korostaa uuden tiedon levittämistä yhden keskeisessä ja autonomisessa tiedonjakajan roolissa toimivan henkilön kautta. Hänen tehtävänä on vastaanottaa ja levittää kaikki organisaation toiminnan kannalta olennainen tieto. Samalla rakenteellinen aukkot teoria näkee verkoston mahdollisuutena löytää ja hyödyntää tehokkaasti uusia ja harvinaislaatuista yhteistyökumppaneita sekä tietoa, jota voidaan edelleen hyödyntää erilaisissa toiminnan muutokseen liittyvissä neuvotteluissa. Vastaavasti *yhteisöllisen pääoman teoria* (Social Capital Theory) painottaa kaikkien toimijoiden kytkeytymistä muihin henkilöihin suurimmalla mahdollisella tavalla. Samalla toimijoiden muodostaman verkoston yhteisöllinen pääoma kasvaa. Yhteisöllisen pääoman nähdään koostuvan vuorovaikutussuhteisiin juurtuneesta sosiaalisten voimavarojen vaikutuspiiristä. Tällöin verkoston yhteisöllisen pääoman lisääntymistä tukee se, että sen jäsenten päämäärät ja epäviralliset sidokset ovat mahdollisimman yhtenevät. (Van Wijk, Van Den Bosch & Volberda 2005, 432–433.)



KUVIO 18 Rakenteellinen aukkot teoria ja yhteisöllisen pääoman teoria osaamisen ja informaation virtauksen kuvaajina sosiaalisissa verkostoissa (Van Wijk, Van Den Bosch & Volberda 2005, 432–433)

Rakenteellisen aukkoteorian periaatteiden mukainen osaamisen johtaminen yhteistyöverkostoissa todentui esimerkiksi Earleyn (1997, 387–400) tutkimuksessa. Hän selvitti heikosti menestyvien peruskoulujen taustatekijöitä ja kehittymismahdollisuuksia Englannissa ja Walesissa. Tutkimustulosten perusteella toimivalla mediayhteistyöllä oli keskeinen merkitys heikosti menestyvien koulujen kehittymiselle. Taantumista vahvistavalta noidankehältä (vicious cycle) selviytymisessä myönteiselle virtuoosikehälle (virtuous cycle) auttoi se, että koulujen ulkopuoliset mediasuhteet keskitettiin yhdelle henkilölle, joka yleensä oli koulun rehtori. (Earley 1997, 392–393.)

Perusopetuksen rehtorin työssä erilaisten toimintaverkostojen ja kumppanuuksien määrä lisääntyy vuosi vuodelta. Yksittäisen rehtorin tai työntekijän on mahdotonta hallita yhteistyöverkostoihin liittyvää kokonaisuutta. Tämän vuoksi koulun toiminnan kannalta olennaiset verkostot täytyy osata tunnistaa ja kytkeä ne osaksi koulun toimintaa. Lisäksi ulkoisen yhteistyöosaamisen johtamisen keinoja ovat vapaan osallistumisen turvaaminen ja toimijoiden kytketymismahdollisuuksien edistäminen sekä osaamisen jakamisen varmistaminen yhteisössä. Rehtorin näkökulmasta osaamisen jakamisen varmistaminen edellyttää häneltä erilaisten osaamisen ja tiedon lajien tunnistamista. Lisäksi rehtorin tulee osallistua aktiivisesti tiedon levittämiseen ja käyttöönottamiseen sopivien menetelmien kehittämiseen.

4.3.5 Tiedonhallinnan johtaminen

Viime vuosina tiedonhallinnan johtaminen uuden teknologian avulla on hallintunut osaamisen johtamiseen liittyvää teoreettista keskustelua (Alavi & Tiwana 2005; Easterby-Smith & Lyles 2005; King 2001). Tämän tutkimuksen osalistujien mukaan ulkoiseen yhteistyöosaamiseen liittyvän tiedonhallintaosaamisen johtamisen keinoja ovat koulun nykytilanteen tiedostaminen, työryhmien yksilöllinen ohjaaminen, uuden tiedon omaksumisen tukeminen ja edellistä tukevan työrauhan varmistaminen. Tästä syystä myös uuden teknologian hyödyntäminen ja siihen liittyvät johtamisnäkökymykset liittyvät luontevasti myös ulkoisen yhteistyöosaamisen johtamisen keinoihin perusopetuksessa.

Osaamisen johtamisen keskustelun perusajatuksen mukaan yksilöllistä hiljaista tietoa voidaan muuttaa selkeästi ilmaistavaan eli eksplisiittiseen muotoon. Samalla yksilöllinen hiljainen tieto voidaan helpoimmin siirtää toiselle yksilölle. Tiedon jakamisessa tunnistetaan olevan käytössä kaksi tapaa. Ensinnäkin hiljaista tietoa pyritään jakamaan työntekijöiden kahdenkeskisten tapaamisten avulla. Toisaalta kaikille työyhteisön jäsenille pyritään luomaan uuden teknologian avulla sisäisiä tiedonvaihdamiskanavia. Esimerkiksi yrityksissä osaamisen johtamisen järjestelmiin kuuluvat erilaiset työkokemuksen kautta hankitun tiedon jakamiseen keskittyvät tietokannat, tukihakemistot, parhaiden käytänteiden kuvaukset sekä kokoneiden työntekijöiden tarjoamat puhelintukipalvelut. Niiden avulla aloitteleva työntekijä voi saada henkilökohtaista tukea työhön ja osaamisen kehittämiseen. (King 2001, 17; Shearmur 2000, 31.)

Dixon (2000) muistuttaa, että osaamisen tunnistamisen ja luomisen ohella myös osaamisen ja tiedon siirtäminen on tärkeä prosessi organisaatiossa. Ne

ovat aina olleet organisaatioissa esillä jossain laajuudessa. Toisaalta ne ovat kuitenkin usein esiintyneet epämuodollisina tai suunnittelemattomina *ad hoc* -prosesseina. Yleisen tietoisuuden kasvaessa organisatorisen tietotaidon merkityksestä, yritykset ja yhteisöt ovat alkaneet etsiä harkittuja ja systemaattisia tapoja edellisten toimintojen esille nostamiseksi. Organisaatioiden tuleekin löytää tasapaino uuden osaamisen luomisen ja organisatoriset rajat ylittävän osaamisen siirtämisen välille. Useat organisaatiot, jotka ovat olleet eturivin kehittäjiä tietotaidon systemaattisessa luomisessa ja siirtämisessä ovat saavuttaneet merkittäviä kustannussäästöjä kehitystyön ansiosta. Toisaalta myös jotkut edellä mainitun toiminnan pioneerikehittäjät ovat havainneet, että silloin kun tietotaidon siirtojärjestelmä on käytännössä hyväksi havaittu, se voi tulla sivuutetuksi ja lopulta unohdetuksi. (Dixon 2000, 30–31.)

Osaamisen johtamisen perusoletus on, että tieto ja osaaminen eivät synny tyhjiössä. Tämän vuoksi yksilöt, tiimit, aktivaattorit, prosessit, yhdistäjät ja ulkoiset suhteet ovat osatekijöitä, joita tulee tunnistaa ja pitää tarpeellisina tiedon tuottamisessa ja prosessoinnissa. Samalla tiedon luomisessa on kysymys vuorovaikutussuhteista ja luottamuksesta sekä ihmisten halukkuudesta jakaa oman osaamisensa ryhmän hyväksi. Cross ja Prusak (2005, 459–460) tunnistavat, että olennaisia osaamisen jakamista edistäviä vaikuttimia ovat vastavuoroisuus, arvostuksen saaminen ja epäitsekkyys. Tämä puolestaan edellyttää toimintakulttuuria, joka rohkaisee vapaasti virtaavaa ideoiden vaihtoa. Tästä syntyy varsinainen osaaminen. Se eroaa informaatiosta tai datasta, joka vastaavasti on suurimmaksi osaksi raaka-aineita ilman todistettua arvoa. Jotta ihmiset saadaan halukkaiksi hankkimaan, jakamaan ja säilyttämään heidän kovalla työllä hankkimansa tieto ja osaaminen, organisaatioiden täytyy omata toimintaympäristöjä ja johtajuutta, joka elättää ja ruokkii jatkuvan kehittämisen toimintakulttuureja, parantaa tiedon saatavuutta sekä tukee organisaation sisäistä yrittäjäyyttä. (Bonner 2000, 36; Botha 2000, 144–146; Harari 1997, 34–47.)

Yrityksissä tiedonhallintaa kehitetään yleisesti osaamiskartoitusten avulla. Liiketaloustieteessä osaamiskartoitus (knowledge mapping) määritellään prosessiksi, jonka avulla kootaan informaation ja osaamisen keskeisiä tekijöitä visualisoimalla niitä. Samalla osaamiskartoitus sinällään luo lisää osaamista havainnollistamalla ja osoittamalla ennestään tuntemattomia suhteita tai osaamisodotuksiin liittyviä osaamisaukkoja. Osaamiskartan avulla voidaan esittää ja jakaa täsmällistä osaamista. Lisäksi kartat auttavat tuomaan esille implisiittistä osaamista. Osaamiskartoitus voi edistää pitkäjänteistä organisaation oppimista. Toisaalta osaamiskartta palvelee jatkuvasti kehittyvänä organisaation muistina, ottaen haltuun ja integroiden organisaation avainosaamista. Lisäksi se tukee työntekijän oppimista karttaan kootun informaation tutkimisen sekä uusien yhteyksien löytämiseen perustuvan uuden osaamisen luomisen avulla. (Vail 1999, 16–20.)

Myös uusi informaatioteknologia (IT) tukee erilaisten teknisten apuvälineiden avulla osaamisen johtamisen prosesseja eli tiedon luomista, kokoamista, varastoimista, hakemista, siirtämistä, yhdentämistä ja soveltamista. Tällöin uuden tiedon luomisessa tavanomaisia työkaluja ovat erilaiset sähköiset oppi-

misympäristöt ja yhteistoimintaa tukevat tietojärjestelmät. Vastaavasti erilaiset tietokannat ja niihin kohdistuvat hakujärjestelmät ovat tiedon varastointiin ja hakemiseen liittyviä apuvälineitä. Tiedon siirtämistä palvelevia viestinnällisiä IT-alan sovelluksia ovat sähköpostijärjestelmät, verkkokeskustelualustat, audio- ja videokonferenssit sekä verkkopohjaiset organisaation tietoportaalit. Vastaavasti tiedon ja osaamisen soveltamiseen kuuluvia uuden informaatioteknologi- an mahdollistamia apukeinoja ovat erilaiset suljetut asiantuntijajärjestelmät. Lisäksi tiedon soveltamista ja päätöksentekoa palvelevat erilaiset strukturoidun ja strukturoimattoman tiedon yhdistämisen mahdollistavat IT-järjestelmät. (Alavi & Tiwana 2005, 104–119.)

Tämä tutkimuksen osallistujien näkemysten perusteella tiedonhallinta- osaamisen johtamisen keinot ovat ensisijaisesti ihmisiin ja vuorovaikutukseen liittyviä. Toisaalta aiheeseen liittyvä teoreettinen keskustelu esittelee myös uusia teknisiä ja inhimillisiä sovelluksia tiedon- ja osaamisen hallintaan. Perusope- tuksessa asiantuntijoiden näkemysten sisältämä ihmiskeskeisyys saattaa perus- tua oletukseen siitä, että he mieltävät uuden teknologian palvelevan koulu- yhteisöä lähinnä eksplisiittisesti ilmaistun tiedon siirtämisessä ja jakamisessa. Il- meistä onkin, että uusi teknologia voi parhaimmillaan tarjota lähinnä välillisiä keinoja tiedonhallinnan johtamiseen. Tässä mielessä olennaisia ulkoisen yhteis- työosaamisen keinoja ovat ne, jotka perustuvat avoimeen vuorovaikutukseen sekä osaamisen jakamisen ja tiedon siirtämisen perusteiden riittävän syvälliseen erittelyyn. Rehtorin keskeiseksi tehtäväksi muodostuu tällöin uusien tiedonhal- lintamahdollisuuksien etsiminen ja kokeileminen, helppokäyttöisten sisäisten ja ulkoisten tiedonhallintajärjestelmien luominen ja ylläpidon varmistaminen sekä hyödyttömien tiedonhallintajärjestelmien ja toimintamallien hävittäminen.

4.4 Johtamisosaamisen kehittäminen ja johtamiskeinot

4.4.1 Tutkimukseen osallistujien näkemykset johtamisosaamisen kehittämi- sestä ja johtamisesta

Ammatillisen kasvun tukeminen

Tutkimukseen osallistujien mukaan asioiden hoitamiseen liittyvä täydennys- koulutus, avoin tiedottaminen, säännöllinen toiminnan seuranta, erikoistumi- nen, virheistä ja kokemuksista oppiminen sekä uuden teknologian monipuoli- nen käyttö kehittävät asioiden johtamisosaamista.

Ihmisten johtamisosaamista kehittävät asiantuntijoiden mukaan monipuoli- set keskustelut ja sen myötä syntyvä ihmistuntemus. Tällöin keskeistä on eri- ikäisten työntekijöiden kokemuksen ja työtaustan huomioiminen sekä työyhteis- ön sisäisen dynamiikan tuntemuksen hankkiminen. Myös pitkäkestoisiin kou- lutusohjelmiin ja työnohjaukseen osallistuminen, johtamisteorioihin tutustumi- nen sekä työskentelyn havainnointi, työskentelytottumusten kyseenalaistami- nen ja toisilta työntekijöiltä oppiminen kehittävät ihmisten johtamisosaamista.

Lisäksi hallittu työkierto sekä säännölliset ja tavoitteiden toteuttamiseen perustuvat vuorovaikutteiset arviointikeskustelut kehittävät ihmisten johtamisosaamista.

Kouluyhteisön kehittämisosaamista edistävät monitasoinen keskustelu, pitkäjänteinen yhteisöllinen kouluttautuminen, jatkuva toiminnan seuranta ja arviointi, oppimiskokemusten käsittely sekä kehittämistoiminnan keskittäminen.

Koulun sisäisen yhteistyökulttuurin kehittäminen

Asioiden johtamisosaamista kehittävät henkilökuntakokousten järjestäminen, selkeä ja monikanavainen tiedon välittäminen, uusien työntekijöiden perehdyttäminen sekä rehti ja avoin asioiden valmisteleminen.

Avoin yhteen kokoontuminen ja kokemusten jakaminen ja vapaamuotoinen yhdessäolo kehittävät ihmisten johtamisosaamista. Edellisen lisäksi ihmisten johtamisosaamista kehittävät avoimen toimintakulttuurin ja työilmapiirin luominen, vapaaehtoisen ja ohjatun tiimitoiminnan toteuttaminen, luottamuksen ja toimivan vuorovaikutuksen vahvistaminen sekä luontevan yhteistyön tekeminen.

Kouluyhteisön kehittämisosaamista parantaa jatkuvan ja monisuuntaisen keskustelun virittäminen. Toisaalta kouluyhteisön kehittämisosaamista lisäävät myös avoimuuteen ja uusien ideoiden tuottamiseen kannustaminen, tiedon avoin jakaminen, opetussuunnitelman yhteinen käsitteleminen, muutoksen kohtaamisen valmiuksien vahvistaminen sekä tiimeissä ja työryhmissä toimiminen.

Koulun pitkäjänteinen kehittäminen

Asioiden johtamisosaaminen kehittyi selkeiden suunnitelmien laatimisen, hankkeisiin ja projekteihin osallistumisen sekä asioiden yhteensovittamisen avulla. Myös yhteisesti laadittujen sopimusten noudattaminen, pienin askelin eteneminen, erikoisosaamisen hyödyntäminen ja taloudellisten resurssien suuntaaminen kehittävät asioiden johtamisosaamista.

Ihmisten johtamisosaamista asiantuntijoiden mielestä kehittävät kokonaisuuksien miettiminen, tärkeistä asioista käytävä arvokeskustelu ja monipuolisen keskustelun kautta toteutuva toiminnan kehittäminen. Myös uusien asioiden pitkäjänteinen harjoittelu, johdonmukaisten päätösten tekeminen, erilaisten koulun ulkopuolisten yhteistyöprojektien toteuttaminen, monimuotoisten toimintamahdollisuuksien luominen, koulun sisäisen osaamisen laaja-alainen hyödyntäminen, avoin muutokseen suhtautuminen ja uusien ratkaisumallien rohkea kokeileminen kehittävät ihmisten johtamisosaamista.

Tutkimukseen osallistujien mielestä kouluyhteisön kehittämisosaamista parantavat erilaisten kokeilujen, projektien, hankkeiden ja strategioiden suunnitelmallinen toteuttaminen. Myös koulukohtaisten toimintastrategioiden yhteinen luominen ja linjakas päätösten toimeenpano, mahdollisuuksien ja tukiresurssien etsiminen osaamisen kehittämiseen, resurssien kohdentaminen sekä suunnitelmallisen – tulevaisuuden visioihin perustuvan kehitystyön – tekeminen lisäävät kouluyhteisön kehittämisosaamista. Myös avoin muutokseen suh-

tautuminen, aikaisempien toimintamallien kyseenalaistaminen, nykyhetken tulevaisuuteen peilaaminen ja rohkea toiminnan uudistaminen kehittävät kouluyhteisön kehittämisosaamista.

Sidosryhmäyhteistyön hoitaminen

Asiantuntijoiden mukaan asioiden johtamisosaamista kehittävät ajankohtaisten tapahtumien seuraaminen, oppilaitosten välinen yhteistyö ja tiivis vuoropuhelu yhteistyökumppaneiden kanssa. Ihmisten johtamisosaamista kehittävät muiden oppilaitosten käytänteistä oppiminen, kollegiaalinen yhteistyö ja työyhteisön ulkopuolisten arvioitsijoiden antaman palautteen hyödyntäminen.

Asiantuntijoiden mielestä kouluyhteisön kehittämisosaamista parantavat hajallaan olevien kehittämisideoiden kokoaminen ja jäsentäminen sekä erilaisiin toimintamalleihin tutustuminen. Tällöin aktiiviseen kanssakäymiseen perustuvien kehittämisideoiden tuottajia ovat oppilaat, huoltajat, muut oppilaitokset ja koulun toimintaan läheisimmin liittyvät yhteistyökumppanit.

Aktiivinen oppimisen johtaminen

Tutkimukseen osallistujien mukaan asioiden johtamisosaamisen johtamisen keinoja ovat toimiva työjako, päätösvallan ja resurssien delegointi tiimeille sekä epäolennaisten toimintojen karsiminen. Lisäksi asioiden johtamisosaamisen keinoihin kuuluvat toimivaltuuksien ja vastuun jakaminen, tehtävien delegointi sekä johtajuuden jakaminen. Edelleen rehtorin näkökulmasta asioiden johtamisosaamisen johtamisen keinoja ovat tavoitteiden asettaminen, toimintaperiaatteiden laatiminen, toimivaltuuksien mukainen yhteisten linjausten ja päätösten tekeminen, palautteen antaminen, päätösten perusteleminen, resurssien suuntaaminen sekä koulun nykytilanteen tiedostaminen. Tällä rehtorin työroolin mukaisella päätöksenteolla asiantuntijat tarkoittavat direktio-oikeuden eli työjohdollisen määräysvallan käyttämistä ja tarvittavan ohjeistuksen antamista. Myös koulun etujen valvominen, henkilöstön esitysten eteenpäin välittäminen sekä rehtoreiden välisen kollegiaalisen yhteistyön ja esimieheltä saadun palautteen hyödyntäminen kuuluvat asiantuntijoiden kuvaamiin asioiden johtamisosaamisen johtamisen keinoihin.

Ihmisten johtamisosaamisen johtamisen keinoihin asiantuntijoiden mukaan kuuluvat yksilöiden ja ryhmien monipuolinen kuunteleminen, henkilökohtaisten yhteyksien ylläpito yksilöihin ja ryhmiin sekä yksilö- ja ryhmäkehityskeskustelujen toteuttaminen. Ihmisten johtamisosaamisen johtamisen keinoja ovat myös rehtorikollegoilta oppiminen, suunnitelmallinen henkilöstöhan- kinta ja resurssien varaaminen yhteistoimintaan. Edellisen lisäksi rehtorin ominen persoonallisten taitojen laaja-alainen hyödyntäminen, omien voimavarojen, kehittymistarpeiden ja herkkyyskausien tunnistaminen, itsestä huolehtiminen, luokissa vieraileminen, omalla esimerkillä johtaminen ja työntekijöiden arjessa läsnäolo kehittävät ihmisten johtamisosaamista. Tämän lisäksi myös johtoryh- mätöysoiskentely, keskustelut apulais- ja vararehtorin kanssa ja kiireetön johtamispalautteen pohtiminen kuuluvat ihmisten johtamisosaamisen johtamiskei- noihin. Toisaalta myös työntekijöiden kannustaminen, huomioiminen, yksilöl-

linen ohjaaminen ja palautteen antaminen sekä vallan, vastuun ja johtajuuden jakaminen kuuluvat ihmisten johtamisosaamisen johtamisen keinoihin.

Asiantuntijoiden mukaan rehtorin käytössä olevia koulu yhteisön kehittämisoasaamisen johtamisen keinoja ovat aktiivinen vaikutteiden hakeminen kehittämistoimintaan liittyvistä kohteista, henkilöstön monipuolinen kuunteleminen, yhteisön kannustaminen ja palkitseminen, työhyvinvoinnin tukeminen sekä kehittämistoiminnan tiivis kytkeminen koulun perustehtävään. Myös rehtorin käymät kehityskeskustelut oman esimiehen kanssa, tarvittavien toimivaltuuksien hankkiminen, resurssien kohdentaminen, oman kehittymisen jatkuva ylläpito, oman esimerkin avulla johtaminen, kehittämissioiden esittäminen, koulun etujen valvominen ja oman rajallisuuden tunnistaminen ovat kehittämisoasaamisen johtamiskeinoja. Lisäksi kehittämistehtävien valtuuttaminen, johtajuuden jakaminen, kollegiaalisten yhteyksien hyödyntäminen, yhteisesti sovittujen aikataulujen noudattaminen ja yhteisön kehittämistoiminnan ohjaaminen perustehtävän suuntaisesti kuuluvat rehtorin käytössä oleviin koulu yhteisön kehittämisoasaamisen johtamisen keinoihin.

4.4.2 Behavioristiset oppimiskäsitykset

Tämän tutkimuksen osallistujien näkemysten perusteella asioiden johtamisosaamisen kehittäminen näyttää perustuvan ensisijaisesti osatavoitteisiin jakaantuvien ja vaiheittain etenevien täsmällisesti ilmaistavien tietokokonaisuuksien jäsentämiseen. Tätä kuvaavat esimerkiksi säännöllisen toiminnan seurannan, erikoistumisen, selkeiden suunnitelmien laatimisen, hankkeisiin ja projekteihin osallistumisen, sopimusten noudattamisen ja pienin askelin etenemisen painottuminen aineistossa. Tässä mielessä asioiden johtamisosaamisen kehittämisen oppimisteoreettiset perusteet löytyvät behaviorististen oppimiskäsitysten parista.

Behaviorististen oppimiskäsitysten taustalla ovat luonnontieteille tyypillinen tapa korostaa objektivistista ja empirististä ajattelua. Behaviorismin mukaan ihmisen mielen sisällöstä ja tietoisuudesta saatava tieto ei ole objektiivista. Tämän vuoksi tutkimuksen pääkohde tulee olla yksilön ulkoisesti havaittava käyttäytyminen. Behavioristisessa tutkimuksessa mielenkiinto keskittyy yksilön käyttäytymisen lisäksi oppimisen ulkoisten ehtojen merkityksen erittelyyn ja objektiivisen tiedon siirtämisen mahdollisuuksien selvittämiseen. Luonnontieteellisen perinteen mukaisesti behavioristiset oppimiskäsitykset olettavat oppimisen ilmenevän perusteiltaan samanlaisena sekä eläimillä että ihmisillä. Kaikki käyttäytyminen voidaan palauttaa yksikertaisiin osiin ja ymmärtää osista kokonaisuuksiksi rakentuvaksi ilmiöksi. (Poikela 1998, 52-54; Tynjälä 2004, 29; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 148-149.)

Behaviorismin alaan kuuluvan klassisen ehdollistumisen teorian mukaan oppiminen nähdään ensisijaisesti kausaalisenä ärsyke (stimulus) - reaktio (response) kytkentöjen muodostumisena. Opetuksen tehtävänä on vakiinnuttaa sitä seuraava oppijan reaktio pysyväksi käyttäytymiseksi. Tällainen ehdollistumiselle tavanomainen ärsykkeen yleistymisen tarkoittaa tilannetta, jossa myös ehdollista ärsykettä läheisesti muistuttava ärsyke saa aikaan ehdollisen reakti-

on. Oppimisen yhteydessä ohjaajan tehtävänä on vahvistaa toivottua käyttäytymistä palkkioilla tai sammuttaa ei-toivottuja reaktioita rankaisemisella. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan kaikki ilmiöt ovat palautettavissa ja purettavissa yksityiskohtaisiin osiin, jolloin oppiminen etenee yksinkertaisista reaktioista kohti monimutkaisia toimintatapoja. Oppiminen on tällöin ennen kaikkea sopivan kokoisiin osiin jaetun valmiin tiedon siirtämistä oppijoiden päähän. (Heinonen & Kari 1981, 93–106; Poikela 1998, 52; Tynjälä 2004, 29–30.)

Behaviorististen oppimiskäsitysten mukaan opetus voidaan toteuttaa tiettyjen perusvaiheiden kautta. Johdonmukaisimmin tätä ajattelutapaa sovelsi B. F. Skinner, joka loi operantin ehdollistumisen teorian soveltaen sitä oppimiseen kehittämänsä ohjelmoidun opetuksen avulla. Tämän ajattelutavan mukaan opetuksen alkuvaiheessa määritellään ennalta toivottavat, selkeät, konkreettiset ja mitattavissa olevat käyttäytymistavoitteet. Tämän jälkeen opittava oppiaine jaetaan sopiviin osatavoitteisiin. Seuraavaksi valitaan oppijoiden ikäkauteen tai tilanteeseen sopivat käyttäytymisen vahvistajat, joilla edistetään toivottujen reaktioiden syntymistä. Opetus toteutetaan vaihe vaiheelta osatavoitteiden mukaisessa järjestyksessä, oikeita suorituksia palkiten ja ei-toivottua käyttäytymistä rangaisten. Opetuksen lopuksi arvioidaan oppimisen tuloksia. Mikäli ennakkoon asetetut tulokset on saavutettu, voidaan jatkaa uusiin tavoitteisiin. Jos taas tavoitteet ovat jääneet saavuttamatta, tulee opetuksessa keskittyä aikaisempien oppisisältöjen kertaamiseen. Tällä tavoin toteutuvassa opetus- ja oppimisprosessissa on kysymys ensisijaisesti tiedon siirtämisestä. Samalla operantin ehdollistumisen myötä syntyvä tieto käsitteellistyy lähinnä reaktioiden hierarkiaksi. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 148–149; Tynjälä 2004, 30–31.)

Behavioristisia oppimiskäsityksiä pidetään tällä hetkellä vanhanaikaisina ja harhaanjohtavina oppimisen perusteina. Tästä huolimatta, ne saattavat vaikuttaa tiedostamattomasti myös tämän päivän opetus- ja oppimiskäytäntöihin. Käytännön tasolla behaviorismin vaikutukset näkyvät käsityksissä oppimisen reduktionistisuudesta ja tiedon pysyvyydestä. Esimerkiksi behaviorismille tavanomainen käsitys jäsentää oppimista vertikaalisen transferin periaatteen mukaisesti perustuu ajatukseen siitä, että oppimiskokonaisuudet voidaan rakentaa johdonmukaisesti ja tarkkaan määriteltävistä osista. Toisaalta opitut tiedot ja taidot ovat siirrettävissä muuttumattomina uusiin yhteyksiin lateraalisen transferin periaatteen mukaisesti. Oppimisen mittaaminen on helppoa, koska kriteerit ovat oikeat vastaukset kysymyksiin tai oikeat reaktiot ja toiminnot tiettyyn ärsykkeeseen. Vaikka tiedon yksityiskohdat muuttuvat, behavioristinen käsitys luottaa siihen, että tiedon rakenteet ja yksilöiden väliset kykyerot säilyvät melko muuttumattomina. (Poikela 1998, 52–54; Tynjälä 2004, 29; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 150–151.)

Tutkimukseen osallistujien näkemysten perusteella asioiden johtamisosaamisen lisäksi myös koulun kehittämisosaaminen näyttää perustuvan behavioristisiin oppimisteoreettisiin lähtökohtiin. Tätä ilmentävät asiantuntijoiden näkemyksissä esimerkiksi täsmällisesti ja johdonmukaisesti ilmaistavien toimintastrategioiden luominen sekä objektiivisesti mitattaviin tavoitteisiin perustuvan kehitystyön tekeminen. Tällöin koulun kehittäminen perustuu beha-

violistisille oppimiskäsityksille tunnusomaisella tavalla kouluyhteisön kypsyyteen sopivien osatavoitteiden asettamisena sekä niihin sopivien käyttäytymisen vahvistajien käyttämisenä. Vahvistamiseen valituilla palkkioilla edistetään toivottujen reaktioiden syntymistä. Tällaisia vahvistamiseen käytettäviä kannustimia ovat esimerkiksi koulun yleisten kehittämistavoitteiden toteuttamiseen sidotut palkkiot, joita jaetaan esimerkiksi henkilökohtaisten työsuoritusten arviointien tai tehtäväkohtaisten työn vaatavuuden arviointien perusteella.

4.4.3 Informaation prosessointiteoria ja ohjattu oppiminen

Ihmisten johtamisosaamisen kehittämisessä tutkimukseen osallistujien käsitysten mukaan perusopetuksen koulussa korostuvat yksilöiden aktiivinen tiedon prosessointi sekä kyky hyödyntää erilaisten ympäristöärsykkeiden tuottamaa tietoa ja kehittyä niiden avulla työntekijöinä. Tästä heidän näkemyksissään kertovat esimerkiksi eri-ikäisten työntekijöiden kokemuksen ja työtaustan huomiointi, työskentelyn havainnointi, toisilta työntekijöiltä oppiminen, säännölliset ja tavoitteiden toteuttamiseen perustuvat vuorovaikutteiset arviointikeskustelut, uusien asioiden pitkäjänteinen harjoittelu, hajallaan olevien kehittämisideoiden kokoaminen ja jäsentäminen sekä erilaisiin toimintamalleihin tutustuminen. Tästä syystä ihmisten johtamisosaamisen kehittämisen lähtökohtina voidaan pitää myös informaation prosessointiteorialle ja ohjatulle oppimiselle tavanomaisia oppimisteoreettisia perusteita.

Behaviorististen oppimisteorioiden kritiikkinä oppimisen tutkimuksessa painopiste siirtyi yksilön ulkoisen käyttäytymisen tutkimisesta yksilön ajatteluun liittyvien kognitiivisten prosessien tutkimukseen. Tästä osoituksena on esimerkiksi informaation prosessointiteoria (IP-teoria), jonka mukaan ihmisen kognitiiviset toiminnat voidaan rinnastaa tietokoneen toimintaan. Alkuperäisessä IP-teoriassa sovellettiin atk-alan terminologiaa, jolloin oppiminen nähtiin mekanistisena objektiivisen tiedon käsittelynä. Behaviorismin mukainen käsite ”ärsyke” korvattiin käsitteellä ”input” (syöte). Vastaavasti ”käyttäytyminen” oli ”output” (tulos). Informaation prosessointiteorian mukaan inputin ja outputin väliin sijoittui informaation prosessoinnin vaihe. Ihmisen mieli rakentuu IP-teorian mukaan erilaisista prosessointikomponenteista. Tällöin yksilön ulkopuolisten aistihavaintojen tuottama syöte prosessoituu sensorisen muistin, lyhytkestoisien muistin ja pitkäkestoisien muistin yhteistyönä monipuolisten haku-, koodaus- ja tunnistamisprosessien avulla esimerkiksi tiedoiksi ja taidoiksi. Samalla oppimiseen liittyvä informaation prosessointi muistuttaa tietokoneen tapaa käsitellä informaatiota. (Bandura 2001, 2; Poikela 1998, 55; Tynjälä 2004, 31–32.)

Moderni informaation prosessointiteoria hylkää kognitiivisten prosessien tietokonemetaforan. Se korostaa alkuperäistä IP-teoriaa voimakkaammin oppijan aktiivista roolia tiedon rakentamisessa. Sen avulla pyritään selvittämään vaihtoehtoja yleisen ongelmanratkaisun mallintamiseen, alakohtaisen erikoisasiantuntijuuden kehittämiseen sekä yleisten kognitiivisten rakenteiden mallintamiseen. Oppimisen yhteydessä IP-teoria on etsinyt ratkaisuja erityisesti yksilön pitkäaikaismuistin parantamiseen ja oppimisen sisältöjen mieleenpainami-

sen tehostamiseen. Tämän vuoksi IP-teoria on vaikuttanut merkittävästi erilaisien oppimis- ja opiskelustrategioiden sekä oppimistyylien huomioon ottamiseen. Lisäksi IP-teoria painottaa yksilön metakognitiivisten taitojen merkitystä oppimisessa. Tässä yhteydessä metakognitio tarkoittaa yksilön tietoisuutta omaan ajatteluun, oppimiseen ja muistamiseen liittyvistä keskeisistä toiminnoista. IP-teorian painottamia metakognitiivisia taitoja ovat yksilön kyky tietoisesti hyödyntää metakognitiotaan sekä taito soveltaa oppimistyyliinsä mukaisia erilaisia oppimisen strategioita. Koska moderni IP-teoria korostaa yksilön aktiivista tiedonmuodostustapaa, sen katsotaan joissakin yhteyksissä lähentyvän konstruktivismia. Tämän vuoksi siitä käytetään myös nimitystä heikko konstruktivismi. (Kivi 2000, 36–40; Tynjälä 2004, 35–37.)

Kognitiivisten prosessien ohella myös sosiaalisen vuorovaikutuksen rooli oppimisessa on keskeinen (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 59). Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppiminen voi perustua esimerkiksi mallista oppimiseen, jäljittelyyn tai sosiaaliin pakotteisiin (Bandura 1999, 193; Rauste-von Wright & von Wright 1997, 37). Oppimisen mallina ja jäljittelyn kohteena voi olla yhteisössä vallalla oleva toimintakulttuuri tai sosiaalisesti arvostettu ja yksilölle tärkeä henkilö. Esimerkiksi Feuerstein painottaa *rakenteellisen muovautuvuuden teorian* (The Structural Cognitive Modifiability) yhteydessä ulkopuolisen ohjauksen merkitystä oppimisprosessissa. Rakenteellisen muovautuvuuden teorian mukaan ihmisen on mahdollista muovautua ja olla aktiivisesti mukana muokkautumisprosessissa taustastaan, iästään ja oppimisvaikeuksistaan huolimatta. Ohjatun oppimiselämyksen avulla oppijan ympäristöärsykkeiden muotoa, esiintymistä ja käsittelyä ohjaa osaavampi henkilö. Ohjaajan tehtävänä on valikoida oppijan kannalta kaikkein tarkoituksenmukaisimmat oppimisärsykkeet sekä painottaa ja suodattaa niitä. Ohjatut oppimiselämykset lisäävät yksilöiden kapasiteettia hyödyntää suorien ympäristöärsykkeiden antamaa tietoa. (Kivi 1997, 66–84.)

Tutkimukseen osallistujien mielestä ihmisten johtamisosaamisen kehittämisessä perusopetuksen koulussa oppijan roolin tulee olla aktiivinen. Tällä voidaan lisätä yksilön tietoisuutta omaan ajatteluun, oppimiseen ja muistamiseen liittyvistä toiminnoista. Lisäksi ihmisten johtamisosaamisen kehittämisessä yksilöiden tulee voida tietoisesti hyödyntää kokemustaan ja soveltaa kehittymisessään oman oppimistyyliinsä mukaisia ja persoonallisia oppimisen strategioita. Koulun arjessa ihmisten johtamisosaamisen kehittämisessä oppimisen mallina ja jäljittelyn kohteena voi olla rehtori, sosiaalisesti arvostettu kollega tai yksilölle tärkeä henkilö, joka ohjaa dialogisella tavalla opettajien johtamisosaamisen kehittymistä.

4.4.4 Tavoitejohtaminen

Tutkimukseen osallistujien näkemysten perusteella asioiden johtamisosaamisen johtamisessa ja koulun kehittämisosaamisen johtamisessa vallitseva ajattelutapa muistuttaa läheisesti tavoitejohtamisen lähtökohtia. Tätä ilmentävät esimerkiksi koulun visiopohjainen kehittäminen, koulukohtaisten toimintastrategioiden

luominen ja rehtorin määräysvallan käytön korostuminen empiirisessä aineistossa.

Tavoitejohtamisessa (Management by Objectives - MBO) keskeinen mielenkiinto on johtajan ja alaisten yhdessä määrittelemien tavoitteiden saavuttamisessa. Alkujaan tavoitejohtaminen määrittyi prosessiksi, jossa organisaation eri tasoilla työskentelevät johtajat nimeävät keskeiset tavoitteet ja määrittelevät niiden mukaiset yksilölliset päivastualueet odotettavien tulosten muotoon. Toisaalta organisaation vision pohjalta yhdessä luotuja mittareita käytetään sekä yksikön toiminnan ohjaamiseen että sen jäsenten aikaansaamien tulosten arviointiin. Lähestymistavassa korostuu johtajien suunnasta toteutuvan ulkoisen kontrollin ja alaisten itsekontrollin välinen yhteistyö. (Halpern & Osofsky 1990, 321–329; Sydänmaanlakka 2003, 52.)

Tavoitejohtaminen on kehittynyt neljänkymmenen vuoden aikana suoritusten arviointia korostavasta johtamisesta (performance appraisal) suoritusten johtamisesta (performance management) korostavaksi moniulotteiseksi johtamisprosessiksi. Samalla ihmisten yksilölliset tarpeet huomioiva työsuoritusten kehittäminen, ohjaus ja valmentaminen ovat saaneet lisää painoarvoa johtamisessa. Tavoitejohtaminen tähtää jatkuvaan suoritusten parantamiseen päivittäisen johtamisen, suunnittelu- ja kehityskeskustelujen sekä suunnittelukokousten avulla. Tavoitejohtamisessa keskeisiä elementtejä ovat tavoitteiden määrittelyn ja tulosten arvioinnin lisäksi yksilöiden osaamisen varmistaminen. Tavoitejohtaminen yhdistää toiminnassa yksilö-, ryhmä-, osasto- ja organisaatiotasot. Lisäksi se korostaa työyhteisön jäsenten mahdollisuutta itsenäiseen työskentelyyn ja työstä motivoitumiseen. (Sydänmaanlakka 2003, 53.)

Tavoitejohtamisesta on tullut kiinteä osa oppilaitosten johtamista ja kehittämistä esimerkiksi Englannissa, Walesissa ja Uudessa Seelannissa. Näissä maissa tavoitejohtaminen näyttää olevan ennen kaikkea suoritusten johtamista (performance management). Opetusalalla suoritusten johtamisen perusoletuksen mukaan opettajat haluavat arvioida työtään ja kehittyä siinä tavoitteellisesti. Opettajan työtulosten arviointiin liittyvien tekijöiden lisäksi suoritusten johtaminen on liitetty kiinteästi myös opettajien palkkausperusteisiin. Opettajien suoritusten johtamisessa keskeisiä osa-alueita ovat opettaminen ja arviointi, oppilaiden edistyminen, opettajan ammatilliset ominaispiirteet sekä vastuu omasta ja oppilaitoksensa kehittymisestä. Johtamisen näkökulmasta suoritusten johtamisessa myös koulun keskijohdolla on tärkeä rooli esimerkiksi arviointiaikataulujen toteutumisen ja arviointien kirjaamisen kannalta. Opettajat näyttävät hyötyvän erityisesti tavoitteiden asettamisesta, sillä se auttaa heitä keskittymään olennaisiin asioihin työssään. Lisäksi opettajat ovat kokeneet suoritusten johtamiseen liittyvät arviointikeskustelut hyödyllisiksi, sillä ne tarjoavat hedelmällisen mahdollisuuden keskustella työsuorituksista ja uraodotuksista rehtorin kanssa. Toisaalta rehtorit ovat kokeneet mekaaniset työsuoritusten arviointikeskustelut turhiksi erityisesti silloin, kun järjestelmällinen työn arviointi on ollut kiinteä osa koulun toimintakulttuuria ennen suoritusten arvioinnin käyttöönottoa. (Fitzgerald, Youngs & Grootenboer 2003, 100–103; Haynes,

Wragg, Wragg & Chamberlin 2003, 87–88; Storey 2002, 321–324; Tomlinson 2000, 285–286.)

Yksittäisen opettajan toiminnan tavoitteellisen kehittämisen ohella koulun kehittämisessä tärkeää on myös toimiva työntekijöiden välinen yhteistyö. Tähän liittyen Berg, Csikszentmihalyi ja Nakamura (2003, 46) peräänkuuluttavat tavoitteiden merkitystä koko koulun kehittämisessä. Heidän mielestään koulu tarvitsee selkeän, hyväksytyt ja merkityksellisen perustehtävän eli mission. Tällöin se kykenee kohdistamaan sekä yksilölliset että koko toimintajärjestelmään kuuluvat voimavarat monipuolisella tavalla. (Mts., 46.) Vastaavaan tapaan myös Becerra-Fernandez ja Stevenson (2001, 508) painottavat yhteistyön merkitystä rehtorin päätöksenteon perustana. Heidän mielestään nykyaikainen rehtori hyödyntää organisaatiossa olevaa osaamista päättäessään koulun kehittämissuunnitelmista. Lisäksi heidän mielestään tavoitteellinen johtaminen tähtää ennen kaikkea muutosprosessien toteutumisen helpottamiseen ja voimavarojen organisoimisen jäsentämiseen erilaisten johtamiskäytänteiden avulla.

Yli 50 vuotta sitten syntyneen tavoitejohtamisen uutta tulemistä ilmentää esimerkiksi David Nortonin ja Robert Kaplanin 1990-luvun alussa kehittämä organisaation strategisen ohjauksen välineeksi kehitetty tasapainotettu mittaristo (Balanced Scorecard - BSC). BSC-ajattelutapa perustuu strategiatutkimuksen johtajan Michael Porterin ajatuksia mukaillen organisaation perustehtävän, keskeisten arvojen ja tulevaisuudenkuvan merkitystä korostavaan strategia-ajatteluun. Suomessa yleisesti liike-elämän ja julkishallinnon organisaatioissa käytössä olevasta BSC:stä käytetään nimitystä tasapainotettu tuloskortti. Tasapainotetun tuloskortin avulla kuvataan suoria yhteyksiä organisaation tavoitteiden ja tavoiteltujen taloudellisten tulosten, kasvun ja tehokkuuden välille. Lisäksi BSC:n avulla organisaation toiminta-ajatus, visio ja strategia pyritään yhdistämään päivittäistä toimintaa ohjaavien mittareiden kokonaisuuteen. Tavoitejohtamisen peruseriaatteiden mukaisesti BSC:llä tähdätään organisaation suorituskyvyn ja tuottavuuden parantamiseen strategian toiminnallistamiseen kehitettyjen mittareiden, tavoitteiden ja hankkeiden avulla. (Kaplan & Norton 2004, 50–82.)

Nortonin ja Kaplanin tasapainotetun mittariston mallissa strategiaa tarkastellaan neljästä näkökulmasta. Niihin valitaan organisaation vision ja strategian kannalta keskeisiä menestystekijöitä ja mittareita. Valintoja tehtäessä pyritään hahmottamaan eri näkökulmiin valittujen menestystekijöiden välisiä syy-seuraussuhteita. Taloudellinen näkökulma on voittoa tavoittelevien yritysten ylin tavoite, ja sen avulla saavutetaan pitkäaikaista lisäarvoa osakkeenomistajille. Taloudellisuuden lisäksi BSC:n näkökulmiin kuuluu kolme muuta yrityksen aineettomaan pääomaan kuuluvaa ei-taloudellista näkökulmaa. Asiakasnäkökulma perustuu asiakkaalle annettuun arvolutupaukseen. Sen avulla määritellään ja viestitään se, miten organisaatio aikoo palvella asiakkaitaan kilpailijoitaan paremmin. Sisäisen näkökulman avulla määritellään ne prosessit, jotka tuottavat arvoa sekä asiakkaille että osakkeen omistajille. Oppimisen ja kasvun näkökulman avulla aineeton pääoma, joka koostuu inhimillisestä pääomasta, infor-

maatiopääomasta ja organisaatiopääomasta, yhdistetään organisaation toimintasuunnitelmaan. (Kaplan & Norton 2004, 50–82; Storey 2002, 324–326.)

Tavoitejohtamiseen on kohdistunut myös voimakasta kritiikkiä. Tavoitejohtamista pidetään rationaalisenä ja näennäisesti ihmiskeskeisenä johtamismallina eikä varsinaisesti tieteellisesti todennettuna johtamisteorianana. Sen nähdään toimivan hyvin vain harvoissa organisaatioissa, sillä sen täytäntöönpano on vaikeaa. Esimerkiksi BSC:n näkökulmat ovat hyvin erilaiset liike-elämässä ja koulutuksen aloilla (Karathanos & Karathanos 2004, 225). Organisaatiolähtöisessä tavoitteiden asettamisessa todellisen vaikutusvallan nähdään kuuluvan johtamishierarkian osana toimivalla ylemmälle esimiehelle. Toisaalta esimerkiksi suuryritysten toimitusjohtajilla on vähäiset tai rajalliset vaikutusmahdollisuudet todellisiin suorituksiin yrityksessä (Yukl 2006, 354). Tavoitejohtamisen arvostelijat näkevät MBO:n perustuvan behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jossa todellisuudessa työntekijän toiminta perustuu palkkioihin ja rangaistuksiin. Samalla rationaalisuuteen ja analyttisyyteen perustuva tavoitejohtaminen jättää kriitikoiden mielestä liian vähän tilaa luovuudelle ja innovatiivisuudelle. (Halpern & Osofsky 1990, 321–329; Sydänmaanlakka 2003, 53–54.)

Tutkimukseen osallistujien näkemysten perusteella tavoitejohtaminen on yleinen keino johtamisosaamisen johtamisessa. Toisaalta tavoitejohtamisen yleisten periaatteiden soveltaminen ei sovi sellaisenaan johtamisosaamisen johtamisen keinojen perustaksi perusopetuksen koulussa. Rationaalisen ja näennäisesti ihmiskeskeisen luonteen vuoksi sitä on helppoa arvostella. Toisin kuin tavoitejohtaminen korostaa, esimerkiksi kouluorganisaation vision pohjalta on vaikeaa luoda täsmällisiä mittareita, joita voitaisiin aidosti käyttää sekä koko kouluyhteisön toiminnan ohjaamiseen että sen jäsenten aikaansaamien tulosten arviointiin. Lisäksi perusopetuksen rehtoria on vaikeaa mieltää johtajaksi, joka toteuttaa kehityshankkeita henkilökohtaisten linjaustensa varassa. Sitä vastoin johtamisosaamisen johtamisessa tärkeitä keinoja ovat kaikki ne toimintatavat, jotka edistävät luottamuksellisen, vastavuoroisen ja kunnioitusta ilmentävän vuorovaikutuksen syntymistä sekä yhteisen tulevaisuuskäsityksen luomista. Lisäksi työntekijöiden itsemääräämisoikeuksien ja virallisten toimivaltuuksien optimoiminen vaikuttavat olevan tärkeitä johtamisosaamisen johtamisen keinoja perusopetuksessa. Siten johtamisosaamisen johtamisessa tärkeintä ei ole erilaisten mittareiden tai tavoitematriisien rakentaminen. Olennaista on kyetä luomaan koulusta yhteisö, jossa on riittävä yksimielisyys toiminnan perusteista ja päämääristä. Samalla koulun kehittämisessä strategisen johtamisen kannalta tärkeäksi johtamiskeinoksi muodostuu opettajien strategisen ajattelun johtaminen ja keskeisten merkitysten esiin nostaminen yhteisöstä.

4.4.5 Muutosjohtaminen

Muutosjohtaminen on yksi kaikkein tärkeimmistä ja vaikeimmista johtamisvelvollisuuksista (Yukl 2006, 284). Erityisesti perusopetuksen koulun kehittämisosaamisen johtamisen ydinkohtia on luontevaa tarkastella muutosjohtamisen mallien avulla. Koulussa muutos tähtää ensisijaisesti oppilaiden oppimis- ja kasvumahdollisuuksien parantamiseen oppilaitoksen toiminnan organisoimalla,

toimintaa ohjaavien sääntöjen ja normien sekä taloudellisten edellytysten kehittämisen avulla (Duke 2004, 31). Luovan muutosjohtamisen tarve korostuu erityisesti voimakkaiden sisäisten ja ulkoisten muutosten vuoksi kriisiytyneissä kouluissa (Kanervio 2007, 170). Tämän tutkimuksen osallistujien näkemysten perusteella kouluyhteisön kehittämisosaamisen johtamisen keinoja ovat esimerkiksi kehittämistoiminnan kytkeminen perustehtävään, tarvittavien resursien hankkiminen ja kohdentaminen, kehittämisvisioiden esittäminen, johtajuuden jakaminen, kollegiaalisten yhteyksien hyödyntäminen ja yhteisesti sovitujen aikataulujen noudattaminen. Vastaavia keinoja löytyy myös seuraavaksi esitettävistä, toisiaan täydentävistä muutosjohtamiseen ja koulun kehittämiseen liittyvistä muutosjohtamisen malleista.

Havelockin sidosmalli (Havelock's Linkage Model)

Havelockin muutosjohtamisen malli on yksi ensimmäisistä malleista, jonka avulla on pyritty ymmärtämään muutosprosesseja koulutusorganisaatiossa. Michiganin yliopiston professorin Ronald G. Havelockin luoma malli lähestyy muutosta systeemisenä ilmiönä. Hänen mielestään koulutukseen liittyvien muutosten ymmärtäminen edellyttää kahden keskeisen systeemin tarkastelua. Nämä toisiinsa kytkeytyvät systeemit ovat käyttäjäsysteemi ja resurssisysteemi. Käyttäjäsysteemin ohjaava tekijä on ongelmien ratkaiseminen. Vastaavasti resurssisysteemi ilmentää informaation lähteitä ja ohjaa käyttäjiä heidän ponnisteluissaan ongelmien ratkaisemiseksi. Muutoksen kohtaamisessa ratkaiseva tekijä on tiedonsiirto resurssisysteemistä käyttäjäsysteemiin. Tästä tapahtumasta Havelock käyttää nimitystä sidos (linkage). Havelockin mallissa keskeisiä ovat muutosagentit, yksilöt joiden vastuutehtävänä on helpottaa ja auttaa muutosprosessia toteutumaan. Lisäksi Havelockin mallissa muutosprosessi etenee kuuden perättäisen vaiheen mukaan. Nämä vaiheet ovat: tiiviiden vuorovaikutussuhteiden luominen muutosagenttien avulla, muutossaasteiden ja mahdollisuuksien tunnistaminen, tarvittavien voimavarojen varmistaminen, ongelmanratkaisumenetelmien valitseminen ja päätöksenteko sekä hyväksynnän hankkiminen ja uusien toimintatapojen vakiinnuttaminen. (Duke 2004, 25.)

Kotterin prosessimalli (Kotter's Eight-Stage Process Model)

Toinen tunnettu johtajuutta ja muutosprosesseja käsittelevä malli on Kotterin kahdeksanvaiheinen prosessimalli. Mallin päämääränä on muutoksen kohtaaminen menestyksekkäästi. Kotterin mallin mukaan kehittäminen käynnistyy muutostarpeen tunnistamisella. Muutostarpeen tulee olla tarpeeksi suuri, jotta se luo todellisen muutostarpeen. Tällainen muutostarve voi kummuta aikaisemmin eletystä kriisitilanteesta, mahdollisesta kriisitilanteesta tai huolellisesta markkina-analyysistä. Muutostarpeen perusteella johtajan tulee koota ryhmä henkilöitä, joilla on riittävästi vaikutusvaltaa ja luottamusta tulevan muutoksen läpiviemiseksi. Tämän jälkeen tarvitaan yhteisen vision määrittelyä. Vision pohjalta muotoillaan toimintamallit ja strategiat, joiden avulla asianosaiset henkilöt suuntaavat käytössä olevat voimavarat muutoksen toteuttamiseen. Visiolla sinänsä on vähän arvoa, mikäli vain sen luojat tietävät sen. Kotterin mukaan visiosta tulee keskustella laajasti, jotta sen sisältö ja päämäärät tulevat ymmärre-

tyiksi. Sen jälkeen kun toimijat tietävät ja ymmärtävät vision, johtajan ja hänen läheisistä koostuvan toteuttajajoukkonsa on tärkeää torjua muutosta vastustavat voimat. Muutoksen täysimääräinen toteuttaminen voi alkaa, kun tunnistetut esteet on poistettu ja henkilöstöä rohkaistu ottamaan riskejä. Johtajan perimmäisenä tarkoituksena tulee Kotterin mukaan olla edistymisen saavuttaminen lyhyellä aikavälillä, jotta muutoksen toteuttajien itseluottamus vahvistuu. Samalla johtajalle tarjoutuu tilaisuuksia osoittaa edistymistä sekä palkita onnistumisista. Toisaalta muutos tulee viedä koko organisaation läpi, jotta vision toteutuminen havaitaan kaikkialla. Muutosprosessi on saatettu loppuun vasta siinä vaiheessa, kun tavoitellut muutokset hyväksytään kiinteäksi osaksi organisaation toimintakulttuuria. (Duke 2004, 27–28.)

Fullanin muutosmalli (Fullan's leadership and sustainability model)

Michael Fullan täydentää edellisiä muutosmalleja muutoksen toteuttamista ja johtajuutta kokonaisvaltaisesti kuvaavalla käsitteellä jatkuvuus (sustainability). Sustain-sana tulee latinankielisestä sanasta *sustineo*, joka tarkoittaa ylläpitoa tai säilyttämistä. Tämä on Fullanin mukaan siinä mielessä harhaanjohtavaa, että jatkuvuus ei ole lineaarista vaan syklistä. Hänen mukaansa termi jatkuvuus kuvaa toimintajärjestelmän kapasiteettia kytkeytyä jatkuvan kehittymisen edellyttämiin monimutkaisiin verkostoihin ihmisen olemassaolon tarkoitusta ilmentävien syvien arvojen pohjalta. Fullan kiteyttää jatkuvuuden käsitteen osatekijöihin, joita hän tarkastelee koulutuksen kautta. Silti hänen mielestään samoja periaatteita voidaan käyttää myös muiden julkisten palvelujen tai korporatiivisten instituutioiden johtamisen kehittämisessä ja muutoksen läpiviemisessä. (Fullan 2005, 1–27.)

Fullanin mukaan jatkuvuus johtamisessa perustuu moraalisiin päämääriin ja toisten palvelemiseen organisaation kaikilla tasoilla. Lisäksi muutoksen toteuttaminen merkitsee sitoutumista muutoksen läpiviemiseen organisaatiossa. Muutoksen toteuttaminen edellyttää tukikapasiteetin (lateral capacity) rakentamista erilaisten verkostojen avulla. Samalla jatkuvuuden varaan rakentuvien organisaatioiden tulee kyetä ratkaisemaan se, miten sisäinen sitoutuminen ja ulkoinen tilivelvollisuus liitetään kiinteästi kehittämistoimintaan. Edellisen lisäksi yhteisöjen tulee tuottaa luotettavaa arviointitietoa yhteistyökumppaneille. Jatkuvuus edellyttää Fullanin mielestä jatkuvaa kehittämistä, mukautumista ja kollektiivista ongelmanratkaisukykyä suhteessa monimutkaisiin kehittämissaasteisiin. Tällainen toiminta edellyttää syvällistä oppimista (deep learning) ja kaksitasoista (dual) sitoutumista sekä lyhyen että pitkän aikavälin tuloksiin. Tämä edellyttää kärsivällisyyttä kaikilla tasoilla, sillä tulokset eivät ole lineaarisia. Jatkuvuuden turvaamisessa tarvitaan tukea, joka tuo voimavaroja syklisesti sekä yksilö- että yhteisötasolla. Jatkuvuuden turvaamiseksi Fullan peräänkuuluttaa uudenlaista laaja-alaiseen ja systeemiseen ajattelutapaan perustuvaa johtajuutta. Tästä hän käyttää nimitystä *The long lever of leadership*. Käytännössä tällainen johtamisen ”pitkä vipu” on johtajan taito yhdistää kaikki jatkuvuuden elementit samanaikaisesti, jotta eri tekijät ruokkivat järkevällä tavalla toinen toisiaan. (Fullan 2005, 14–27.)

Perusopetuksen koulussa kehittämisosaamisen johtamisessa olennaista on systeemisen kehittämistoiminnan tiivis kytkeminen perustehtävään. Tämä edellyttää kouluorganisaation nykytilanteen määrittelyä, jota voidaan Yuklin (2006, 289) mukaan verrata lääkärin tekemään huolelliseen diagnoosiin potilaan terveydentilasta. Tilannearvion laatijoita voivat olla johtotiimi, yhteisön ulkopuolinen konsultti tai koko toimijajoukko yhdessä tärkeimpien ulkoisten yhteistyökumppaneiden kanssa (Yukl 2006, 289). Perusopetuksen koulussa olennaista on kyetä tunnistamaan myös Havelockin ja Kotterin malleissa mainitut muutosagentit, jotka voivat helpottaa ja auttaa muutosprosessia toteutumaan (Duke 2004, 25–27). Toisaalta kehittämisen lähtökohtana olevasta muutosvisiosta tulee keskustella riittävän laajasti ja avoimesti, jotta sen sisältö ja päämäärät tulevat ymmärretyiksi. Lisäksi rehtorin tulee huolehtia kollektiivisen ongelmanratkaisukyvyyn kehittymisestä sekä muutoksen toteuttajina toimivien opettajien itsetuottamuksen vahvistumisesta ja sitä tukevasta edistymisen saavuttamisesta lyhyellä aikavälillä. Tällöin koulun kehittämisosaamisen johtaminen lähenee Fullanin näkemyksiä jatkuvuudesta johtamisessa, joka perustuu moraalisiin päämääriin ja toisten palvelemiseen organisaation kaikilla tasoilla (Fullan 2005, 14–19).

4.4.6 Johtamistyylit ja johtamisen piirreteorit

Tutkimuksen osallistujien käsitysten mukaan perusopetuksen koulussa johtamisosaamisen johtamisen keinoissa näyttää olevan myös johtamistyyleille ja johtamisen piirreorioille tavanomaisia painotuksia. Johtamistyyleihin osallistujien näkemyksissä viittaavat esimerkiksi toimivan työnjaon, epäolennaisten toimintojen karsimisen, tavoitteiden asettamisen, työnjohdollisen määräysvallan käyttämisen ja palkitsemisen korostuminen johtajan keinovalikoimassa. Vastaavasti johtamisen piirreorioihin viittaavia näkökulmia ovat omalla esimerkillä johtaminen, johtajan persoonallisten taitojen laaja-alainen käyttäminen ja päätösten perustelemine.

Johtamistyylit

Johtamistyyli-lähestymistavat keskittyivät johtajan käyttäytymisen tutkimiseen erityisesti 1950- ja 1960-luvuilla. Tuon ajan johtamisteorioiden ja johtamistutkimuksen perustan luomisessa keskeiset vaikutteet tulivat klassisista motivaatio-teorioista. Maslow'n tarvehierarkia, Herzbergin motivaatio-hygieniateoria ja McClellandin saavuttamisen motiivi ovat keskeisiä johtajien käyttäytymisen kuvaamisessa. Johtamistyyli-lähestymistapojen mukaiset tutkimukset tuottivat pelkistetyn tulkinnan, jonka mukaan johtamisessa yleisimmät käyttäytymismallit ovat tehtäväkeskeinen käyttäytyminen ja ihmiskeskeinen käyttäytyminen. Pääosin Rensis Likertin tutkimustyön vaikutuksesta johtamistyylit pelkistyivät neljään johtamistyyliin 1960-luvun lopulla. Hänen mukaansa tehtäväorientoitunut systeemi on vahvasti strukturoitu ja autoritaarinen. Vastaavasti täysin toista ulottuvuutta edustava johtamistyyli on ihmissuhdeorientoitunut. Se perustuu keskinäiseen luottamukseen, demokratiaan ja yhteistyöhön. Edellisten

väliin sijoittuu kaksi välimuotoa. (Hackman & Johnson 1996, 32–49; Sergiovanni & Starratt 1993, 75–76; Sydänmaanlakka 2003, 42–47; Viitala 2004, 154–163.)

Likertin teoria johtamistyyleistä muistuttaa Douglas McGregorin 1960-luvulla kehittämän klassista *X-Y-teoriaa*. Hänen mukaansa X-teorian mukaan ihmiset ovat luontaisesti turvallisuushakuisia ja haluttomia ottamaan vastuuta. Tämän vuoksi johtajien tulee pakottaa, kontrolloida, ohjeistaa ja tarvittaessa uhkailla työntekijöitään organisaatiolle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. X-teorian mukaisen johtamiskäsityksen mukaan useimmat ihmiset todellisuudessa kaipaavat selkeitä ohjeita varmistaakseen turvallisuudentunnettaan. Työntekijät voivat työskennellä huolettomasti sen ansiosta, että heillä on selkeä kuva työtehtävän hoitamiseen liittyvistä odotuksista. Samalla X-teorian mukainen johtamiskäsitys korostaa työtehtävien hoitamiseen liittyvää valvontaa ja kontrollia, huomioimatta juuri lainkaan yksilöiden tarpeita. Vastaavasti Y-teorian perusteella ihmiset ovat oikein motivoituina luovia ja itseohjautuvia työssään. Jokaisen työntekijän henkilökohtainen sitoutuminen ja ammattitilpeys ovat laadukkaan työskentelyn lähtökohtia. Tämän vuoksi johtajien tehtävänä on ihmisillä olevan potentiaalinen esiin saaminen sekä yksilöiden ja organisaation tavoitteiden yhdentäminen työntekijöiden mielikuvitusta ja luovuutta hyödyntämällä. (Hackman & Johnson 1996, 32–49; Sydänmaanlakka 2003, 42–43.)

Kansainvälisesti tunnetuin johtamistyyliin liittyvä johtajan ihmiskeskeistä ja tehtäväkeskeistä käyttäytymistä selittävä malli on Robert Blaken ja Jane Moutonin 1960-luvulla ensimmäisen kerran julkaisema johtamisruudukko (Managerial Grid). Blake kehitti mallia yhdessä kollegansa Anne Adams McCansen kanssa. He käyttävät mallista nimitystä *Leadership Grid*. Johtamisruudukko muodostuu vaakasuorasta ja pystysuorasta akselista, jotka on jaettu yhdeksään osaan. Vaakasuoran asteikon ensimmäinen piste kuvaa johtajan vähäistä kiinnostusta ja yhdeksäs piste suurinta kiinnostusta tuotantoon. Vastavalla tavalla kuvataan johtajan kiinnostusta ihmisiin pystysuoralla asteikolla. Johtamisruudukko esittelee viisi johtamisen tyyliä, jotka ovat auktoriteettikuuliaisuus, golfkerhon johtaminen, köyhtynyt johtaminen, keskitien johtaminen ja tiimijohtaminen. Näiden tyylien lisäksi Blake ja Mouton tunnistavat johtamisessa kolme muuta päätyyliä, jotka ovat äidillisuus-isällisyys (paternalism), hyväksikäyttö (opportunism) ja peittely (facadist). Äidillisuus-isällisyys kuvaa johtajaa, joka käyttää eriytyneesti sekä auktoriteettikuuliaista että tiimijohtamisen tyyliä. Hyväksikäyttö-johtamistyyli kuvaa johtajaa, joka käyttää satunnaisesti kolmen tai useamman perustyylin yhdistelmää aina tilanteen mukaan. Peittely kuvaa tiimijohtamistyyliä julkisesti korostavaa johtamistapaa, jonka taustalla on kuitenkin tarkoitus peittää todellisia päämääriä, auktoriteettikuuliaisuutta tai hyväksikäyttö- ja äidillisuus-isällisyys-johtamistyyliä. (Edwards, Rode & Ayman 1989, 172; Blake & Mouton 1985, 30–31; Hackman & Johnson 1996, 49–51; Sydänmaanlakka 2003, 45–46; Yukl 2006 59–60.)

Johtamisen piirreteoriat

Johtamistyylien tutkimuksen rinnalla johtamisen piirreteorioita tuottanut johtamisen tutkimus 1900-luvun alkupuolella pyrki selvittämään erityisesti synnynnäisiä johtamisominaisuuksia ja luonteenpiirteitä. Piirreteoriat etsivät seli-

tyksiä siihen, mikä teki tietyistä ihmisistä suuria ja arvostettuja johtajia liike-elämän, politiikan sekä sosiaalisen ja sotilaallisen toiminnan aloilla. Piirreteoreettisten tutkimusten perusteella olennaisia johtamisperinteitä ovat älykkyys, itseluottamus, päättäväisyys, rehellisyys ja sosiaalisuus. 1950-luvulla alkupe-
räinen piirreteoria kohtasi runsaasti kritiikkiä, koska se ei kyennyt määrittelemään kaikkiin tilanteisiin pätevää johtamista. Teoriaa kohtaan osoitetun kritiikin seurauksena piirreteoreettinen tutkimusintressi siirtyi yksittäisen johtajan tutkimisesta johtajan ja alaisen välisen vuorovaikutussuhteen tutkimiseen. Piirreteoreettisen johtamistutkimuksen paluuta ilmentää uudelleen virinnyt kiinnostus johtajan ominaisuuksiin visionaarisen ja karismaattisen johtamisen teorioissa 1980- ja 1990-luvuilla. Piirreteoreettinen tutkimus on syventänyt ymmärrystä johtamisprosessin ja johtajan persoonallisuuden välisestä suhteesta. Tietyt johtajan ominaispiirteet voivat olla hyödyllisiä tietyissä tilanteissa, mutta ne eivät välttämättä takaa onnistumista johtajana. Tässä mielessä johtajan ammat-
tiin ei synnytä, vaan johtajiksi kasvetaan kokemuksen, koulutuksen ja harjoittelun avulla. (Hackman & Johnson 1996, 57–59; Northouse 2007, 15–37; Sydänmaanlakka 2003, 43–44.)

Piirreteorioiden tapaan Reeves, Forde, Casteel ja Lynas (1998, 195) tunnistavat rehtorin johtamisosaamisen koostuvan sekä älyllisistä että interpersoonallisista kyvyistä. Älyllisillä kyvyillä he tarkoittavat viisasta päättelyä, asiaankuuluvaa päätöksentekoa, ongelmien rajaamista ja ratkaisemista, strategista ajattelua sekä poliittisen näkökulman osoittamista. Heidän mielestään tärkeitä interpersoonallisia kykyjä ovat työntekijöiden innostaminen ja motivoiminen, tehokas viestintä, toisten tilanteeseen eläytyminen sekä tiimityön ja tiimitoiminnan kautta työskenteleminen. Myös luottamuksen ja rohkeuden osoittaminen sekä myönteisen työskentelyilmapiirin luominen kuuluvat johtajan keskeisiin taitoihin. (Reeves, Forde, Casteel & Lynas 1998, 195.)

Tutkimukseen osallistujien näkemysten perusteella johtamisosaamisen johtamisen keinojen taustalta löytyy useita yhtymäkohtia johtamistyylien ja johtamisen piirreteorioiden tutkimusperinteisiin. Varsinkin tavoitteiden asettamisen ja toimintaperiaatteiden laatimisen sekä selkeiden linjausten ja päätösten tekemisen takaa heijastuu kaipuu ohjeistavaan ja turvallisuudentunnetta vahvistavaan johtamiseen. Vastaavasti palautteen antaminen, päätösten perustelemine tai työnjohdollisen määräysvallan käyttäminen viestivät kontrolloivasta johtamistyylistä. Samalla korostuvat myös perusopetuksen rehtorin henkilökohtaiset piirteet. Oman esimerkin avulla johtaminen, kehittämisvisioiden esittäminen tai kehittämisvalmiuksien jatkuva ylläpito edellyttävät rehtorilta itseluottamusta, päättäväisyyttä, viisasta päättelyä, rehellisyyttä ja sosiaalisuutta. Toisaalta erityisesti ihmisten johtamisosaamisen johtamisen keinoissa painottuvat yksittäisten työntekijöiden luovuuden ja itseohjautuvuuden tukeminen. Tällöin perusopetuksen koulun kehittymisen kannalta jokaisen opettajan henkilökohtainen sitoutuminen ja oman työn arvostus ovat koulun kehittymisen lähtökohtia. Siksi rehtorin keskeisenä tehtävänä on opettajissa olevan potentiaalinen esiin saaminen sekä yksilöiden ja kouluyhteisön tavoitteiden yhdistäminen työntekijöiden mielikuvitusta ja luovuutta hyödyntämällä. Tätä edistäviä joh-

tamiskykyjä ovat työntekijöiden rohkaiseminen ja innostaminen, tehokas viestintä sekä aito työntekijän tilanteeseen eläytyminen.

4.4.7 LPC-kontingenssimalli

Aikaisemmin kuvattujen tutkimukseen osallistujien näkemysten mukaan johtamisosuamisen johtamisen keinoissa voidaan tunnistaa yhtymäkohtia myös johtamisen kontingenssiteorioiden mukaisesti näkökulmiin. Kontingenssiteoriat pyrkivät kuvaamaan onnistuneen johtamisen ja erilaisten johtamistilanteeseen liittyvien tekijöiden yhteyksiä (Yukl 2006, 214–125). Esimerkiksi *LPC-kontingenssimalli* korostaa sekä ihmisten ja asioiden johtamisosuamisen johtamisessa johtajan ja työyhteisön jäsenten välisiä toimivia vuorovaikutussuhteita, riittävän strukturoituja tehtävärakenteita ja vahvaan luottamukseen perustuvaa asemavaltaa. Nämä asiat yhdessä luovat tarvittavan perustan johtajan asemavallan hyödyntämiselle sekä asioiden johtamisen kannalta tarpeelliselle työtehtävien strukturoinnille.

Johtajan henkilökohtaisten piirteiden ohella myös johtamistyylin ja johtamisen toimintaympäristön välisiä yhteyksiä on tutkittu aktiivisesti. Fred Fiedler esitteli johtamistyyliä ja johtamistilanteen yhdistävän *LPC-kontingenssimallin* (LPC Contingency Model) vuonna 1964 luoden perustaa johtamisen kontingenssiteorialle. Fiedlerin LPC-malli (Least-preferred coworker) perustuu näkemykseen, jonka mukaan johtajan tehokkuus pohjautuu hänen johtamistyyliinsä ja johtamiskontekstin väliseen yhteensopivuuteen. Fiedlerin kontingenssimallissa on kolme päätekijää: johtajan ja työyhteisön jäsenten välinen suhde (toimiva tai toimimaton), tehtävä rakenne (tarkkaan strukturoitu tai strukturoimaton) ja asemavalta (vahva tai heikko). Nämä tekijät määrittelevät, muodostuuko johtamistilanne johtajan kannalta otolliseksi. Johtajan ja työyhteisön jäsenten väliset suhteet rakentuvat vuorovaikutuksessa. Hyvät yhteistyösuhteet ilmenevät lojaalisuutena, välittämisenä, luottamuksena ja kunnioituksena. Huonot yhteistyösuhteet alentavat motivaatiota ja sitoutumista. Jotkut työtehtävät ovat tehtävärakenteeltaan tarkkaan strukturoituja. Ne edellyttävät erityisiä työsuorituksia, jotka ovat helposti arvioitavissa. Vastaavasti toiset työtehtävät ovat vaikeasti rakenteellistettavissa. Ne voi suorittaa useilla eri tavoilla ja tästä syystä johtajan on vaikeaa arvioida työsuoritusta tai määrittellä parasta tehtävän toteuttamistapaa. Johtajan asemavalta perustuu hänen asemalleen ryhmän tai organisaation sisällä. Asema, joka tarjoaa johtajalle mahdollisuuksia palkita tai rankaista, tuottaa hänelle merkittävän asemavallan. Esimerkiksi koululuokan ongelmanratkaisusta vastuussa olevalla johtajalla on vähän asemavaltaa verrattuna johtajaan, joka voi tarjota palkankorotuksia, haastavampia työtehtäviä tai turvata pitkäaikaisen työllisyyden alaisilleen. (Edwards, Rode & Ayman 1989, 172; Hackman & Johnson 1996, 59–62; Sydänmaanlakka 2003, 43–47; Yukl 2006, 215–218.)

Kontingenssimallin mukaisten tutkimusten perusteella kaikkein onnistuneimmiksi luokiteltuja johtamistilanteita luonnehtivat hyvät esimies-alaisuus suhteet, selkeät tehtäväkuvat ja vahva johtajan asemavalta. Vastaavasti vähiten suotuisia tilanteita kuvaavat heikot esimies-alaisuus suhteet, epäselvät tehtä-

väkuvat ja johtajan heikko asemavalta. Edellisten ääripäitä ilmentävien tilanteiden väliin sijoittuvat ne tilanteet, joissa kolme päätekijää asettuva edellisten määrittelyjen osalta reuna-arvojen välille. Kontingenssimallin heikkoutena pidetään sen yksilökeskeisyyttä ja epätäsmällistä tapaa kuvata johtajan käyttäytymistä. Kontingenssimalliin kohdistuneesta arvostelusta huolimatta sen vahvuutena voidaan pitää mallin aikaansaamaa kiinnostusta johtamistyylien kontekstisidonnaisuudesta. Lisäksi malli osoitti todeksi sen, että johtaja, joka onnistuu erinomaisesti yhdessä organisaatiossa, voi epäonnistua toisessa organisaatiossa, jonka toimintakulttuuri ja arvot ovat erilaisia. (Edwards, Rode & Ayman 1989, 172; Hackman & Johnson 1996, 59–62; Sydänmaanlakka 2003, 43–47.)

Tutkimukseen osallistujien näkemysten mukaan perusopetuksen koulussa ihmisten johtamisosaamisen johtamisen keinoissa löytyy yhtymäkohtia *LPC-kontingenssimallin*. Hyvien esimies-alaisuhteiden muodostumista lisääviä ihmisten johtamisosaamisen johtamisen keinoja asiantuntijoiden mukaan ovat luokissa vieraileminen, työntekijöiden arjessa läsnäolo ja keskustelut apulais- ja vararehtorin kanssa. Vastaavia tehtäväkuvien selkiyttämiskeinoja ovat kehityskeskustelujen toteuttaminen ja opettajien yksilöllinen ohjaaminen. Rehtorin vahvaa asemavaltaa vahvistavia keinoja ovat lähinnä resurssien kohdentaminen, työnjohdollisen määräysvallan käyttäminen ja viimevuosina myös perusopetuksen kouluihin ulotettujen palkkauksellisten kannustuskeinojen käyttäminen.

4.4.8 Leader-member vaihtoteoria

Tutkimukseen osallistujien näkemyksissä perusopetuksen ihmisten johtamisosaamisen johtamisessa korostuivat erityisesti vuorovaikutukselliset keinot. Toisaalta ihmisten johtamisosaaminen näyttää tukeutuvan ensisijaisesti johtajan ja työntekijän väliseen kaksisuuntaiseen vuorovaikutukseen. Tätä asiantuntijoiden näkemyksissä ilmentävät esimerkiksi monipuoliset keskustelut ja sen myötä syntyvä ihmistuntemus, eri-ikäisten työntekijöiden kokemuksen ja työastutuksen huomioiminen sekä rehtorin henkilökohtaisten yhteyksien ylläpito yksilöihin ja ryhmiin. Tämän vuoksi lähimmän johtajan ja hänen alaistensa välisten suhteiden muodostumista kuvaava Leader-member vaihtoteoria tarjoaa luontevan näkökulman ihmisten johtamisosaamisen tarkasteluun myös perusopetuksessa.

Leader-member vaihtoteoria (Leader-Member Exchange Theory - LMX) kuvaa sitä, kuinka johtajat kehittävät kaksisuuntaisen vuorovaikutussuhteen alaisiin. Alkujaan 1970-luvun puolivälissä George Graenin esittelemän teorian lähtökohdana on, että johtajalla on tapana muodostaa kahdenlaisia suhteellisia rooleja alaisten kanssa. Ne alaiset, joiden kanssa muodostuu hyvä vuorovaikutussuhde, kuuluvat sisäpiiriin (in-group). Heidän asemaansa organisaatiossa voidaan kuvata apulaisen, esikuntapäällikön tai neuvonantajan rooleilla. Muut alaiset kuuluvat organisaatiossa ulkopiiriin (out-group) ja heidän asemansa organisaatiossa määrittyvät muodollisten työnkuvien kautta. Johtajan ja alaisten välinen vuorovaikutus eroaa näissä ryhmissä. Sisäpiirissä vuorovaikutuksellinen vaihtosuhde perustuu luottamukseen, vastavuoroisuuteen, huolenpitoon ja

tuen antamiseen. Ulkopiirin vaihtosuhteessa luottamus on vähäistä ja tukea ei ole tarjolla. Autoritaarinen ja tehtäväkeskeinen johtamisviestintä on tyypillistä ulkopiirin johtamisessa. Käytännössä johtajan valinnat perustuvat yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen sekä sisäpiiriin että ulkopiiriin kuuluvien alaisten kanssa. Lisäksi valintoihin vaikuttavat erilaiset tilannetekijät tai alaisten henkilökohtaiset ominaisuudet ja luonteenpiirteet. Johtaja voi vaikuttaa alaisten käyttäytymiseen omaa suhtautumis- ja vuorovaikutustapaansa muuttamalla ja alaisten toimintaan sopeutumalla. (Hackman & Johnson 1996, 69–70; Sydänmaanlakka 2003, 55; Yukl 2006, 117–122.)

LMX-teorian mukaan sisäpiiriin ja ulkopiiriin vuorovaikutussuhteet syntyvät pian sen jälkeen, kun alainen liittyy ryhmään tai organisaatioon. Alaisen yhteensopivuus, ammattitaito ja luotettavuus vaikuttavat siihen, kumpaan ryhmään hän tulee määrittämään johtajan ajattelussa. Perusmäärittelyjen jälkeen johtajan ja alaisen vuorovaikutus alkaa eriytyä sen mukaan, kumpaan ryhmään hän kuuluu. Sisäpiiriin kuuluvien ja johtajan välisessä vuorovaikutuksessa korostuu luottamus keskustelujen aikana. Vastaavasti johtajat käyttäytyvät hallitsevammin ja määräilevämmin ulkopiiriin kuuluvien alaisten kanssa. Johtajan odotusten täyttämässä ulkopiiriin kuuluvien alaisten tulee toimia muodollisten tehtäväkuvien ja rooliodotusten mukaisesti. Sisäpiiriin kuuluvien alaisten itsemääräämisoikeudet ja viralliset toimivaltuudet ovat laajemmat kuin ulkopiiriin kuuluvilla. Toisaalta johtaja odottaa sisäpiiriin kuuluvien alaisten työskentelevän ahkerammin, sitoutuneemmin ja vastuullisemmin. Lisäksi johtaja odottaa sisäpiiriin kuuluvilta uskollisuutta ja velvollisuudentuntoisuutta suhteessa häneen. Alaisryhmien välisen vertailun perusteella sisäpiiriin kuuluvat työntekijät ovat tyytyväisempiä ja aikaansaavat parempia tuloksia kuin ulkopiiriin jäsenet. (Hackman & Johnson 1996, 70; Nauta & Sanders 2001, 324; Yukl 2006, 117–122.)

LMX-teoria kuvaa johtajan ja alaisen välisen vuorovaikutuksen laatua kolmella tasolla. Muukalaistasolla (stranger phase) vuorovaikutus on asiakeskeistä, alkeellista, muodollista sekä virallisiin työmääräyksiin ja tehtävien suorittamiseen liittyvää. Tuttavallisen tason (acquaintance phase) mukainen vuorovaikutus on sujuvaa ja mutkatonta. Kumppanuustasolla (partner phase) vuorovaikutuksen laatua ilmentävät luottamuksellisuus, vastavuoroisuus ja kunnioitus. Syvimmillään vuorovaikutus muuntuu keskinäiseksi sitoutumiseksi yhteisön perustehtävän toteuttamiseen ja työyksikön tavoitteiden saavuttamiseen. (Sydänmaanlakka 2003, 55; Yukl 2006, 118.)

Perusopetuksen koulussa ihmisten johtamisosaamisen johtamisen keinojen tulee tähdätä tuttavallisuuteen ja kumppanuuteen perustuvan toimintakulttuurin luomiseen. Asiakeskeinen ja virallisiin työmääräyksiin perustuva johtaminen tukahduttaa henkilökunnan kehittämisenokkuuden. Vastaavasti luottamuksellisuuteen, työntekijöiden aitoon arvostamiseen, vastavuoroisuuteen ja keskinäiseen kunnioitukseen pohjautuva ihmisten johtamisosaamisen johtaminen luo lujan perustan toimivan vuorovaikutuksen rakentumiselle ja suotuisalle koulun kehittymiselle. Tällöin kaikki työntekijät voivat aidosti tuntea kuulu-

vansa sekä rehtorin että kaikkien koulun sisällä johtamisvastuussa olevien henkilöiden yhdessä muodostamaan sisäpiiriin.

4.5 Yksilölähtöisen kehittymisosaamisen tukeminen ja johtamiskeinot

4.5.1 Tutkimukseen osallistujien näkemykset yksilölähtöisen kehittymisosaamisen tukemisesta ja johtamisesta

Ammatillisen kasvun tukeminen

Tutkimukseen osallistujien mielestä yksilölähtöistä kehittymisosaamista parantavat työntekijöiden kykyjen, vahvuuksien ja erilaisten työtodellisuuksien tunteminen sekä ryhmien ainutlaatuisuuden huomioiminen. Myös yksilöiden tai ryhmien motivaatiotilojen tunnistaminen ja hyödyntäminen kuuluvat yksilölähtöisen kehittymisosaamisen tukemiseen. Edelleen kiireettömät vapaamuotoiset keskustelut henkilöstön kanssa työajalla ja sen ulkopuolella sekä kollegoilta oppiminen lisäävät yksilölähtöistä kehittymisosaamista. Tutkimukseen osallistujien mukaan yksilölähtöistä kehittymisosaamista parantavat myös koulun tavoitteita tukevat ja henkilöstöä samaan suuntaan kehittävät työryhmäkoulutukset, yhteisten kokemusten käsittelyyn keskittyvät toiminnalliset sisäiset koulutustilaisuudet sekä olennaisen teoriatiedon seulominen ja hankitun tiedon välitön soveltaminen. Myös mahdollisuuksien luominen yksilöille ja ryhmille päämäärien toteuttamiseen sekä monimuotoisten työryhmien luominen tukevat yksilölähtöistä kehittymisosaamista. Lisäksi aikaisempien toimintamallien kyseenalaistaminen, oman toiminnan kriittinen seuranta ja arviointi sekä onnistumisten analysointi ja yksilöllisten kokemusten jatkuva yhteinen pohtiminen parantavat yksilölähtöistä kehittymisosaamista.

Koulun sisäisen yhteistyökulttuurin kehittäminen

Asiantuntijoiden näkemysten mukaan yksilölähtöistä kehittymisosaamista parantavat vapaaehtoisuuteen perustuva ryhmä- ja tiimityö erilaisten ihmisten kanssa, tietotaidon jakaminen, hallittu työkierto, monipuolisten kokemusten hankkiminen, kannustaminen, poisoppiminen ja virheistä oppiminen. Myös avoin ja rehellinen asioiden valmistelu, oppimista ja innovatiivisuutta tukevan ilmapiirin luominen ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen sekä yhteisten tavoitteiden suuntainen pitkäjänteinen työskentely parantavat yksilölähtöistä kehittymisosaamista. Edellisen lisäksi avoin ja ratkaisukeskeinen suhtautuminen muutoksiin sekä rohkea ja ennakkoluuloton suhtautuminen uusien toimintamallien kokeilemiseen ja uusiin yhteistyökumppaneihin tukevat yksilölähtöistä kehittymisosaamista.

Koulun pitkäjänteinen kehittäminen

Asiantuntijoiden näkemysten mukaan koulun kehitystavoitteiden ja strategioiden mukainen pitkäjänteinen, rajattu ja suunnitelmallinen kehitystyö sekä erilaisten hankkeiden ja projektien hallittu toteuttaminen kehittävät yksilölähtöistä kehittymisosaamista. Myös uuden tiedon vähittäinen omaksuminen ja tukiresurssien suuntaaminen kehitystyöhön parantavat yksilölähtöistä kehittymisosaamista.

Sidosryhmäyhteistyön hoitaminen

Tiivis yhteiskunnallisen kehityksen ja ajankohtaisten tapahtumien seuraaminen sekä virikkeiden ja kehittämisideoiden hankkiminen kollegoilta, muista kouluista ja muiden alojen ihmisiltä tukevat yksilölähtöistä kehittymisosaamista. Tutkimukseen osallistujien näkemysten perusteella yksilölähtöistä kehittymisosaamista parantavat myös henkilöstön kehittymistä tukeva yhteiskuntaan verkostoituminen, opetusmenetelmällistä kehittymistä tukeva oppilaitosyhteistyö, huoltajien ja entisten oppilaiden kanssa käytävä keskustelu kehittymistarpeista sekä aktiivinen vuoropuhelu koulua ympäröivän lähiyhteisön ja elinkeinoelämän edustajien kanssa.

Aktiivinen oppimisen johtaminen

Yksilölähtöisen kehittymisosaamisen johtamisen keinoja ovat käytännön opetustyöhön tuntuman säilyttäminen, oman ammattitaidon aktiivinen kehittäminen, kollegiaalisten yhteistyöverkostojen hyödyntäminen, henkilöstön suunnitelmallinen kuunteleminen sekä yksilö- ja ryhmäkehityskeskustelujen toteuttaminen. Myös rakentavan palautteen antaminen, aikaansaannoksista kiittäminen, palkitseminen ja ryhmien tuotosten esillä pitäminen ovat yksilölähtöisen osaamisen johtamisen keinoja. Edelleen yksilölähtöisen kehittymisosaamisen johtamisen keinoja ovat vallan ja vastuun hallittu jakaminen yksilöille ja ryhmille, itsenäiseen toimintaan luottaminen, johtajuuden jakaminen, johtoryhmätyöskentely sekä toimivien ryhmäkoonpanojen luominen. Yksilölähtöisen kehittymisosaamisen johtamisen keinoja ovat yksilöllinen johtaminen, rehtorin kiireetön läsnäolo koulun arjessa, rehtorin omalla esimerkillä innostaminen, ryhmien toimintaa tukeva rekrytointi sekä omaan työhön vaikutusmahdollisuuksia tukevien rakenteiden luominen henkilöstölle. Myös erilaisten kehitymisresurssien etsiminen ja niiden suuntaaminen, aktiivinen ajankohtaisten tapahtumien seuraaminen, tarvittava päätösvallan käyttäminen, henkilöstön etujen valvominen kehittymistä tukevalla tavalla sekä ryhmien työskentelyn yksilöllinen ohjaus kuuluvat yksilölähtöisen kehittymisosaamisen johtamisen keinoihin. Yksilölähtöisen kehittymisosaamisen johtamisen keinoja ovat myös henkilöstön kuunteleminen, kannustaminen ja rakentavan palautteen antaminen, henkilöstön kehittymismahdollisuuksien tukeminen ja työrauhan varmistaminen kehittämiseen. Lisäksi ihmisten innostaminen ja tilanteen mukainen palkitseminen ovat yksilölähtöisen kehittymisosaamisen johtamisen keinoja. Myös yksilön ja ryhmien kehittymismahdollisuuksien avoin pohtiminen niin koulun sisällä kuin ulkoisten yhteistyökumppaneiden kanssa ovat yksilölähtöisen kehittymisosaamisen johtamisen keinoja.

4.5.2 Oppimisen sosiokulttuuriset lähestymistavat

Perusopetuksen koulussa työntekijöiden kehittymisen lähtökohtana on yksilöiden luonteva ja täysivaltainen osallistuminen yhteisön toimintaan. Osaamisen kehittyminen edellyttää tiivistä kollegiaalista yhteistyötä ja johtajan tukea. Tällöin työyhteisössä toimivien yksilöiden välinen vuorovaikutus, yhteisöllinen tiedonmuodostus ja aktiivinen toimintaan osallistuminen ovat keskeisiä kehittymisperusteita. Samalla tulevaisuuteen suuntautuvan kehittymisen ja oppimisen lähtökohdat muistuttavat keskeisesti oppimisen sosiokulttuurisia lähestymistapoja.

Oppimisen sosiokulttuuriset lähestymistavat kuuluvat oppimisteoreettisesti sosiaalisen konstruktivismiin piiriin. Ne korostavat tiedonmuodostuksen ja oppimisen sosiaalista, kulttuurista ja historiallista luonnetta. Tällöin tietojen nähdään syntyvän historiallisessa ja kulttuurisessa viitekehyksessä, jolloin oppimisessa huomioidaan myös aikaisemmat oppimiskokemukset. Ihmisen toiminta nähdään kielen ja muiden symbolijärjestelmien välittämäksi toiminnaksi. Samalla oppimisen ja tiedonmuodostuksen lähtökohtina korostuvat situationaalisuus, sosiaalinen toiminta ja vuorovaikutus. Ihmiset käyttävät ajattelunsa ja käyttäytymisensä tukena erilaisia psykologisia välineitä – merkkejä ja merkkijärjestelmiä – kuten puhetta, kirjoitettua kieltä, matematiikkaa, taidetta tai karttoja. Merkkijärjestelmien avulla yksilöt voivat käsitteellisesti suunnitella tulevaisuutta tai arvioida menneisyyttä. Symbolinen vuorovaikutus luo perustan ihmiselle ominaisten psyykkisten prosessien kehittymiselle (Hänninen 2000, 27). Sosiokulttuuristen lähestymistapojen mukaan oppiminen toteutuu sekä sosiaalisella että yksilöllisellä tasolla. Oppimisen kohteena olevien tietojen ja taitojen sisäistämisen perustana on ihmisen ja hänen ympäristönsä välinen vuorovaikutus, joka auttaa yksilöä muuntamaan ulkoista toimintaa sisäiseksi henkiseksi toiminnaksi. Oppimisen sosiokulttuuriset lähestymistavat painottavat sitä, että yksilöiden ominaisuudet ja heidän toimintansa syntyvät yhteisöllisissä toimintajärjestelmissä. Esimerkiksi työpaikalla yksilöiden toiminta muokkaa dynaamista ja historiallisesti kehittyvää toimintajärjestelmää. (Poikela 1998, 57–59; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 161; Tynjälä 2004, 44–49.)

Oppimisen sosiokulttuuristen lähestymistapojen yhteydessä oppiminen kuvataan yhteisöihin sosiaalistumisen avulla. Lave ja Wenger (1995, 29) kutsuvat oppimista ”oikeutetuksi rajalliseksi osallistumiseksi” (legitimate peripheral participation). Tällöin oppija siirtyy vähitellen oppimisen myötä toimintojen reuna-alueilta kohti yhteisön toimintojen ydintä. Samalla oppimisen tarkastelussa keskeiseksi muodostuu yksilön sijaan koko käytännön yhteisö (community of practice), jota koulukontekstissa voidaan kutsua myös oppijoiden yhteisöksi (community of learners). Tyypillinen osallistumisen kautta tapahtuva oppimista kuvaava koulutusmuoto on perinteinen käsityöammatteihin liittyvä kognitiivinen oppipoikakoulutus (cognitive apprenticeship). Nykyisin siihen voidaan laajasti lukea myös nykyaikaisessa ammatillisessa koulutuksessa todellisissa työympäristöissä toteutuva työharjoittelu. Tällöin oppiminen etenee alkuvaiheen havainnoinnin ja kokeneen ammattilaisen ohjauksessa toteutuvan harjoittelun myötä kohti lisääntyvää itsenäisyyttä ja vastuunottoa työtehtävistä.

(Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 125–134; Poikela 1998, 57–59; Tynjälä 2004, 132–134; Wenger 2002, 4–5.)

Osallistumiseen pohjautuvan oppimisen lähtökohtana ovat näkemykset yhteisön kulttuuriin integroitumisen tärkeydestä ja siitä, että ihmiset pystyvät ulkoisen tuen varassa tekemään vaativampia asioita kuin yksinään (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 130–131). Sarala ja Sarala (1996, 34–35) toteavat osaamisesta olevan hyötyä vasta silloin, kun on luotu puitteet, joissa osaamista voidaan hyödyntää. Heidän mielestään esimerkiksi täydennyskoulutus sekä osa ihmisten toimintamotivaatiosta ja osaamispotentialista voi mennä suurelta osalta hukkaan, mikäli yhteisössä ei ole osaamisen käyttöedellytyksiä.

Oppimisen sosiokulttuurisissa lähestymistavoissa painottuvat toisaalta yksilöiden ajattelun tilannesidonaisuus sekä oppimisen tiivis yhteys tiettyyn kulttuuriin sosiaalistumisen kanssa. Engeström (2004, 13) käyttää sosiaalisen toiminnan kehittämisen yhteydessä oppimisesta käsitettä *ekspansiivinen oppiminen*. Tällöin oppiminen kyseenalaistaa ja laajentaa ennalta annettuja toimintäsääntöjä sekä tarjoaa mahdollisuuden yhteisölliselle kehittymiselle. Samalla oppimisessa korostuu tieteelle ja taiteelle tunnusomainen tapaa tuottaa tietoa luovasti, kriittisesti, kokeilevasti ja produktiivisesti. Ekspansiivinen oppiminen merkitsee sekä oppijan oman ajattelun intentionaalista muovaamista että yleisten käsitysten, teorioiden ja mallien yhteisöllistä muokkaamista uusien toimintatapojen löytämiseksi ja toiminnan kehittämiseksi. Oppimisen kohteena olevan asian historiallinen analysointi helpottaa mahdollisten kehitysvaiheiden hahmottamisessa ja erilaisten vaihtoehtojen tunnistamisessa. Ekspansiivinen oppiminen etsii kehittymismahdollisuuksia ja tuottaa muutosta. Tällöin muutos ei ole sama asia kuin kehitys. Kehityksellä tavoitellaan laadullisesti nykyistä parempaa. Samalla kehitykseen kuuluu luonnollisella tavalla kamppailu ja väitteily kehityksen sisällöstä. Kysymykset ja vastaukset kehityksen toivotusta suunnasta ratkaistaan paikallisesti toimijoiden keskuudessa. Ekspansiivinen oppiminen perustuu monimuotoisten toimintajärjestelmän osanottajien välisten pitkälle aikavälille hajautuneiden sosiaalisten kytkentöjen tuottamiin järjestelmännovaatioihin. Tässä mielessä ekspansiivinen oppiminen poikkeaa sekä hetkellisiä ratkaisuinnovaatioita tuottavasta oppimisesta että organisaation toimintaryhmiin sopivasta elinkaari-innovaatioita tuottavasta oppimisesta. (Engeström 2004, 12–30; Tynjälä 2004, 129–130.)

Perusopetuksen koulussa suotuisa yksilön kehittyminen edellyttää täysivaltaista yhteisön jäsenyyttä. Toisaalta yksittäisten opettajien kehittyminen muokkaa koko kouluyhteisön toimintajärjestelmää dynaamisella tavalla. Koulu oppii, kun opettaja oppii. Tiiviisti yhteisöön kuuluessaan yhteisön jäsenet kyseenalaistavat ja laajentavat historiallisesti syntyneitä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä toimintatapoja. Samalla yksilöiden tilannesidonainen oppiminen tuottaa laadullista muutosta ja ylläpitää tietoisesti hyväksi koettuja toimintamalleja.

4.5.3 Tilannejohtaminen

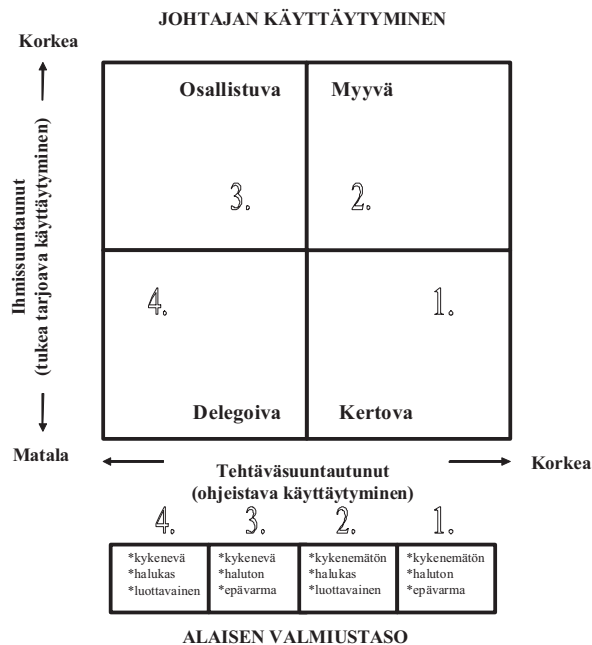
Yksilölähtöisen kehittymisosaamisen johtaminen kohdistuu tutkimukseen osallistujien mukaan ennen kaikkea yksilöihin. Yksittäisten työntekijöiden lisäksi myös erilaiset ryhmät voidaan mieltää yksilöiksi. Toisaalta yksilölähtöinen kehittyminen on tilannesidonnaista. Tämän vuoksi yksilölähtöisen kehittymisosaamisen johtamisen keinoissa löytyy teoreettisessa mielessä useita tilannejohtamiselle tyypillisiä yleisiä näkökulmia. Lisäksi empiirisen aineiston mukaan perusopetuksen rehtorin toiminnassa painottuvat yksilöiden johtamiseen eri tilanteisiin soveltuvat johtamiskäyttäytymistavat. Tämän vuoksi luontevia teoreettisia lähtökohtia yksilölähtöisen kehittymisosaamisen keinojen tarkasteluun perusopetuksessa tarjoavat esimerkiksi johtamisen kontingenssiteorioihin kuuluvat *Herseyn ja Blanchardin tilannejohtamisen malli* sekä johtamisen *Path-goal-teoria*.

Herseyn ja Blanchardin tilannejohtamisen malli

Yksi tunnetuimpia tilannejohtamisen malleja on Paul Herseyn ja Kenneth Blanchardin luoma johtamismalli, jonka mukaan eri tilanteet edellyttävät erilaista johtamiskäyttäytymistä. Herseyn ja Blanchardin tilannejohtamisen malli tarkastelee johtamista ennen kaikkea johtajan ja alaisen välisenä henkilökohtaisena suhteena. Herseyn ja Blanchard korostavat, että alaisten kypsyystasolla on keskeinen rooli sopivan johtamiskäyttäytymisen valitsemisessa. Alaisten kypsyyttä kuvaavat ammatilliset valmiudet muodostuvat ammatillisesta suoriutumiskyvystä ja henkisestä toteuttamishalukkuudesta. Ammatillinen suoriutumiskyky viittaa työtehtävän edellyttämiin kykyihin, tietoihin ja taitoihin. Henkinen toteuttamishalukkuus todentuu itseluottamusta, halukkuutta ja motivaatiota ilmentävinä tunteina. Hersey ja Blanchard kuvasivat ammatillisesta suoriutumiskyvystä ja henkisestä toteuttamishalukkuudesta muodostuvaa alaisen tehtäväkohtaista valmiutta neljän tason avulla. Ensimmäisellä tasolla alainen on kykenemätön sekä haluton ja epävarma toteuttamaan tehtävää. Toisella tasolla alainen on edelleen kykenemätön hoitamaan tehtävää, mutta hän haluaa toteuttaa sen ja luottaa itseensä. Kolmannella tasolla alaisen kyvyt riittävät tehtävän hoitamiseen, mutta hän ei halua hoitaa tehtäväänsä ja kokee epävarmuutta tehtävän suorittamiseen. Neljännellä tasolla alainen kykenee suorittamaan tehtävän sekä haluaa suorittaa sen ja luottaa itseensä. (Hackman & Johnson 1996, 67–69; Sydänmaanlakka 2003, 48–50; Yukl 2006, 223–224.)

Herseyn ja Blanchardin mukaan johtamistyylin valinta perustuu alaisen valmiustason analysointiin tietyissä tilanteissa (kuvio 19). Johtamistyylin ja alaisen valmiustason tulee olla sopusoinnussa keskenään. Kertova johtamistyyli sopii ensimmäisellä valmiustasolla oleville alaisille. Tällöin johtamiskäyttäytymisessä korostuu tehtäväkeskeinen ohjeiden antaminen ja suoritusten valvonta. Toisella tasolla olevien alaisten johtamiseen soveltuu myyvä johtamistyyli. Tällöin alaisten ammatillisten valmiuksien puuttumista tuetaan sekä ohjaavan ihmiskeskeisen käyttäytymisen että ohjeita antavan tehtäväkeskeisen johtamiskäyttäytymisen avulla. Johtaja selittää, perustelee ja selkiyttää päätöksiä. Lisäksi

alaisia rohkaistaan kehittämään työtehtävän edellyttämiä taitoja. Osallistuvaa johtamistyyliä tarvitaan kolmannella valmiustasolla olevien alaisten johtamiseen. Tällöin ihmiskeskeisen käyttäytymisen avulla alaisia kannustetaan osallistumaan ideoiden jakamiseen ja päätöksentekoon. Lisäksi johtajien tulee kannustaa alaisia keskustelemaan niistä ongelmista ja peloista, jotka murentavat heidän sitoutumistaan tai itseluottamustaan. Delegoiva johtaminen sopii parhaiten ammattitaitoisten, kyvykkäiden, motivoituneiden ja itseensä luotavien alaisten johtamiseen. Tällöin tehtäväkeskeistä ohjeiden antamista tai ihmiskeskeistä tuen antamista tarvitaan satunnaisesti. Delegoiva johtaminen lisää alaisten vastuuta sekä päätöksenteossa että päätösten toimeenpanossa. (Hackman & Johnson 1996, 67–69; Sydänmaanlakka 2003, 48–50; Yukl 2006, 223–225.)



KUVIO 19 Hersey'n ja Blanchardin tilannejohtamisen malli (Hackman & Johnson 1996, 67)

Tutkimukseen osallistujien näkemysten perusteella kouluyhteisössä olevan osaamisen esille saaminen edellyttää perusopetuksen rehtorilta henkilöstönsä valmiustason arviointia muuttuvissa tilanteissa. Tällöin rehtorin tulee arvioida eri tilanteissa sekä yksittäisten työntekijöiden että työryhmien tilaa ja sovittaa toimintansa tilanteen mukaiseksi. Kehittämisen tulee lähteä liikkeelle työntekijöiden tilanteesta eikä esimerkiksi rehtorin valmiuksista. Samalla koulutyön syklisyys ja työtehtävien ennakoimattomuus muodostuvat tärkeiksi taustatekijöiksi työntekijöiden valmiustason analysoinnissa. Lisäksi rehtorin täytyy tiedostaa työntekijöiden ja työryhmien valmiustasojen suuret vaihtelut osaamisalueittain. Esimerkiksi erinomainen opettavan oppiaineen hallinta ei välttä-

mättä takaa esimerkiksi kansainvälisessä yhteistyöprojektissa edellytettävien työtapojen tai koulun ulkopuolisen suhdetoiminnan osaamista.

4.5.4 Path-goal teoria

Yksilölähtöisen kehittymisosaamiseen teemaa on vaikeaa ohittaa ilman johtajan viestintään, yksilöiden työtyytyväisyyteen tai motivaatioon liittyvien tekijöiden huomioimista. Tämän vuoksi tilannejohtamisen ja johtamisen kontingenssiteorioiden alaan kuuluva *path-goal-teoria* tarjoaa mielenkiintoisen tulkintamahdollisuuden yksilölähtöisen kehittymisosaamisen johtamisen tarkasteluun. Tämä organisaation sisäisiä motivaatiotekijöitä kuvaavaan odotusteoriaan (expectancy theory) pohjautuva teoria tunnistaa johtajan viestintätyylin ja johtamisen tilannetekijöiden välillä tiettyjä yhteyksiä. Tilannejohtamiseen kuuluva *Path-goal-teoria* pyrkii selittämään alaisen työtyytyväisyyttä ja motivaatiota johtajan käyttäytymisen ja tehtävärakenteen avulla. (Hackman & Johnson 1996, 66; Yukl 2006 218–223.)

Odotusteorian mukaan alaisten motivaatiota tuottavuuteen lisää luottamus siitä, että heidän valmiutensa ja kompetenssinsa on riittävä. Tämä tarjoaa väylän arvokkaiden päämäärien saavuttamiseen. Alkujaan Robert Housen vuonna 1970 julkaiseman path-goal teorian avulla selvitetään sitä, kuinka johtaja voi motivoida alaisiaan saavuttamaan asetettuja tavoitteita hyödyntämällä eri tilanteissa alaisten tarpeisiin parhaiten sopivia johtamistapoja. Teorian mukaan johtajan vastuuseen kuuluu kertoa alaisilleen sekä alaisilta odotettavista asioista että siitä, mitä palkkioita tehtävän onnistuneen suorituksen jälkeen on odotettavissa. Housen ja Mitchellin tutkimusten mukaan alaisten motivointikyky perustuu johtajan viestintätyyliin ja tiettyihin johtamisen tilannetekijöihin. Tällä perusteella he tunnistavat taulukossa 7 näkyvät viestintätyyliin. *Suoran johtamisen* (directive leadership) mukainen viestintä on muodollista ja ennakkoon määriteltä. Siihen kuuluu suunnittelua, organisointia, tehtävien järjestelyä ja yhteensovittamista sekä täsmällistä ohjausta. *Tukevan johtamisen* (supportive leadership) kaltainen viestintä perustuu ihmisten väliseen viestintään, joka keskittyy alaisten tarpeiden ja hyvinvoinnin tukemiseen sekä suotuisan vuorovaikutusilmapiiriin luomiseen. *Osallistuva johtaminen* (participative leadership) on viestinnältään alaisten ideoita ja mielipiteitä kokoavaa. Se pyrkii liittämään alaiset tiiviisti mukaan päätöksentekoon. *Saavutuskeskeinen johtaminen* (achievement-oriented leadership) keskittyy päämäärien ja tavoitteiden saavuttamiseen korostamalla niiden erityistä merkitystä ja osoittamalla erityistä luottamusta alaisten kykyihin saavuttaa tavoitteita. *Path-goal-teorian* mukaan on olemassa kaksi johtamisen viestintätyylin valinnan kannalta merkittävää tilannetekijää. Ne ovat alaisten ominaisuudet ja tehtävän luonne. Alaisen ominaisuuksien tärkeitä tekijöitä ovat hänen tarpeensa, kykynsä, arvonsa ja persoonallisuutensa. Tehtävän luonteen avaintekijöitä ovat tehtävän rakenne ja selkeys. (Hackman & Johnson 1996, 63–64; Sydänmaanlakka 2003, 50; Yukl 2006 218–223.)

TAULUKKO 7 Path-Goal teorian mukaiset johtamisen osatekijät (Hackman & Johnson 1996, 66)

Johtajan viestintätyyli	Suora	Tukeva	Osallistuva	Saavutuskeskeinen
Vahvistaa alaisten motivaatiota ja työttyytyväisyyttä silloin, kun	Alaiset ovat kokemattomia tai epävarmoja	Alaiset ovat ammattitaitoisia, mutta he eivät luota itseensä tai eivät ole sitoutuneita tehtävään	Alaiset ovat epävarmoja (erityisesti silloin, kun epävarmuus tuottaa ahdistuneisuutta)	Alaiset ovat työtehtävän toteuttamisessa riittävän ammattitaitoisia
	Työtehtävä on strukturoimaton	Työtehtävä on strukturoitu (erityisesti silloin, kun tehtävä on haastava, ikävyyttävä, rasittava, vaikea tai rutiniinomainen)	Työtehtävä on strukturoimaton	Työtehtävä on strukturoimaton

Path-goal-teoriaan peilaten yksilölähtöisen kehittymisosaamisen johtamisen keinot perusopetuksessa perustuvat ennen kaikkea osallistuvaan johtamistapaan. Koulussa työtehtävät ovat usein epäselviä, mutta odotukset työntekijöitä kohtaan ovat erittäin suuret. Tällöin yksilöiden kannustaminen, päätöksentekoon mukaan ottaminen sekä henkilökohtaisen työsuhteen muodostumisen tukeminen kuuluvat yksilön osaamisen johtamisen keinoihin. Toisaalta rehtorin tulee kyetä käyttämään sujuvasti myös muita viestintätyylejä. Lisäksi pitkäkestoisien henkilökohtaisen ammatillisen valmennuksen ja yhteisön tuen varmistamisen työntekijöille tulee kuulua rehtorin johtamiskeinovalikoimaan perusopetuksessa.

4.5.5 Transformatiivinen johtaminen

Tutkimukseen osallistujien näkemysten perusteella yksilölähtöisen osaamisen johtamisen keinoilla on myös tiivis yhteys transformatiivisen eli uudistavan johtamisen teoreettisiin perusteisiin. Tähän viittaavat opettajien ja rehtoreiden vastauksissa yksilöiden ja ryhmien kehittymismahdollisuuksien avoin pohtiminen, yksilöllinen johtaminen, rehtorin kiireetön läsnäolo koulun arjessa, rehtorin omalla esimerkillä innostaminen, ryhmien toimintaa tukeva rekrytointi sekä vaikutusmahdollisuuksien luominen henkilöstön omaan työhön. Myös erilaisien kehittymisresurssien etsiminen ja niiden suuntaaminen, kehittymismahdollisuuksien tukeminen sekä työntekijöiden kuunteleminen, innostaminen ja tilanteen mukainen palkitseminen ovat tutkimukseen osallistujien näkemysten mukaisia transformatiiviseen johtamiseen viittaavia yksilölähtöisen kehittymisosaamisen johtamisen keinoja.

Tutkijat ovat pyrkineet kuvaamaan transformatiivisen johtamisen avaintekijöitä erityisesti 1980- ja 1990-luvulla. Transformatiivinen johtaminen (transformationaalinen johtaminen) painottaa johtamiseen kuuluvaa vaikuttamisprosessia, jonka avulla johtaja innoittaa alaisiaan saavuttamaan työssä eteen tulevia haasteita. Ensimmäinen uudistavasta johtamisesta kirjoittanut tutkija oli James MacGregor Burns. Motivaation ja alaisten tarpeiden lisäksi johtamisen etiikka

on keskeisesti esillä Burns'n uudistavan johtamisen teoriassa. Transformatiivisen johtamisen päämääränä on sekä alaisten että johtajan kannalta yhteisen hyvän saavuttaminen. Todellinen eettinen johtajuus huomioi organisaation tavoitteita laajemmin ympäröivän yhteisön osallistumalla yhteisön tavoitteiden asettamiseen, yhteiseen päätöksentekoon ja niiden toteuttamiseen. Eettisesti toimivat johtajat kunnioittavat ja palvelevat muita, ovat oikeudenmukaisia ja rehellisiä sekä rakentavat yhteiskuntaa. Tämän vuoksi tehokkaat johtajat kykenevät näkemään henkilökohtaiset visionsa osana organisaatiota ja koko yhteiskuntaa. (Hackman & Johnson 1996, 78–79; Rost 1991; Senge 1990; Sydänmaanlakka 2003, 57–67.)

Tutkimusten perusteella uudistavalla johtajalla on viisi ominaisuutta: luovuus, vuorovaikutuksellisuus, visionäärisyys, voimaannuttamisen kyky ja intohimo. Erilaisten johtamistapojen tunnuspiirteitä tutkineen Bernard Bassin mukaan johtamisessa on kolme erilaista johtamisen muotoa. Ensinnäkin kaikkein passiivisin johtamisen muoto on *laissez-faire-johtamistapa*, jolloin johtaja tyytyy sivustaseuraajan rooliin ja antaa tilanteiden mennä omalla painollaan. Toisena johtamisen tapana myös hänen näkemyksissään erottuu transaktionaalinen johtaminen. Tällöin johtaja keskittyy alaisten Maslowin tarvehierarkiaan kuuluvien kolmen alimman tason tarpeiden tyydyttämiseen ja ennalta odotettujen tulosten saavuttamiseen. Kolmas johtamisen muoto on transformatiivinen johtajuus. Transformatiivinen johtaja huomioi alaistensa tarpeet ja motiivit kokonaisvaltaisesti. Transformatiivinen johtaja mukauttaa johtamisen alaistensa tarpeisiin. Tällöin johtamisen tapoihin kuuluvat ihanteellistava vaikuttaminen, yksilöllinen huomioiminen, innoittava motivointi ja älyllinen stimulointi. Uudistavan johtamisen avulla saavutetaan odotuksiin verrattuna parempia tuloksia. Uudistava johtaja kykenee luomaan ja viestimään selkeästi organisaation tulevaisuudenkuvan. Hänen toimintansa perustuu luottamukseen rakentamiseen ja merkitysten tuottamiseen organisaatiossa. Viestinnän professori Ted Zorn havaitsi viestinnän keskeisyyden uudistavassa johtamisessa. Hänen mukaansa alaisten mielestä kaikkein uudistavimpia olivat ne johtajat, joiden tiedolliset ja viestinnälliset taidot olivat erinomaiset. Monessa suhteessa transformatiivisen johtamisen ajattelutapa on hyvin lähellä ihmisen olemuksen vaikuttavuutta korostavaa eli karismaattista johtamista. (Hackman & Johnson 1996, 77–92; Den Hartog, Van Muijen & Koopman 1997, 20–22; Sydänmaanlakka 2003, 57–60; Yukl 2006, 262–264.)

Transformatiivinen johtaja keskittyy organisaation toiminnan laadun kehittämiseen tähtäävien toimenpiteiden kannalta sopivan järjestyksen ja ajoituksen löytämiseen (LeBrasseur, Whissell & Ojha 2002, 157). Ross ja Grey (2006, 193–194) havaitsivat koulujen transformatiivisesta johtamisesta, että rehtorin tulee toimivan vuorovaikutuksen avulla tukea opettajia tunnistamaan syyseuraussuhteita heidän työskentelynsä ja tavoiteltavien työtulosten välille. Näin toimiessaan transformatiivinen johtaja edistää alaisten voimaantumista tiedostaen sen, että erinomaisimmankin johtajan onnistuminen rakentuu alaisten osaamisen ja onnistumisen varaan. Siksi uudistava johtaja rohkaisee alaisiaan henkilökohtaisen innostuksensa avulla osallistumaan ja vaikuttamaan heitä

koskeviin asioihin organisaatioissa. Uudistavat johtajat sallivat muiden tehdä päätöksiä sen sijaan, että he päättäisivät kaikesta itse. Toisaalta Lam (2002, 441) muistuttaa tämän vastakohtana, että esimerkiksi vahvasti keskitettyyn päätösvaltaan perustuvassa koulussa kehittyminen perustuu pelkästään yksittäisen rehtorin mielihoiteisiin ja hyvään tahtoon. (Hackman & Johnson 1996, 88–92.)

Transformatiivinen johtaja on myös visionäärinen, luova ja vuorovaikutteinen. Vakuuttava visio tuottaa ihmisten tekemälle työlle merkityksen ja lisää sitoutumista. Tällainen visio on sekä haastava että saavutettava. Bottery (2001, 201) kuitenkin varoittaa koulutuksen yhteydessä siitä, että visiotyöskentelyyn liittyvä transformatiivinen johtaminen voi pahimmillaan muuntaa ylhäältä annettujen poliittisten ja taloudellisten tarkoituserien välikappaleeksi. Siksi kouluissa visiointi edellyttääkin rehtorilta ennen kaikkea kykyä tukea opettajia toteuttamiskelpoisten lähitavoitteiden saavuttamisessa ja sen myötä lisätä onnistumisen kokemusten todennäköisyyttä (Ross & Grey 2002, 194). Lopullinen visio syntyy tulevaisuuteen suuntautuvan kaukokatseisuuden, perinteitä kunnioittavan historia-analyysin, yksityiskohtia erittelevän havainnoinnin, lähialueeseen kohdistuvan ympäristöanalyysin ja kaikki analyysivaiheet syntetisoivan revisioinnin eli tarkistuksen tuloksena. (Bennis & Nanus 1986, 72–73; Hackman & Johnson 1996, 82–85.)

Yksi uusia transformatiivisen johtamisen sovelluksia Suomessa on esimerkiksi Vesa Nissisen kehittämä syväjohtamisen malli. Alkujaan Suomen puolustusvoimissa kehitetyssä sovelluksessa johtajuuden kehittämisessä yhdistyvät transformatiivinen johtaminen ja syväoppiminen. Tällöin johtajuuden oppimisen prosessissa käsitellään tiedon lisäksi, arvoja, asenteita, motiiveja ja tunteita. Syväjohtaminen tähtää tavoittelemisen arvoiseen johtamiskäyttäytymiseen, jonka kulmakiviä ovat luottamuksen rakentaminen, inspiroiva motivointitapa, älyllinen stimulointi, yksilöllinen kohtaaminen sekä kontrolloiva ja passiivinen johtaminen. Syväjohtamisen perustana oleva valmius on oppimisen kautta syntynyt johtajan ammattitaito. Vastaavasti syväjohtamiskäyttäytymisen vaikutukset ilmenevät tyytyväisyytenä, tehokkuutena ja yrittämisen haluna. (Nissinen 2004, 9–40.) Myös Mankan (2006, 211–213) näkemyksillä yksilöiden oppimistarpeista työyhteisössä on lukuisia yhtymäkohtia uudistavaan johtamiseen ja yhteisöllisen kehittämisosaamisen johtamisen keinoihin. (Manka 2006, 211–213.)

Transformatiivinen johtaminen ja rekrytointi

Yksilölähtöisen kehittymisen johtamisen keinojen näkökulmaan kytkeytyy luontevasti myös Hattenin (2002, 4) näkemys transformatiivisen johtajan roolista osaamisperusteisen toimintakulttuurin luojana ja toiminnan kanalta keskeisten henkilöiden rekrytoijana. Hänen mielestään kokeneet uudistavat johtajat osaavat asettaa välitavoitteita luodakseen osaamisperusteista toimintakulttuuria organisaatioihinsa kohtaamalla todellisuuden avoimesti, rohkaisemalla keskustelua sekä kanavoimalla ristiriitoja ja konflikteja rakentavaan suuntaan. Tällaiset johtajat kykenevät arvioimaan monipuolisesti myös omia toimintatapojaan ennakkotavoitteiden pohjalta. Lisäksi kokeneet johtajat valitsevat huolellisesti henkilöt niihin tehtäviin, joissa käsitellään kriittistä ennakkoinformaatiota joko yhteisössä esille nousevista ongelmista tai uusista toimintamahdollisuuksista.

sista. Kokeneiden johtajien osaamisen johtaminen ei pääty valintatilanteeseen, vaan he arvioivat huolellisesti näiden avainhenkilöiden toimintaa työuran aikana. (Hatten 2002, 4.)

Henkilöstövalintojen lähtökohtana on organisaation perustehtävän toteuttamisen kannalta parhaiden mahdollisten työntekijöiden tunnistaminen ja houkutteleminen vapaana oleviin työtehtäviin sisäisen ja ulkoisen rekrytoinnin avulla (Chiavenato 2001, 22; McConney, Ayres, Hansen & Cuthbertson 2003, 88; Viitala 2007, 100–115). Coulon ja Quaglia (1989, 133–134) tunnistavat sekä opettajan että rehtorin työssä onnistumisen tekijöitä, jotka on syytä huomioida opetushenkilöstöä rekrytoitaessa. Heidän mielestään molemmilta ammattiryhmiltä edellytetään hyviä yhteistyötaitoja ja kykyä käsitellä ristiriitaisia vaatimuksia. Myös saavutettavien tavoitteiden tunnistaminen, tavoitteiden selkeä viestiminen sekä toimintasuunnitelmien ja arviointijärjestelmien laatiminen kuuluvat sekä opettajien että rehtoreiden ammattitaitoon. Lisäksi asetettujen tavoitteiden saavuttaminen onnistuu heidän tutkimustulostensa mukaan vasta silloin, kun työskentelyilmapiiri on kyetty luomaan kannustavaksi. Siksi koko kouluyhteisön kehittäminen kuuluu koulun henkilöstön keskeiseen ammattitaitoon.

Useissa kehittyneissä länsimaissa 1990-luvun puolivälin jälkeen huolenaiheena on ollut opettaja- ja rehtoripula, jonka vuoksi opetushenkilön rekrytointiin liittyvät ongelmat nähdään keskeisiksi koulutuksen laatua uhkaavaksi tekijäksi (Dorman & D'Arbon 2003, 137; Gray & Behan 2005, 443–455). Grayn ja Behanin (2005, 443–455) mukaan rekrytointiongelmat näkyvät esimerkiksi Pohjois-Irlannissa erityisesti opetussuunnitelmatyössä, opetettavien oppiaineiden sisällöllisessä tarjonnassa ja opetettavien toimintojen laajuudessa. He toteavat tutkimuksensa perusteella, että enemmistö rehtoreista näkee pysyvien työsuhteiden houkuttelevan parhaita hakijoita. Pysyvät työsuhteet ovat myös kustannustehokkaimpia. Lisäksi niiden avulla voidaan parantaa kouluyhteisön yhteenkuuluvuutta ja eettistä kypsyyttä. (Gray & Behan 2005, 443–455)

Koulun kannalta hyvien opettajien löytämiseksi on kehitetty erilaisia rekrytointijärjestelmiä. McConney, Ayres, Hansen ja Cuthbertson (2003, 87–114) esittelevät Baltimoren koulutoimessa käytössä olevia menetelmiä. Heidän yleissuunnitelmansa mukaan keskeiset toimintatavat parhaiden mahdollisten opettajien rekrytoimisessa ovat kilpailijoita parempien taloudellisten etujen tarjoaminen, houkuttelevien rekrytointimateriaalien tuottaminen potentiaalisille opettajille, koulutuksellisen yhteistyön tiivistäminen lähiyliopistojen ja täydennyskoulutuskeskusten kanssa sekä henkilöstöhankinnasta vastaavien työryhmien toimintamallien uudistaminen. Henkilöstöhankintaan kuuluvat kiinteästi myös koulujen henkilöstön tietämys ja toiveet uusien opettajien rekrytointitarpeista. Baltimoressa henkilöstöhankintaprosessiin kuuluvat kiinteästi myös ammatilliset täydennyskoulutusohjelmat sekä uusien opettajien mentorointiohjelmat, joiden tavoitteena on uran alkuvaiheessa olevien opettajien tukeminen ja alalta poissiirtymisen ehkäiseminen. (McConney, Ayres, Hansen & Cuthbertson 2003, 87–114.)

Heneman ja Milanowski (2004, 114) paikantavat rekrytoinnin yhdeksi kahdeksasta opettajan osaamista ja oppilaan oppimistuloksia keskeisesti ku-

vaavista inhimillisten voimavarojen johtamisen (Human Resource Management - HRM) tekijöistä. Henemanin ja Milanowskin kuvaamassa mallissa rekrytointi koostuu hakijoille suunnatuista työtehtävää kuvaavista ennakkomateriaaleista, ammatillisen kehittymisen tukijärjestelmien kuvauksista ja henkilöstöhaastattelusta. Rekrytoinnin lisäksi myös kelpoisuusehtojen ja valintaperusteiden määrittäminen, perehdyttäminen, mentorointi, täydennyskoulutus, taloudellisten etujen tarjoaminen, työsuoritusten arviointi ja opastava johtaminen kuuluvat HRM-johtamisen perusteisiin kouluissa. Heidän mukaan edellä mainitut johtamisen perusteet sulautuvat tiiviisti toisiinsa. Toisaalta perehdyttäminen ja työhön perehtyminen, mentorointi ja ammatillista kehittymistä tukeva täydennyskoulutus sulautuivat kaikkein tiiveimmin toisiinsa. (Heneman & Milanowski 2004, 108–123.)

Opettajien keskuudessa rehtorin työ ei yleensä ole houkuttelevaa. Tästä huolimatta Dorman ja D'Arbon (2003, 136) toteavat tutkimuksensa perusteella, että viidennes opettajista ei näe esteitä johtotehtäviin siirtymisessä. Tähän ryhmään kuuluu erityisesti erilaisissa järjestely- ja vastuutehtävissä sekä apulaisrehtoreina työskenteleviä opettajia. Tämän vuoksi he esittävät näiden opettajien valitsemista johtamisvalmennus- ja rekrytointiohjelmiin. (Dorman ja D'Arbon 2003, 136–138.)

Yksilölähtöisen kehittämisosaamisen johtamisen keinot perusopetuksessa näyttävät tukeutuvan monilta osin transformatiivisen johtamisen periaatteisiin. Uudistava johtaminen yksilön osaamisen johtamisen keinojen yhteydessä painottaa johtajan keskeistä roolia työntekijän motivoijana ja tavanomaisten suoritustodotusten ylittämisen tukijana. Perusopetuksen rehtorin tulee kyetä yksilölähtöisesti kohtaamaan ja auttamaan työntekijää toteuttamaan perustarpeitaan ja jalostamaan eettistä ajatteluaan. Tällöin keskeistä on rehtorin taito rohkaista alaisiaan osallistumaan ja vaikuttamaan heitä koskeviin asioihin koulu yhteisössä. Lisäksi uudistavasti toimiva rehtori huolehtii siitä, että henkilöstöllä on käytössään tarvittava taustatieto ja riittävät toimivaltuudet tehtävien vastuulliseen hoitamiseen. Perusopetuksen rehtorille ei tällöin ole olennaista se, kuka tekee toiminnan kehittämistä koskevia erillispäätöksiä. Tärkeintä on yksilöiden kehittämisen myötä toteutuva koulu yhteisön kehittyminen.

Yksilölähtöisen kehittämisosaamisen johtamisen keinoissa korostuu sellainen uudistava johtaminen, joka mahdollistaa luottamuksen rakentamisen ja yhteisölle tärkeiden merkitysten esiin nostamisen. Samalla yksilön ja koulu yhteisön kehittämisen kannalta keskeiseksi muodostuu rehtorin toiminta haastavien ja saavutettavien välitavoitteiden tunnistamisessa. Tämä toteutuu parhaiten kohtaamalla sekä nykytodellisuus että tulevaisuudennäkymät ennakkolullottomasti yhdessä henkilöstön kanssa. Samalla rehtorilta edellytetään kykyä rohkaista yhteisöä keskustelemaan rakentavasti sekä taitoa kanavoida ristiriitoja ja konflikteja ratkaisukeskeisesti. Yhteisöjen toiminnan kehittämisessä perusopetuksen rehtorin käytössä ovat yleiset sosiaalisen oppimisen yhteydessä käytettävät menetelmät, kuten aktiivinen tiedon jakaminen, työ yhteisökoulutus ja ryhmissä toteutetut arviointikeskustelut. Myös koulu yhteisön informaali oppimisympäristöjen - kuten välituntien, kokousten tai lyhyiden käytävä-

paamisen – hyödyntäminen, sopivien henkilöiden rekrytointi sekä ulkoisten yhteistyöverkostojen luominen erilaisten oppilaitosten ja koulun toimintaa tukevien organisaatioiden kanssa ovat tärkeitä perusopetuksen rehtorin käytössä olevia yksilölähtöisen kehittämisaamisen johtamisen keinoja.

Yksilölähtöisen kehittämisaamisen johtamiskeinojen ja rehtorin toiminnan tarkasteluun vaikuttavat keskeisesti kouluyhteisön kehittämistarpeet. Tavanomaisesta vaihetta elävissä peruskouluissa yhteisöjen ja tiimien yhteisöllisen kehittämisaamisen johtamiskeinoissa korostuvat erityisesti yhteiseen pohdiskeluun perustuva tiedonhankinta, oppimisen avoimuus ja vakaa yhteistoiminnallisuus. Samalla rehtori näyttäytyy kehittämisaamisen johtamisen keinojen käyttäjänä ennen kaikkea tasavertaisena kumppanina ja tukijana. Vastaavasti voimakkaita muutos- ja kriisitilanteita läpikäyvissä yhteisöissä rehtorin käyttämissä yksilölähtöisen kehittämisaamisen johtamisen keinoissa painottuvat keulakuvamaiselle uudistavalle johtamiselle tyypilliset viestinnälliset ja visionääriset toimintatavat. Tällöin rehtori viestii henkilökohtaista asemaansa hyödyntäen yhteisössä syntyneitä tulevaisuuskuvia ja kehittämideoita monipuolisten viestintätapojen avulla oppilaiden ja koko henkilöstön parhaaksi.

4.6 Yksilön osaamisen kehittäminen ja johtamiskeinot

4.6.1 Tutkimukseen osallistujien näkemykset yksilön osaamisen kehittämisestä ja johtamisesta

Ammatillisen kasvun tukeminen

Tutkimukseen osallistujien näkemysten mukaan yksilön osaamista kehittävät erilaiset keskustelut, jotka mahdollistavat ihmisten elämäntilanteen, taustojen, piilevien ja näkyvien kykyjen sekä voimavarojen tunnistamisen. Myös omasta fyysisestä kunnosta huolehtiminen, omien kokemusten hyödyntäminen, palautteen vastaanottaminen esimieheltä, kollegoilta ja huoltajilta kehittävät yksilön osaamista. Kritiikin sietämisen lisäksi myös omien asenteiden muuttaminen ja sisäisen motivaation synnyttäminen kehittävät tutkittavien mukaan yksilön osaamista. Yksilön osaamista kehittävät myös oman työn tutkiminen, oman työn jäsentäminen ja epäolennaisuuksien karsiminen. Vastaavasti jatkuva itsearviointi kehittää yksilön osaamista siten, että hän tunnistaa omat voimavaraansa sekä tiedostaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Myös uusille vaikutteille herkistyminen ja vuorovaikutteinen omien toimintamallien pohtiminen kehittävät yksilön osaamista. Lisäksi itsepohdiskelu, keskustelun kautta saadun palautteen tulkitseminen, oman osaamisen tilan ja kehittämistarpeiden pohtiminen oman työtodellisuuden kautta sekä vanhojen ja rutinoituneiden työtapojen kyseenalaistaminen kehittävät yksilön osaamista. Myös aito mielenkiinto työhön, yksilön sisäinen vaikuttamis- ja kehittämishalu sekä avoin itsensä peliin laittaminen kehittävät yksilön osaamista. Edellisen lisäksi henkilökohtaiset kehittämisen- ja kouluttautumissuunnitelmat, uuden tiedon hankkiminen, ver-

taisoppiminen, työtovereilta oppiminen ja erikoistuminen kehittävät yksilön osaamista. Yksilön osaamista kehittävät myös pitkäkestoisen täydennyskoulutuksen järjestäminen, työntekijöiden tukeminen heidän kehitymispyrkimyksissään, haasteidenottamisen mahdollisuuksien luominen luottamuksellisessa ja positiivisessa ilmapiirissä sekä tiedon ja osaamisen jakaminen. Myös työntekijöiden säännöllisen itsearvioinnin tukeminen sekä vaikeuksien, epäonnistumisten ja onnistumisten yksilöllinen käsittely kehittävät yksilön osaamista.

Ammatillisen kasvun tukeminen liittyy myös rehtoriyksilöiden osaamisen kehittämiseen. Rehtoriyksilön ammatillinen kasvu perustuu asiantuntijoiden mukaan hyvään itsetuntemukseen. Omasta terveydestä ja osaamisesta huolehtiminen sekä sopivan työkuormituksen löytäminen ovat tärkeitä lähtökohtia rehtorin osaamisen kehittämisessä. Tällöin omien voimavarojen tunnistamiseen perustuva rehtorin itsearviointi ja oman toiminnan jatkuva seuranta tukevat ammatillista kasvua. Samalla omien puutteiden ja vahvuuksien tunnistaminen sekä asioiden priorisointi kehittävät rehtorin osaamista. Rehtori on tehtävässään usein yksin. Rehtorin tulee kuitenkin nähdä selkeästi tehtäväkuvansa ja ymmärtää työroolinsa. Rehtorin työssä keskeistä on oman ajankäytön ja oman työtehtävien organisoinnin hallinta. Rehtorin tulee löytää kestävä tasapaino työn, harrastusten ja oman perhe-elämän välille. Rehtorilla tulee olla terve itsetunto ja luottamus omaan osaamiseen, vaikka häneltä edellytetään nöyryyttä ja oman rajallisuutensa ymmärtämistä. Hänen tulee olla rehellinen itselleen ja tiedostaa omat kehittymistarpeensa. Rehtorin tulee olla kohtuullinen vaatimuksissaan suhteessa sekä itseensä että työyhteisönsä jäseniin. Rehtorin tulee kyetä löytämään tasapaino oman ikänsä, työkokemuksensa, terveytensä ja elämäntilanteensa välille. Koska rehtorikin on rajallinen ja inhimillinen ihminen, hänen tulee kyetä erottamaan työ ja yksityiselämä toisistaan.

Rehtorilla tulee olla tahto ja valmiudet kehittyä. Hänen tulee asettaa tavoitteita ja päämääriä itselleen sekä elää ajan hermolla. Siksi myös rehtorin oman osaamisen parantamiseen liittyy ammatillisen kasvun tukeminen. Tällöin rehtorin oman työskentelyn päivittäinen havainnointi, henkilöstöpalautteen hyödyntäminen, johtotiimityöskentely ja hajautettu johtaminen kehittävät rehtorin osaamista. Edelleen pitkäjänteisyys, halu kehittyä sekä rauhallinen ja määrätietoinen eteneminen kehittävät rehtoriyksilön osaamista. Myös avoimeen vuorovaikutukseen perustuvien, lähiyhteisöstä esille tulevien, sanallisten ja sanattomien viestien tulkitseminen sekä avoin keskustelu kuuluvat rehtorin oman osaamisen kehittämiseen. Rehtorin itsensä altistaminen epävarmuudelle uusien toimintamallien kehittämisen yhteydessä parantaa osaamista. Rehtorin oman osaamisen johtamiseen kuuluu myös edellytysten luominen tarvittavaan työvälineistä tukevaan pitkäkestoiseen kouluttautumiseen sekä riittävän työohjauksen järjestäminen. Erityisesti rehtorin aktiivinen ja pitkäjänteinen itsensä kouluttaminen sekä johtamisen ammattitaidon syväinen kehittäminen tukevat rehtorin osaamisen kehittymistä. Edellisen lisäksi riittävien perusrussien - kuten työajan, taloudellisten rursien ja fyysisten olosuhteiden - turvaaminen kuuluvat rehtoriyksilön osaamisen kehittämiseen. Myös kollegiaaliset ja kuntarajat ylittävät koulutukset sekä luottamuksellisuuteen perustuvat keskustelut

erilaisissa rehtoriverkostoissa tukevat rehtorin osaamisen kehittymistä. Ammatillisen kasvun tukemiseen liittyen rehtorin tulee huomioida oma ikänsä ja ammatillinen kokemuksensa johtamisessaan. Lisäksi hänen tulee pyrkiä välttämään työssään sekä rutinoitumista että kohtuuttoman raskasta ja kuluttavaa ponnistelua.

Rehtoriyksilön ammatillisen kasvun tukeminen koskee myös rehtorin esimiestä, jonka toiminnalla on tärkeä rooli rehtorin osaamisen johtamisessa. Rehtorin laaja-alainen tunteminen, tehtäväkentän tiedostaminen ja rehtorin aito kuuleminen ja innostaminen kuuluvat esimiehen suunnalta rehtoriyksilön osaamisen kehittämiseen.

Koulun sisäisen yhteistyökulttuurin kehittäminen

Asiantuntijoiden mukaan yksilön osaamista kehittävät kollegiaalinen kannustaminen ja epäitsekäs omien tietojen luovuttaminen, innovatiivinen työskentely ja avoin opetussuunnitelman yhteinen käsitteleminen. Myös epäonnistumisten salliminen, epävarmuuden sietäminen, oman keskeneräisyytensä hyväksyminen sekä omien mukavuusalueiden, tottumusten ja rajojen ylittäminen kehittävät yksilön osaamista.

Koulun pitkäjänteinen kehittäminen

Empiirisen aineiston perusteella yksilön osaamista kehittävät erilaisten kokeilujen, hankkeiden ja projektien rohkea toteuttaminen. Myös suunnitelmallinen työskentely, pienin askelin eteneminen sekä erikoisosaamisen hankkiminen ja hyödyntäminen kehittävät yksilön osaamista.

Sidosryhmäyhteistyön hoitaminen

Yksilön osaamista kehittävät yhteiskunnallisten tapahtumien ja tiedotusvälineiden välittämien uutisten aktiivinen seuraaminen. Myös kanssakäyminen kotien kanssa, vanhempien antaman palautteen vastaanottaminen ja analysointi sekä työelämään ja oppilaiden arkitodellisuuteen perehtyminen kehittävät yksilön osaamista.

Edellisen lisäksi rehtoriyksilön osaamista kehittävät itsensä tietoisena pitäminen ajankohtaisista kansallisista ja kansainvälisistä koulutuksen kehittämislinoista. Lisäksi rehtorin osallistuminen koulunsa edustajana toiminnan kannalta olennaisten verkostojen toimintaan kehittää rehtoriyksilön osaamista. Myös muihin kouluihin tutustuminen ja rehtorin tehtävien vaihtaminen kehittävät rehtorin osaamista. Edelleen rehtoreiden välinen virallinen yhteistoiminta ja vapaamuotoiset kollegiaaliset rehtoritapaamiset kehittävät rehtoriyksilön osaamista.

Aktiivinen oppimisen johtaminen

Tutkimuksen empiirisen aineiston perusteella yksilöiden kannustaminen, vahvuuksien huomioiminen, arvostuksen, välittämisen ja kiitoksen osoittaminen, jatkuvaan itsensä kehittämiseen kannustaminen sekä yksilöiden palkitseminen kuuluvat yksilön osaamisen johtamisen keinoihin. Edellisen lisäksi yksilöiden osaamisen johtamisen keinoja ovat yksilöiden hiljaisen tiedon esiin nostaminen,

työntekijöiden itsetuntemuksen vahvistaminen, itsenäiseen ja vastuulliseen ajatteluun rohkaiseminen. Myös vastuun ja toimivaltuuksien jakaminen, tunneällyn käyttäminen johtamisessa, työntekijän asemaan asettautuminen sekä rehtorin omana persoonallisena itsenä toimiminen kuuluvat yksilön osaamisen johtamisen keinoihin. Lisäksi henkilöstön perehdyttäminen, ideoiden esittämismahdollisuuksien luominen, palautteen antaminen, epäkohtiin puuttuminen, työntekijän ohjaaminen ja tukitarpeiden viestittäminen, työntekijöiden arjessa läsnäolo ja tasa-arvoinen kohtelemine sekä koulutusresurssien kohdentaminen sisältyvät näihin keinoihin. Myös ihmisten aito kuunteleminen ja kohtaaminen, avoin keskustelu sekä yksilökehityskeskustelut kuuluvat yksilön osaamisen johtamisen keinoihin.

Myös rehtoriyksilön osaamisen johtaminen perustuu luontevaan vuorovaikutukseen pohjautuvaan aktiiviseen oppimisen johtamiseen. Tällöin erityisesti esimiehen taholta rehtorin tarvitseman tuen ja luottamuksen tarjoaminen, työn lähtökohtainen arvostaminen, kehityskeskustelujen järjestäminen sekä palautteen antaminen ja oikeudenmukainen kohtelu kuuluvat rehtoriyksilön osaamisen kehittämiseen. Rehtorin osaamisen johtamisen kannalta keskeistä on myös työhön liittyvien tarvittavien toimivaltuuksien saaminen. Edelleen koulun toimintaan liittyvän autonomisen päätöksenteon vahvistaminen ja johtamisedellytysten turvaaminen ovat keskeisiä tekijöitä rehtorin osaamisen johtamisessa. Lisäksi rehtorin rohkaiseminen henkilökohtaisen hiljaisen tiedon, vahvuuksien, innovatiivisuuden ja luovuuden käyttämiseen kuuluvat rehtorin osaamista kehittävään aktiiviseen oppimisen johtamiseen.

4.6.2 Humanistiset oppimiskäsitykset ja andragogiikka

Yksilön osaamisen kehittymisen perusteita ovat itsetuntemus, itsearvostus, motivaatio, vastuuntunto ja työhön sitoutuminen. Nämä teemat ovat yhteisiä kaikille työntekijöille. Tältä pohjalta keskeisiksi osaamisen kehittämisen teemoiksi tutkimukseen osallistujien vastausten perusteella näyttävät muodostuvan yksilön henkilökohtaisen vastuun ja elämäkokemuksen kunnioittaminen sekä itseohjautuvaan, mielekkääseen ja monipuoliseen reflektioon perustuvan oppimisen tukeminen. Tästä kertovat aineistossa esimerkiksi oman työn tutkimisen, palautteen vastaanottamisen, omien asenteiden muuttamisen, kritiikin sietämisen, sopivan työkuormituksen löytämisen ja sisäisen motivaation synnyttämisen korostuminen asiantuntijanäkemyksissä. Tässä mielessä yksilön osaamisen kehittäminen muistuttaa humanististen oppimiskäsitysten ja andragogiikan peruseriaatteita, joissa korostuu yksilön motivaatio ja itsesäätely.

Motivaatio ja itsesäätely

Motivaatiolla on keskeinen osuus ihmisen toiminnan säätelyssä. Tarpeisiin perustuva motivaatio virittää yksilön toimintaa tietoisissa ja tiedostamattomissa tavoitteissa kuvastuvalla tavalla. Tavoitteet siis säätelevät ensisijaisesti yksilön pyrkimyksiä. Vastaavasti oppimista säätelevät yksilön teot ja hänen saamansa palaute henkilökohtaisten kokemusten ja tulkintojen mukaisesti. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 56–57.) Myös Manka (2006, 197–199) painot-

taa, että aikuisten osaamisen kehittämiseen liittyvä oppiminen edellyttää yksilöltä kehittymisen halua ja tahtoa eli kasvumotivaatiota. Toisaalta valmiudet haasteellisiin tehtäviin ja luottamus omaassa työssä selviämiseen edistävät oppimista. Korkean kasvumotivaation omaava yksilö kokee sekä oman työnsä että lähityöryhmän ja koko organisaation toiminnan huomattavasti paremmaksi kuin henkilö, jonka kasvumotivaatio on heikko. Yksilön kasvumotivaatio on tällöin läheisessä yhteydessä hallinnan ja koherenssin tunteeseen sekä työhön sitoutumiseen. Lisäksi yksilön halu kehittyä ennakoi työssä hyvinvointia ja ehkäisee sairastamisen todennäköisyyttä. (Manka 2006, 197–199.)

Ruohotie (1993) toteaa yksilön motivaation perustan muodostuvan tarpeista, arvoista ja motiiveista. Hänen mukaansa tarve on sisäinen epätasapainon tila, joka saa ihmisen toimimaan tasapainon saavuttamiseksi. Siksi esimerkiksi oppimisen kannalta keskeistä on itsearvostuksen tarve, jonka perustuu uskoon omista kyvyistä ajatella. Vastaavasti Helakorven (2001a, 52) mielestä yksilön motivaatioprosessin ydin koostuu tavoitteista ja aikomuksista, itsetehokkuudesta ja odotuksista sekä toimintaan liittyvästä suorituksesta. Esimerkiksi itseohjautuva oppiminen perustuu oppijan intentionaalisuuteen, autonomisuuteen, yhteisöllisyyteen ja kriittiseen tiedostamiseen (Helakorpi 2001a, 52). Tällöin lähtökohtana on, että oppija haluaa tietoisesti oppia tietyn asian. Samalla hyväksytään myös se, että ei-intentionaalinen oppiminen on mahdollista. (Ruohotie 1993, 21–32.)

Yksilön motivaatioprosessin seuraukset ilmenevät palkkioina ja tyytyväisyytenä. Erilaiset palkkiot ovat sidoksissa sekä sisäisiin että ulkoisiin eroihin suoritustasoissa ja suoritusodotuksissa. Sisäiset palkkiot ovat ulkoisia palkkioita läheisemmässä yhteydessä suoritukseen ja tyytyväisyyteen. Yleensä ihminen tuntee mielihyvää saadessaan käyttää omia voimavarojaan. Tämän vuoksi tehtävät tulisi muotoilla siten, että yksilöt voivat kokea onnistuneensa, edistyneensä ja hoitaneensa vastuutehtävänsä onnistuneesti. Toisaalta ihmisten käyttäytymistä ohjaavat myös ulkoiset palkkiot. Suoritusten yhteydessä aikaisemmat palkkiot vaikuttavat myöhempään suoritukseen. Yksilön kokonaistyytyväisyys palkkioiden yhteydessä perustuu palkkioiden koettuun oikeudenmukaisuuteen. (Ruohotie 1993, 41–47.)

Yksilön motivaatio on tiiviisti sidoksissa itsesäätelykykyyn ja harkitsevaan itsetietoisuuteen, joka mahdollistaa omien kokemusten ajatusprosessien analysoinnin. Sekä sisäisesti että ulkoisesti asetetut tavoitteet parantavat yksilön suoritusta ja osoittavat yksilölle hyväksyttävän suoritustason. Tällöin yksilön itseluottamus ja itsetehokkuus (self-efficacy) vaikuttavat tavoitteiden määrittelyyn ja sitoutumiseen. Itsesäätelykyvyn avulla yksilöt voivat asettaa itselleen tavoitteita, arvioida omia tekojaan ja löytää tapoja palkita itseään. Itsesäätelykyky mahdollistaa toimenpiteiden suunnittelun, joiden avulla he kykenevät saavuttamaan tärkeäksi kokemiaan tavoitteita. Vastaavasti ihminen tuottaa sisäiset merkitykset itselleen itsetoteutuksen ja itseohjautumisen kautta (Pasanen 1998, 18). Samalla tähän liittyvät minäkäsitykset määrittävät yksilön identiteettiä (Ruohotie 2006, 118). Tavoitteen asettaminen helpottaa sekä itsesäätelyä että itseohjautuvuutta. Yksilön myönteinen käsitys omasta suorituskyvystä vaikut-

taa motivaatioon. Se ei välttämättä johda toivottuihin suorituksiin, mikäli yksilön kyvyt tai ulkoiset edellytykset puuttuvat. Lisäksi yksilön oma käsitys suoriutuskyvystä vaikuttaa hänen pitkäjännitteisyyteensä ja hänen tekemiinsä valintoihin. Vähäinen usko omiin kykyihin ja aikaisemmat epäonnistumiset johtavat helposti tehtävästä luopumiseen vastoinkäymisiä kohdatessa. Vastaavasti onnistumisen ja menestymisen kokemukset lisäävät pätevyyden ja tehokkuuden tunnetta. (Ruohotie 1993, 32–37.)

Humanistiset oppimiskäsitykset

Humanististen oppimis- ja kasvatuskäsitysten lähtökohtana on myönteinen suhtautuminen ihmisen kehittymismahdollisuuksiin. Autonomia, rationaalisuus, kriittinen avoimuus, toiminnallisuus ja tieteellisyyden ihanteet ovat humanistisen kasvatuksen keskeisiä ulottuvuuksia. Ihmisen oppiminen ja kasvu toteutuvat parhaiten rakastavassa ja kokonaisvaltaisen kehityksen mahdollistavassa ympäristössä. Humanististen oppimiskäsitysten mukaan ihminen on vapaa olento. Tämän vuoksi yksilön käyttäytyminen ei määräydy ulkonaisista tai sisäisistä pakotteista, vaan on luontainen seuraus yksilön vapaasta valinnasta. Humanistiset oppimiskäsitykset arvostavat jokaisen yksilön persoonallista yksilöllisyyttä ja ainutlaatuisuutta. Lisäksi yksilöllä nähdään olevan rajoittamattomat oppimisen ja kehittymisen mahdollisuudet. Samalla sivistys nähdään kokonaisena ja jakamattomana ilmiönä. Humanistiset oppimiskäsitykset painottavat yksilön aktiivisuutta, jatkuvaa pyrkimystä kohti kaikkien mahdollisuuksien käyttöönottoa ja persoonallista kasvua. Filosofisessa mielessä oppimisen ja kasvun päämääränä on ihmisen tuleminen itsekseen. Yksilökeskeisyyden ohella humanistisiin oppimiskäsityksiin liittyy myös vastuullisuus ja velvollisuus yhteisen hyvän edistämiseen. Tällöin ihminen on vastuussa sekä itselleen että toisille. Yksilön vastuulla on itsensä kokonaisvaltainen kehittäminen. Samalla paremmaksi ihmiseksi kehittyminen edistää ihmisyyden toteutumista. Yksilön psyykinen kypsyyden näkyy hänen vaihtelevan kehittyvässä arvoorientaatioissaan. Humanististen oppimiskäsitysten mukaan yksilö ei voi kuitenkaan oppia ja kasvaa eristyksessä toisista. Vuorovaikutuksessa hänen tulee toimia niin, että kaikkien ihmisten ihmisyyden voi toteutua. (Aho 1994, 81–86; Koro 1993b, 27–44; Puolimatka 1997, 53–55; Ruohotie & Honka 2003, 30.)

Humanististen oppimisen lähtökohtien mukaan ihmiset ovat itsetietoisia. He kykenevät itsetutkiskelun avulla pohtimaan omia tietoisia toimintojaan. Lisäksi ihmiset kykenevät säätämään tietoisia toimintojaan eli tekemään tahdonalaisia valintoja. Ihminen voi vapaasti valita, millä käsitteellisen tietoisuuden tasolla hän toimii. Tietoisuuden kohdentaminen toteutuu ajattelun avulla. Ihmisen motivaatioprosessin yhteydessä vapaan tahdon hyödyntämiseen liittyy kognitiivinen itsesäätely viittaa yksilön toiminnan kontrollointiin. Itsesäätelyn avulla yksilö asettaa itselleen tavoitteet ja pyrkii suuntaamaan toimintansa siten, että hän kykenee ne saavuttamaan. Oppimisen yhteydessä itsesäätely tarkoittaa oppijan aktiivista osallistumista omaan oppimisprosessiin. Tällöin itsesäätelyyn perustuvan oppimisen kannalta tärkeitä tekijöitä ovat oppimisprosessin suunnittelu, yksilöllisten oppimistavoitteiden asettaminen, opittavan sisällön jäsentely, itsetarkkailu, tehokkuususkomukset, ajatusrakennelmien uu-

delleen konstruointi, jatkuva harjoittelu sekä henkilökohtaisten taitojen ja toimintamallien hiominen. (Ruohotie 1993, 18–21; Ruohotie & Honka 2003, 79.)

Humanistiset oppimisnäkökymykset korostavat oppijan itseohjautuvuutta (self-directed learning) sekä oppimisen vuorovaikutuksellisuutta ja yhteisöllisyyttä. Tästä syystä ohjaajan keskeiseksi tehtäväksi nähdään yksittäisen oppijan rohkaiseminen ja vuorovaikutuksessa toteutuvan oppimisprosessin ohjaaminen. Humanistiset oppimiskäsitykset ovat vaikuttaneet merkittävästi esimerkiksi aikuisten oppimisen problematiikkaan keskittyneen andragogiikan kehittämiseen. Tällöin oppimisessa korostuvia tekijöitä ovat itseohjautuvuus, itsesäätely, oppijan valmius, oppimisen ongelmakeskeisyys ja yksilön kokemusten hyödyntäminen. Itseohjautuvuuden ohella aikuisten oppimisen yhteydessä käytetään myös itseohjatun oppimisen käsitettä, jolla tarkoitetaan sekä tietynkaltaisen oppimisprosessin toteuttamista että oppijan sisäisen tietoisuuden muuttumista (Väisänen 2003, 58–59). Andragogiikan korostama näkemys oppijan itseohjautuvuudesta tuottaa selvän eron lasten ja nuorten oppimisen ulkoohjautuvuutta painottavaan pedagogiikkaan nähden. Ihmisen kypsyessä hänen minäkäsityksensä muuttuu riippuvuudesta kohti itsenäisyyttä. Toisaalta aikuisille karttunut monipuolinen ja yksilökohtainen elämäkokemusten varasto toimii runsaana oppimisen resurssina. Aikuisten oppimisessa mielekäs oppiminen suuntautuu arkielämään liittyvien ongelmien ratkaisemiseen mahdollistaen oppimistulosten välittömän soveltamisen. Amerikkalaisen Malcolm Knowlesin ajattelun pohjalta andragogiikan ja pedagogiikan suhde näyttää ennen kaikkea jatkumona, ei dikotomiana. Samalla andragogiikan perusperiaatteiden mukainen oppiminen rakentuu oppijoiden elämäntilanteen pohjalle ja on sopusoinnussa heidän sosiaalisten ja yhteiskunnallisten roolien määrittämien kehitystehtävien kanssa. (Aho 1994 86–89; King 2001, 16; Koro 1993a, 63–76; Koro 1993b, 41; Pasanen 1998, 18; Poikela 1998, 54–55; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 77–78; Ruohotie 1993, 1.)

Perusopetuksessa yksilön osaamisen kehittämisen lähtökohtia ovat yksilön persoonallisen kasvun ja kykyjen monipuolisen käyttöönoton turvaaminen. Empiirisen aineiston mukaan tätä humanistisille oppimiskäsityksille tavanomaista perustaa kuvaavat työntekijöiden elämäntilanteen, taustojen, piilevien ja näkyvien kykyjen sekä voimavarojen tunnistaminen sekä omien kokemusten hyödyntäminen. Toisaalta analyyttisen, itseohjautuvan ja arkielämän tilanteisiin perustuvan mielekkään oppimisen osalta yksilön osaamista kehittävät monet empiirisessä aineistossa mainitut toimintatavat. Näitä ovat esimerkiksi oman työn tutkiminen, itsepohdiskelu, työkäytänteiden jäsentäminen, rutinoituneiden työtapojen kyseenalaistaminen ja epäolennaisuuksien karsiminen.

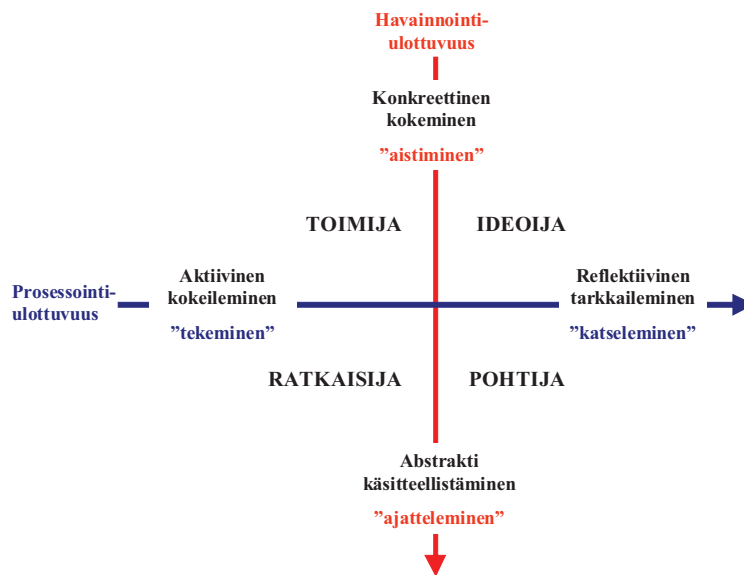
4.6.3 Kokemuksellinen oppiminen

Yksilön osaamisen kehittämisessä näyttää olevan yhtymäkohtia myös kokemuksellisiin oppimiskäsityksiin. Tällöin osaamisen kehittämisessä yhdistyvät opettajan aktiivinen tapa jäsentää, jakaa ja käsitellä kokemuksia kollegiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kouluyhteisö näyttää hyväksyvän myös sen, että eri työntekijöillä on erilaisia vahvuuksia. Tämän vuoksi yksilön osaamisen kehittämiseksi

sen ja siihen liittyvän tehokkaan oppimisen kannalta olennaiseksi tekijäksi muodostuu se, että opettajat kykenevät hyödyntämään eri tilanteisiin parhaiten soveltuvia oppimistyyliä (kuviot 20).

Ahosen (1995, 121) mukaan kokemukset ovat ihmiselle oppimisen lähtökohta. Lisäksi hänen mielestään yksilö muodostaa itselleen selittämällä kokemuksista mahdollisimman järkevän ajatusrakennelman, joka auttaa yksilöä uusien kokemusten käsittelemisessä ja tarkoituksenmukaisten toimintapäätösten tekemisessä. Näin ajatellen oppimisen ehdot muuttuvat yksilön elämänkaaren aikana. Ensinnäkin yksilön fyysinen kasvu ja kehitys lapsena tai fyysiset rajoitukset vanhuusiässä supistavat aktiivisen toiminnan ja oppimisen mahdollisuuksia. Toisaalta oppimisen rakentuminen aiemmin opitun perustalle tuottaa uusia oppimismahdollisuuksia. Yksilöiden valmiudet voivat siis transferoitua eli sisältyä aineksina uusien taitojen oppimiseen ja tietojen omaksumiseen. Edelleen yksilön ympäristön asettamat kehitystehtävät ja odotukset muuttuvat. Yksilön varttuessa toisia havainnoivasta ja jäljittelevästä yhteisön jäsenestä kasvaa itsenäisesti toimiva muiden esimerkki. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 73–74.)

Kokemukselliset oppimiskäsitykset painottavat oppimisen prosessiluontoisuutta, syklisyyttä ja yksilöllisen reflektion merkitystä oppimisessa. Toisaalta kokemuksellisten oppimiskäsitysten perusteissa löytyy yhtymäkohtia symboliseen interaktionismiin. Kokemuksellisiin oppimiskäsityksiin kuuluu erilaisia lähestymistapoja, joista tunnetuin lienee David Kolbin esittämä kokemuksellisen oppimisen teoria (experimental learning). Kolb yhdistää teoriassaan John Deweyn näkemykset kokemuksen merkityksellisyydestä oppimisessa, Kurt Lewinin ajatukset yksilön aktiivisesta osallistumisesta oppimistapahtumaan ja oppimisen syklisyydestä sekä Jean Piagetin korostaman vuorovaikutuksen merkityksen oppimistulosten syntymisessä. Kolb pyrkii luomaan teoriallaan kokonaisvaltaisen jäsenyyksen oppimisesta nelivaiheisena syklinä, jossa yhdistyvät todelliset kokemukset ja tunteminen (concrete experience), reflektiivinen tarkkailu ja havainnoiminen (reflective observation), abstrakti käsitteellistäminen ja ajattelu (abstract conceptualization) sekä aloitteellinen kokeileminen ja tekeminen (active experimentation). Kolbin teoriaan voidaan liittää myös Karl Jungin ajatteluun perustuva näkemys eri oppimisvaiheisiin parhaiten sopivista oppimistyyleistä. *Toimija* (accomodator) oppii parhaiten toiminnan kautta karttuvista kokemuksistaan. *Ideoija* (diverger) on parhaimmillaan silloin, kun todellisia tilanteita arvioidaan eri näkökulmista. *Pohtija* (assimilator) kykenee yhdistämään ja tiivistämään laajoja tietoa-aineistoja loogiseen muotoon. *Ratkaisija* (converger) on taitava löytämään ratkaisuja, joiden avulla ideoita ja teorioita voidaan soveltaa käytäntöön. Kolbin näkemyksen mukaan tehokas oppija kykenee hyödyntämään joustavasti parhaiten erilaisiin oppimistilanteisiin sopivia oppimistyyliä. (Atkinson & Murrell, 1988, 374–376; Loo 2002, 252–254, Ojanen 2001, 104–106; Poikela 1998, 61–69; Sugarman 1985, 264–268; Viitala 2004, 168–172; Wang, Hinn & Kanfer 2001, 77–78.)



KUVIO 20 Kokemuksellisen oppimisen havainnointi- ja prosessointiulottuvuudet ja keskeiset oppimistyylit (Loo 2002, 254)

Kokemuksellisten oppimiskäsitysten yhteydessä käytetään myös käsitettä kokemusperusteinen oppiminen (experience-based learning). Tällä käsitteellä halutaan korostaa kokemuksellisen oppimisen moniulotteisuutta sekä välttää Kolbin teorian hallitsevuutta. Kokemuksellinen oppiminen ja kokemusperustainen oppiminen ovat kuitenkin perusnäkemyksiltään hyvin yhteneviä. Niiden mukaan oppimistapahtuma ja oppimiskokemus voidaan nähdä erillisinä. Oppimistapahtumalla tarkoitetaan tilannetta, jota voidaan ulkoisesti havainnoida. Vastaavasti oppimiskokemus on oppimistilanne yksilöllisesti koettuna. Tässä mielessä oppimiskokemusten pohdiskelu ja jäsentäminen kohdistuu ennen kaikkea oppijan ja oppimisympäristön väliseen vuorovaikutukseen sekä siihen liittyvien merkitysten ymmärtämiseen. Vaikka kokemusperusteisessa oppimisessä tulkinnassa ovat mukana yksilön tietoisuus, tavoitteet ja aikaisemmat kokemukset, niin sosiaaliset ulottuvuudet ovat Kolbin näkemyksiä vahvemmin esillä. Lisäksi kokemusperäinen oppiminen hyväksyy sen, että kokemukset ja niiden tulkinta on yksilöllistä. Tämän vuoksi oppimistilanteeseen liittyvät reaktiot ja tunnekokemukset voivat olla hyvin erilaisia. (Gibbons & Gray 2002, 530–533; Poikela 1998, 64.)

Perusopetuksen koulussa yksilön osaamisen kehittyminen näyttää perustuvan kokemuksellisuuteen. Toisaalta oman työskentelyn, erilaisten toimintamallien, kokeilujen tai projektien toteutumisen seurannassa oppimistapahtuma ja oppimistulokset näyttävät erillisiltä. Samalla toiminta mielletään sellaiseksi, että oppimista ja kehittämistä voidaan myös ulkoisesti havainnoida.

4.6.4 Reflektio ja yksilön oppiminen

Tutkimuksen empiirisen aineiston perusteella yksilön osaamisen kehittyminen perustuu työntekijän ja työyhteisön väliseen vuorovaikutukseen sekä siihen liittyvien merkitysten yksilölliseen ymmärtämiseen ja aikaisempien kokemusten tulkittamiseen. Samalla yksilön osaamisen kehittymisen ja oppimisen kannalta keskeiseen asemaan nousee monipuolinen kokemusten reflektointi ja reflektiotaitojen kehittäminen.

Reflektion käsite (reflection tai self-reflection) voidaan liittää luontevasti sekä yksilön sisäisten kognitiivisten prosessien että yksilöllisen oppimisen yhteyteen. Oppiminen voidaan nähdä prosessina, jossa erilaisten kokemusten tuottamat merkitykset tulkitaan uudelleen tai aikaisempaa tulkintaa tarkistetaan uudella tavalla. Tällä tavalla syntynyt tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa. Metakognitiivisten taitojen avulla oppija kykenee asettamaan ymmärtämisen kriteerit kulloisiakin oppimistavoitteita vastaaviksi ja arvioimaan oppimistuloksiaan suhteessa asettamiinsa tavoitteisiin. Tällöin reflektion avulla työstetyt kokemukset muodostavat perustan uuden oppimiselle. Kognitiivisessa mielessä reflektio toimii käsitteellistämisen välineenä ja osana metakognitiivisia taitoja. Toisaalta reflektio liittyy oppimisprosessin emotionaalisten, sosiaalisten ja käsitteellisten ulottuvuuksien ymmärtämiseen sekä toiminnan mielekkyyden ja tiedon totuudellisuuden arviointiin. Samalla reflektiivinen käytäntö tarkoittaa kokonaisvaltaista tapaa ajatella ja käsitteellistää yksilöllisiä kokemuksia. Reflektio auttaa oikaisemaan uskomuksiin sisältyviä vääristymiä ja ongelmanratkaisun yhteydessä tehtyjä virheitä. Lisäksi reflektion avulla voimme kyseenalaistaa omien uskomusten perusteita ja ennako-oletuksia. Samalla kriittinen reflektio toimii uudistavan oppimisen käynnistäjänä. (Christensen, Wilson, Anders, Dennis, Kirkland, Beacham & Warren 2001, 205; Guiffrida 2005, 206–207; Mezirow 1996, 17; Ojanen 2001, 19; Poikela 1998, 65–69; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 66.)

Reflektio kuuluu kiinteästi ihmisen toimintaan, tietoisuuteen ja merkityksenantoon. Reflektio on syvällistä ajattelua, jonka avulla ihminen tarkastelee itseään ja kokemuksiaan. Tässä mielessä reflektiota on mahdollista eritellä kolmella eri tavalla. Ensinnäkin piilevä tieto toiminnassa (knowing-in-action) tarkoittaa sitä, että ajattelu ja toiminta ovat tiiviisti sidoksissa toisiinsa. Ihmisen oman toiminnan ohjaus perustuu piilevään tietoon. Tällöin esimerkiksi rutiineita ohjaava tieto mahdollistaa toiminnan sujumisen vaivatta toimintatilanteiden muuttuessa. Totunnainen, ajatukseton tai tavanomainen järkeilevä toiminta ei kuitenkaan täytä varsinaisen reflektiivisen toiminnan tunnusmerkkejä. Toiseksi toiminnan aikainen reflektio (reflection-in-action) käynnistyy, kun rutiineihin perustuva toiminta häiriintyy esimerkiksi totutun rutiinitoiminnan tuottaessa ennakoimattomia tuloksia. Tällöin toimintaa täytyy tulkita tietoisesti esimerkiksi toimijan itsensä hiljaisen keskustelun avulla. Toiminnan aikainen reflektio on välitöntä ja intensiivistä keskustelua toimintatilanteen kanssa. Kolmanneksi toimintaan kohdistuva reflektio (reflection-on-action) edellyttää toiminnan keskeyttämistä. Tämän vuoksi se yleensä mahdollistuu vasta toiminnan jälkeen ja

on luonteeltaan toimintatilanteesta etäännyttä. Toiminnan ja sen tilanteen tarkastelu toteutuvat tällöin käsitteellisesti – mahdollistaen tiedon kommunikoinnin. (Mezirow 1996, 21–23; Ojanen 2001, 71–72; Schön 1988, 22–40)

Eraut (1994, 236) liittyy reflektioon kiinteästi eettisesti vastuulliseen ja yhteiskunnallista tilivelvollisuutta toteuttavaan asiantuntijatyöhön. Hänen mielestään todellinen asiantuntija sitoutuu moraalisesti toimimaan asiakkaidensa etujen mukaisesti. Samalla ammatillisiin velvollisuuksiin kuuluvat jatkuva oman työn yleinen arviointi ja ajoittainen oman työn tehokkuuden tarkastelu. Itseohjautuvuuteen liittyvänä reflektio on yksilöllistä ja ulkoohjautuvaa oppimista tukeva käsite. Vastaavasti refleksiivinen eli oppijaan itseensä kohdistuva itseohjautuvuus merkitsee itsestä ja minästä ulos suuntautumista. Tällöin voidaan ajatella, että täydellisesti itseohjautuvaa oppijaa ei ole olemassa, vaan itseohjautuvuus on tilan ja ajan mahdollistamaa toimintaa. Tällä tavoin jäsenettyinä itseohjautuva oppiminen tukee moniulotteisesti minän itsetoteutuksen mahdollisuuksia huomioiden aidosti myös oppimiseen luontevasti liittyvät osallistuvat käytänteet. (Pasanen 1998, 50–51.)

Yksilön sisäisiin kognitiivisiin prosesseihin kytkeytyvän oppimisen lisäksi reflektio liittyy myös yksilöiden väliseen viestintään perustuvaan oppimiseen. Tällainen kommunikatiivinen oppiminen tähtää teemojen ja metaforien etsimisen ja esittelemisen avulla mahdollisimman yhtenäisen tulkinnan saavuttamiseen tietystä kohdeilmästä. Kommunikatiivinen keskustelu mahdollistaa ilmaistujen tai oletettujen ajatusten konsensuaalisen arvioinnin. Kommunikatiivisen oppimisen yhteydessä reflektion päämääriä ovat ennen kaikkea toisten ihmisten arvojen, ihanteiden ja moraalisien ratkaisujen sekä yhteistyötä määrittelevien käsitteiden merkitysten ymmärtäminen. Samalla kommunikatiivisessa oppimisessa korostuu ongelmanratkaisuprosessin kriittinen arviointi, jonka avulla voidaan varmistua käsitteiden täsmällisyydestä ja johdonmukaisuudesta suhteessa esillä oleviin merkitysperspektiiveihin. Kommunikatiivisen oppimisen yhteydessä kriittinen reflektio auttaa kyseenalaistamaan aikaisemman oppimisen tuottamisen ennako-oletusten eli premissien pätevyyttä ja syventämään tietoisuutta oppimisen laatuun vaikuttavista tekijöistä. Lisäksi kriittinen reflektio mahdollistaa ennakkoon syntyneiden episteemisten, sosiokulttuuristen tai psyykkisten merkitysperspektiivien oikaisemisen. (Ojanen 1996, 58–59; Mezirow 1996, 25–35.)

Syvällisenä ajatteluna toteutuvaa reflektiota voidaan tukea myös muilla toiminnallisilla ja kognitiivisilla prosesseilla. Esimerkiksi yksilön sisäisiin kognitiivisiin prosesseihin kytkeytyvä kirjoittaminen voidaan liittää reflektiota tukeviin oppimistapoihin. Kirjoittaminen mahdollistaa aikaisemman ja uuden tiedon sekä kokemusten samanaikaisen käsittelyn. Samalla kirjoittaminen toimii myös ajattelun välineenä. Kirjoittamisen tapa on myös tiiviissä yhteydessä lukemisen tapaan. Aktivoiva kirjoittaminen edistää oppimista erityisesti sellaisessa ympäristössä, jossa voidaan luoda luottamuksellinen ilmapiiri ja hyvä vuorovaikutus yksilöiden välille. Aloittelevalle kirjoittajalle tyypillinen kirjoittamisen tapa on tiedon toistaminen (knowledge telling). Aloittelija pyrkii minimoimaan tiedon muokkaustyön. Tällainen kirjoitustapa vastaa lähinnä asian-

tuntijakirjoittajan luonnostelua. Vastaavasti kehittyneiden kirjoittajien toimintatavassa korostuu tiedon muokkaaminen (knowledge transforming). Tällöin tiedon muokkaamiseksi kutsuttu toimintatapa on luonteeltaan dialektinen. Tekstin muoto ja sisältö sekä kirjoittajan ajattelu ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa. Tekstin tuottamisen ongelmat vaikuttavat sisältöön ja päinvastoin. Samalla oppiminen ja asiantuntijaksi kehittyminen edellyttävät tiedon muokkaamista, itsearviointia ja ongelmanratkaisua. (Bereiter & Scardamalia 1987 5-12; Lonka & Lonka 1993, 197-202; Tynjälä 1998, 134-135.)

Empiirisen aineiston perusteella yksilön osaamisen kehittäminen perustuu syvälliseen reflektioon, joka toteutuu asiantuntijoiden mukaan henkilökohtaisen työn tutkimisen, jäsentämisen ja voimavarojen tunnistamisen avulla. Tällöin painopiste on toimintaan kohdistuvassa reflektiossa ja sitä tukevassa kommunikatiivisessa oppimisessa. Tämän perustana ovat yksilön omien vahvuuksien ja heikkouksien tiedostaminen sekä kollegiaalisten arvojen, ihanteiden ja moraalisten ratkaisujen sekä yhteistyötä määrittelevien käsitteiden merkitysten ymmärtäminen. Samalla tärkeitä yksilön osaamisen kehittämismenetelmiä ovat itsepohdiskelu, keskustelun kautta saadun palautteen tulkitseminen, kokemuspäiväkirjan pitäminen, oman osaamisen tilan ja kehittymistarpeiden pohtiminen eettisesti vastuulliselle ja yhteiskunnallista tilivelvollisuutta toteuttavalle asiantuntijalle tavanomaisella tavalla.

4.6.5 Johtamisen psykodynaamiset lähestymistavat

Yksilön osaamisen johtamisen keinoilla näyttää olevan selvä yhteys johtamisen psykodynaamisten lähestymistapojen korostamiin teoreettisiin perusteisiin. Yksilön osaamisen kehittymiseen kannalta keskeiseksi keinoksi empiirisen aineiston perusteella nousevat yksilöiden kuuntelu, rohkaisu ja tukeminen sekä päivittäisessä kanssakäymisessä että muodollisten kehityskeskustelujen yhteydessä.

Johtamisen psykodynaamiset lähestymistavat korostavat johtajien näkemysellisyyttä suhteessa heidän alaistensa persoonallisuuden piirteisiin ja persoonallisiin suhtautumistapoihin eri asioihin. Psykodynaamisten johtamistapojen käsitteet ovat syntyneet erityisesti psykiatrian alalla. Niiden taustalla vaikuttavat sekä Sigmund Freudin kehittämä psykoanalyysi että analyyttisen psykologian perustaja Carl Jungin tuottamat teoriat 1930-luvulla. Muita psykodynaamisen lähestymisen kannattajia ovat olleet Abraham Maslow ja Abraham Zalenick 1960-70-luvuilla. Tällä hetkellä tunnetuin johtamisen psykodynaamiseen koulukuntaan kuuluva tutkija on Manfred Kets de Vries. (Sydänmaanlakka 2003, 64.)

Johtamisen psykodynaamiset lähestymistavat laajentavat johtamisen näkökulmaan painottamalla sekä johtajien että alaisten yksilöllisten kokemusten, näkemysten, alitajunnan, tunteiden, itseymmärryksen ja erilaisten persoonallisuustyyppien merkitystä johtamisessa. Psykodynaaminen lähestymistapa hyväksyy sen, että ihmisen toimintaan kuuluu myös tiedostamattomia ulottuvuuksia. Siksi myös johtamiseen voi liittyä kielteistä ihmisten manipulointia.

Toisaalta psykodynaamisen lähestymistavan mukaan tämä on ehdottomasti tuomittavaa. (Northouse 2007, 254–257; Opt & Loffredo 2000, 568.)

Johtamisen psykodynaamisiin lähestymistapoihin liittyen yksi tunnetuimmista malleista on Eric Bernen vuonna 1961 esittelemä transaktioanalyysi. Berne tunnisti kolme erilaista yksilön minän tilaa, jotka olivat lapsi (child), vanhempi (parent) ja aikuinen (adult). Minän tilat viittaavat perheenjäsenten sisäisiin rooleihin. Lapsen minän tilassa yksilön käyttäytyminen heijastaa tietyissä kehitysvaiheessa olevan lapsen käyttäytymistä ja todellisuussuhdetta. Samalla yksilö hyödyntää aikuisen käytössä olevia mahdollisuuksia. Lapsen minän tilassa yksilön ajattelua kuvaa jäykkä ja kapea-alainen käyttäytyminen ja alkukantaiset pelot. Samalla yksilön käyttäytymisessä korostuvat tunteiden hallitsematon ilmaiseminen ja keimailu. Vanhemman minän tilaa määrittää perheen vuorovaikutussuhteelle tunnusomaisten piirteiden kautta. Tällöin yksilön käyttäytymisessä tunteiden ilmaiseminen ja vuorovaikutus näyttävät joko kriittiselle vanhemmalle tyypillisten ankarien ja nuhtelevien ajatusten ilmaisemisena tai tukea-antavalle ja hoivaavalle vanhemmalle tavanomaisten näkemysten esittämisenä. Kriittisen vanhemman toiminnassa painottuvat sellaisten perinteiden, toimintaohjeiden, normien, ennakoasenteiden ja kriittisyyden korostaminen, jotka synnyttävät vastaanottajassa lapsenomaista syyllisyyttä. Aikuisen minän tilaa luonnehtii suhteellisen totuudenmukainen todellisuussuhde, itsenäinen tiedon kerääminen ja käsittely sekä joustava päätöksentekokyky. Aikuisen minän tilassa yksilö kysyy, arvioi ja määrittelee monipuolisesti erilaisia toimintavaihtoehtoja. Lisäksi hänen olemustaan kuvaa avarakatseisuus, vireys ja keskittyneisyys. (Elaad 1993, 10–11; Hämäläinen & Sava 1989, 49–51.)

Johtajan ja alaisten toimiessa Eric Bernen esittämissä rooleissa vuorovaikutus todentuu eri tavoin. Psykodynaamikassa prosessia kutsutaan vetämiseksi (cathecting). Yksilöt vetävät toisiaan vastarooleihin. Johtajan toimiessa vanhemman roolissa alainen reagoi lapsen tavoin. Vastaavasti alainen, joka viestii riippuvaisuutta johtajasta, johdattelee esimiästään ottamaan vanhemman roolin. Tällaisen risteytyvän transaktion ja lukkiutuneen tilanteen ratkeaminen edellyttää tilanteen havaitsemista, hyväksymistä ja avointa käsittelyä. Ihanteellisessa tilanteessa sekä johtaja että alaiset toimivat aikuisen roolissa. Mikäli näin ei ole, johtajan tulee keskustelun avulla saada yksilöitä tiedostamaan oman minän tilaa ja sen seurauksena syntyneen transaktioprosessin luonnetta. (Hämäläinen & Sava 1989; 51; Sydänmaanlakka 2003, 64–65.)

Itsetuntemuksen kehittämiseen ja oman käyttäytymisen psykodynaamisten perusteiden arvioimiseen on käytettävissä useita erilaisia testejä. Yksi tunnetuimmista on Katherine Briggsin ja Isabel Myersin 1940-luvulla kehittämä Myers-Briggs-tyyppi-indikaattori (MBTI), jonka perustuu Carl Jungin psykologisiin persoonallisuustyyppisiin. MBTI:n mukaan persoonallisuustyyppit muodostuvat neljästä pääulottuvuudesta, joita edustavat seuraavat ääripäät: ekstrovertti tai introvertti, spontaani tai järjestelmällinen, intuitiivinen tai tosiasiallinen, tunteva tai loogisesti ajatteleva. MBTI tuottaa edellisten pääulottuvuuksien ja niiden avulla muodostettujen kahdeksan preferenssin avulla yhteensä 16 erilaista persoonallisuustyyppiä. Kaikkiin tyyppisiin liittyy preferenssien mukai-

sia yhteisiä piirteitä ja käyttäytymistapoja, vaikka tyyppin mukaiset henkilöt ovat kukin omia erityisiä yksilöitään. (Johnson, Mauzey, Johnson, Murphy & Zimmerman 2001, 96-98; Opt & Loffredo 2000, 556-561; Salter, Forney, & Evans 2005, 209; Sydänmaanlakka 2003, 65.)

Kehityskeskustelu

Tämän tutkimuksen osallistujien mukaan kehityskeskustelu on tärkeä yksittäinen yksilön osaamisen johtamisen keino. Yksilökehityskeskustelujen avulla rehtori voi auttaa työntekijää arvioimaan omaa osaamistaan ja kehittymistarpeitaan. Vastaavasti ryhmien kanssa käydyt kehityskeskustelut voivat auttaa työntekijöitä arvioimaan oman sisäisen osaamisen kehittymisen vaikutuksia koko yhteisön kannalta sekä tunnistamaan muiden työntekijöiden vahvuuksia.

Suoritusten arviointi ja siihen liittyvät keskustelut (performance appraisal interview) ovat kiinteä osa HRM-johtamista eri puolilla maailmaa (Tjosvold & Halco 1992, 629). Winkin (2008, 100–103) mielestä kehityskeskustelut toteutuvat yleensä dialogisina, monologisina, rutiininomaisina tai hierarkiseen debattiin perustuvina keskusteluina. Suomessa kehityskeskustelu mielletään ennen kaikkea esimiehen ja alaisen väliseksi keskusteluksi, jonka avulla kehitetään työntekijän osaamista tai ammattitaitoa organisaatioon soveltuvaksi. Niiden tunnustetaan kuuluvan oleelliseksi osaksi johtamistoimintaa ja organisaatioiden johtamisjärjestelmiä. Kehityskeskustelut ovat tulleet suomalaisiin organisaatioihin 1960–70-luvuilla vaikuttaneen angloamerikkalaisen tavoite- ja tulosjohtamisen sekä 1980–1990-luvuilla tunnetun demokraattista dialogia painottavan ruotsalaisen keskusteluperinteen vaikutuksesta. Perinteisesti johtajan ja alaisen välisen kahdenkeskisen, luottamuksellisen ja suunnitelmallisen keskustelun tärkeänä tavoitteena on ollut tuloksellisuuden ja tavoitteellisuuden parantaminen. Toisaalta organisaation hierarkiaa ja johtajavetoisuutta painottava esimiesalaiseskustelu-termi on korvautunut viimeisen kymmenen vuoden aikana demokraattisempaa toimintaperiaatetta kuvaavilla käsitteillä. Tämän vuoksi nykyisin tästä tapahtumasta käytetään käsitteitä kehityskeskustelu, henkilösuhte keskustelu, tilannearviointikeskustelu tai suunnittelukeskustelu. (Wink 2007, 50–56.)

Wink (2007, 56) toteaa, että nykyisin kehityskeskustelut osataan toteuttaa teknisessä mielessä oikeaoppisesti työpaikoilla. Toisaalta hänen mielestään kehityskeskustelujen liittyminen tuloksellisuusajattelun mukaisena suoritusmittarina johtamis- ja kehittämisjärjestelmiin saattaa muuttaa kehityskeskustelut ikäviksi rutiinivelvollisuuksiksi. Tällainen esimiehen ja alaisen mukavuusrajan alapuolella liikkuva pintapuolinen keskustelu ei kehitä yhteisöä tai työntekijää. Näin ajattelevat myös Tjosvold ja Halco (1992, 629). He toteavat, että yhdessä asetetut syvälliset tavoitteet tukevat avoimen, onnistuneen, monipuolisen ja työmotivaatiota vahvistavan keskustelun aikaansaamista. Toisaalta kouluissa opettajien arviointijärjestelmien ja niihin liittyvien kehityskeskustelujen tärkeänä päämääränä on ennen kaikkea haluttujen oppimistulosten aikaansaaminen oppilaissa (Bigham & Reavis 2001, 52). Tällöin kehityskeskustelujen uutta luova ja dialoginen toteuttaminen edellyttää organisaation tapojen syntyminen, sopi-

musten laatimisen ja uskomusten luomisen muuttamista aidosti vuorovaikutukselliseen suuntaan. (Wink 2007, 56–97.)

Ruohotien (2006, 118–127) mukaan johtaminen mielletään yleisesti prosessiksi, jossa esimies pyrkii luomaan edellytyksiä alaistensa minäkuvan ja identiteetin muuttumiseen. Johtamisen perusteiden näkökulmasta yksilöiden sisäisten kognitiivisten prosessien dynamiikkaa ylläpitää aktiivinen minä eli työstävä minäkäsitys. Kognitiivisina rakenteina ilmenevät minäkäsitykset liittyvät yksilöiden minäidentiteetteihin. Ne sisältävät monipuolista yksilöön itseensä liittyvää tietoa. Kasvatussosiologisesti tarkasteltuna minäkäsitys muodostuu jatkuvana itsensä käsitteellistämisenä suhteessa erilaisiin roolivaatimuksiin ja omaan kyvykkyyteen. Työstävä minäkäsitys koostuu tiiviissä vuorovaikutuksessa olevista vallitsevasta minäkuvasta, potentiaalisesta minäkuvasta sekä tavoitteista ja standardeista. Edelliset työstävän minäkäsityksen osatekijät luovat myös kontrollisysteemin, joka säätelee yksilöiden motivaatiota ja tunnetiloja. (Ruohotie 2006, 118–127.)

Ruohotien (2006) ajattelua mukaillen kehityskeskustelu voidaan nähdä tietoisena johtamistoimintana, jonka avulla pyritään vaikuttamaan yksilön minäkuvan ja ammatti-identiteetin muodostamiseen. Yksilön osaamisen johtamisen keinona sitä tulee kuitenkin käyttää harkitusti. Rutinoituneesti, kaavamaisesti tai ritualisoituneesti toteutettu kehityskeskustelu muuttuu helposti johtamisen laatuajaksi, josta tulee turhauttava kokemus sekä rehtorille että opettajalle. Sama koskee kehityskeskusteluja, joissa esimies pyrkii manipulatiivisesti ohjailemaan alaisen minäkuvan ja ammatti-identiteetin rakentumista. Parhaimmillaan kehityskeskustelu on yksilön tai ryhmän toimintaan liittyvää tietoa lisäävä aidosti dialoginen ja toivottu tilaisuus, jonka toteuttaminen on tarvittaessa mahdollista jokaisena työpäivänä. Perusopetuksen koulussa onnistunut kehityskeskustelu jättää aina viimekädessä kehittymismahdollisuuden ja kehittymisvastuun työntekijälle itselleen.

4.6.6 Itsensä johtaminen

Itsensä johtamisen teema tarjoaa perusopetuksen rehtorille hyödyllisiä näkökulmia yksilön osaamisen johtamiseen. Tämä huomioi myös rehtorin henkilökohtaisen osaamisen johtamisen. Osaamisen kehittämisessä jokaisen työntekijän ammatillisen kehittymisen lähtökohtana on oman tietoisuuden laaja-alainen kehittyminen. Sen avulla jokaisen työntekijän luovuuskapasiteetti voidaan saada myös yhteisön kehittymisen tueksi. Yksilötasolla itsensä johtaminen edistää työntekijän kokonaiskuntoisuutta ja auttaa elämän tasapainon löytämisessä. Samalla itsensä johtaminen auttaa jokaista yksilöä tunnistamaan työhön liittyviä olennaisia arvoja ja työskentelemään merkityksellisesti.

Itsensä johtaminen (self-management) liittyy johtamisen psykodynaamiisiin lähestymistapoihin. Itsensä johtamisella tarkoitetaan yksilön keskittymistä oman tietoisuuden laaja-alaiseen kehittämiseen itsetuntemuksen ja ulkoisen palautteen avulla. Itsensä johtamisen myötä yksilö oppii tuntemaan itseään paremmin ja toimimaan itseohjautuvasti. Samalla kaiken johtamisen perustaksi muodostuu johtajan itsetuntemus ja itsensä johtaminen. Itsensä johtamisesta

käytetään englannin kielessä myös käsitteitä self-leadership tai self-control. Se on ennen kaikkea motivaatioteoria eikä varsinainen johtamisteoria. Toisaalta alaisten kantaessa tavanomaista suurempaa itsenäistä vastuuta toiminnastaan he toimivat tärkeänä johtamisen tukena, korvikkeena ja varajärjestelmänä. Itsensä johtaminen on myös jokaisen yksilön, ryhmän ja organisaation muutoksen lähtökohta. (Becker, McMahan, Allen & Nelson 2004, 113; Leider 1996, 189–193; Sydänmaanlakka 2003, 67–68; Yukl 2006, 134.)

Åhman (2004) rajaa itsensä johtamisen yksilön oman mielen johtamiseksi. Tällöin itsensä johtamisessa on hänen mielestään kyse ennen kaikkea elämän tasapainon löytämisestä. Samalla oman mielen johtaminen merkitsee ajatusten, tunteiden ja tahdon ohjaamista kriittisen itsereflektion ja tiedostamisen avulla siten, että yksilön omat kyvyt ja mahdollisuudet tulevat parhaiten käyttöön. (Åhman 2004, 132–133.) Vastaavasti Sydänmaanlakka (2003, 69) käyttää itsensä johtamisen yhteydessä käsitettä kokonaiskuntoisuus, joka muodostuu hänen mielestään viidestä toisiinsa kytköksissä olevasta osa-alueesta. Ammatillinen kunto tarkoittaa tietoisuutta työn päämääristä. Lisäksi ammatilliseen kuntoon kuuluu riittävä osaaminen ja työssä kehittyminen sekä mahdollisuus saada työstä palautetta. Fyysinen kunto merkitsee riittävää ravintoa, liikuntaa, unta ja lepoa. Vastaavasti energisyys, uteliaisuus, päätöksenteko- ja oppimiskyky ovat psyykkisen kunnan osatekijöitä. Sosiaaliseen kuntoon sisältyvät sekä oman perheen sisäisistä ihmissuhteista huolehtiminen että ystävistä ja harrastuksista välittäminen. Spirituaalinen kunto ilmenee siinä, että yksilön oman elämän tarkoitus ja arvot ovat tasapainossa, tulevaisuuden päämäärät ovat selkeitä ja elämää ohjaa syvä merkitys. Kokonaisvaltaisen itsensä johtamisen tarkoituksena on yksilön sisäisten voimavarojen vapauttaminen ja uusien voimavarojen antaminen. Samalla itsensä johtamisen ehkäisee väsymistä ja tylsistymistä. (Sydänmaanlakka 2003, 69.)

Manka (2006, 153–154) painottaa, että yksilön osaamisen johtamiseen liittyy hallinnan tunteen tukeminen. Tällöin hallinnan tunne tukee yksilön hyvinvointia. Sen avulla ihminen kykenee selviämään häntä ympäröivästä kaaoksesta. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ihminen voisi täydellisesti ohjata elämäänsä tai tietää tulevia tapahtumia. Yksilön persoonaan liittyvä hallinnan tunne voi olla sisäistä tai ulkoista. Sisäinen hallinta merkitsee ihmisen tunnetta siitä, että hän voi vaikuttaa omaan elämäänsä ja siihen liittyviin tärkeisiin tapahtumiin. Vastaavasti ulkoinen hallinta tarkoittaa ihmisen uskoa siihen, että hän on pelkästään ulkoisten voimien armoilla. Hallinnan tunne ei ole synnynnäistä, vaan sitä voi oppia. Yksilön elämänhallinnan käsitteen rinnalla käytetään myös koherenssin tunteen käsitettä. Tässä merkityksessä koherenssin tunne kuvaa tavoitteellisuutta, ihmisen itsetuntoa, luottamusta omaan kykyihinkin ja luottamusta läheisiin ihmisiin. (Manka 2006, 153–166.)

Itsensä johtamiseen kuuluu oman luovuuskapasiteetin käyttäminen. Tässä mielessä itsensä johtamisen yhteydessä on luontevaa tarkastella myös Flow-käsitettä. Flow-käsitteen luoja Mihaly Csikszentmihalyi toteaa, että flow on optimaalinen luovuuskokemus ja henkisen energian lähde, joka keskittää tarkkaavaisuuden ja motivoi toimintaan. Tässä mielessä flow on keskittynyt

tietoisuuden tila, jonka kuvaukset säilyvät lähes muuttumattomina kulttuurista, suvusta tai aikakaudesta riippumatta. Toisaalta hän muistuttaa, että kuten muunlaistakin energiaa sitä voidaan käyttää sekä rakentavassa että tuhoisassa mielessä. Csikszentmihalyin toteuttamien haastattelututkimusten perusteella luovat ihmiset mainitsevat toistuvasti tietyt avaintekijät, jotka liittyvät heidän vaikutelmiinsa nautinnollisista kokemuksista. Flow-tilassa ihmiset ovat selvillä toiminnan tavoitteista matkallaan kohti päämäärää. Toisaalta tilanteisiin liittyy välitön palaute ja tietoisuus yksilön toiminnasta. Toiminnan aikana tehtävään liittyvät haasteet ja yksilön taidot ovat tasapainossa keskenään. Tämän vuoksi epäonnistumisesta ei ole huolta. Varsinainen toiminta ja yksilön tietoisuus sulautuvat yhteen. Samalla turhat häiriötekijät poistuvat tietoisuudesta. Lopulta yksilön itsetietoisuus häviää, ajantaju vääristyy ja toiminta muodostuu päämääräksi itsessään. (Csikszentmihalyi 1997a, 8-12; Csikszentmihalyi 1997b, 46-71.)

Vastaavasti Hakanen (2004, 229-230) viittaa Wilmar Schaufelin näkemykseen positiivisesta työhyvinvoinnista käyttäen käsitettä työn imu (job engagement) kuvaamaan aitoa työstä nauttimista ja iloitsemista. Schaufelin määritellyn mukaista pysyvää, myönteistä, tunne- ja motivaatiotilaa luonnehtivat tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen. Tarmokkuus on sinnikkyyttä, kokemusta energisyydestä ja ponnistelun halua myös vastoinkäymisten kohdattessa. Omistautuminen on samaistumista työhön sekä emotionaalisella että kognitiivisella tasolla. Vastaavasti uppoutuminen ilmenee työhön keskittyneisyysnä, paneutumisenä ja työstä koettuna nautintona. Samalla uppoutuminen muistuttaa Flow-kokemusta, jota kuitenkin Schaufel pitää suppeampana – lähinnä ohimeneviä ja lyhytkestoisempia huippukokemuksia kuvaavana käsitteenä. Työn imussa on siis ennen kaikkea kyse pysyvistä ja kokonaisvaltaisesta tilasta, joka eroaa täysin esimerkiksi yksilön hyvinvoinnin kannalta haitallisesta työholismista. (Hakanen 2004, 229-230.)

Tämän tutkimuksen perusteella yksilön osaamisen johtamisen perustana on rehtorin, opettajan ja työryhmän hyvä itsetuntemus. Parhaimmillaan rehtori ja opettajat toimivat työpaikalla tasavertaisina aikuisina. Mikäli näin ei ole, rehtorin ja opettajan täytyy pyrkiä tiedostamaan vääristynyt tilanne vuorovaikutteisen keskustelun avulla. Keskustelun tukena rehtori ja opettaja voivat hyödyntää myös yksilön käyttäytymisen psykodynaamisten perusteiden arvioimiseen kehitettyjä kuvauksia ja testejä. Yksilön osaamisen johtaminen pyrkii koherenssin tunteen vahvistumiseen ja tasapainoiseen elämään niin rehtorin kuin opettajankin kohdalla. Tällöin rehtorin tehtävänä on auttaa opettajaa tunnistamaan hyvät ja huonot puolensa sekä rohkaista jokaista opettajaa yksilöllisesti toteutuvan ammatillisen kasvun eri vaiheissa. Perusopetuksessa rehtorin on myös syytä kannustaa opettajia tiedostamaan ja kehittämään työhön liittyviä arvoja sekä asettamaan ja muokkaamaan henkilökohtaisia tavoitteita arvojensa perusteella.

Opettajan osaamisen johtamisessa rehtorin tulee tiedostaa myös yksilöiden osaamisen johtamiseen liittyvät vaaratekijät. Esimerkiksi käskemällä opettajan voi saada tottelemaan muttei ajattelemaan. Toisaalta rehtori ei voi muuttua työntekijöilleen psykoterapeutiksi. Yksilöiden osaamisen johtamisen kei-

noihin ei saa myöskään sisältyä missään tilanteessa manipulointia, rehtorin asemavallan väärinkäyttöä tai yksilöiden elämäntilanteiden vaikutusten ja ammatillisten kokemusten vähättelyä. Siksi onkin tärkeää, että rehtori kykenee huomioimaan opettajan ammatillisen kehitysvaiheen, elämäntilanteen ja koulun sisäisten valtasuhteiden vaikutukset osaamisen johtamisen keinoja valitessaan. Samalla korostuu rehtorin sekä erilaisten työryhmien ja tiimien vastuuhenkilöiden kyky eläytyä työntekijän asemaan pyrittäessä kehittämään yksilön mahdollisuuksia hyödyntää ja kehittää osaamistaan.

4.7 Kokoava tarkastelu

Käsittelin edellä osaamisen johtamisen kehittämistä ja johtamiskeinoja osaamisalueittain. Tutkimukseen osallistujien näkemysten analyysi tuotti pelkistetyn ja yleisluontoisen jäsenyyksen perusopetuksessa käytössä olevien osaamisen johtamisen keinojen yhteyksistä tunnetuimpiin oppimis- ja johtamisteorioihin. Osaamisalueittain toteutetun analyysin mukaan perusopetuksessa pedagogisen osaamisen lähtökohdista ovat kognitiivisen konstruktivismin mukaiset oppimisteoreettiset lähtökohdat. Vastaavasti pedagogisen johtamisen keinojen taustalla vaikuttavat ennen kaikkea pedagogiselle johtamiselle ja opettajajohtajuudelle tavanomaiset korostukset. Yhteisöllisen osaamisen johtamisen keinot muodostuvat pääasiassa tiimijohtamisen ja tilanteesta syntyvän johtamisen pohjalta. Oppimisteoreettisesti tällainen johtaminen tukeutuu ensisijaisesti yhteisöllisen oppimisen ja tiimioppimisen varaan, joissa luonteva osaamisen jakaminen ja monipuolinen tiedonsiirto tukevat osaamisen kehittymistä. Ulkoisen yhteistyöosaamisen johtamisen keinoissa näyttäytyvät painotetusti verkostoissa johtamisen lähestymistavat sekä uuden teknologian hyödyntämiseen perustuva tiedonhallinta. Niiden oppimisteoreettisiksi lähtökohdiksi muodostuvat symbolisen interaktionismin, verkostoissa oppimisen ja verkko-oppimisen keskeiset periaatteet. Johtamisosaamisen johtamisen keinoissa heijastuvat tavoitejohtamiselle, johtamistyyleille, johtamisen piirreteorioille, johtamisen kontingenssiteorioille ja muutosjohtamiselle tavanomaiset johtamisperiaatteet. Tutkimukseen osallistujien näkemysten perusteella niiden oppimisteoreettiset juuret löytyvät behaviorististen oppimiskäsitysten, informaation prosessointiteorian ja ohjatun oppimisen alalta. Vastaavasti yksilölähtöisen kehittymisosaamisen johtamisen keinojen lähtökohdat löytyvät ensisijaisesti transformatiivisesta johtamisesta ja tilannejohtamisesta, joiden oppimisteoreettisina perusteina ovat sosiokulttuuriset lähestymistavat. Kaikkein henkilökohtaisimmalle tasolle ulottuvissa, yksilöiden sisäisen osaamisen johtamisen keinoissa, pääpaino on johtamisen psykodynaamisissa lähestymistavoissa. Tästä hyvänä esimerkkinä on itsensä johtaminen. Samalla sisäisen osaamisen johtamisen keinojen oppimisteoreettisina innoittajina ovat humanistiset oppimiskäsitykset ja yksilön kokemuksellisuuden hyödyntämiseen perustuva oppiminen. Edellä kuvattu pelkistetty jäsenyys

perusopetuksen rehtorista osaamisen johtajana oppimis- ja johtamisteorioiden avulla tulkittuna näkyy taulukossa 8.

TAULUKKO 8 Osaamisen johtamisen oppimis- ja johtamisteoreettiset lähtökohdat osaamisalueittain perusopetuksessa

Osaamisalue	Oppimisteoreettiset lähtökohdat	Johtamisteoreettiset lähtökohdat
1. Pedagoginen osaaminen	-Kognitiivinen konstruktivismi	-Pedagoginen johtaminen -Opettajajohtajuus
2. Yhteisöllinen osaaminen	-Sosiaalinen konstruktioismi	-Tiimijohtaminen -Tilanteessa syntyvä johtaminen
3. Ulkoinen yhteistyöosaaminen	-Symbolinen interaktionismi	-Verkostoissa johtaminen -Tiedonhallinnan johtaminen
4. Johtamisosaaminen	-Behavioristiset oppimiskäsitykset -Informaation prosessointiteoria	-Tavoitejohtaminen -Muutosjohtaminen -Johtamistyyli -Johtamisen piirreteoriat
5. Yksilölähtöinen kehittämisosaaminen	-Oppimisen sosiokulttuuriset lähestymistavat	-Johtamisen kontingenssiteoriat -Tilannejohtaminen -Path-goal teoria -Transformatiivinen johtaminen
6. Yksilön osaaminen	-Humanistiset oppimiskäsitykset	-Johtamisen psykodynaamiset lähestymistavat

Yleiskuvaukseen tähtäävän tutkimustehtävän mukaisesti tavoitteena on ollut tutkimukseen osallistujien näkemyksiä kuvaavien oppimis- ja johtamisteoreettisten näkökulmien tunnistaminen. Siksi lukijan on syytä tiedostaa, että edellä kuvattu osaamisen kehittämisen ja johtamiskeinojen jäsenitys on kaikessa yleisyydessään pelkistävä ja monet tärkeät tekijät sivuuttava. On kestävä ajatella, että esimerkiksi tiimijohtamiselle tyypilliset lähtökohdat pätevät ainoastaan yhteisöllisen osaamisen johtamisen osa-alueella tai transformatiivinen johtaminen liittyy pelkästään yksilölähtöiseen kehittämisosaamiseen. Käytännössä niitä tarvitaan kaikilla osaamisen johtamisen osa-alueilla perusopetuksessa. Yhtä selkeästi pedagoginen johtaminen liittyy kiinteästi sekä yksilön kehittämiseen että koko koulun kehittämiseen. Lisäksi jokainen käytännön johtamistyötä tekevä rehtori tietää, että johtamisosaamisen kehittyminen koulussa ei toteudu pelkästään tavoitejohtamisen, behaviorististen oppimiskäsitysten tai informaation prosessoinnin avulla. Osaamisalueittain laadittua osaamisen johtamisen jäsenystä tarkasteltaessa on myös syytä muistaa, että olosuhteet ulkoisten

yhteistyöosaamisen tai kehittämisaamisen johtamiselle eivät ole kaikissa perusopetuksen kouluissa yhtenevät. Esimerkiksi maaseudulla toimivan perusopetuksen koulun yhteistyöverkosto poikkeaa olennaisesti kaupunkikoulun toimintaympäristöstä. Vastaavasti lakkauttamisvaarassa olevan koulun ja vakaassa tilanteessa toimivan koulun kehittämisaamisen johtamiskeinot ovat erilaisia.

Osaamisen johtamisen keinojen yleistämisellä ja pelkistämällä on kuitenkin omat perusteensa. Jokaisen osaamisalueen taustalta voidaan tunnistaa tietty vallitseva oppimis- ja johtamisteoreettinen pääsuuntaus. Lisäksi tällä hetkellä perusopetuksen koulujen palvelutehtävien-, opetus suunnitelmien-, koulutuspoliittisten kehittämissuunnitelmien- ja toimintakulttuurien laaja yhtenäisyys tukee osaamisen johtamisen keinojen yleistä ja pelkistettyä tarkastelua.

4.7.1 Ammatillisen kasvun tukeminen

Tulkitsin aikaisemmin tässä luvussa tutkittavien mainitsemia osaamisalueita yleisten oppimis- ja johtamisteorioiden avulla. Jatkan seuraavaksi aiheen teoretisointia hyödyntämällä empiirisen aineiston pohjalta esille nousseita keskeisiä osaamisen kehittämisen osa-alueita ja rehtorin käytössä olevia aktiivisen oppimisen johtamisen keinoja. Seuraavan tarkastelun päämääränä on aikaisemman osaamisalueittain luodun jäsenyyksen rikastuttaminen ja tutkimusraportin päätöslukuun kootun tulkintaesityksen syventäminen.

Perusopetuksen koulussa olennaisen osaamisen kehittämisessä keskeistä on ammatillisen kasvun ja työssä oppimisen tukeminen. Tähän liittyen Viitala (2002, 166) tunnistaa yleisiksi osaamisen johtamisen elementeiksi esimiestyössä oppimisen suuntaamisen ja oppimisprosessien tukemisen. Oppimisen suuntaamisella hän tarkoittaa tavoitteiden määrittystä, laadun arviointia ja oppimista tukevien foorumeiden luomista. Vastaavasti oppimisprosessien tukemiseksi hän kutsuu yksilön kehittymisen tukemista ja ryhmän kokonaisosaamista huolehtimista. Myös perusopetuksen koulussa vastaava ammatillisen kasvun tukeminen toteutuu monipuolisten dialogisten keskustelujen, asioiden syvällisen pohtimisen ja työskentelyn säännöllisen arvioinnin avulla.

Tässä tutkimuksessa kaikilla osaamisen osa-alueilla ammatillisen kasvun tukeminen perustuu käsitykseen asiantuntijuudesta adaptiivisena ominaisuutena ja dynaamisesti kehittyvänä prosessina. Tällöin opettajan ammatillisessa kasvussa voidaan tunnistaa tilanteenmukaisia ja muuttuvia päävaiheita (Järvinen 1999, 266–274). Toisaalta opettajan ammatillinen kasvu tukeutuu monimuotoisten ja laadullisesti vaikeutuvien ongelmien ja niiden ratkaisuun liittyvän tiedon hahmottamiseen (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 77–83.) Kognitiivisessa mielessä tällainen ammatillinen osaaminen lähestyy Sternbergin näkemystä älykkyydestä dynaamisena ja muuntuvana ominaisuutena (Sternberg 1997, 476–477; Sternberg 2003, 141–145). Hänen mielestään yksilön älykkyys ei ole pysyvä ominaisuus, vaan se vaihtelee eri elämänvaiheissa ja on luonteeltaan ennen kaikkea tarkoituksenmukaista, tilannesidonnaista, käytännöllistä, luovaa ja kehittävää sopeutumista toimintaympäristöön.

Edelliseen viitaten ammatillisen kasvun tukeminen perusopetuksessa edellyttää yksilöiden ammatillisen kehitysvaiheen tuntemusta ja työntekijöiden sisäisen motivaation hyödyntämistä. Tällöin opettaja tulee mieltää itseohjautuvana ja kehittymismahdollisuuksia omaavana oppijana, jolle työpaikalla toteutuva informaali oppiminen on tärkeä ammatillista kasvua tukeva oppimistapa (Vaherva 1998, 214–220; Vaherva 1999, 98–99). Siksi humanistista oppimiskäsitystä mukaillen opettajan kokonaisvaltainen kehittyminen on aina viimekädessä yksilön itsensä vastuulla (Aho 1994, 81–86; Koro 1993b, 27–44; Puolimatka 1997, 53–55; Ruohotie & Honka 2003, 30). Toisaalta formaalin ulkoisen tai sisäisen koulutuksen merkitystä ei ole syytä vähätellä. Sahlberg (1993, 170–171) muistuttaa, että täydennyskoulutuksen pitkäkestoisuus ja yhteistoiminnallisuus, kirjallisuuteen ja tutkimustietoon perehtyminen sekä opetustyön analysointi ja oppimisen pitkäjänteinen seuranta edistävät formaalille koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Tällä hetkellä myös uuden teknologian ja verkko-oppimisen mahdollisuuksien monipuolinen hyödyntäminen auttavat hallitsemaan yksittäisen oppijan tiedonkäsittelyyn liittyviä rajoituksia ja tukevat ammatillista kasvua (Lallimo & Veermans 2005, 15–23). Opettajan ammatillisen kasvun kannalta keskeistä onkin tarpeellisen tuen oikea ajoitus. Esimerkiksi kognitiivisen oppipoikamallin mukaiset ammatillista kasvua tukevat menetelmät, työnohjaus, vertaisoppiminen ja mentorointi ovat hyödyllisiä pedagogisen osaamisen kehittämistapoja uran alkuvaiheessa olevalle tai uusia taitoja opettelevalle opettajalle. Vastaavasti työkokemusten syvällisen reflektoinnin myötä eheytymisvaiheen saavuttaneen opettajan ammatillisen kasvun kannalta on tärkeää, että hänelle tarjoutuu mahdollisuuksia toimia vastuullisissa tehtävissä kollegojensa tukena ja siten koko työyhteisön toimintakulttuurin kehittäjänä esimerkiksi ongelmalähtöisen tai kokemuksellisen oppimisen periaatteiden pohjalta.

Tässä tutkimuksessa tutkittavat ajattelivat opettajan olevan aktiivinen oppija, jolle oppiminen merkitsee kognitiivisen tiedon prosessoinnin lisäksi aktiivista itseymmärryksen lisäämistä. Tällöin korostuu työntekijästä itsestään lähtevän henkilökohtaisen ja sosiaalisen voimaantumisen (empowerment) prosessin tukeminen. Voimaantuminen luo tilaa jokaisen työntekijän vahvuuksien ja erikoistumisen tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntämiselle työyhteisössä. Voimaantumisen käsite muistuttaa läheisesti itsensä johtamisen teemaa, jolla yleensä tarkoitetaan yksilön keskittymistä oman tietoisuuden laaja-alaiseen kehittämiseen itsetuntemuksen ja ulkoisen palautteen avulla (Becker, McMahan, Allen & Nelson 2004, 113; Leider 1996, 189–193; Sydänmaanlakka 2003, 67–68; Yukl 2006, 134). Siitosen (1999) ajattelua mukaillen myös perusopetuksen koulussa ammatilliseen kasvuun liittyvä voimaantuminen on henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi, jota ei tuota tai aiheuta toinen ihminen. Toisaalta voimaantumisen kannalta toimintaympäristön olosuhteet, kuten valinnanvapaus, riittävän yhtenevät arvot, kollegojen täydellinen tuki tai turvalliseksi koettu ilmapiiri voivat olla merkityksellisiä. Tämän vuoksi voimaantuminen voi olla jossain tietyssä ympäristössä todennäköisempää kuin toisessa. Voimaantunut opettaja on löytänyt omat voimavaransa ja kykenee kehittämään itseään ilman ulkoista

pakkoa. Lisäksi hän todennäköisesti kykenee voimaantumisen seuraavan koherenssin tunteen avulla selviytymään onnistuneesti myös kuormittavissa tilanteissa (Manka 2006, 163–166). Voimaantumisen kannalta keskeisiä toisiinsa kytkeytyviä osaprosesseja ovat yksilön päämäärät, kykyuskomukset, kontekstiuskomukset sekä emotionit. (Evans 1997, 281–282; Siitonen 1999, 21–93.)

Perusopetuksen koulussa ammatillisen kasvun lähtökohtana on yksilöiden täysivaltainen osallistuminen koulu yhteisön toimintaan sekä tiivis kollegiaalinen yhteistyö ja johdon tuki. Siksi oppimisteoreettisesti itseohjautuvan oppimisen lisäksi myös oppimisen sosiokulttuuriset lähtökohdat ja yhteisöllinen oppiminen liittyvät läheisesti ammatilliseen kasvuun perusopetuksessa. Oppimisen sosiokulttuuriset lähestymistavat painottavat yksilön ja yhteisön välisen vuorovaikutuksen, yksilön tajunnallisuuden, situationaalisuuden ja sosiaalisen toiminnan keskeistä merkitystä oppimisessa (Engeström 2004, 12–30; Poikela 1998, 57–59; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 161; Tynjälä 2004, 44–49). Vastaavasti yhteisöllisen eli kollaboratiivisen oppimisen lähtökohtana on ennen kaikkea ryhmien oppiminen (Mulder, Swaak & Kessels 2004, 142). Samalla hyvä ihmistuntemus, ryhmätoiminnan tuntemus, toisilta oppiminen, tii mioppiminen, yhteisön ekspansiivinen oppiminen ja avoin osaamisen jakaminen muodostuvat oppimisen kannalta keskeisiksi ammatillista kasvua tukeviksi tekijöiksi. Myös onnistuneesti toteutettu osaamiskartoitus auttaa tuomaan esille yhteisössä olevaa yksilöllistä osaamista sekä hahmottamaan yhteisön vahvuusalueita ja niiden varaan tukeutuvia kehittymismahdollisuuksia (Vail 1999, 16–20).

4.7.2 Koulun sisäisen yhteistyökulttuurin kehittäminen

Osaamisen kehittämisessä on kyse oppimisesta, joka DiBellan (2005, 146–148) mukaan on keskeinen luonnollisen sosiaalisen kanssakäymisen avulla syntyvä prosessi kaikissa organisaatioissa. Koulu yhteisön toimintaan ja kehittämiseen vaikuttavat keskeisesti pitkän ajan kuluessa syntyneet kulttuuriset toiminta- ja ajattelutavat, jotka voivat olla sekä muodollisia että epämuodollisia (Mäkelä 2007, 67). Esimerkiksi uusi työntekijä oppii toimimisen ja puhumisen tavat sekä tiedostaa käyttäytymiseen liittyvät odotukset työskentelemällä yhteisössä jonkin aikaa (Lehtonen 2002, 25). Siksi olennaisen osaamisen kehittämisen kannalta perusopetuksen koulussa tärkeää on myös koulun sisäisen yhteistyökulttuurin tietoinen kehittäminen.

Marshall (1993, 255) toteaa, että koulukulttuurin kehittämisessä on ensisijaisesti ollut kyse koulun tavoitteiden ja kehittämissuunnitelmien operationaalistamisesta. Vastaavasti hänen mielestään kulttuurin kehittämisessä vähemmälle huomiolle ovat jääneet koulu yhteisön arvojen tai koulun kulttuuriin juurtuneiden käytänteiden taustojen pohtiminen. Toisaalta Hämäläinen (1986, 87) painottaa juuri epämuodollisen kulttuurin keskeistä merkitystä koulu yhteisössä. Hänen mielestään epäviralliset ohjeet, tottumukset, toimintatavat tai henkilöiden väliset valtasuhteet ja arvostukset ohjaavat koulun toimintaa jopa virallisia tavoitteita ja säädöksiä enemmän. Siksi yhteistyökulttuurin kehittämisessä tärkeää on avoimuuden, asioista puhumisen ja epätsekkään toiminnan tuke-

minen sekä toiminnan kuvaaminen ja tarvittava työntekijöiden perehdyttäminen vapaamuotoista yhdessäoloa unohtamatta.

Koulun sisäisen yhteistyökulttuurin kehittämisessä keskeistä on myös kollegiaalisen päätöksenteon tukeminen (Newton & Hoyle 1994, 318). Tämä edellyttää yhteistyön ja toimivan vuorovaikutuksen aikaansaamista sekä sen jatkuvaa kehittämistä. Campon (1993, 120–125) mukaan tämä ei toteudu itsestään. Hänen mielestään yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittyminen edellyttää sitoutuneisuutta, aikaa, luottamusta, luovuutta, joustavuutta ja tehtävätietoisuutta sekä rehtorilta että opettajakunnalta. Yhteisöllistä toimintakulttuuria kehittäviksi käytännön keinoiksi hän esittää opettajien kollegiaalisia keskusteluja, yhteissuunnittelua, opetustyön havainnointia ja opettajien keskinäistä opettamista (teacher teaching). Nämä kollegiaaliseen kannustamiseen perustuvat keinot tukevat Campon mukaan myös virheistä oppimisen kulttuuria sekä vahvistavat myönteisellä tavalla opettajien yhteenkuuluvuutta ja professionaalisuutta. Tähän liittyen Juuti (1995, 15–21) muistuttaa, että yhteisön vuorovaikutuksessa ja erilaisten näkökulmien yhteensovittamisessa tarvitaan rehellisyyttä, luottamusta ja avoimuutta. Ne luovat hänen mielestään perustan erilaisuuden hyväksymiselle, luovuudelle ja muutoskykyisyydelle. Vastaavasti Ediger (1997, 36–40) korostaa tämän tutkimuksen empiirisen aineiston kanssa yhtenevällä tavalla opettajien keskinäisen arvostuksen ja hyväksymisen tärkeää merkitystä koulun kulttuurin kehittämisessä. Toisaalta koulun yhteistyökulttuurin kehittämistarpeiden lähtökohdana hänen mielestään tulee olla opetussuunnitelman toteuttamiseen liittyvät tekijät. Siksi myös opetussuunnitelman yhteinen prosessointi kehittää koulun sisäistä yhteistyökulttuuria.

Sergiovannin (2000, 162–165) näkemykset opettajien asiantuntijuudesta ja kulttuurin merkityksestä asiantuntijuuden kehittämisessä ovat lähellä kognitiivisen psykologian edustajien näkemyksiä ammattitaidon kehittämisestä. Tällöin asiantuntijuuden kehityksessä nähdään keskeiseksi opettajien mahdollisuus työskennellä yhteisössä, joka asettaa jäsenilleen asteittain kohoavia vaatimuksia. On tärkeää luoda sellainen kulttuuri, joka sekä vaatii jäseniltään progressiiviseen ongelmanratkaisuun sitoutumista että myös tukee sitä. Koulua, joka järjestelmällisesti ohjaa jäseniään osallistumaan progressiiviseen ongelmanratkaisuun, voidaan pitää asiantuntijakouluna, jota johtajuuden näkökulmasta kuvaa Sergiovannin luoma käsite jaettu kannattajuus (shared followership). (Hakkarainen & Lonka 2002, 77–81.)

Koulun sisäisen yhteistyökulttuurin kehittyminen toteutuu kulttuuritaustaltaan erilaisten yksilöiden ja ryhmien oppimisen avulla. DiBella (2005, 146–148) tunnistaa eri yhteisöjen oppimistyylien olevan yksilöllisiä. Tähän liittyen hän toteaa, että organisaatiokulttuurin kehittyessä myös oppimisen luonne ja prosessit kehittyvät. Vastaavasti Foldy (2004, 529–536) esittää monimuotoisten ryhmien toimivan hyvin silloin, kun niiden jäsenet uskovat erilaisten kulttuuri-identiteettien tuottavan uusia ideoita ja rikastuttavan työkokemusta. Tällaiset tiimit tai työryhmät eivät ole sosiaalisia tyhjiöitä, vaan avoimesti toimivia ja uudistuvia yhteisöjä, joiden kannalta erilaiset yhteistyösuhteet parantavat ryhmän oppimiskykyä. Toisaalta mikä tahansa yhteistyö ja tiedon vaihtaminen ei

välttämättä kehittää yhteistyökulttuuria. Opettajan ammatillisen kasvun kannalta olennaisen tietotaidon karttuminen edellyttääkin olennaisen tiedon tunnistamista ja sopivien tiedonjakamistapojen käyttämistä (Dixon 2000, 143–146). Toisaalta opettajien yhteinen ammatillinen tausta ja hankkeiden yhteisöllinen toteuttaminen helpottavat osaamisen kierrättämistä ja siirtämistä koulu yhteisössä (Hayes & Walsham 2005, 54–57).

Koulun sisäisen yhteistyökulttuurin kehittämisessä keskeistä on yhteisöllinen oppiminen ja tiimioppiminen. Yhteisöllisessä oppimisessa yksilöltä edellytetään yleensä yhteisiin tavoitteisiin ja jaettuun toiminnan arviointiin sitoutumista (Häkkinen & Arvaja 1999, 209–215). Samalla sisäisen yhteistyökulttuurin kehittämiseen tähtävällä yhteisöllisellä oppimisella haetaan tasapainoa uutta luovan monimuotoisuuden ja rakentavan yhteisymmärryksen välille (Leithwood, Steinbach & Ryan 1997, 323). Tällaiselle koulun sisäistä yhteistyökulttuuria kehittäväälle keskustelulle ominaista on yhdessä tapahtuva pohtiminen, ongelmien analysointi, selitysten vertailu ja yhteisten johtopäätösten tekeminen (Häkkinen & Arvaja 1999, 209–215). Vastaavasti kokonaisvaltaiseen tietojen ja taitojen hallintaan sekä ilmiöiden syvälliseen ymmärtämiseen tähtäävä tiimioppiminen kehittää koulun sisäistä yhteistyökulttuuria ensisijaisesti avoimen oppimisen ja yhteistoiminnallisuuden avulla (Helakorpi 2001a, 177–179).

4.7.3 Koulun pitkäjänteinen kehittäminen

Koulun pitkäjänteinen kehittäminen on tämän tutkimuksen perusteella kolmas olennaisen osaamisen lisääntymistä edistävä osa-alue perusopetuksen koulussa. Koulun pitkäjänteisessä kehittämisessä tärkeitä tekijöitä ovat muutosprosessien toteuttamisen yhteydessä tavanomaiset tekijät kuten muutostarpeiden tunnistaminen (discovery), kehittämistoiminnan tavoitteellinen suunnittelu (design), aktiivinen kehittämistoiminta (development) ja vakiinnuttaminen (implementation), jonka aikana mahdollistetaan tarvittavien uudistusten toimeenpano (Duke 2004, 29). Samalla perusopetuksen koulun pitkäjänteinen kehittäminen sisältää useita muutosjohtamiselle tavanomaisia painotuksia, jotka Yukl (2006, 302–307) pelkistää koko organisaatiota koskeviin poliittisiin toimenpiteisiin ja ihmiskeskeisiin toimenpiteisiin. Perusopetuksen koulussa näitä muutoksen toteuttamista tukevia ja koulun pitkäjänteiseen kehittämiseen liittyviä toimenpiteitä ovat avoin muutoksiin suhtautuminen, uskallus uudistua, riskinotto-kyky, tavoitteellisuus, suunnitelmallisuus, visio- ja strategiatyöskentely, hanke- ja projektitoiminta, resurssien luominen ja suuntaaminen sekä tarvittavan osaamisen hankinta. Samalla oppimisteoreettisessa mielessä perusopetuksen koulun pitkäjänteisessä kehittämisessä on yhtymäkohtia *sosiaalisen konstruktionismin* (Patton 2002, 97–102; Tynjälä 2004, 55–57; Vuorikoski 2003, 23–24), *symbolisen interaktionismin* (Denzin 1992, 25–30; Dewey 1999, 172–176; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 240–241; Kalliola 2001, 332–341; Patton 2002, 112–113; Pihlström 2003, 180–184; Schellenberg 1988, 40–49; Tynjälä 2004, 50–55.) ja *oppimisen sosiokulttuuristen* (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 125–134; Lave & Wenger 1995, 29; Poikela 1998, 57–59; Rauste-von Wright, von

Wright & Soini 2003, 161; Tynjälä 2004, 44–49; Wenger 2002, 4–5) lähestymistapojen näkökulmiin.

Perusopetuksen koulussa pitkäjänteinen kehittäminen tähtää kasvatuksen ja opetuksen laadulliseen kehittymiseen. Tällöin keskeisenä pyrkimyksenä on yhteistoiminnallisen toimintakulttuurin ja hyvän vuorovaikutukseen aikaansaaminen (Kohonen & Leppilampi 1994, 145.) Kuten Yukl (2006, 289–303) muutostoiminnan yhteydessä toteaa, myös perusopetuksen koulussa pitkäjänteisen kehittämisen kannalta olennaista on tiedostaa yhteisön nykytilanne, kehittämistarpeet, toimintakulttuuriset lähtökohdat sekä muutoksia vastustavat ja tukevat tekijät. Muutosprosessien toteuttamisessa koulut tulee mieltää ennen kaikkea moraalisina yhteisöinä, joissa moraalinen ääni ankkuroituu yhteisesti jaettuun arvoihin, ideoihin ja tavoitteisiin (Fullan 2005, 14–15; Sergiovanni 2000, 169). Tältä pohjalta pitkäjänteisen kehittämisen kannalta keskeisiksi tekijöiksi muodostuvat tarpeellisen yhteistyön ja tukikapasiteetin luominen, jatkuvuuden turvaaminen, muutoksen toteutumisen monipuolisen seuranta, ihmisten yksilöllinen kohtaaminen sekä oikeiden henkilöiden löytäminen koulun kehittämisen kannalta tärkeisiin palvelutehtäviin (Duke 2004, 25; Yukl 2006, 302–306; Fullan 2005 1–27).

Opettajilla on keskeinen rooli muutoksen toteuttajina koulussa. Tästä syystä koulun pitkäjänteisessä kehittämisessä perinteinen, korporatiiviseen ja johtajavetoiseen muutoksen toteuttamiseen perustuva, toimintamalli ei nykyisin enää toimi. Myöskään esimerkiksi laatujohtamisen tai tavoitejohtamisen perusteille rakentuva kehittäminen ei näytä kouluissa tuottavan pitkäkestoisia ja oppilaita hyödyttäviä muutoksia luokkahuonetasolla. Koulujen kehittäminen onkin luontevampaa toteuttaa siten, että niistä luodaan ammatillisia yhteisöjä, joissa kaikki työntekijät ovat sitoutuneita auttamaan toinen toisissaan ja tekemään parhaansa lasten hyväksi. (Sergiovanni 2000, 157–172.) Tällöin perusopetuksen koulun pitkäjänteinen kehittäminen toteutuu itseään ruokkivissa yhteisöissä, jotka kykenevät tuottamaan kehittämisen kannalta hyviä ideoita ja lujittamaan kehittämistä tukevaa sosiaalista koheesiota (Fullan 2005, 59).

Pitkäjänteisen kehittämisen yhteydessä perusopetuksen koulu voidaan nähdä myös oppijoiden yhteisönä. Tällöin opetus- ja kasvatustyötä tekevä oppijoiden yhteisö työskentelee parhaimmillaan luovasti ja sen jäsenet oppivat toisilta ryhmän jäseniltä (Rasku-Puttonen 2006, 122–124). Tällöin yhteisen toiminnan taustalla oleva yhteinen motiivi on yksi yhteisöllisyyden keskeisenä perustana olevan yhteenkuuluvuuden tunteen perusedellytyksiä (Hännikäinen 2006, 126–128). Samalla toimintaan liittyvä oppiminen toteutuu yksilöllisten kasvu- ja kehittämistavoitteiden pohjalta ensisijaisesti osallistumisen kautta yhteisössä, jossa on myös saatavilla kokeneempien yhteisön jäsenten tukea ja tilaa harjoittelulle (Tynjälä 2004, 133–134). Lisäksi oppijoiden yhteisöksi määrittävässä koulussa kaikki sen jäsenet osallistuvat oppimistavoitteiden laatimiseen ja arviointiin (Lane 1991, 121–123). Toisaalta Barthin (1986, 159) mukaan oppijoiden yhteisö voi myös olla yhteenliittymä, joka muodostuu eri organisaatioissa toimivista kollegoista.

Perusopetuksen koulu näyttää pitkäjänteisen kehittämisen yhteydessä opivalta yhteisöltä, jolle keskeisiä toimintoja ovat oppiminen ja yhteydenpito osaamista ja ideoiden jakamista helpottavien tekniikoita hyödyntämällä sekä osaamisverkostoja luomalla (Plaskoff 2005, 170). Tällöin oppivan yhteisön kehittämisen kannalta tiivis yhteistyö ja toimiva vuorovaikutus ovat keskeisiä tekijöitä (Huffman & Jacobson 2003, 239–250). Toisaalta oppivana yhteisönä toimivan koulun voidaan nähdä kehittävän uusia ja laajentuvia ajattelumalleja, jotka perustuvat kollektiivisiin pyrkimyksiin ja tavoitteisiin (Bottery 2003, 189). Samalla oppivan yhteisön yleisiin perusteisiin kuuluvat opettajan yksilöllinen sitoutuminen esimerkkinä toimimiseen, yhteiskunnallisesti arvostettujen päämäärien saavuttamiseen, omaa työtä laajempaan kollegiaaliseen toimintaan sekä persoonallisten yksilöiden kokonaisvaltaista huolehtimista korostaviin eettisiin periaatteisiin (Sergiovanni & Starrat 1993, 47–51).

Perusopetuksen koulun pitkäjänteisen kehittämisen tulee tähdätä syvällisten ja pysyvien oppimistulosten saavuttamiseen sekä yksilö- että yhteisötasolla. Samaa päämäärää kuvaa Engeström (2004, 13) käyttäen sosiaalisen toiminnan kehittämisen yhteydessä oppimisesta käsitettä ekspansiivinen oppiminen. Tällöin oppiminen kyseenalaistaa ja laajentaa ennalta annettuja toimintasääntöjä sekä tarjoaa mahdollisuuden yhteisölliselle kehittymiselle. Toisaalta koulun pitkäjänteisen kehittämisen perustana on jatkuvuus, joka edellyttää jatkuvaa kehittämistä, mukautumista, syvällistä oppimista ja kollektiivista ongelmanratkaisukykyä suhteessa monimutkaisiin kehittämishaasteisiin (Fullan 2005, 22–24).

4.7.4 Sidosryhmäyhteistyön hoitaminen

Neljäs olennaista osaamista kehittävä osa-alue perusopetuksen koulussa on tämän tutkimuksen perusteella sidosryhmäyhteistyön hoitaminen. Tällöin sidosryhmäyhteistyö tarkoittaa aktiivista yhteiskunnallisten tapahtumien ja kehitysuuntausten seuraamista, toimivaa huoltaja- ja oppilasyhteistyötä, oppilaitosyhteistyötä, koulun ulkopuolista tukipalveluyhteistyötä sekä toimivaa yhteistyötä elinkeinoelämän ja koulua ympäröivän lähiyhteisön kanssa.

Perusopetuksen koulun keskeisenä tehtävänä on yhteiskunnan hyvältä kansalaiselta odottamien tiedollisten, taidollisten ja moraalisten valmiuksien edistäminen (Launonen 2000, 18). Tämä toteutuu tukemalla kotien kasvatustyötä, jolloin yhteinen vastuu lapsen kehityksestä merkitsee perheen tekemien valintojen kunnioittamista (Määttä 1999, 138). Tässä mielessä perusopetuksen koulussa huoltajat muodostavat keskeisen sidosryhmän, jonka kanssa tulee käyttää tilanteisiin sopivia yhteistyömuotoja. Toisaalta myös oppilaiden täysi-ikäinen mukaan saaminen koulun toimintaan on tärkeää, sillä se voidaan mieltää koko suomalaista yhteiskuntaa kehittäväksi toiminnaksi. Tällöin oppilaiden osallisuutta vahvistavan toiminnan tarkoituksena on oppilaiden kytkeminen tiiviisti mukaan koulun toimintojen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin (Nousiainen & Piekkari 2007, 22).

Koulun sidosryhmäyhteistyö rakentuu ensisijaisesti opettajien tekemien tietoisien valintojen pohjalta. Esimerkiksi elinkeinoelämäyhteistyön muodos-

tuminen käynnistyy yleensä koulun edustajan aloitteesta syntyneellä yhteyden muodostamisella yritykseen. Tämän jälkeen on vasta mahdollista suunnitella vuorovaikutukseen perustuvaa yhteistyötä. Yhteistyön onnistumisen kannalta on keskeistä sopia yhteistyön tavoitteet, aikaresurssit, yhteyshenkilöt ja keskeiset toimintatavat. Kiinteässä yhteistyössä osapuolten välille muodostuu sidos, joka mahdollistaa pitkäaikaisen, jatkuvan ja todellista hyötyä eri osapuolille tuottavan yhteistyön. (Järvenpää & Immonen 1998, 61–70; Toivola 1998, 32–33.)

Perusopetuksen koulujen, lähiyhteisön ja opettajien ammattitaidon kehittymisen kannalta tärkeät koulutukseen liittyvät sidosryhmät muodostuvat myös opettajaverkostoista ja koulutyötä tukevien organisaatioiden välisistä kumppanuuksista. Busher ja Hodginson (1995, 329–338) tunnistavat keskeiseksi koulujen välistä yhteistyötä lujittavaksi tekijäksi hyvät rehtoreiden väliset henkilökohtaiset suhteet sekä rehtoreiden ja henkilökunnan väliset toimivat yhteistyösuhteet. Opettajaverkostot sisältävät toimintatapoja, jotka tukevat opettajien itseohjautuvuutta. Niihin kuuluu myös vastavuoroiseen yhteistyöhön tukeutuvia vertaisryhmiä, joissa opettajat ratkaisevat yhdessä opetustyöhön liittyviä ongelmia. Vastaavasti organisaatioiden väliset kumppanuudet muodostuvat yksilöiden välisten institutionaalisten tai ammatillisten yhteyksien perusteella. Näissä yhteistyöverkostoissa kumppanuudet tukevat yksilöitä työtehtävien suorittamisessa ja ammatillisessa kehittämisessä. (Mullen & Kochan 2000, 183–197.)

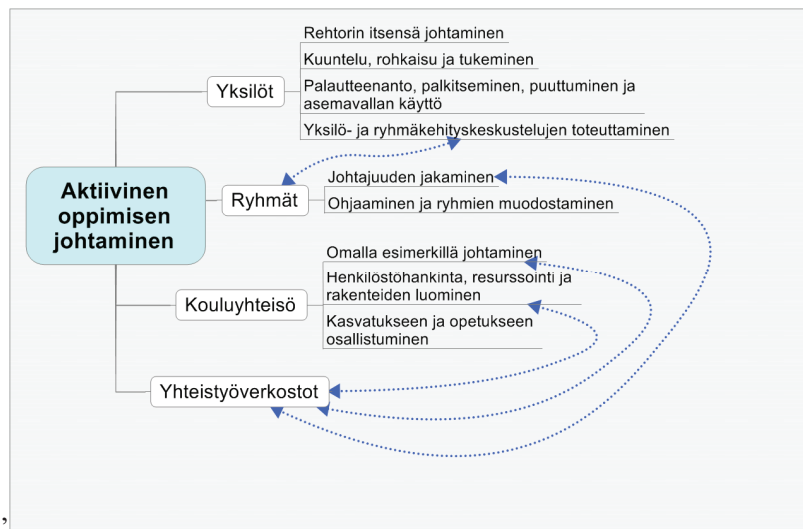
Sidosryhmäyhteistyön tärkeänä tehtävänä perusopetuksen koulussa on osaamisen kehittäminen. Sawhneyn ja Prandellin (2000, 27) mielestä uuden tiedon luomisessa on ensisijaisesti kyse uusien yhteistyösuhteiden luomisesta tai uudesta tavasta yhdistää tai hoitaa aikaisempia suhteita. Lisäksi heidän käsitteitä mukaillen perusopetuksen koulussa sidosryhmäyhteistyön hoitamiseen liittyvässä oppimisessa yhdistyvät informaation varaan perustuva yksilöllinen oppiminen ja yhteistyösuhteiden varaan rakentuva sosiaalinen oppiminen. Vastaavasti Powellin (1998, 228) mukaan tiedon luomisen ja verkostoissa oppimisen kannalta on olennaista, että työyhteisöt osallistuvat aktiivisesti monimuotoisten ulkoisten yhteistoimintaverkostojen toimintaan. Toisaalta monimuotoinen yhteistoiminta on edellytys tiedon leviämisen ja teknologian kehittämisen kannalta. Verkostoihin osallistuessa yhteisöjen intressit ja yhteistoimintaroolit voivat vaihdella. Keskeistä yhteistoiminnan kehittymisen kannalta on kuitenkin se, että kaikki osapuolet kokevat hyötyvänsä yhteistyöstä. (Powell 1998, 228–236.) Myös toimivalla mediayhteistyöllä on merkitystä koulujen kehittämisen kannalta (Earley 1997, 387–400).

Perusopetuksen rehtorin työkuvan tutkimuksen yhteydessä Mäkelä (2007, 216) käyttää sidosryhmistä nimitystä yhteistyöverkostot. Niiden määrä on hänen mielestään lisääntynyt olennaisesti viime vuosina. Tällä hetkellä perusopetuksen koulut voidaankin sidosryhmäyhteistyön laajuuden perustella mieltää myös verkosto-organisaatioiksi. Juuti (2001, 206) korostaa Sergiovannin (2000, 157–172) tavoin, että yhteistoiminnasta on tullut uudenlaisten verkosto-organisaatioiden keskeinen menestystekijä. Työryhmässä ja verkoissa toimittaessa ei enää riitä, että osataan hoitaa ihmissuhteita. On osattava myös hyödyn-

tää ja yhdistää erilaista osaamista yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Samalla luottamuspääomasta on tullut keskeinen voimavara. Osaamisen jakamisessa keskeinen tekijä on se, voivatko yhteistyötä tekevät tahot luottaa toisiinsa. Mikäli he voivat luottaa toisiinsa, he voivat jakaa tietonsa. Jaettu tieto ei ole kenneltäkään pois, vaan avaa muidenkin tiedot uusien polkujen etsimisen voimavaraksi. Luottamuksen varaan rakentuva ystävyyside antaa mahdollisuuden kokea maailma merkityksellisenä, arvoja ja ihanteita sisällään pitävänä mielekkäänä asiana. Siksi johtamisen keskeisin sisältö tällaisissa verkostoorganisaatioissa on luottamus. (Juuti 2001, 206.)

4.7.5 Aktiivinen oppimisen johtaminen

Tässä tutkimuksessa osaamisen johtaminen on tarkoituksellista tai tahatonta toimintaa johon rehtori osallistuu aktiivisesti tai passiivisesti. Käytössä olevien osaamisen johtamisen keinojen avulla rehtori pyrkii tukemaan yksilöiden, erilaisten koulun sisäisten ryhmien, koko kouluyhteisön ja koulun yhteistyöverkostoissa oppimista ja kehittymistä. Tämän vuoksi käytän rehtorin käytössä olevista tarkoituksellisista ja tietoisista osaamisen johtamiskeinoista nimitystä aktiivinen oppimisen johtaminen. Tutkittavien mainitsemat aktiivisen oppimisen johtamisen keinot on koottu kuvioon 21.



KUVIO 21 Perusopetuksen rehtorin käytössä olevia aktiivisen oppimisen johtamisen keinoja

Rehtorin itsensä johtaminen

Aktiivinen oppimisen johtamisen lähtökohtana on onnistunut rehtorin itsensä johtaminen. Itsensä johtamisella tarkoitetaan yleensä yksilön keskittymistä oman tietoisuuden laaja-alaiseen kehittämiseen itsetuntemuksen ja ulkoisen palautteen avulla (Becker, McMahan, Allen & Nelson 2004, 113; Leider 1996, 189–193; Sydänmaanlakka 2003, 67–68; Yukl 2006, 134). Myös perusopetuksen

koulussa rehtorin itsensä johtamisen perustana on tasapainoinen kokonaiskuntoisuus, joka muodostuu ammatillisen, fyysisen, sosiaalisen, henkisen ja spirituaalisen kuntoalueen yhdistelmänä (Sydänmaanlakka 2003, 69). Samalla itsensä johtaminen merkitsee rehtorin arjessa omien ajatusten, tunteiden ja tahdon ohjaamista kriittisen itsereflektion ja tiedostamisen avulla siten, että omat kyvyt, voimavarat ja mahdollisuudet tulevat parhaiten käyttöön sekä antavat uusia voimavaroja tarpeelliseen työssä uudistumiseen (Åhman 2004, 132–133; Sydänmaanlakka 2003, 69). Rehtorin itsensä johtamisen päämääränä on sisäisen hallinnan ja koherenssin tunteiden vahvistaminen, joka auttaa rehtoria selviytymään kuormittavissa tilanteissa (Manka 2006, 153–166). Tämä puolestaan edellyttää aktiivista ajan seuraamista, työn rajaamista ja perustehtävän pohtimista eri suunnista tulevan palautteen avulla. Toisaalta rehtori tarvitsee itsensä johtamisen rinnalle myös monipuolisia tukiresursseja kuten oman esimiehen tukea, kollegiaalisia verkostoja, ammatillisista kehittymistä tukevaa koulutusta, johtamiseen liittyviä joustavia tukijärjestelmiä sekä aikaa kehittyä. Rehtorin itsensä johtamiseen kuuluu myös oman luovuuskapasiteetin vapauttaminen. Luovuuden esille saaminen rehtorin työssä edellyttää, että työhön liittyvät haasteet ja rehtorin taidot ovat tasapainossa keskenään (Csikszentmihalyi 1997a, 8–12; Csikszentmihalyi 1997b, 46–71). Toisaalta tasapainoiseen ja luovaan elämään tähtäävään itsensä kehittämiseen panostaminen kannattaa, sillä onnistunut itsensä johtamisen ehkäisee väsymistä ja tylsistymistä sekä edistää työn imuna ilmenevää positiivista työhyvinvointia (Hakanen 2004, 229–230; Sydänmaanlakka 2003, 69).

Oppimisteoreettisesti rehtorin itsensä johtamisen lähtökohdat muistuttavat läheisesti humanististen oppimiskäsitysten ja andragogiikan perusteita. Tällöin aktiivisen oppimisen johtamisen lähtökohtana on myönteinen suhtautuminen rehtorin kehittymismahdollisuuksiin. Tärkeää on myös hänen persoonallisen yksilöllisyyden ja ainutlaatuisuuden arvostaminen. Toisaalta rehtori on vastuussa itsensä kokonaisvaltaisesta kehittämisestä sekä itselleen että toisille. Rehtorin itsensä johtaminen ja ammatillinen kehittyminen ei määräydy ulkonaisista tai sisäisistä pakotteista, vaan on luontainen seuraus yksilön vapaasta valinnasta. Rehtorin itsensä johtamiseen liittyvä oppiminen edellyttää yksilöltä kehittymisen halua ja tahtoa eli kasvumotivaatiota (Manka 2006, 197–199). Helakorven (2001a, 52) ajatteluun rinnastaen rehtorin itseohjautuvan oppimisen voidaan mieltää perustuvan intentionaalisuuteen, autonomisuuteen, yhteisöllisyyteen ja kriittiseen tiedostamiseen. Rehtorin oppimista säätelevät teot ja hänen saamansa palaute henkilökohtaisten kokemusten ja tulkintojen pohjalta (Rauschte-von Wright, von Wright & Soini 2003, 56–57). Tällöin ammatilliseen kehittämiseen liittyvät sisäiset palkkiot ovat ulkoisia palkkioita läheisemmässä yhteydessä suorituksiin ja tyytyväisyyteen (Ruohotie 1993, 41–47). Toisaalta, kuten Ruohotie (1993, 32–37) esittää, oppimisen myötä onnistumisen ja menestymisen kokemukset lisäävät pätevyyden ja tehokkuuden tunnetta. Varsinaisena oppimisen resurssina toimii rehtorille karttunut monipuolinen ja yksilökohtainen elämäkokemusten varasto. Lopulta rehtorin ammatillinen kypsyyden näkyminen vaiheittain kehittyvässä arvo-orientaatiossa. (Aho 1994 86–89; King 2001,

16; Koro 1993a, 63–76; Koro 1993b, 27–44; Pasanen 1998, 18; Poikela 1998, 54–55; Puolimatka 1997, 53–55; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 77–78; Ruohotie 1993, 1; Ruohotie & Honka 2003, 30.)

Kuuntelu, rohkaisu ja tukeminen

Varsinaisia koulun työntekijöihin kohdistuvia ja rehtorin käytössä olevia aktiivisen oppimisen johtamisen keinoja ovat empiirisen aineiston mukaan aktiivinen kuuntelu, rohkaiseminen ja tukeminen. Nämä keinot Viitala (2002, 126–140) liittää hyvän ilmapiirin tukemiseen, joka toteutuu hänen mielestään, kun esimies edistää avointa ja luottamuksellista ilmapiiriä, auttaa rakentamaan ongelmien ja virheiden käsittelyyn sekä kohtaa alaiset arvostavasti ja kuunnellen heitä. Vastaavasti Stevensonin (2000a, 199) mielestä rehtorin tulee rohkaista opettajia suhtautumaan analyttisesti ja arvioivasti osaamisen kehittämiseen.

Edellisten yksilöihin kohdistuvien keinojen taustalta erottuu käsitys opettajasta aktiivisena oppijana ja rehtorin pyrkimys opettajan voimaantumisen tukemiseen. Aktiivisen oppimisen johtamisen tuella voimaantunut opettaja löytää omat voimavaransa ja kykenee kehittämään itseään ilman ulkoista pakkoa (Siitonen 1999, 93). Samalla opettajan oppimisolosuhteiden luomisessa korostuvat opettajan omaehtoista kehittymistä tukeva aito välittäminen ja opettajan itsenäisyyden tukeminen (Granott 1998, 15–32). Tällaisen kehittävän oppimisen tukeminen mahdollistaa Granottin (1998, 15–32) mielestä ongelmien, tavoitteiden sekä oppimisen strategioiden yksilöllisen valinnan ja määrittelyn herättäen opettajissa mielenkiinnon, motivaation ja halun sitoutua oppimiseen. Rehtorin tarjoaman tuen ohella opettajan voimaantumista tukevat myös toimintaympäristön olosuhteet, kuten valinnanvapaus, riittävän yhtenevät arvot, kollegojen täydellinen tuki tai turvalliseksi koettu ilmapiiri (Siitonen 1999, 21 ja 93). Tämän vuoksi kannustamiseen ja tukemiseen perustuva aktiivinen oppimisen johtaminen muistuttaa läheisesti myös transformatiivista eli uudistavaa johtamista, jossa yksilön osaamisen johtamiseen kuuluu yksilöiden näkemysten integroiminen yhteisön toimintaan (Hackman & Johnson 1996, 88–91). Tässä mielessä aktiivisen oppimisen johtamisen keinoihin kuuluu se, että rehtori rohkaisee alaisiaan osallistumaan ja vaikuttamaan sekä omaa työtä että koko työyhteisöä koskeviin asioihin.

Kuunteluun, rohkaisuun ja tukemiseen liittyvät oppimisteoreettiset perusteet ilmentävät kognitiiviselle konstruktivismille tavanomaisia lähtökohtia. Tällöin ammatillisen kehittymisen lähtökohtana ovat oppimisen situationaalisuus ja oppijan aktiivinen mukanaolo oppimistapahtumassa. Toisaalta oppimisessa painotetaan oppijan metakognitiivisia kykyjä, joiden avulla hän kykenee ohjaamaan oppimistaan oma-aloitteisesti. Aktiivisen oppimisen perustekijöihin kuuluvat tilannesidonnaisen kokeilun ja toiminnan lisäksi valmiudet monipuoliseen vuorovaikutukseen ja tiedon prosessointiin oppijan sisäisen säätelyn avulla. Olennaista opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta on se, että hän voi itse valita omien ammatillisten kehitystarpeidensa mukaiset ja omaan elämäntilanteeseen sopivat tukimuodot ja oppisisällöt. Tällöin aktiivista oppimista ohjaavat aito halu oman toiminnan ohjaamiseen ja virittyneisyys aktiiviseen osallistumiseen. Aktiivinen oppiminen toteutuu omakohtaisten kokemusten tutkis-

kelun avulla sellaisissa olosuhteissa, joissa epävarmuus ja tietämättömyys ovat sallittuja. Lisäksi aktiivinen oppiminen edellyttää halua ryhmässä toimimiseen, innokkuutta yhdessä tutkimisen ilmapiirin jakamiseen sekä kykyä käyttää kriittisen reflektion menetelmää oppimisessa. Aktiivisen oppimisen yhteydessä myös rehtori on aktiivinen oppija. Rehtorin vastuullisena tehtävänä on tällöin tasa-arvoa ja toisten kunnioittamista korostavan ajattelutavan edistäminen sekä ihmisten syvällinen ymmärtäminen ja rohkaisu. Lisäksi oppimisen ohjaajan tulee huolehtia siitä, että opettajan ammatillisen kasvun prosessin tukijalla on professionaalinen ja konsultatiivinen ote opettajan yksilöllisen oppimisprosessin tukemiseen. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 114–117; Järvinen 1999, 258–259; Ojanen 2001, 49–51; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 162–174; Tynjälä 2004, 41.)

Palautteenanto, palkitseminen, puuttuminen ja asemavallan käyttö

Rehtorin käytössä oleviin aktiivisen oppimisen johtamisen keinoihin perusopeutuksessa kuuluvat empiirisen aineiston mukaan myös palautteen antaminen, puuttuminen ja palkitseminen. Kyseiset keinot muistuttavat läheisesti tavoitejohtamiselle ja tilannejohtamiselle tyypillisiä toimintatapoja. Tällöin tavoitejohtamisen hengessä toteutuvassa aktiivisessa oppimisen johtamisessa korostuu johtajien suunnasta toteutuvan ulkoisen kontrollin ja alaisten itsekontrollin välinen onnistunut yhteistyö (Halpern & Osofsky 1990, 321–329; Sydänmaanlakka 2003, 52). Rehtori voi käyttää työssään sekä positiivista palautteenantoa että tarkoituksenmukaista epäkohtiin puuttumista ja vaikeiden asioiden puheeksi ottamista. Edellä mainittujen keinojen käyttäminen muistuttaa tilannejohtamista erityisesti siksi, että empiirisen aineiston perusteella kyseisillä keinoilla pyritään löytämään sopusointua rehtorin johtamistyylin ja alaisen valmiustason välille. Samalla rehtorin käyttämät aktiivisen oppimisen johtamisen keinot tähtäävät tilannejohtamiselle tunnusomaisella tavalla yksittäisen opettajan tai koulussa toimivan työryhmän ammatillisen suoriutumiskyvyn ja henkisen toteutamishalukkuuden kehittämiseen (Hackman & Johnson 1996, 67–69; Yukl 2006, 223–225).

Edellisen lisäksi tutkimuksen empiirisen aineiston perusteella perusopeutuksen rehtori voi tarvittaessa käyttää asemavaltaansa osaamisen johtamisessa. Rehtorin asemavallan käytössä löytyy yhtymäkohtia johtamisen kontingenssteorioihin, joiden mukaan johtajan tehokkuus pohjautuu hänen johtamistyyliin ja johtamiskontekstin väliseen yhteensopivuuteen (Edwards, Rode & Ayman 1989, 172; Hackman & Johnson 1996, 59–62; Sydänmaanlakka 2003, 43–47; Yukl 2006, 215–218). Myös koulussa hyviin yhteistyösuhteisiin ja toimivaan vuorovaikutukseen perustuva asemavallan käyttö edistävät lojaalisuutta, välittämistä, luottamusta ja kunnioitusta. Vastaavasti huonot yhteistyösuhteet ja heikko asemavalta alentavat motivaatiota ja sitoutumista. Toisaalta asemavallan käyttö muistuttaa läheisesti myös tilannejohtamista. Asemavaltaa käyttäessään rehtorin tuleekin löytää tilanteen edellyttämällä tavalla opettajan ominaisuuksiin ja kulloisenkin tehtävän luonteeseen sopivia johtamistapoja, jotka esimerkiksi path-goal teorian mukaan ovat joko suora, tukeva, osallistuva tai saavutuskeskeinen johtaminen (Hackman & Johnson 1996, 63–64; Sydänmaanlakka 2003, 50;

Yukl 2006, 218–223). Toisaalta rehtorin tulee myös selkeästi tiedostaa, milloin tilanne edellyttää viralliseen direktioasemaan perustuvien työmääräysten antamista, työntekijöiden kysymyksiin perustuvaa arkista neuvontaa tai tasavertaiseen dialogiin perustuvaa vuorovaikutuksellista ohjausta.

Palautteenanto, palkitseminen, puuttuminen ja asemavallan käyttö osaamisen johtamisen keinoina tukeutuvat oppimisteoreettisesti behaviorististen oppimiskäsitysten ja ohjatun oppimisen lähtökohtiin. Äärimmillään ne ilmentävät behaviorismin alaan kuuluvan klassisen ehdollistumisen periaatteita. Tällöin oppiminen nähdään ensisijaisesti kausaalisenä ärsyke-reaktio kytkentöjen muodostumisena. Oppimisen johtamisessa keskeisenä tehtävänä on vakiinnuttaa rehtorin toivoma oppijan reaktio pysyväksi käyttäytymiseksi. Palkitsemisella rehtori pyrkii vahvistamaan toivottua käyttäytymistä. Vastaavasti puuttumisen ja asemavallan käytön päämäärinä ovat ei-toivottujen reaktioiden sammuttaminen. Palautteen antaminen kohdistuu niihin ilmiöihin, jotka ovat palautettavissa ja purettavissa yksityiskohtaisiin osiin. Tällöin oppiminen etenee yksinkertaisista reaktioista kohti monimutkaisia toimintatapoja. (Heinonen & Kari 1981, 93–106; Poikela 1998, 52; Tynjälä 2004, 29–30.) Vastaavasti palautteenantoon, palkitsemiseen, puuttumiseen ja asemavallan käyttöön liittyy työntekijän ja rehtorin välinen sosiaalinen vuorovaikutus, jonka rooli on keskeinen kognitiivisten prosessien ohella (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 59). Tällöin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppiminen voi perustua esimerkiksi mallista oppimiseen, jäljittelyyn tai sosiaalisiin pakotteisiin (Bandura 1999, 193; Rauste-von Wright & von Wright 1997, 37). Esimerkiksi Feuersteinin luoman rakenteellisen muovautuvuuden teorian yhteydessä ulkopuolisen ohjauksen merkitys nähdään keskeisenä osana oppimisprosessia (Kivi 1997, 66–84). Tätä soveltaen rehtorin keskeisenä tehtävänä on valikoida oppijan kannalta tarkoituksenmukaisimmat oppimisärsykkeet sekä painottaa ja suodattaa niitä. Lisäksi rehtorin tulee ohjatesaan korostaa oppimisen mallina tai jäljittelyn kohteena yhteisössä vallalla olevaa toimintakulttuuria tai sosiaalisesti arvostettua ja yksilölle tärkeää henkilöä.

Johtajuuden jakaminen

Johtajuuden jakaminen on yksi keskeisistä rehtorin käytössä olevista aktiivisen oppimisen johtamisen keinoista perusopetuksessa. Tällöin oppimisen johtamisen kohteena oleva opettajien asiantuntijuus näyttäytyy verkostomaisesti ja kokonaisten järjestelmien hallintaan ulottuvana synergisenä ja toimivaan yhteistyöhön perustuvana ilmiönä (Helakorpi 2001a, 64–65). Jaetun johtajuuden taustalla on ajatus jokaisen työyhteisön jäsenen ja ryhmän kohtelemisesta ainutlaatuisena yksilönä. Tämä on tyypillinen lähtökohta myös demokraattisessa johtamisessa (Woods 2004, 4). Erityisesti pedagoginen johtaminen koulussa perustuu jaettuun johtajuuteen, josta käytetään kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa myös käsitettä opettajajohtajuus (Frost & Durrant 2002; Leitwood & Jantzi 2000). Opettajajohtajuus perusopetuksen koulussa muistuttaa Nonakan (1994, 31) kuvaamaa *middle-up-down*-johtamistapaa, joka tukee kaoottisesti syntyvän tiedon jäsentelyä sekä osaamisen juurtumista osaksi päivittäistä toimintaa organisaatiossa (Nonaka 1994, 27–35). Tällöin johtamisvastuussa olevat opettajat

toimivat ensisijaisesti kehittämistyön edistäjinä (leaders as catalysts) keskitty-mällä toisteisesti ja kaoottisesti syntyvän tiedon tuottamiseen erityisesti ryhmä-ajattelua tukemalla (Nonaka 1988, 61–62; Nonaka 1990, 28–35; Nonaka 1994, 31). Tällainen jatkuvuuden, kollektiivisen ongelmanratkaisukyvyyn ja syvällisen op-pimisen keskeistä merkitystä korostava kehittämistapa vahvistaa hyvien ideoi-den vaihtamista, progressiivista vuorovaikutusta ja ryhmien sisäistä koheesiota (Fullan 2005, 22–25).

Johtajuuden jakamisella on myös lukuisia yhtymäkohtia tiimi johtamisen kanssa. Tiimityöskentely koulujen toiminnassa tukeutuu Cardnon (2002, 212) mielestä näkemykseen yhteisöllisyyden ja opettajien välisen kollegiaalisen yhteistyön keskeisestä merkityksestä johtamisessa ja kehittämisessä. Vahvimpien näkemysten mukaan koulujen menestys lepää ennen kaikkea onnistuneen tiimi-toiminnan varassa (Hall 1997, 329; Thomas 1997, 331). Helakorven, Juutin ja Niemen (1996, 106–107) mielestä tiimin johtaja työskentelee tiimin sisäisen to-dellisuuden ja ulkopuolisen maailman rajapinnalla. Heidän ajatuksiaan mukail-len myös perusopetuksen rehtorin keskeisenä tehtävänä on huolehtia siitä, että tiimissä työskentelevät ihmiset kiinnittyvät ulkoisen todellisuuden vaateisiin ja tiimin toiminnasta tulee mahdollisimman tehokasta ja tarkoituksenmukaista. Tällä hetkellä perusopetuksen koulussa johtotiimitoiminta on kuvaava käytän-nön esimerkki johtajuuden jakamisesta. Johtotiimien merkitys on lisääntynyt koulun johtamisessa ja kehittämisessä sekä noussut tärkeään asemaan koulujen päätösvallan lisääntymisen myötä (Hall 2001; Hall & Wallace 1996; Smaby, Har-rison & Nelson 1994; Wallace ja Huckman 1996). Koulujen johtotiimin johtajana rehtori voi vaikuttaa ratkaisevasti tiimioppimisen mahdollisuuksiin kouluyhteisössä (Cardno 2002, 221). Tällöin rehtorin johtamistyössä keskeisiä lähtökoh-tia ovat muodollisista johtamisrooleista irrottautuminen, vallan mieltäminen moniulotteisena ja monisuuntaisena ilmiönä, toimivaltuuksien lisääminen sekä toiminnan kohdistaminen yhteisölliseen toimintaan ja yhteisiin arvoihin (Hall 2001, 340).

Johtajuuden jakamisen oppimisteoreettiset lähtökohdat löytyvät sosiaali-sesta konstruktionismista. Johtajuuden jakamisessa korostuu sosiaalisen kon-struktionismin tavoin todellisuuden muodostuminen vuorovaikutuksessa. Täl-löin yhteisöllä ja kontekstilla on keskeinen rooli tiedonmuodostuksessa. Oppi-misen yhteydessä tieto rakentaa olemassa olevaa todellisuutta. Tämän vuoksi rehtorin tulee vahvistaa sellaista keskustelukulttuuria, jossa keskeistä on neu-votteluihin osallistuvien jäsenten välinen sitkeä neuvottelemine ja asioista so-piminen. Lopulta sellaiset tekstit ja kieli, joista kouluyhteisön jäsenet ovat riittä-vän yksimielisiä, muodostaa todellisuuden. (Patton 2002, 97–102; Tynjälä 2004, 55–57; Vuorikoski 2003, 23–24.)

Toisaalta jaetun johtamisen pohjana voidaan myös pitää yhteisöllistä op-pimista ja tiimioppimista. Yhteisöllinen oppiminen perustuu tehtävien yhteisöl-liseen ratkaisemiseen itsestään toteutuvan ja omaehtoisen työnjaon pohjalta (Häkkinen & Arvaja 1999, 208–209; Tynjälä 2004, 152–153). Yhteisöllisessä op-pimisessä ei ole siis kyse yksilöiden oppimistulosten lisäämisestä pienryhmä-työskentelyyn osallistumisen avulla, vaan ryhmien itsensä oppimisesta (Mul-

der, Swaak & Kessels 2004, 142). Toisaalta rehtorin toteuttaessa jaettua johtajuutta, yhteisöllinen oppiminen voi toteutua sekä kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa että virtuaalisesti tietokoneiden välityksellä (Thompson & Ku 2006, 362). Tällä hetkellä uuteen teknologiaan perustuvat verkko-oppimisympäristöt ovat erittäin tärkeitä aktiivisen yhteisöllisen oppimisen tukemisessa (Nevgi, Virtanen & Niemi 2006, 945). Vastaavasti tiimioppimisessa on tärkeää kyetä löytämään tasapaino uutta luovan monimuotoisuuden ja rakentavan yhteisymmärryksen välille (Leithwood, Steinbach & Ryan 1997, 323). Samalla tiimioppimisessa korostuvat omakohtaisuuteen ja yhteiseen pohdiskeluun perustuva tiedonhankinta sekä oppimisen avoimuus ja yhteistoiminnallisuus (Helakorpi 2001a, 177–179). Jaetun johtajuuden yhteydessä oppiminen ja yhteistyö edellyttävät osallistujilta sitoutumista koordinoituun, tavoitteelliseen ja jaettuun ongelmanratkaisuun, joiden tuloksena myös yhteiset merkitykset rakentuvat (Häkkinen & Arvaja 1999, 209–215). Toisaalta johtajuuden jakamisen ja tiimioppimisen onnistumisen takaamiseksi rehtorin tulee onnistua sijoittamaan osavat työntekijät oikeisiin työryhmiin tiedon kanavoimisen, tulkitsemisen ja levittämisen edistämiseksi (Huber 1999, 74).

Omalla esimerkillä johtaminen

Aktiivisen oppimisen johtamisen keinoihin kuuluu myös omalla esimerkillä johtaminen. Viitala (2002, 167) kiteyttää esimerkillä johtamisen kolmeen esimiehen työotteeseen liittyvään asiaan. Hänen mielestään osaamisen johtamisen keinoja ovat oman ammattitaidon kehittäminen, innostus työhön ja sitoutuminen muutoksiin. Nämä keinot ovat myös perusopetuksen rehtorin käytössä. Johtamisteoreettisesti ne ilmentävät itsensä johtamisen ohella sekä johtamisen piirreteorioita että transformatiivista johtamista. Johtajan piirteiden näkökulmasta rehtorin omalla esimerkillä johtamisessa keskeisiä johtajan ominaispiirteitä ovat älykkyys, itseluottamus, päättäväisyys, rehellisyys ja sosiaalisuus (Hackman & Johnson 1996, 57–59; Northouse 2007, 19–21; Sydänmaanlakka 2003, 43–44). Toisaalta aktiivinen oppimisen johtaminen edellyttää rehtorilta monipuolisia interpersoonallisia kykyjä, joita ovat esimerkiksi työntekijöiden innostaminen ja motivoiminen, tehokas viestintä, toisten tilanteeseen eläytyminen sekä tiimityön ja tiimitoiminnan kautta työskenteleminen (Reeves, Forde, Casteel & Lynas 1998, 195). Samalla rehtorin omaan esimerkkiin perustuva aktiivinen oppimisen johtaminen lähenee transformatiivista johtamista. Tähän liittyen Hackman ja Johnson (1996, 92) toteavat, että uudistavat johtajat kykenevät rohkaisemaan työntekijöitä omalla esimerkillään, koska heillä on sisäisiä kykyjä rohkaista itseään. Toisaalta transformatiivisesti toimiva rehtori kykenee innoittamaan opettajia mahdollistamalla myös opettajien osallistumisen korkeatasoiseen ammatilliseen koulutukseen sekä tarjoamalla rakentavaa palautetta osaamisen kehittymisestä (Ross & Gray 2002, 194).

Omalla esimerkillä johtamisen oppimisteoreettiset lähtökohdat löytyvät humanististen oppimiskäsitysten ja kokemuksellisen oppimisen piiristä. Humanistiset oppimiskäsitykset painottavat yksilön aktiivisuutta, jatkuvaa pyrkimystä kohti kaikkien mahdollisuuksien käyttöönottoa ja persoonallista kasvua (Aho 1994, 81–86; Koro 1993b, 27–44; Puolimatka 1997, 53–55; Ruohotie & Hon-

ka 2003, 30). Tällöin rehtorin omalla kehittymismotivaatiolla on keskeinen osuus toiminnan säätelyssä (Manka 2006, 197–199; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 56–57). Vastaavasti oppimiseen liittyvät onnistumisen kokemukset vahvistavat rehtorin motivaatiota ja minäarvostusta (Ruohotie 1993, 24–32).

Omalla esimerkillä johtamisen yhteydessä oppiminen voidaan nähdä prosessina, jossa erilaisten kokemusten tuottamat merkitykset tulkitaan uudelleen tai aikaisempaa tulkintaa tarkistetaan uudella tavalla. Tällä tavalla syntynyt kokemusten tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa. Erityisesti reflektion avulla työstetyt kokemukset muodostavat perustan uuden oppimiselle. Samalla reflektio auttaa rehtoria oikaisemaan uskomuksen sisältyviä vääristymiä ja johtamistyön yhteydessä tehtyjä virheitä. Lopulta kriittinen reflektio toimii johtamistyötä uudistavan oppimisen käynnistäjänä. (Christensen, Wilson, Anders, Dennis, Kirkland, Beacham & Warren 2001, 205; Guiffrida 2005, 206–207; Mezirow 1996, 17; Ojanen 2001, 19; Poikela 1998, 65–69; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 66.)

Ohjaaminen ja ryhmien muodostaminen

Perusopetuksen rehtorin käytössä olevia aktiivisen oppimisen johtamisen keinoja ovat myös ohjaaminen ja ryhmien muodostaminen. Ohjaaminen ja ryhmien muodostaminen liittyy luontevasti pedagogisen johtamisen laajaan määritelmään. Sen mukaan johtamisen päämääränä on sekä yksilöllisten että yhteisöllisten oppimisen prosessien mahdollistaminen ja vahvistaminen yhteisön sisällä siten, että johtaja toimii päätöksenteon, oppimisen ja kasvun tukihenkilönä (Helakorpi 2001b, 127–130; Sahlberg 1993, 170–171; Their 1994, 20 ja 93). Toisaalta esimerkiksi pedagogisen osaamisen kehittämisen näkökulmasta rehtorin käytössä olevia ohjauksellisia keinoja ovat suora resurssien ja ohjeiden jakaminen yksittäisille opettajille, luokkahuoneopetuksen havainnointi, oppimistulosten tulkinta yhdessä henkilökunnan kanssa, opettajien jäsentynyt kuunteleminen, huolellinen kokousten suunnittelu, selkeä viestintä sekä ”kuljeskeleva johtaminen” (Management by Wandering Around-MBWA) eli jatkuva esilläolo kaikessa koulun toiminnassa (Andrews, Basom & Basom 1991, 98–100; Lee 1991, 83–84).

Viitala (2002, 166–167) kiteyttää esimiehen käytössä olevat ohjaukselliset keinot yksilön kehittymisen tukemiseksi ja ryhmän kokonaisosaamisesta huolehtimiseksi. Toisaalta hän myös tunnistaa osaamisen johtamiskeinoiksi oppimisen suuntaamisen, joka koostuu tavoitteiden määrittämisestä, laadun arvioinnista ja edellistä tukevien foorumeiden luomisesta. Oppimisen edistämisen tukemiseksi liike-elämässä on syntynyt osaamisen luomiseen ja jakamiseen erikoistuneita tehtäviä, joihin liitettäviä ammattinimikkeitä ovat esimerkiksi johtava osaamisvirikailija (Chief Knowledge Officer-CKO), älypääoman johtaja (Director of Intellectual Capital-DIC) tai johtava oppimisen tukihenkilö (Chief Learning Officer-CLO) (Bassi, Cheney & Lewis 1998, 53; Stevenson 2000b, 347–348). Becerra-Fernandez ja Stevenson (2001, 509) rinnastavat CLO:n ja CKO:n ammatit myös rehtorin tehtävään. Tällöin heidän mielestään rehtorin tehtävänä on auttaa koulua siirtymään osaamis- ja tietoperusteiseen päätöksentekoon

rohkaisemalla koulussa sisäistä aloitekyvykkyyttä, vahvistamalla eri toimijoiden välistä vuorovaikutusta ja ihmisten yhteenliittymistä sekä teknologian ja informaation tehokasta hyödyntämistä. Toisaalta muodollisten työroolien rinnalla Ekman (2004, 40) korostaa työntekijöiden ohjaukseen liittyen erityisesti epävirallisten keskustelujen merkitystä johtamisessa. Hänen mielestään esimerkiksi työntekijöiden ajattelutavat, käsitykset kollegoista ja johtajan oikeudet kehittivät ensisijaisesti epävirallisissa keskusteluissa.

Perusopetuksen rehtorin toimiessa työskentelyn ohjaajana ja ryhmien muodostajana hänen työssään painottuvat Yuklin (2006, 342) esittämät ryhmäkeskeiset johtamistavat kuten konsultointi, opettaminen, neuvonta ja työntekijän työskentelyn helpottaminen. Rehtori voi myös selvittää opettajien täsmällistä osaamista visuaalisten osaamiskartoitusten avulla, jotka samalla havainnollistavat ja osoittavat ennestään tuntemattomia suhteita tai osaamisodotuksiin liittyviä osaamisaukkoja (Vail 1999, 16–20). Laakso-Mannisen (2003, 31) mielestä tietopääoman kasvattamisessa on ratkaisevaa se, miten yksilöt ja heidän osaamisen saadaan kytkeytymään toisiinsa. Tällöin ryhmätoiminnan tulosten aikaansaamisessa keskeistä on uusien ideoiden esiintulon mahdollistavan dialogisen toiminnan vahvistaminen (Barrett 1995, 46). Toisaalta ryhmien muodostamisessa rehtorin tulee tunnistaa koulun toiminnan kannalta olennaisia yksilöllisiä ja ryhmätoimintaan liittyviä vahvuuksia. Näin toimiessaan rehtori pyrkii yksilöiden henkilökohtaisten vahvuuksien pohjalta rakentuvien roolien tasapainon löytämiseen, ryhmädynamiikan aistimiseen, uusien näkökulmien yhdistämiseen, tehtävien uudelleenjärjestelemiseen ja osaamisen yhdistämiseen (McCann & Margerison 1989, 54–60; Heikkilä & Heikkilä 2001, 241–246). Tällöin ryhmien toiminta tukee samanaikaisesti oppilaiden oppimista, opettajien ammatillista kasvua ja koko kouluyhteisön kehittymistä. Mankan (2003, 9) mielestä tällainen uudistava oppiminen muokkaa yksilöiden merkitysperspektiivejä yhä autenttisemmiksi ja auttaa ihmistä ymmärtämään selkeämmin kokemustensa merkityksiä. Samalla yksilön tahtoon, innostukseen ja työkykyyn perustuva kokonaisvaltainen henkinen kasvu toimii ehtymättömänä energialähteenä yhteisönä kehittymiselle (Kirjavainen & Laakso-Manninen 2002, 39). Johtamisteoreettisesti uudistavaan oppimiseen tähtäävä johtaminen muistuttaa läheisesti transformatiivista johtamista. Tällöin työhön liittyvät eettiset kysymykset ovat johtamisessa keskeisesti esillä, ja päämääränä on sekä alaisten että johtajan kannalta yhteisen hyvän saavuttaminen (Sydänmaanlakka 2003, 66–67).

Ohjaamisen ja ryhmien muodostamisen oppimisteoreettiset lähtökohdat ovat symbolisessa interaktionismissa ja verkostoissa oppimisessa. Symbolinen interaktionismi huomioi sekä yksilöllisen tiedon konstruoinnin että oppimisen sosiaalisen dynamiikan. Rehtorin ohjatessa ja ryhmiä muodostaessa yksilöiden subjektiiviset merkitykset ovat tiiviissä yhteydessä yhteisöllisiin merkitysjärjestelmiin. Ihmisen vuorovaikutus sekä itsensä että muiden ihmisten kanssa mahdollistaa toiveiden, odotusten ja näkemysten arvioinnin avulla merkitysten yksilöllisen rakentumisen ja ulkopuoliseen todellisuuteen sosiaalistumisen. Merkityksenanto toteutuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja merkitykset syntyvät ensisijaisesti paikallisen yhteisön kulttuurisesta näkökulmasta. (Hakkarainen,

Lonka & Lipponen 2004, 240–241; Tynjälä 2004, 50–55.) Toisaalta viralliseen ryhmien muodostamiseen ja ohjaamiseen liittyy läheisesti myös epävirallisia yhteistyömuotoja ja monimuotoisissa verkostoissa oppimista. Epämuodollisilla yhteistyömuodoilla onkin tärkeä merkitys toiminnassa, sillä esimerkiksi erilaisiin teknologiaympäristöihin osallistuminen tukee osaamisen kehittymistä (Powell 1998, 228–236). Tällöin erilaiset verkkopohjaiset oppimisympäristöt tarjoavat yksilöllisten oppimisprosessien tueksi hajautettuja kognitiivisia resursseja, jotka auttavat hallitsemaan yksittäisen oppijan tiedonkäsittelyyn liittyviä rajoituksia (Lallimo & Veermans 2005, 15–23).

Henkilöstöhankinta, resursointi ja toimintarakenteiden luominen

Perusopetuksen rehtori voi johtaa aktiivisesti oppimista myös henkilöstöhankinnan, resursoinnin ja tarpeellisten toimintarakenteiden luomisen avulla. Perusopetuksen koulussa henkilöstöhankintaan kuuluvat sekä koulun sisäinen että ulkoinen henkilöstöhankinta, joka huomioi myös opetus- ja kehittämistehtävien vaihtamiseen liittyvät ammatillista kasvua tukevat tekijät. Henkilöstövalintojen keskeisenä lähtökohtana on organisaation perustehtävän toteuttamisen kannalta parhaiden mahdollisten työntekijöiden tunnistaminen, houkutteleminen ja palkkaaminen vapaana oleviin työtehtäviin sisäisen ja ulkoisen henkilöstöhankinnan avulla (Chiavenato 2001, 22; McConney, Ayres, Hansen & Cuthbertson 2003, 88; Viitala 2007, 100–115). Tällöin rekrytointiin liittyviä tärkeitä oppimisen johtamisen keinoja ovat osaamistarpeiden arviointi, huolellinen henkilöstövalinta, yksilön tarvitsema perehdyttäminen ja tarpeellinen työntekijän tukeminen.

Hatten (2002, 4) painottaa transformatiivisen johtajan keskeisestä roolia osaamisperusteisen toimintakulttuurin luojana ja toiminnan kanalta keskeisten henkilöiden rekrytoijana. Hänen mielestään kokeneet johtajat valitsevat huolellisesti henkilöt erityisesti niihin tehtäviin, joissa käsitellään tärkeää kriittistä ennakkoinformaatiota joko yhteisössä esille nousevista ongelmista tai uusista toimintamahdollisuuksista. Toisaalta osaamisen johtaminen ei pääty valintatilanteeseen, vaan johtajan tulee arvioida huolellisesti avainhenkilöiden toimintaa työuran aikana (Hatten 2002, 4). Henkilöstövalintojen perustana perusopetuksen rehtori voi käyttää erilaisia henkilöarviointitapoja kuten haastatteluja, kykytestejä, projektiivisiä menetelmiä, työntekijöiden työtodistuksia ja suosituksia, ammatillisia portfolioita, rehtorikollegojen arvioita tai työyhteisössä toteutettujen arviointien tuloksia (Honkanen 2005, 103–106; Viitala 2007, 116–118). Lisäksi yksilöiden toimintatyylien arviointiin kehitettyä MBTI-menetelmää on mahdollista hyödyntää henkilöstöhankinnassa (Karvonen 2007, 69). Henkilöstöhankintaprosessiin kuuluvat myös ammatilliset täydennyskoulutusohjelmat sekä uusien opettajien mentorointiohjelmat, joiden tavoitteena on erityisesti uran alkuvaiheessa olevien opettajien tukeminen ja alalta poissiirtymisen ehkäiseminen (McConney, Ayres, Hansen & Cuthbertson 2003, 87–114).

Resursointi ja toimintarakenteiden luominen aktiivisen oppimisen johtamisen keinoina liittyvät perusopetuksessa kiinteästi rehtorin tehtäviin kuuluvaan johtamistyöhön (management) ja hallintoon (administration). Mäkelä (2007, 132) käyttää näistä talouden ja hallinnon suunnitteluun sekä työn organi-

sointiin ja koordinointiin liittyvistä tehtävistä kokoavaa käsitettä hallinto ja päätöksenteko. Resursointiin liittyviä rehtorin käytössä olevia oppimisen johtamisen keinoja ovat esimerkiksi osaamisen kehittämistä tukevien koulutushankintojen tekeminen, koulun käytössä olevien kehittämisresurssien tai koulun sisäisten opetuksen ohjaus- ja tukimuotojen kohdentaminen päätäntävaltansa ja koulunsa käyttötalouden mahdollistamalla tavalla. Aktiivisen oppimisen johtamisen keinoja ovat myös yleisissä virka- ja työehtosopimuksessa määriteltyjen kokous- ja kehittämisresurssien kohdentaminen sekä koulun kehittymistä palvelemaan kuntakohtaiseen, kansalliseen tai kansainväliseen opetuksen kehitystyöhön osallistumisen mahdollistaminen.

Johtotiimitoiminnan ja jaetun johtamisen yleistymisen myötä resurssipäätösten tekeminen on hajautunut perusopetuksen koulussa. Tällöin resursointi-päätösten tekeminen ei ole pelkästään rehtorin vastuulla. Kuten Busher ja Harris (1999, 307) toteavat, resurssien kohdentaminen kuuluu myös rehtorin rinnalla työskentelevien johtamisvastuussa olevien henkilöiden tehtäviin. Samalla tämä koulun keskijohtoon kuuluva toimijajoukko tulkitsee ja soveltaa johdon tekemiä koulutuspoliittisista linjauksia yksittäisen luokkahuoneen näkökulmaan (Busher & Harris 1999, 307). Vastaavasti rakenteiden luomisessa on ensisijaisesti kyse olemassa olevan osaamisen koordinoinnista, suuntaamisesta, yhteisten toimintaperiaatteiden laatimisesta ja kehittämistoimintaan tarvittavan ajan turvaamisesta. Käytännössä tämä merkitsee toimivan kokouskulttuurin rakentamista, sijais- ja varajärjestelmien turvaamista, työryhmien asettamista ja tarpeellisen tietohuollon varmistamista. Tietohuollon osalta keskeisenä päämäärä on luoda toimintaympäristö, jossa informaatio, ammattitaito ja tieto ovat mahdollisimman helposti saatavilla (Harari 1997, 34–47). Samalla rehtorin tehtäviin kuuluu uuden informaatioteknologian tarjoamien mahdollisuuksien turvaaminen. Näitä mahdollisuuksia ovat erilaiset sähköiset oppimisympäristöt ja yhteistoimintaa tukevat tietojärjestelmät (Alavi & Tiwana 2005, 104–119). Edellä kuvatun perusteella resursointi ja toimintarakenteiden luominen näyttävät ensisijaisesti suunnittelu- ja organisointityönä, päätöksentekona ja toiminnan koordinoitina (Yukl 2006, 29).

Oppimisteoreettisesti tarkasteluna henkilöstöhankinnan, resursoinnin ja toimintarakenteiden luomisen perusteet löytyvät oppimisen sosiokulttuurisista lähtökohdista. Siksi myös henkilöstöhankinnan, resursoinnin ja toimintarakenteiden luomisen yhteydessä oppiminen toteutuu sekä sosiaalisella että yksilöllisellä tasolla. Tällöin oppimisessa korostuvat oppimisen sosiaalinen, kulttuurinen ja historiallinen luonne. Johtaessaan rehtorin tulee huomioida työntekijöiden aikaisemmat oppimiskokemukset. Toisaalta oppimisen lähtökohtina korostuvat situationaalisuus, sosiaalinen toiminta ja vuorovaikutus. Esimerkiksi uusi opettaja siirtyy vähitellen oppimisen myötä toimintojen reuna-alueilta kohti yhteisön toimintojen ydintä alkuvaiheen havainnoinnin tai kokeneen ammattilaisen ohjauksessa toteutuvan harjoittelun avulla (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 125–134; Poikela 1998, 57–59; Tynjälä 2004, 132–134; Wenger 2002, 4–5). Oppimiseen kohteena olevien tietojen ja taitojen sisäistämisen perustana on ihmisen ja hänen ympäristönsä välinen vuorovaikutus, joka auttaa yksilöä

muuntamaan ulkoista toimintaa sisäiseksi henkiseksi toiminnaksi. Yksilöiden ominaisuudet ja heidän toimintansa syntyvät keskeisesti yhteisöllisissä toimintajärjestelmissä. Yhteisöön kuuluvia yksilöitä yhdistävä oppiminen kyseenalaistaa ja laajentaa ennalta annettuja toimintasääntöjä sekä tarjoaa mahdollisuuden yhteisölliselle kehitymiselle (Engeström 2004, 12–30). Rehtorin tuleekin tunnistaa oppimisen johtamisessa se, että viime kädessä opettajien ajattelu ja toiminta koulussa muokkaavat dynaamista ja historiallisesti kehittyvää toimintajärjestelmää. (Poikela 1998, 57–59; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 161; Tynjälä 2004, 44–49.) Tällöin rehtorin roolissa korostuvat uudelleentulkintojen etsiminen koulun toiminnasta ja opettajan professiosta sekä uusien vaihtoehtojen ratkaisumallien etsiminen. Resurssinäkökulmasta tarkasteltuna niin rehtorin kuin muidenkin vastuutehtävissä olevien henkilöiden mahdollisuus on tarvittavien voimavarojen kytkeminen ja tuen antaminen työyhteisön jäsenille aina tarvittaessa.

Yksilö- ja ryhmäkehityskeskustelujen toteuttaminen

Perusopetuksen rehtorin käytössä oleviin aktiivisen oppimisen johtamisen keinoihin kuuluvat myös yksilö- ja ryhmäkehityskeskustelujen toteuttaminen. Johtaminen mielletään yleisesti prosessiksi, jossa esimies pyrkii luomaan edellytyksiä alaiensa minäkuvan ja identiteetin kehittymiseen (Ruohotie 2006, 118–127). Alkujaan tavoitejohtamisen perusteille rakentuneet suunnittelukeskustelut kehitettiin suunnittelun ja ohjaamisen välineiksi (Ronthy-Östberg & Rosendahl 2004, 95). Nykyään kehityskeskustelu mielletään yleensä esimiehen ja alaisen väliseksi keskusteluksi, jonka avulla kehitetään työntekijän osaamista tai ammattitaitoa organisaatioon soveltuvaksi (Wink 2007, 50–56). Bigham ja Reavis (2001, 52) esittävät, että kouluissa kehityskeskustelujen tärkeänä päämääränä on ennen kaikkea haluttujen oppimistulosten aikaansaaminen oppilaissa.

Yksilökehityskeskustelussa johtajan ja alaisen välisen kahdenkeskisen, luottamuksellisen ja suunnitellun keskustelun tärkeänä tavoitteena on tuloksellisuuden ja tavoitteellisuuden parantaminen (Wink 2007, 50–56). Ronthy-Östberg ja Rosendahl (2004, 96–97) tekevät eron tuloskeskeisen lyhyen aikavälin tavoitteeseen tähtäävän suunnittelukeskustelun ja kehitykseen tähtäävän prosessikeskeisen kehityskeskustelun välille. Molemmat heidän esittelemänsä keskustelumuodot voidaan tunnistaa myös perusopetuksen koulussa, joskin vuoropuheluun ja läheisyyteen perustuvat kehityskeskustelut vastaavat ensisijaisesti tämän tutkimuksen osallistujien näkemyksiä oppimisen johtamisen keinoihin kuuluvista kehityskeskusteluista. Kouluympäristössä yksilö- ja ryhmäkehityskeskustelujen onnistumisen kannalta on keskeistä demokraattiseen dialogiin perustuvien keskustelujen aikaansaaminen. Tällaiset kehityskeskustelut parantavat työtuloksia ja työilmapiiriä (Ronthy-Östberg & Rosendahl 2004, 95–96). Onnistunut kehityskeskustelu koulussa auttaa opettajaa tunnistamaan omia kehittymismahdollisuuksia ja tukee yksilön voimaantumista.

Dialogisten yksilö- ja ryhmäkehityskeskustelujen toteuttamiseen liittyvät oppimisteoreettiset perusteet ilmentävät kokemuksellisille oppimiskäsityksille ja kommunikatiiviselle oppimiselle tavanomaisia lähtökohtia. Kokemukselliset oppimiskäsitykset painottavat oppimisen prosessiluontoisuutta, syklistä ja

yksilöllisen reflektion merkitystä oppimisessa (Atkinson & Murrell, 1988, 374–376; Loo 2002, 252–254, Ojanen 2001, 104–106; Poikela 1998, 61–69; Sugarman 1985, 264–268; Wang, Hinn & Kanfer 2001, 77–78). Yksilö- ja ryhmäkehityskeskustelujen yhteydessä oppimiskokemusten pohdiskelu ja jäsentäminen kohdistuvat ennen kaikkea oppijan ja oppimisympäristön väliseen vuorovaikutukseen sekä siihen liittyvien merkitysten ymmärtämiseen. Samalla tulkinassa ovat mukana yksilön tietoisuus, tavoitteet ja aikaisemmat kokemukset sekä oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Viime kädessä oppimiskokemukset ja niiden tulkinta on aina yksilöllistä. (Gibbons & Gray 2002, 530–533; Poikela 1998, 64.) Yksilö- ja ryhmäkehityskeskusteluissa kokemusten käsittely toteutuu ennen kaikkea toimintatilanteesta etäännyneen reflektion avulla (reflection-on-action). Tällöin reflektio on ennen kaikkea syvällistä – tiedon kommunikoinnin mahdollistavaa ajattelua, jonka avulla ihminen tarkastelee itseään ja kokemuksiaan. (Mezirow 1996, 21–23; Ojanen 2001, 71–72; Schön 1988, 22–40.)

Toisaalta yksilö- ja ryhmäkehityskeskustelujen lähtökohtana on keskusteluosapuolten välinen toimiva viestintä. Tässä mielessä johtamisen lähtökohdat muistuttavat kommunikatiivista oppimista. Kommunikatiivinen oppiminen tähtää mahdollisimman yhtenäisen tulkinnan saavuttamiseen käsiteltävistä ilmiöistä. Kommunikatiivisen oppimisen yhteydessä reflektion päämääriä ovat ennen kaikkea toisten ihmisten arvojen, ihanteiden ja moraalisten ratkaisujen sekä yhteistyötä määrittelevien käsitteiden merkitysten ymmärtäminen. Samalla kommunikatiivisessa oppimisessä korostuu ongelmanratkaisuprosessin kriittinen arviointi. Sen avulla pyritään varmistumaan käsitteiden täsmällisyydestä ja johdonmukaisuudesta suhteessa esillä oleviin merkitysperspektiiveihin. (Ojanen 1996, 58–59; Mezirow 1996, 25–35.)

Kasvatukseen ja opetukseen osallistuminen

Suomalainen perusopetuksen rehtori on myös kasvattaja ja opettaja. Valtaosalla virkarehtoreista työhön kuuluu myös opetusvelvollisuus, joka voi ainoastaan erittäin suurissa kouluissa jäädä kokonaan pois (Mäkelä 2007, 22). Hallingerin ja Heckin (1998, 162–176) mielestä rehtori vaikuttaa oppilaiden oppimis- ja kasvu-tuloksiin olennaisesti. Esimerkiksi uusien opetusmenetelmien kehittämisessä, oppilashuollon järjestelmien rakentamisessa, oppilaiden osallisuuden tukemisessa, perheyhteistyöhön sopivien toimintamallien kehittämisessä ja koulun kasvatuskulttuurin kehittämisessä rehtorin aktiivisuudella on erittäin keskeinen merkitys. Tämä edellyttää rehtorilta opetussuunnitelman toteuttamiseen liittyvää aitoa kasvatukseen ja opetukseen osallistumista. Johtamisteoreettisesti kasvatukseen ja opetukseen osallistuminen kuuluu suoraan pedagogiseen johtamiseen (Andrews, Basom & Basom 1991, 98–100; Lee 1991, 83–84; Mustonen 2003, 61–64). Tällaisen pedagogisen johtamisen piiriin kuuluvat myös työjärjestysten laatiminen, oppiaineiden integrointi, jaksojärjestelmän suunnittelu, valinnaisaineiden kurssitarjottimen suunnittelu, tapakasvatus, työrauhan parantaminen, välituntien ja ruokailun järjestäminen sekä oppilasarvioinnin kehittäminen (Hämäläinen 1986, 10–11; Pietiläinen 2006, 17; Southworth 2002, 73; Toivanen 2000, 104–110).

Kasvatukseen ja opetukseen osallistumisen ansiosta rehtorin on helpompaa ohjalta opettajien pedagogisten taitojen kehittymistä eri tilanteissa tarpeellisten toimintaohjeiden avulla (Andrews, Basom & Basom 1991, 98–100; Lee 1991, 83–84). Toisaalta amerikkalaisesta pedagogisen johtamisen perinteestä poiketen pedagoginen johtaminen suomalaisessa peruskoulussa ei ole pelkästään oppituntien pitämistä, oppituntien seuraamista tai kasvatuksellisten ohjeiden antamista opettajille (Ahonen 2001, 51–52). Pedagoginen johtaminen näyttäytyy laaja-alaisena yhteisöllisenä työssäoppimiseen liittyvänä tehtävänä, jonka päämääränä on sekä yksilöllisten että yhteisöllisten oppimisen prosessien mahdollistaminen ja vahvistaminen yhteisön sisällä (Lane 1991, 120–122; Lee 1991, 85; Wright 1991, 116–117). Tällöin rehtori toimii ennen kaikkea tukihenkilönä, joka auttaa muita päätöksenteossa, oppimisessa ja kasvussa (Helakorpi 2001b, 127–130; Sahlberg 1993, 170–171; Their 1994, 20–93). Samalla pedagoginen johtaminen edellyttää syvällistä tietoa ja ymmärrystä opetussuunnitelmasta, opettamisesta ja kasvattamisesta, oppilaiden todellisuudesta ja aikuisten oppimisesta (Southworth 2002, 87–88). Tämän vuoksi perusopetuksen rehtorin tulee osallistua aktiivisesti sekä kasvatukseen että opetukseen omassa koulussaan. Viimekädessä juuri kasvatukseen ja opetukseen osallistuminen mahdollistaa aktiivisen oppimisen johtamisen edellytyksenä olevan syvällisen ymmärryksen saavuttamisen opettajien olennaisen osaamisen johtamisesta.

Oppimisteoreettisesti kasvatukseen ja opetukseen osallistuminen tukeutuu sosiaaliselle konstruktionismille ja yhteisölliselle oppimiselle tavanomaisiin lähtökohtiin. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan kielellisten merkitysten muodostumisessa vuorovaikutuksella ja asiayhteydellä on keskeinen rooli (Patton 2002, 97–102; Tynjälä 2004, 55–57; Vuorikoski 2003, 23–24). Vastaavasti yhteistoiminnallisessa oppimisessä keskeisenä tavoitteena on ryhmän jäsenten välisen yhteisesti jaetun ymmärryksen ja merkityksen muodostaminen opittavasta asiasta (Häkkinen & Arvaja 1999, 208–209; Tynjälä 2004, 152–153). Tällöin yhteisistä tavoitteista neuvoteltaessa erilaisilla ryhmädynaamisilla tekijöillä kuten vuorovaikutuksen symmetrisyydellä, osapuolten rooleilla ja statuskysymyksillä on merkittävä rooli vastavuoroisen ja syvällisen ymmärryksen saavuttamisessa (Häkkinen & Arvaja 1999, 209–215). Kasvatukseen ja opetukseen osallistumisella rehtori viestii yhteistyön keskeistä merkitystä koulun toiminnassa ja ammatillisessa kehittämisessä. Tämä vaikuttaa viisaalta toimintatavalta, sillä siirtyminen yksilökeskeisen opettajan ammatillisuuden korostamisesta ja muodollisen yhteistoiminnan toteuttamisesta aitoon kollegiaaliseen kumppanuuteen parantaa oppilaitosten laatua ja tuottaa myös opettajille onnistumisen kokemuksia (Leino & Leino 1997, 13–15).

5 YHTEENVETO TUTKIMUKSESTA

Osaamisen johtamisen ilmiön tarkastelu oppilaitoskontekstissa edellyttää kokemuksellisen empiirisen tiedon ohella myös oppimis-, johtamis-, tieto- ja organisaatioteorioiden monipuolista hyödyntämistä. Esittelen tässä päätösluvussa tiivistetysti tutkimuksen peruskäsitteet. Kuvaan myös generatiivisen tiedonmuodostamistavan avulla syntyneen tulkintaesitykseni perusopetuksen rehtorista osaamisen johtajana. Lisäksi tässä luvussa ovat johtopäätökseni sekä ehdotukseni jatkotutkimusaiheiksi. Jäljempänä esittelemäni tulkintaesitys osoittaa sen, kuinka ennakkokäsitykseni perusopetuksen rehtorista osaamisen johtajana muuttui tutkimusprosessin aikana.

5.1 Perusopetuksen rehtori yksilönä ja osaamisen johtaminen

Tämä tutkimus selvitti osaamisen tunnistamisen, kehittämisen ja johtamisen keinojen ohella perusopetuksen rehtorin yksilöllistä johtamisroolia opettajien osaamisen johtamisessa. Tämän vuoksi pyysin tutkimukseen osallistujia ottamaan kantaa siihen, miten perusopetuksen rehtori yksilönä liittyy opettajien osaamisen johtamiseen. Lisäksi tutkimukseen osallistuneet rehtorit esittivät näkemyksiään siitä, miten rehtorin omaa osaamista voidaan johtaa.

5.1.1 Tutkimukseen osallistujien näkemykset onnistuneesta rehtorin työstä opettajien osaamisen johtajana

Rehtorin ammatilliset lähtökohdat

Tutkimukseen osallistujien mielestä rehtorin työn ammatilliset lähtökohdat määrittelevät rehtoria osaamista johtavana yksilönä liitteessä 6 näkyvällä tavalla. Rehtorilta edellytetään koulutusta, kokemusta ja johtamisen ammattitaitoa. Rehtorilta odotetaan tietämystä ja näkemystä koulun toiminnasta. Hänen tulee myös olla tietoinen koulun menneisyydestä ja tulevaisuudesta. Rehtorin edelly-

tetään osallistuvan monipuolisesti koulun toimintaan. Toisaalta häneltä ei odoteta kaikkietäväisyyttä esimerkiksi pedagogisissa ja ainedidaktisissa kysymyksissä. Lisäksi rehtorilla tulee olla monipuolisia yhteistyöverkostoja käytössään.

Rehtorin työssä keskeistä on aitous ja rehellisyys sekä itseluottamus ja luottamus muihin yhteisönsä työntekijöihin. Hänen tulee olla koulutusmyönteinen. Rehtorin edellytetään olevan vaatimuksissaan johdonmukainen suhteessa itseensä ja työtovereihin. Lisäksi tutkimukseen osallistujien mielestä iän ja kokemuksen myötä rehtori voi jalostua ja kehittyä sekä pystyä innostamaan itseään työssään.

Rehtorin tulee toimia oikeudenmukaisesti, ymmärtäväisesti ja tasapuolisesti. Rehtorin päätösten tulee olla linjakkaita ja johdonmukaisia. Hänen sanaansa tulee voida luottaa. Rehtorilta edellytetään suunnitelmallisuutta, kokonaisuuksien hallintaa sekä rajaamisen ja kiteyttämisen taitoa. Rehtorin työssä inhimillisuus, herkkyyden ja helposti lähestyttävyyden kuuluvat ammatillisiin lähtökohtiin. Rehtorin tulee olla rauhallinen, ystävällinen, kuunteleva, kannustava ja empaattinen. Lisäksi rehtorilta edellytetään nöyryyttä ja vastaanottavaisuutta henkilöstönsä näkemyksiin.

Rehtorin työhön kuuluu myös rohkeus ja uskallus, sillä hän joutuu ratkaisemaan asioita ajoittain hyvin nopeasti. Rehtori joutuu tekemään ratkaisuja osittain puutteellisten tietojen ja perusteiden varassa. Rehtorin tulee sietää epävarmuutta, uskaltaa erehtyä ja myöntää virheensä. Rehtorilla tulee myös olla muutosalmiutta.

Rehtorin ammatillisiin lähtökohtiin kuuluu ihmistuntemus. Rehtorin tulee olla syvällisesti kiinnostunut työntekijöistään. Rehtorin tulee kohdata työntekijänsä yksilönä ja tunnistaa heidän arvonsa, valmiutensa ja tavoitteensa suhteessa työtehtäviin. Ihmistuntemuksen avulla rehtori sytyttää ja sitouttaa työntekijöitään sekä yksilöllisten että yhteisöllisten tavoitteiden toteuttamiseen.

Rehtorilta edellytetään hyvää henkistä kestävyyttä. Toisaalta rehtorin tulee tunnistaa oma rajallisuutensa sekä suhteuttaa ulkopuoliset odotukset omiin kykyihin ja toimintaedellytyksiin. Rehtoriin yksilönä liittyy myös henkilökohmainen viestintä. Rehtorin yleinen esiintymistaito, omien odotusten ilmaiseminen ja suhtautuminen kehittämisideoihin eri tilanteissa ovat rehtorin työhön kuuluvia ammatillisia lähtökohtia. Myös sanattoman viestinnän hallitseminen ja luonteva osallistuminen arjen toimintaan liittyvät rehtoriin yksilönä.

Rehtorin persoona

Tutkimukseen osallistujien mukaan rehtoria yksilönä määrittelee myös hänen persoonansa. Rehtori johtaa omalla persoonallaan. Tällä on suuri merkitys jopa koulun julkikuvaan. Rehtori mielletään yleisesti koulun keulakuvaksi sekä sen imagon ja hengen luojaksi. Pisimmälle vietynä persoonallinen johtaminen voi johtaa julkisuudessa koko koulun henkilöitymiseen rehtoriin.

Rehtorin vastuu ja asema

Tutkittavien mielestä rehtoriin yksilönä liittyy myös hänen vastuunsa ja asemansa. Rehtori työskentelee koulussa oppilaan eduksi. Tehtävässään rehtori

edustaa oppilaalle ylintä auktoriteettia ja rajojen asettajaa sekä riippumatonta ja oikeudenmukaista oikeuslaitosta. Rehtori tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden harjoitella aikuisen kunnioittamista ja työelämän pelisääntöjä vastuullisena lähiyhteisön jäsenenä.

Rehtori vastaa tasapuolisuuden toteutumisesta koulussa. Rehtorin tulee tukea työyhteisön hyvinvointia ja yhteistyökykyisyyttä. Lisäksi hänellä on keskeinen rooli osaamis- ja oppimismyönteisen työskentelyilmapiirin luomisessa. Varsinainen osaamisen johtaminen on rehtorin vastuulla. Rehtorin tulee pitää henkilöstönsä ja koulunsa puolta. Samanaikaisesti hän toimii kuitenkin koulutuksen ylläpitäjän edustajana koulu-yhteisön suuntaan.

Rehtorilla on merkittävä rooli suunnannäyttäjänä ja yhteisten arvojen voimistajana koulu-yhteisössä. Rehtori vastaa yhteisön pedagogisesta kehittämisestä ja opetussuunnitelman laadintaprosesseista. Rehtorin tulee kantaa hänelle kuuluva kokonaisvastuu. Tähän kuuluu myös vastuun kantaminen epäonnistumisista ja vääristä tilannearvioista. Rehtori on koulun kehittäjä ja muutoksen johtaja. Hän vastaa toiminnan suunnittelusta ja organisoinnista. Rehtori seuraa yhteisesti asetettujen kokonaistavoitteiden toteutumista. Rehtorin tulee johtaa myös henkilöstösuunnittelua, rekrytointia ja henkilöstön toimintaa eri kokoonpanoissa.

Rehtorin arvot, motivaatio, visiot, sitoutuminen ja esimerkillisyys

Tutkimukseen osallistujien näkemysten perusteella rehtoria yksilönä määrittelee hänen arvomaailmansa. Rehtorin tulee olla tietoinen omista työtään ohjaavista arvoista. Rehtorin omat arvot, näkemykset ja toimintatavat muokkaavat myös yleistä käsitystä koulusta ja sen toimintatavoista. Rehtorin työn tekeminen ja siinä kehittyminen edellyttävät sisäistä motivaatiota ja aitoa halua johtaa koulua.

Rehtorilla tulee olla selkeä näkemys työn tekemisestä, työyhteisön päämääristä sekä hänen omasta roolistaan osaamisen johtamisessa. Rehtorin tulee olla sitoutunut omaan työhön ja työyhteisöön. Hänen tulee toimia tavoitteellisesti, määrätietoisesti ja läpinäkyvästi. Rehtori johtaa työyhteisöään omalla esimerkillään. Rehtorin esimerkillisyys korostuu ilmapiirin luomisessa sekä myös oppilaisiin ja esillä oleviin asioihin suhtautumisessa.

5.1.2 Osaamisen johtamisen määrittäjiä perusopetuksen rehtorin työssä

Tämä tutkimus tuotti pelkistetyn jäsenyyksen olennaisten osaamisalueiden, tiedon lajien, organisaatioympäristöjen ja johtamisteoreettisten lähtökohtien välisistä yhteyksistä. Seuraavasta taulukosta 9 näkyy tämän tutkimuksen päälukujen 3 ja 4 pohjalta tiivistetty esitys perusopetuksen rehtorin osaamisen johtamisen määrittäjistä osaamisalueittain.

TAULUKKO 9 Perusopetuksen rehtorin osaamisen johtamisen määrittäjiä osaamisalueittain

Osaamis- alue	Tiedon laji	Organisaatio- ympäristö	Oppimis- teoreettiset lähtökohdat	Johtamis- teoreettiset lähtökohdat
1. Pedagoginen osaaminen	-Taitotieto -Taitava toiminta	-Oppiva yhteisö	-Kognitiivinen konstruktivismi	-Pedagoginen johtaminen -Opettajajohtajuus
2. Yhteisöllinen osaaminen	-Narratiivinen tieto -Prosessitieto -Propositionaalinen tieto	-Työryhmä -Tiimi	-Sosiaalinen konstruktivismi	-Tiimijohtaminen -Tilanteessa syntyvä johtaminen
3. Ulkoinen yhteis- työosaaminen	-Arkitieto -Yhteistyöverkoston osaaminen	-Organisaatio- verkosto	-Symbolinen interaktionismi	-Verkostoissa johtaminen -Tiedonhallinnan johtaminen
4. Johtamis- osaaminen	-Informaatio -Organisaation kompetenssi -Älypääoma	-Hallinnollinen järjestelmä -Informaatio- systeemi	-Behavioristiset oppimiskäsitykset -Informaation prosessointiteoria	-Tavoitejohtaminen -Muutosjohtaminen -Johtamistyylit -Johtamisen piirreteoria
5. Yksilö- lähtöinen kehitty- misosaaminen	-Asiantuntijatieto -Prosessitieto	-Oppijoiden yhteisö	-Oppimisen sosiokulttuuriset lähestymistavat	-Johtamisen kontingenssiteoriat -Tilannejohtaminen -Path-Goal teoria -Transformatiivinen johtaminen
6. Yksilön osaaminen	-Tietämys -Hiljainen tieto -Narratiivinen tieto	-Inhimillinen kognitio	-Humanistiset oppimiskäsitykset	-Johtamisen psyko-dynaamiset lähestymistavat

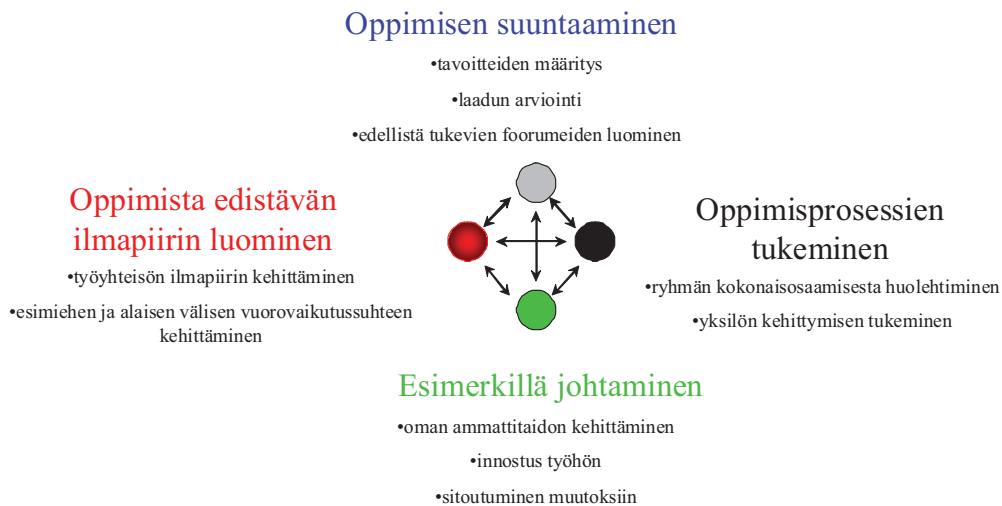
5.1.3 Osaamisen ja oppimisen johtaminen

Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että osaamisen johtaminen on oppimisen ja inhimillisen kasvun myötä kehittyvää osaamisen johtamista. Siksi sitä on mahdotonta käsitellä ottamatta kantaa oppimisen johtamisen kysymyksiin. Samalla rehtorilta osaamisen johtajana edellytetään yksilöiden, ryhmien, kouluyhteisön sekä koulua ympäröivien yhteistyöverkostojen huomioimista johtamistoiminnassa. Vahvasti yleistäen voidaan väittää, että osaamisen johtaminen perusopetuksessa on eri toimijoiden oppimisen johtamista monimuotoisissa johtamiskonteksteissa. Tämän vuoksi käsittelen tässä luvussa lyhyesti osaamisen johtamisen ja oppimisen johtamisen välistä kaksiulotteista symbiootista suhdetta. Peilaan seuraavassa tässä tutkimuksessa esille nousseita osaamisen johtamiseen liittyviä näkökulmia muiden tutkijoiden esittämiin havaintoihin osaamisalueista työelämässä (taulukko 10). Lisäksi esittelen tiivistetysti täs-

sä tutkimuksessa tunnistettuja ammatillista kehittymistä edistäviä työssä oppimisen tukimuotoja muiden tutkijoiden esittäminen näkemysten pohjalta (taulukko 11).

Perusopetuksen rehtori osaamisen johtajana

Viitalan (2002, 187) liiketaloustieteen alalla tehdyn tutkimuksen mukaan osaamisen johtamisen pääulottuvuudet esimiestyössä ovat esimerkiksi johtaminen, oppimisen suuntaaminen, oppimisprosessien tukeminen ja oppimista edistävän ilmapiirin luominen (kuvio 22). Viitalan (2007, 274) mielestä osaamisen johtamisessa esimiehen käytössä olevia keskeisiä työkaluja ovat kehityskeskustelut, osaamiskartoitukset, osaamisen arviointi ja kehityssuunnitelmat. Tässä tutkimuksessa Viitalan (2002) tunnistama esimerkiksi johtaminen sisältyy rehtorin itsensä johtamisen teemaan. Vastaavasti oppimisen suuntaaminen perusopetuskontekstissa tarkoittaa erityisesti yksilön voimaantumisen edistämistä sekä uutta luovan oppimiskulttuurin vahvistamista. Oppimisprosessien tukeminen voi toteutua luomalla oppimista tukeva infrastruktuuri. Edelleen oppimista edistävän ilmapiirin luomista tässä tutkimuksessa muistuttaa kouluyhteisön intersubjektiivisuuden lujittaminen. Esimiestyöhön liittyvästä Viitalan tutkimuksesta puuttuu kuitenkin tässä tutkimuksessa korostunut verkostoissa oppimisen ohjaaminen. Sen merkitys perusopetuksen rehtorin työssä on muodostunut vuosi vuodelta yhä keskeisemmäksi osaksi opettajien osaamisen johtamista.



KUVIO 22 Osaamisen johtamisen ulottuvuudet (Viitala 2002, 187)

Tämän tutkimuksen perusteella perusopetuksen rehtorin osaamisen johtamisen osaamisalueet muistuttavat läheisesti Helakorven (2005, 153–158) jäsenystä osaamisen ja asiantuntijuuden osa-alueista. Hänen mielestään asiantuntijan

osaaminen muodostuu substanssiosaamisesta (yksilöllinen ydinosaaminen), työyhteisöosaamisesta (organisaation osaaminen), kehittämisosaamisesta (strateginen osaaminen) ja kehittymisosaamisesta (metakompetenssi). Toisaalta Helakorpi (2006, 163–174) tiivistää tämän tutkimuksen tapaan opettajan asiantuntijuuden koostuvan pedagogisesta osaamisesta, substanssiosaamisesta, työyhteisöosaamisesta ja kehittämisosaamisesta. Vastaavasti Ruohotie (2000a, 40) viittaa Eversin, Rushin ja Berdrowin näkemyksiin yleisistä työelämävalmiuksista. Samalla Ruohotie toteaa, että yleisiin työelämävalmiuksiin kuuluvat elämänhallinta, kommunikaatiotaito, ihmisten ja tehtävien johtaminen sekä innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen (Ruohotie 2000a, 43–47).

Edellä kuvattu neljään pääulottuvuuteen jakaantuva Helakorven (2005, 157) esittelemä jäsennys yleisistä asiantuntijuuden alueista on kuitenkin tässä tutkimuksessa syntynyttä kokonaiskuvaa pelkistetympi, sillä esimerkiksi johtamisosaaminen tai ulkoinen yhteistyöosaaminen eivät painotu hänen määrittelyssään olennaisina asiantuntijuuden alueina. Toisaalta hänen esittelemässään opettajan asiantuntijuudessa esimerkiksi johtamisosaaminen ei nouse esille omana osa-alueena ja yksilön osaaminen sisältyy yleiseen kehittämisosaamiseen (Helakorpi 2006, 163–174). Myös Ruohotien (2000, 40) esitys olennaisesta osaamisesta työelämässä on suppeampi tämän tutkimuksen tuottamiin osaamisalueisiin verrattuna. Hänen näkemyksessään vähälle huomiolle jäivät tässä tutkimuksessa korostunut oman alan substanssiosaaminen (pedagoginen osaaminen) ja organisaation ulkopuolisen yhteistyön edellyttämä ulkoinen yhteistyöosaaminen.

TAULUKKO 10 Olenainen osaaminen perusopetuksessa Helakorven (2005, 155–158) ja Ruohotien (2000a, 40) näkemyksiin verrattuna

Tämä tutkimus	Helakorpi (2005)	Ruohotie (2000a)
-Pedagoginen osaaminen	kasvatus-, opetus- ja perheyhteistyöosaaminen	-Substanssiosaaminen (yksilöllinen ydiosaaminen): ammatilliset perustaidot sekä ammatilliset toimintataidot ja persoonalliset kyvyt
-Yhteisöllinen osaaminen	vuorovaikutusosaaminen, osaamisen tunnistamis-, esilletuomis- ja eksplikoitiosaaminen sekä sopimusten ja toimintaperiaatteiden laadinta ja noudattamisosaaminen	-Työyhteisöosaaminen (organisaation ydiosaaminen): sisäiset yhteistyötaidot sekä asiakas- ja verkostoyhteistyö
-Ulkoisen yhteistyöosaaminen	tiedonhallintaosaaminen, suhdetoimintaosaaminen sekä sidosryhmäyhteistyöosaaminen	
-Johtamisosaaminen	<i>Management</i> -osaaminen, <i>Leadership</i> -osaaminen ja koulun kehittämisosaaminen	-Ihmisten ja tehtävien johtaminen
-Yksilölähtöinen kehittämisosaaminen	oppimaan oppimisaamisen, muutosten kohtamisaamisen sekä tulevaisuusosaaminen	-Kehittämisosaaminen (strateginen osaaminen): organisaation toimintakulttuurin omaksuminen sekä toimintakokonaisuuden hallinta
-Yksilön osaaminen	itsensä johtamisaamisen sekä työn arvopohjan, motivaatioperustan ja vastuun tunnistamisaamisen	-Kehittämisaaminen (meta-kompetenssit): itsensä kehittäminen sekä innovaatiovalmiudet
		-Elämäntiedon hallinta

Perusopetuksen rehtori oppimisen johtajana

Oppimisen näkökulmasta tarkasteluna tämän tutkimuksen osaamisen johtamisen keinoilla on läheisiä yhtymäkohtia Poikelan (2005, 41) käsityksiin työssä oppimisen prosessien ohjaamisen ja johtamisen perusteiden kanssa (kuviot 23). Hänen mukaansa työssä oppimisen ohjaaminen edellyttää toiminnallisten, yhteisöllisten, tiedollisten ja arvioivien prosessien integroimista yksilöllisen, yhteisen ja organisaation työn konteksteissa sekä eri kontekstien välillä. Tässä tutkimuksessa edellinen Poikelan laatima kattava jäsenyys laajeni vielä kouluorganisaation ulkopuolisissa yhteistyöverkostoissa tapahtuvan oppimisen ohjaamisen kontekstiin. Tällöin osaamisen johtamisessa painottuvat onnistuneen ympäristöanalyysin laatiminen koulun nykytilasta, sisäisistä kehittämistarpeista sekä

käytettävissä olevista mahdollisuuksista. Samalla perusopetuksen rehtori tulee oppimisen johtajana kyetä kytkemään sekä fyysiset että virtuaaliset ympäristöt tarkoituksenmukaisella tavalla opettajien oppimisen tueksi.

Oppimisen johtaminen	Toiminnalliset Prosessit	Yhteisölliset prosessit	Tiedolliset prosessit	Arvioivat prosessit
Yksilöt	*Itsenäisen luokka- ja perheyhteistyön tekeminen *Yksilöllisten vastuu- ja kehitystehtävien hoitaminen	*Kasvatus- ja opetustyö toteuttaminen *Oman tehtävän tarkoituksen omaksuminen	*Yksilöllisen työn suunnittelun tukeminen *Ammatillisen oppimis- ja kehityssuunnitelman laatiminen	* Yksilön voimaantumisen edistäminen * Pedagogisten kokemusten hyödyntäminen
Ryhmät	*Työryhmien ja tiimien ohjaaminen * Kollegiaalinen yhteistyö koulun sisällä	*Kokemuksista keskusteleminen * Kouluyhteisön intersubjektivisuuden lujittaminen	*Yhteisen työn ja kehitystarpeiden jäsentäminen *Osaamiskartoitusten tekeminen	*Ryhmien ja yksilöiden toiminnan ja oppimisen arviointi ja seuranta
Kouluyhteisö	* Koulun ulkopuolisten strategioiden ja hankkeiden toteuttaminen	* Progressiivisen oppimiskulttuurin vahvistaminen	* Oppimista tukevan infrastruktuurin uudistaminen	*Työssä oppimisen arviointi ja seuranta
Yhteistyöverkosto	* Yhteistyö perheiden ja koulusta kiinnostuneiden kumppaneiden kanssa	* Verkostoissa oppimisen ohjaaminen	*Oppimisen johtamisjärjestelmän luominen ja ylläpitäminen	*Yhteistyöverkoston toimivuuden arviointi *Aktiivisten verkostoyhteistyösuhteiden määrittely

KUVIO 23 Perusopetuksen rehtori oppimisen johtajana Poikelan (2005, 41) mallia soveltaen¹

Opettajan oppimista edistävän ammatillisen kehityksen tukemisessa perusopetuksessa löytyy läheisiä yhtymäkohtia myös Pirneksen (2003, 155–176) näkemyksiin johtajan ammattitaidon kehittämisen kanssa. Hänen ajatteluaan soveltaen opettajien kehitystarpeiden tunnistaminen, kehittämispäätösten tekeminen ja kehittämistavoitteiden asettaminen mahdollistavat ammattitaidon monipuolisen kehittymisen. Samalla opettajan ammattitaidon kehittyminen toteutuu parhaimmillaan yksilöllisen ohjaamisen ja luonnollisissa työryhmissä tapahtuvan harjoittelun avulla. Tämän vuoksi on erittäin tärkeää löytää hyvä tasapaino ammattitaidon kehittymisen, ammatilliseen valmennusohjelmaan kuuluvien menetelmien ja yksilöllisten oppimistapojen välille. Esimerkkejä opettajan ammatillista kehittymistä tukevista menetelmistä on seuraavassa taulukossa 11.

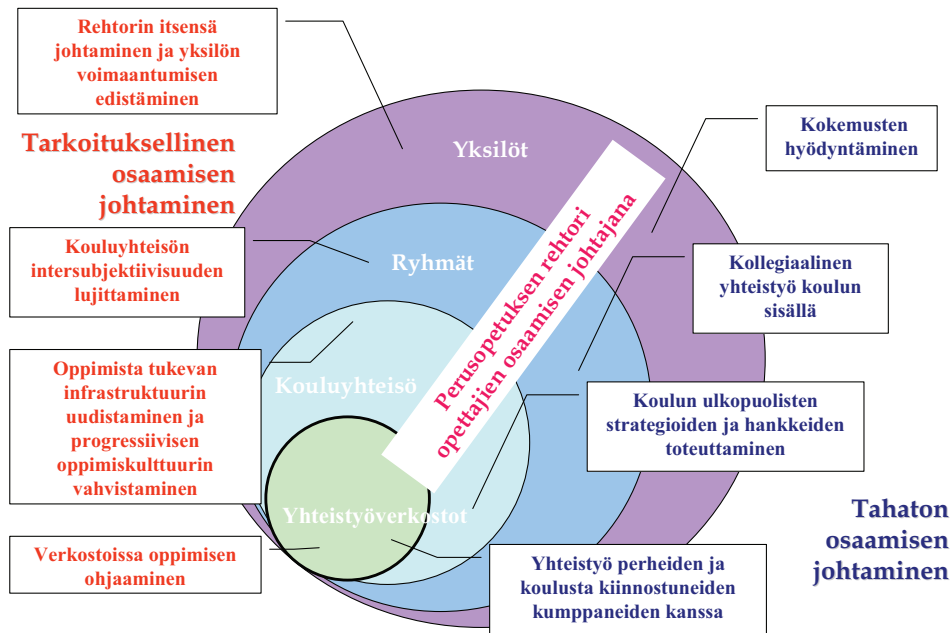
¹ Punaisella merkityt tekstit tarkoittavat tässä tutkimuksessa tunnistettuja perusopetuksen rehtorin tarkoituksellisen osaamisen johtamisen keinoja. Vastaavasti sinisellä merkityt tekstit ovat tahattoman osaamisen johtamisen keinoja. Musta teksti kuvaa oppimisen johtamista perusopetuksessa Poikelan (2005, 41) näkemyksiä soveltaen.

TAULUKKO 11 Opettajan ammattitaidon kehittymisen tukeminen Pirnestä (2003, 179) mukaillen

Ammattitaidon kehittyminen	Valmennusohjelma	Oppimistapa
1. Tietää asian	kirjallisuus, video- ym. av-ohjelmat, tietoverkot, muodollinen täydennys- ja lisäkoulutus, tavoitteiden ja sopimusten laatiminen	lukeminen, kuuleminen ja osallistuminen
2. Ymmärtää asian merkityksen	alustukset, tietoiskut, arvioinnit, ryhmätyöt, esseet, tarinat, kokemusten tallentaminen, sosiaalinen media ja verkko-oppiminen	kuuntelu, keskustelu, kokeminen, havainnointi, kokemusten vaihto ja palautteesta oppiminen
3. Osaa, taitaa	harjoitukset, roolinäytelmät, simulatiot, osaamiskartoitukset ja palaute	harjaantuminen ja kehityspäätökset
4. Soveltaa, kehittää itseään	työhön soveltaminen, kehittämissuunnitelmat, yhteistyökumppaneiden ja mentoreiden tuki	kokemuksista oppiminen, ymmärtävä vuorovaikutus, tutkiva kehittäminen ja vastavuoroinen opettaminen
5. Kehittää itseään ja muita, tukee toisten kasvua	toisten valmentaminen, sisäinen konsultointi, tutorina, mentorina ja johtajana toimiminen	opettamis- ja ohjaamiskokemukset, tuen tarjoaminen, valmentaminen, kehitysprojektien johtaminen, oppijoiden ja alaisten palautteen hyödyntäminen

5.2 Tarkoituksellinen ja tahaton osaamisen johtaminen

Tämän tutkimuksen yhteenvedona esitän, että rehtorin näkökulmasta opettajien osaamisen johtaminen perusopetuksessa on sekä tahatonta että tarkoituksellista johtamistoimintaa. Seuraavaan kuvioon 24 tiivistetyt osaamisen johtamisen ulottuvuudet näkyvät päivittäisessä toiminnassa samanaikaisesti. Epäsuoran eli tahattoman osaamisen johtamisen yhteydessä opettajien osaaminen karttuu ja kehittyy piilevästi ilman rehtorin välitöntä osallistumista osaamisen kehittämiseen. Tällöin tahattoman osaamisen johtamisen yhteydessä rehtori toimii tiedostamattomasti ja reaktiivisesti. Tällainen epäsuora osaamisen johtaminen toteutuu aina muodossa tai toisessa jokaisessa peruskoulussa. Vastaavasti tarkoituksellisessa osaamisen johtamisessa rehtori toimii ennakoivasti, aikeellisesti, aktiivisesti, näkyvästi ja tietoisesti opettajien osaamisen kehittymisen tukena. Tarkoitukselliseen osaamisen johtamiseen kuuluu myös se, että rehtori tiedostaa epäsuoran osaamisen johtamisen olemassaolon ja hän huomioi sen tarjoamat mahdollisuudet omassa johtamisessa.



KUVIO 24 Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana

5.2.1 Tahaton osaamisen johtaminen

Kokemusten hyödyntäminen

Suomalaiset opettajat ovat pitkälle koulutettuja ja oppilaiden oppimistulosten perusteella arvioituina erittäin ammattitaitoisia. Osaamisen kehittyemisessä keskeistä on opettajayksilön kokemuksellinen oppiminen ja siihen liittyvä henkinen kasvu. Tämän vuoksi työhön liittyvien kokemusten huolellinen dokumentointi, monipuolinen reflektointi ja aktiivinen oman työn tutkiminen auttavat opettajaa uudistumaan, havaitsemaan muutostarpeita, tunnistamaan merkityksiä ja tiedostamaan työn eettisiä ulottuvuuksia ammatillista kasvua tukevalla tavalla.

Opettajan ammattitaito kehittyy persoonallisten kykyjen, koulutustaustan ja aikaisempien kokemusten lisäksi koulu yhteisön toimintatapojen ja työn edellyttämän sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikutuspiirissä. Tämän vuoksi esimerkiksi opetus- ja kasvatustyöhön liittyvien kokemusten pohtiminen ja avoin keskustelu opettajayhteisössä tukevat ammattitaidon kehittymistä. Myös opettajan työtehtäviin erikoistuminen sekä ammattikirjallisuuden ja uuden teknologian tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntäminen edistävät opettajan ammattitaidon kehittymistä perusopetuksessa.

Kollegiaalinen yhteistyö koulun sisällä

Opettajan ammatillisen kasvun kannalta kollegiaalisella yhteisöllä on keskeinen merkitys. Tämän vuoksi osaamisen johtaminen perusopetuksen koulussa voi toteutua epäsuorasti myös koulun sisäisen yhteistyökulttuurin kehittämisen

myötä. Opettajan osaaminen kehittyy koulu yhteisössä, jossa työskentelyä määrittelevät koulun toimintakulttuurille ominaiset ilmaisumuodot, erilaiset tilanetekijät ja vaihtuvat vuorovaikutussuhteet. Tällöin koulu yhteisön hyvä ja avoin ilmapiiri, avoin asioista puhuminen ja koulu yhteisön jäsenten välinen toimiva vuorovaikutus edistävät osaamisen kehittymistä.

Edelleen opettajien osaamisen kehittymistä edistävät erilaisten tiimien ja työryhmien sekä koulu yhteisön toimintaan osallistuminen. Käytännössä tämä toteutuu esimerkiksi siten, että opettajat luovat ja soveltavat yhteisössä sovittuja pedagogisia toimintaperiaatteita oppilaiden kasvatusta tukevalla epäitsekäällä tavalla. Toisaalta kokeneet opettajat voivat siirtää tietämystään uran alkuvaiheessa oleville kollegoilleen yhteistoiminnan suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin yhteydessä. Tämän vuoksi monipuolinen yhteistyö, tiedon avoin jakaminen, opetussuunnitelman yhteinen prosessointi ja vapaamuotoinen yhdessä-olo koulutyön ulkopuolella tukevat osaamisen kehittymistä.

Koulun ulkopuolisten strategioiden ja hankkeiden toteuttaminen

Koulun kehittämistä on vaikeaa mieltää epäsuoraksi ja tahattomaksi toiminnaksi. Toisaalta Suomesta todennäköisesti löytyy perusopetuksen kouluja, joissa koulun kehittäminen toteutuu ensisijaisesti passiivisella ja ulkoaohjautuvalla tavalla. Passiivisimmillaan koulun oma kehittämisnäky puuttuu, opetussuunnitelman kehittäminen toteutuu lähinnä kansallisella tasolla määriteltyjen opetussuunnitelmauudistusten toimeenpanon yhteydessä ja henkilöstö valikoituu kouluun sattumanvaraisesti. Tällöin osaamisen kehittyminen on koulun ulkopuolisten kehittämisstrategioiden ja hankkeiden toteuttamisen varassa.

Esimerkiksi kunnan BSC-järjestelmän (Balanced Scorecard) rutiininomainen soveltaminen koulun kehittämiseen kuvaa tahatonta osaamisen johtamista. Tällöin tavoitteellisuus, suunnitelmallisuus ja koulun pitkäjänteinen kehittäminen perustuvat kuntaorganisaation yleisiin strategioihin. Samalla kehittäminen on lähinnä sopeutumista ylhäältä annettuihin tavoitteisiin ja velvoitteisiin. Tällaisella osaamisen kehittämisellä ja johtamisella on hyvin vähän tekemistä koulun pitkäjänteisen ja aktiivisen kehittämisen kanssa.

Kuntakohtaisten strategioiden lisäksi koulut toteuttavat myös erilaisia hankkeita ja projekteja. Osa niistä voi olla koulun ulkopuolelta määriteltyjä. Opetusvirastoille on tavanomaista käynnistää ylikunnallisia kehityshankkeita, joihin osallistuminen voi olla koulun näkökulmasta tietoista ja harkittua. Toisaalta niissä mukanaolo voi myös olla harkitsematonta ja lähinnä sosiaalisen pakon sanelemaa. Esimerkiksi oppilashuollon kehittämishankkeen tai uuden opetusteknologian hyötykäyttöön keskittyvän kuntakohtaisen kehitysprojektin ulkopuolelle jääminen voi olla vaikeaa, mikäli naapurikoulut osallistuvat niihin ja muita kehittämisvaihtoehtoja ei ole tarjolla. Tällöin osaamisen kehittyminen ja johtaminen toteutuvat epäsuorasti ja sattumanvaraisesti.

Yhteistyö perheiden ja koulusta kiinnostuneiden kumppaneiden kanssa

Koulun ulkopuolisiin sidosryhmiin liittyvä epäsuora osaamisen kehittäminen ja johtaminen toteutuu ensisijaisesti opettajakohtaisen perheyhteistyön avulla.

Tähän voidaan liittää mukaan myös oppilaiden tukitarpeisiin perustuva yhteistyö oppilashuoltoon osallistuvien asiantuntijoiden kanssa.

Perheyhteistyön lisäksi tahaton osaamisen johtaminen muodostuu yhteistyöstä, jossa koulun ulkopuolinen taho haluaa oma-aloitteisesti tukea koulun kasvatus- ja opetustyötä. Esimerkiksi seurakunta, päiväkotiki, toisen asteen oppilaitos, yhdistys, urheiluseura tai koulun läheisyydessä toimiva yritys haluaa tehdä yhteistyötä perusopetuksen koulun kanssa. Tällöin osaamisen johtaminen ja kehittyminen toteutuvat satunnaisesti, epäsuorasti ja yhteistyökumppanivetoisesti. Samalla osaamisen kehittymisellä ja yhteistyöllä voi olla perin vähän tekemistä esimerkiksi oppilaiden oppimiseen ja kasvuun liittyvän pitkäjänteisen opetussuunnitelman kehittämisen kannalta.

5.2.2 Tarkoituksellinen osaamisen johtaminen

Rehtorin itsensä johtaminen ja yksilön voimaantumisen edistäminen

Tarkoituksellisen osaamisen johtamisen lähtökohtana on rehtorin itsensä johtaminen. Tällöin osaamisen johtaminen perustuu rehtorin oman ajattelun ja ammattitaidon tietoiseen kehittämiseen sekä aitoon työstä iloitsemiseen. Rehtorin itsensä johtamisessa on tärkeää, että rehtori tuntee itsensä sekä kykenee hyödyntämään kokemuksiaan ja ulkoista palautetta työssään. Samalla rehtorin työhön liittyvässä itsesääteisessä oppimisessa sulautuvat yhteen yksilölliset kyvyt ja mahdollisuudet, henkilökohtaiset tavoitteet ja arvot, ihmiskäsitys ja vuorovaikutustaidot sekä uskomukset ja asenteet. Toisaalta rehtorin itsensä johtaminen edellyttää tasapainon löytämistä henkilökohtaisten arvojen, työn päämäärin, oman oppimiskyvyn, fyysisten voimavarojen sekä oman perheen, ystävyys-suhteiden ja harrastusten välille. Tasapainon löytäminen kannattaa, sillä tämän tutkimuksen perusteella tavoitteellisuuteen, hyvään itsetuntemukseen ja luottamukseen perustuva rehtorin itsensä johtaminen auttaa myös muita työyhteisön jäseniä kehittämään osaamistaan. Lisäksi vaikuttaa siltä, että oman osaamisen kehittämiseen aktiivisesti ja kokonaisvaltaisesti suhtautuva rehtori tukee merkittäväällä tavalla työhyvinvoinnin ja osaamisen kehittymistä koko työyhteisössä.

Tarkoituksellinen osaamisen johtaminen perustuu toimivaan rehtorin itsensä johtamiseen. Toisaalta rehtorin ohella myös jokaisen koulun työntekijän itsensä johtaminen on keskeistä osaamisen kehittymisen kannalta. Tämän vuoksi rehtorin tulee toimia aktiivisesti opettajien voimaantumisen, koherenssin tunteen ja kykyjen hyödyntämisen edistämiseksi. Voimaantumisen edistämässä on tärkeää se, että jokainen opettaja voi aidosti kokea kuuluvansa johtajan lähipiiriin ja osallistua täysivaltaisesti kouluyhteisön toimintaan. Toisaalta voimaantumisen edistäminen edellyttää rehtorilta adaptiivisesti ja dynaamisesti kehittyvän opettajan osaamisen, vahvuuksien ja kehittymishalun tunnistamista. Lisäksi rehtorin tulee voimaantumisen tukemisessa varmistaa yksilölle koulun arvopohjaan ja perustehtävään sopiva riittävä valinnanvapaus ja tarvittava kollegiaalinen tuki.

Yksilön voimaantumisen edistäminen edellyttää erilaisten tukimuotojen oikean sisällön ja sopivan ajoituksen löytämistä. Esimerkiksi perehdyttäminen,

mentorointi, vastuutehtävien hoitaminen, aktivoiva kirjoittaminen, osaamiskartoitus, vastavuoroinen opettaminen, vertaisoppiminen, työnohjaus, täydennyskoulutus tai verkko-oppiminen tukee osaamisen kehittymistä parhaiten silloin, kun se sopii optimaalisesti opettajan ammatillisen kehityksen vaiheeseen. Tämän vuoksi yksilön voimaantumisen tukemisessa on olennaista, että rehtori tuntee opettajat. Käytännössä opettajien tunteminen edellyttää riittävää tietämystä yksilöiden ongelmanratkaisu-, oppimis- ja päätöksentekotyyleistä. Toisaalta kognitiivisten tiedonkäsittelytapojen tuntemus kaipaa rinnalleen tietoa opettajien arvoista ja motivaatioperusteista. Yksilöiden tuntemusta on mahdollista lisätä yksilöiden ominaispiirteiden kartoitusten ja avointen keskustelujen avulla. Opettajan voimaantumista edistävät myös erityisesti luottamukselliset keskustelut. Esimerkiksi aidosti dialoginen ja toivottu yksilön osaamisen kehittymiseen liittyvä kehityskeskustelu tukee yksilön voimaantumista ja luo edellytyksiä opettajan minäkuvan, ammatti-identiteetin ja osaamisen suotuisalle kehitymiselle.

Kouluyhteisön intersubjektiivisuuden lujittaminen

Perusopetuksen koulussa osaamisen johtamisessa on tärkeää tiiviiseen yhteistyöhön perustuvan toimintakulttuurin aikaansaaminen. Työyhteisön jäsenten välistä yhteenkuuluvuutta rehtori voi edistää esimerkiksi koulun opetus- ja kehittämissuunnitelmien operationaalistamisen tai yhteisten toimintaperiaatteiden laatimisen ja noudattamisen avulla. Samalla yhteenkuuluvuuden vahvistamisen kannalta on tärkeää, että päätöksentekoperiaatteet ovat yhdessä sovittuja ja tiedostettuja.

Käytännön toiminnan ohella tärkeää on myös kouluyhteisön arvojen ja käytänteiden perusteiden pohtiminen. Niiden äärelle pääseminen edellyttää monimuotoisia keskusteluareenoita, toimivaa vuorovaikutusta, riittävää ihmistuntemusta ja työntekijöiden välistä luottamusta. Avoimeen asioiden käsitteilyyn perustuvien virallisten kokousten ja neuvottelujen ohella yhteisön jäsenten välistä intersubjektiivisuutta lujittavat myös erilaiset epäviralliset tapaamiset sekä työpaikalla että vapaa-ajalla. Monimuotoisten keskustelujen ohella myös kollegiaalinen työn havainnointi, suunnittelu, vertaisoppiminen ja vastavuoroinen opettaminen tukevat opettajien osaamisen kehittymistä perusopetuksessa.

Kouluyhteisön intersubjektiivisuuden kannalta on tärkeää, että rehtori huolehtii kriittisen ajattelun ja yhteisön konsensushakuisuuden välisestä tasapainosta sekä henkilökunnan ikärakenteen ja ammatillisen kokemustaustan riittävästä monimuotoisuudesta. Tällöin yhdessä toteutuvalla pohtimisella, ongelmien analysoinnilla, ratkaisuvaihtoehtojen vertailemisella ja johtopäätösten tekemisellä on mahdollisuus lujittaa kouluyhteisön intersubjektiivisuutta. Samalla korostuu rehtorin pitkäjänteinen toiminta työpari-, tiimi- ja ryhmätyön ohjaajana sekä vastavuoroisuuteen ja keskinäiseen yhteistoimintaan suuntautuvan toimintakulttuurin kehittäjänä. Kouluyhteisön jäsenten välisen yhteenkuuluvuuden lujittamisessa tärkeä toimintatapa on myös johtajuuden jakaminen. Rehtori voi kehittää osaamista työyhteisössään apulaisjohtajajärjestelmän, opettaja johtajuuden, jaetun johtajuuden, tiimijohtamisen ja toimivaltuuksien jakamisen avulla. Jaetun johtajuuden yhteydessä on kuitenkin hyvin tärkeää muis-

taa se, että rehtorin tulee osallistua aktiivisesti potentiaalisten vastuuhenkilöiden tunnistamiseen, valitsemiseen, perehdyttämiseen ja tukemiseen.

Oppimista tukevan infrastruktuurin uudistaminen ja progressiivisen oppimiskulttuurin vahvistaminen

Tarkoituksellisen osaamisen johtamisen näkökulmasta perusopetuksessa on keskeistä koulun pitkäjänteinen kehittäminen. Pitkäjänteisen koulun kehittämisen yhteydessä rehtori on oppimisen tukihenkilö, joka etsii hyviä käytänteitä yhdessä muiden johtamisvastuussa olevien työntekijöiden kanssa. Tällöin opettajien osaamisen johtaminen perustuu ennen kaikkea oppimista tukevan infrastruktuurin uudistamiseen ja progressiivisen eli uutta luovan oppimiskulttuurin vahvistamiseen.

Koulun kehittämisen yhteydessä oppimista tukevan infrastruktuurin uudistaminen on sekä uuden teknologian hyödyntämistä että yksilön ajattelun tukemista toimivan vuorovaikutuksen avulla. Rehtorin tulee huolehtia koulussa siitä, että koulun toimintakulttuuriin kuuluu jatkuva keskustelu pedagogiikan päämääristä ja toteuttamisesta. Hänen tulee myös kyetä tunnistamaan eri tilanteissa hyödynnettävän tiedon ja osaamisen olemus sekä pystyä hyödyntämään kulloiseenkin osaamisen jakamiseen sopivia tiedonsiirtotapoja. Rehtorin tulee vastata siitä, että uudet pedagogiset oivallukset onnistutaan jakamaan sekä vertikaalisesti että horisontaalisesti koulun sisällä. Koulun sisäinen osaaminen tulee myös muuntaa mahdollisuuksien mukaan suullisesti, kirjallisesti ja sähköisesti siirrettävään muotoon. Siksi osaamisen jakaminen edellyttää, että rehtori luo yhdessä henkilöstönsä ja verkkopedagogiikan asiantuntijoiden kanssa teknologisia tukijärjestelmiä, jotka auttavat yhteisön jäseniä tietoperusteisessa päätöksenteossa. Kouluilla voisi olla tarjolla esimerkiksi tietopankkeja tai verkkoperusteisia täydennyskoulutus- ja perehdytysohjelmia koko henkilökunnalle.

Oppimista tukevan infrastruktuurin uudistaminen velvoittaa rehtoria huolehtimaan myös siitä, että koulun sisäisen yhteistoiminnan rakenteet ovat toimivia ja tarkoituksenmukaisia. Esimerkiksi erilaisia virallisia kokouksia, työryhmiä, tiimejä tai projektiryhmiä tulee olla järkevä määrä. Rehtorin täytyy myös tarvittaessa rohkeasti hävittää resursseja tuhlaavia turhia yhteistyöareenoita ja luoda niiden tilalle uusia osaamisen jakamisen mahdollisuuksia. Kommunikatiivista oppimista tukevan perusrakenteen luomisessa tulee luoda myös tilaa hitaalle ja tuloksettomalle olemiselle. Leppoisa yhdessä unelmointi ja pakoton kehittäminen kartuttavat voimavaroja erityisesti niiden tilanteiden varalle, joissa opitun omaksumiseen on käytettävissä niukasti aikaa.

Progressiivisen oppimiskulttuurin vahvistaminen edellyttää rehtorilta aktiivista otetta sekä yksilö- että yhteisötason oppimistulosten aikaansaamiseksi. Koulun oppimiskulttuurin tulee olla sellainen, että päivittäisen toiminnan kyseenalaistaminen ja ennalta sovittujen toimintasääntöjen laajentaminen kuuluvat automaattisesti henkilöstön toimintatapoihin. Progressiivisen oppimiskulttuurin vahvistamisessa rehtorin tulee huolehtia siitä, että opettajayhteisö hyödyntää kollektiivisia, historiallisia ja kokemuseräisiä oppimistuloksia uuden oppimisen perustana. Toisaalta uusien ratkaisuvaihtoehtojen rohkea, ennako-

luuloton ja riittävän pitkäjänteinen kokeileminen vahvistavat osaamisen kehittymistä työyhteisössä. Muita avainkohtia opettajien osaamisen johtamisessa ovat kärsivällisyys ja epäonnistumisen pelkojen hallitseminen. Progressiivisen oppimiskulttuurin vahvistamisessa keskeistä on myös jatkuvuuteen perustuvan yksilölähtöisen kehittymisen mahdollistaminen sekä yksilöiden oivallusten välitön integroiminen yhteisölliseen kehitystyöhön. Tämä mahdollistaa sekä tilannesidonnaisten ratkaisujen että koko toimintajärjestelmää uudistavien innovaatioiden syntymisen.

Verkostoissa oppimisen ohjaaminen

Perusopetuksen koulut ovat osa monimuotoisia yhteistyöverkostoja. Niissä tapahtuvaa toimintaa on mahdotonta johtaa yhdestä paikasta. Rehtorin keskeinen tehtävä onkin verkostoissa toteutuvan oppimisen ohjaaminen ja helpottaminen. Pääsääntöisesti symbolisella tavalla toteutuvan verkostoissa oppimisen ohjaamisen viestinnällinen peruseriaate on, että rehtorin tulee keskustella niiden kanssa, jotka kuuntelevat, ja kirjoittaa niille, jotka lukevat. Samalla oppimisen ohjaamisen lähtökohta on, että rehtori tunnistaa ja tiedostaa koulun perustehtävän toteuttamisen ja kehittämisen kannalta olennaiset kumppanuudet. Esimerkiksi oppilaiden huoltajat, naapurikoulut ja oppilashuollon ammattilaiset muodostavat opettajien osaamisen johtamisen kannalta tärkeitä yhteistyöverkostoja.

Vanhoissa verkostoissa toimimisen lomassa rehtorin tulee luoda edellytyksiä kouluyhteisön toimintaa tukevien uusien verkostojen muodostumiselle. Rehtorin on myös syytä huolehtia siitä, että koulun perustyön kannalta epäolennaisia yhteistyömuotoja uskalletaan arvioida kriittisesti. Tarvittaessa rehtorin tulee rajata, muotoilla tai lakkauttaa toimimattomia verkostoja yhdessä henkilöstönsä kanssa. Verkostoissa oppimisen ohjaamisen kannalta on tärkeää, että rehtori on riittävän tietoinen opettajien muodostamien yhteistyösuhteiden sisällöistä ja päämääristä. Toisaalta rehtorin tulee osallistua aktiivisesti ulkoisen yhteistyön perustana olevan luottamuksen rakentamiseen sekä yhteistyön tuottamien uusien ideoiden integroimiseen jokapäiväiseen toimintaan. Kriisitilanteissa rehtori voi rajata hetkellisesti koulun ulkopuoliseen yhteistyöhön liittyvän viestinnän kulkemaan pelkästään hänen kauttaan. Vastaavasti dynaamista kehittymistä tukevan verkostoyhteistyön luomisessa rehtorin tulee vahvistaa yksittäisen opettajan toimivaltuuksia sekä tukea itsenäisten ratkaisujen tekemistä monimuotoisissa yhteistoimintaverkostoissa. Verkostoissa oppimisen ohjaamisessa keskeistä on myös se, että rehtori analysoi jatkuvasti verkostoyhteistyön tilaa ja etsii aktiivisesti koulun perustehtävän toteuttamista tukevia uusia toimintamahdollisuuksia.

Tämän tutkimuksen perusteella rehtorin käytössä on monipuolisia johtamiskeinoja. Ne voivat vaihdella osaamisalueittain. Yleisiä tarkoituksellisen osaamisen johtamisen keinoja näkyy taulukossa 12.

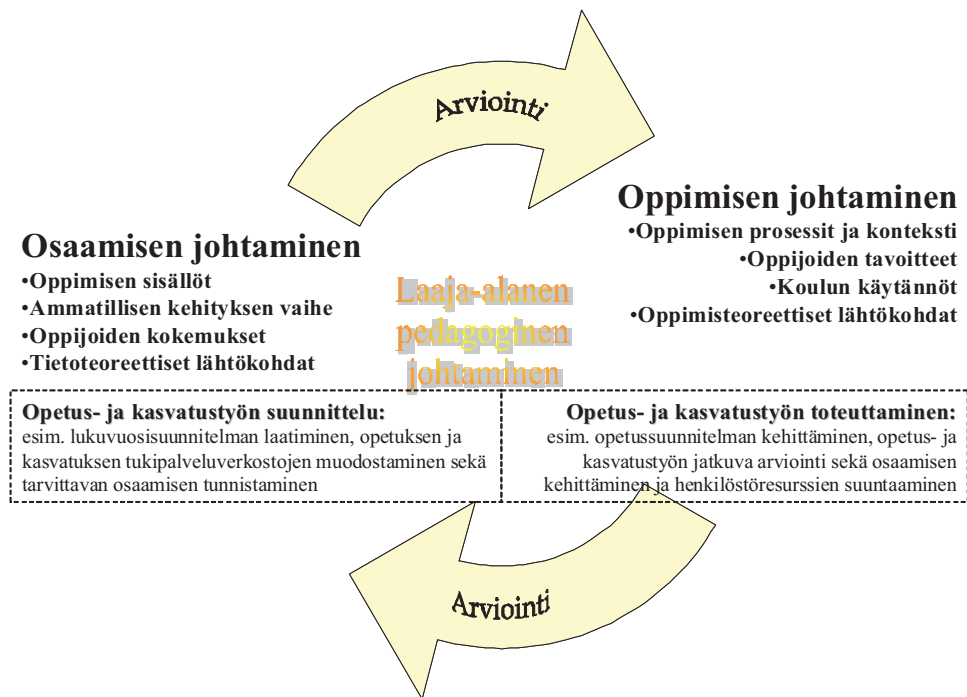
TAULUKKO 12 Tarkoituksellisen osaamisen johtamisen keinoja osaamisalueittain perusopetuksessa

Osaamisalue	Tarkoituksellisen osaamisen johtamisen keinoja
1. Pedagoginen osaaminen	erilaisten oppilaiden opettaminen ja kasvattaminen, perehdytyksen saaminen, aineenhallintaan ja opetusmenetelmiin liittyvä perus-, lisä-, jatko ja täydennyskoulutus, pedagoginen kahvilatoiminta, vertaistuki, mentorointi, osaamisen jatkuva arviointi, opintomatkat, tietopankkien hyödyntäminen, samanaikaisopetus, kollegiaalinen havainnointi
2. Yhteisöllinen osaaminen	ryhmätyö, tiimityö, yhteistyö, palavereihin ja neuvotteluihin osallistuminen, yhteissuunnittelu, opetussuunnitelman yhteinen prosessointi (WikipediaOPS), kasvatuseriaatteiden ja toimintaperiaatteiden laadinta, tiimeinä ja työryhminä kouluttautuminen, vapaamuotoinen yhdessäolo, TYKY-toiminta, intranet-toiminta
3. Ulkoinen yhteistyöosaaminen	monimuotoisissa yhteistyöverkostoissa toimiminen ml. virtuaaliset toimintaympäristöt (sosiaalinen media), vierailujen ja opintokäyntien toteuttaminen, vertaisanalyysien laatiminen (benchmarking), vastavuoroinen opettaminen, kokeilutoiminta, työpaikkavierailut (opettaja-TET), extranet-toiminta, kansainvälinen yhteistyö
4. Johtamisosaaminen	mentorina toimiminen, erityistehtävien hoitaminen, tiimin ja projektin vastuutehtävien hoitaminen, valmentaminen, perehdyttäjänä toimiminen, apulais- tai vararehtorina toimiminen, rehtorin sijaisena toimiminen, koulun johtoryhmäyöskentelyyn osallistuminen, kouluttajana, tukihenkilönä ja kummina toimiminen, työn muotoilu (tehtävien vaativuustason lisääminen)
5. Yksilölähtöinen kehittymissaaminen	haasteellisten erityistehtävien tekeminen, projekteissa toimiminen, jatko-, täydennys- ja lisäkoulutus, sijaisuuksien hoitaminen, kehityskeskustelu, osaamiskartoitus, tavoitteiden asettaminen, urasuunnittelu, työkierto, valmennusohjelmiin osallistuminen, itseopiskelu kirjallisuuden, videoiden ja tietoverkkopohjaisten materiaalien avulla, monimuoto-opiskelu, henkilöstöraportointi
6. Yksilön osaaminen	omaan työtodellisuuteen liittyvien tavoitteiden laatiminen, ongelmien ratkaisu, osaamisportfolion laatiminen, kokemuspäiväkirjan laatiminen, työnohjaus, vuorotteluvapaa ja opintovapaa hyödyntäminen, monipuolinen harrastaminen, työn ja yksityiselämän yhteensovittaminen, hyvinvoinnista huolehtiminen, työn arvoperustan pohtiminen

5.3 Perusopetuksen rehtori laaja-alaisena pedagogisena johtajana

Tämän tutkimuksen perusteella perusopetuksen virkarehtorin työskentelyä opettajien osaamisen ja oppimisen johtajana on luontevaa kuvata kokoavalla käsitteellä laaja-alainen pedagoginen johtaminen (Ahonen 2001, 51–52; Carter & Burger 1994, 157–168; Helakorpi 2001a, 59; Helakorpi 2001b, 134; Lane 1991, 120–122; Lee 1991, 85; Sahlberg 1993, 170–171; Southworth 2002, 87–88; Their 1994, 93; Wright 1991, 116–117). Tällöin rehtori toimii oppimisen tukihenkilönä, joka suunnittelee oppimista tukevia rakenteita kouluunsa sekä auttaa opettajia päätöksenteossa, oppimisessa ja henkisessä kasvussa (Bassi, Cheney & Lewis 1998, 53; Becerra-Fernandez & Stevenson 2001, 509; Stevenson 2000b, 347–348).

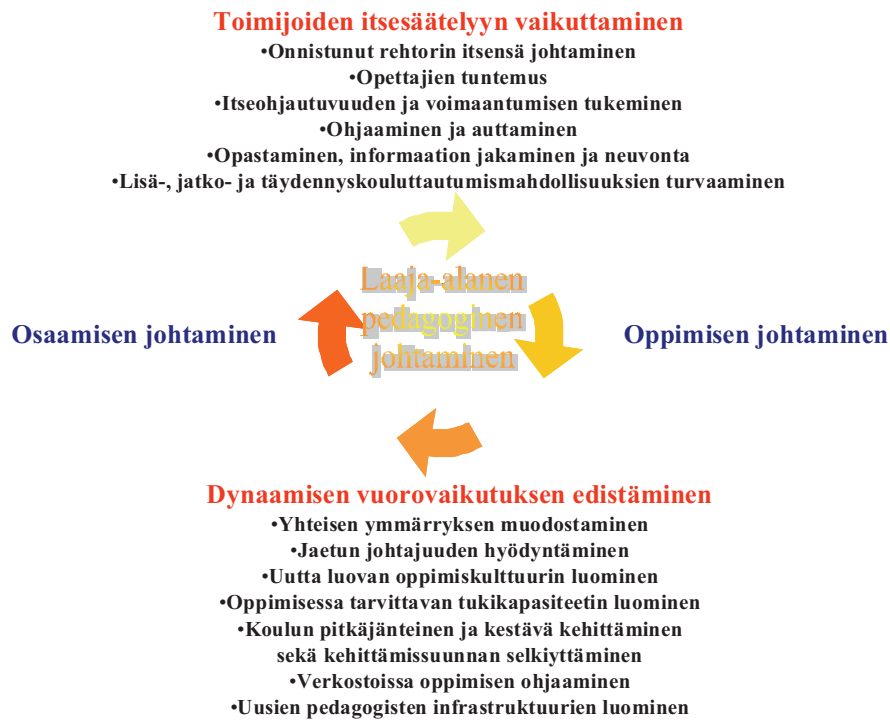
Laaja-alaisena pedagogisena johtajana toimiessaan rehtori huolehtii opetustyön suunnittelun ja organisoinnin lisäksi osaamisen ja oppimisen laadullisesta kehittymisestä (kuvio 25). Tällöin osaamisen johtaminen keskittyy ennen kaikkea oppimisen sisältöjen tunnistamiseen. Vastaavasti oppimisen johtamisessa painopiste on opettajien ammatillisiin kehitystavoitteisiin liittyvissä tilanesidonnaisissa osaamisen kehittämisen prosesseissa. Tässä mielessä osaamisen ja oppimisen johtaminen ovat laaja-alaisen pedagogisen johtamisen sykliin kuuluvia ja toisiinsa sidoksissa olevia ulottuvuuksia.



KUVIO 25 Osaamisen ja oppimisen johtaminen pedagogisen johtamisen määrittäjinä perusopetuksessa

Toisaalta opettajien oppimisen johtamisen kohteina korostuvat Ahosen (2008b, 85–90) esittelemällä tavalla oppijan omakohtaisia merkityksiä painottava etsivä oppiminen sekä oppimiskäytäntöjen uudistamisen mahdollistava ekspansiivinen oppiminen. Tällöin etsivä oppiminen syrjäyttää ennalta määritetyille oppimiselle tavanomaiset ennakkotavoitteet ja mahdollistaa oppimisen kohteen ominaispiirteiden havaitsemisen. Toisaalta toiminnan ja oppimisen kohteena oleva osaamisen kehittäminen perusopetuksessa edellyttää kaikkien oppimisen muotojen tarkoituksenmukaista yhdistämistä ja koulu yhteisössä omaksuttujen oppimiskäytäntöjen jatkuvaa uudistamista. Ahonen (2008b, 88) nimittää oppimisen uudistamiseen liittyvää erityistä toimijuuden muotoa organisaatiossa käsitteellä ponnahduslautayhteisö. Tällaisessa yhteisössä oppimiskäytännöt ja oppimisjärjestelmä ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään.

Osaamisen johtamisesta ja oppimisen johtamisesta muodostuva laaja-alainen pedagoginen johtaminen toteutuu tämän tutkimuksen perusteella ensisijaisesti kahden johtamisen pääulottuvuuden kautta (kuvio 26). Nämä kaikki laaja-alaisen pedagogisen johtamisen kontekstit läpäisevät johtamisdimensiot ovat toimijoiden itsesäätelyyn vaikuttaminen ja dynaamisen vuorovaikutuksen edistäminen.



KUVIO 26 Osaamisen johtaminen laaja-alaisena pedagogisena johtamisena

5.3.1 Perusopetuksen rehtori toimijoiden itsesäätelyyn vaikuttajana

Tämän tutkimuksen perusteella perusopetuksen rehtorin tulee vaikuttaa monipuolisesti laaja-alaisen pedagogisen johtamisen avulla erilaisten toimijoiden itsesäätelyyn. Tällöin osaamisen johtamiseen liittyvät toimijat voivat olla esimerkiksi opettajayksilöitä, koulun kehittämistiimejä ja työryhmiä, koulun henkilökuntakokouksia tai opetuksen järjestämiseen liittyviä fyysisiä ja virtuaalisia yhteistyöverkostoja. Samalla laaja-alaisen pedagogisen osaamisen johtamisen onnistuminen edellyttää myönteistä ja inspiroivaa vaikuttamista toimijoiden itsesäätelykykyyn.

Ruohotie (1993, 32–37) toteaa yksilöiden käyttäytymisen yhteydessä, että yksilön itseluottamus ja tehokkuus vaikuttavat tavoitteiden määrittelyyn ja sitoutumiseen. Toisaalta yksilön motivaatio on tiiviisti sidoksissa itsesäätelykykyyn ja harkitsevaan itsetietoisuuteen, joka mahdollistaa omien kokemusten

analysoinnin. Motivaatiolla on siis keskeinen osuus ihmisen toiminnan säätelyssä (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 56–57). Toisaalta Mankan (2006, 197–199) mielestä yksilön kasvumotivaatio on läheisessä yhteydessä hallinnan ja koherenssin tunteeseen sekä työhön sitoutumiseen. Samalla hän myös painottaa, että aikuisten osaamisen kehittämiseen liittyvä oppiminen edellyttää yksilöltä kehittymisen halua ja tahtoa eli kasvumotivaatiota (Manka 2006, 197–199). Itsesäätelykyvyn avulla yksilöt voivat asettaa itselleen tavoitteita, arvioida omia tekojaan ja löytää tapoja palkita itseään. Itsesäätelykyky mahdollistaa toimenpiteiden suunnittelun. Näiden toimenpiteiden avulla yksilöt kykenevät saavuttamaan tärkeiksi kokemiaan tavoitteita. (Ruohotie 1993, 32–37.)

Osaamisen johtaminen kumpuaa onnistuneesta rehtorin itsensä johtamisesta

Tämän tutkimuksen perusteella osaamisen johtaminen kumpuaa onnistuneesta rehtorin itsensä johtamisesta. Sydänmaanlakka (2003, 69) painottaa, että kokonaisvaltaisen itsensä johtamisen tarkoituksena on yksilön sisäisten voimavarojen vapauttaminen ja uusien voimavarojen antaminen. Siksi itsensä johtamiseen kuuluu oman luovuuskapasiteetin tunnistaminen ja käyttäminen (Csikszentmihalyi 1997a, 8–12; Csikszentmihalyi 1997b, 46–71). Åhman (2004, 132–133) rajaa itsensä johtamisen yksilön oman mielen johtamiseksi. Tällöin itsensä johtamisessa on hänen mielestään kyse ennen kaikkea elämän tasapainon löytämisestä. Vastaavaan tapaan Manka (2006, 153–154) painottaa, että yksilön osaamisen johtamiseen liittyy hallinnan tunteen tukeminen. Vastaavasti Hakanen (2004, 229–230) esittelee työhyvinvointia edistävään itsensä johtamiseen liittyvän käsitteen työn imu. Hänen mielestään työn imussa on ennen kaikkea kyse pysyvistä ja kokonaisvaltaisesta tilasta, joka eroaa täysin esimerkiksi yksilön hyvinvoinnin kannalta haitallisesta työhölmismistä.

Rehtorin ammatti on tällä hetkellä oma erillinen professio (Alava 2007, 225). Siksi rehtorille tulee tarjota tukea ammatilliseen kasvuun ja pitkäjänteiseen johtamisen ammattitaidon kehittämiseen esimerkiksi johtamiseen liittyvän täydennyskoulutuksen, jatkotutkintojen suorittamisen ja päivittäiseen työhön tiiviisti liittyvän monipuolisen tuen avulla (Foley & Lewis 1999, 242). Samalla on luonteva yhtyä Koskisen (2005, 246) väitteeseen siitä, että johtajaksi ei synnytä vaan johtajaksi kasvetaan kokemuksen ja oman henkilökohtaisen kehittymisen kautta. Tämä tarkoittaa rehtorin keskittymistä itsensä johtamiseen oman tietoisuuden laaja-alaiseen kehittämiseen itsetuntemuksen ja ulkoisen palautteen avulla (Becker, McMahan, Allen & Nelson 2004, 113; Leider 1996, 189–193; Sydänmaanlakka 2003, 67–68; Yukl 2006, 134). Tällainen osaamisen johtamista tukeva rehtorin itsetuntemus tarkoittaa tietoisuutta johtamisen perusteista ja johtamiskäyttäytymisestä sekä niiden vaikutuksesta muiden ja omaan ammatilliseen kehittämiseen.

Rehtoreiden johtamistyöhön keskittyneet tutkimukset osoittavat kiistatonta, että rehtorilla on keskeinen työrooli koulussa (Hall & Southworth 1997, 164; Day, Harris & Hadfield 2001, 19; Mustonen 2003, 48). Rehtorin tärkeään työrooliin liittyen Day, Harris ja Hadfield (2001, 36) painottavat, että erityisesti ne rehtorit, jotka toimivat reflektiivisesti, empaattisesti, ihmiskeskeisesti, kokonaisvaltaisesti ja selkiytyneiden arvojen pohjalta saavuttavat hyviä tuloksia joh-

tamistyössään. Hyvä itsetuntemus ja rehtorin halu johtaa hyvin edistävät hyvinvoinnin rakentumista sekä omassa kouluuyhteisössä että koko yhteiskunnassa (Hänninen 2009, 144). Myös Viitala (2002, 187) tunnistaa johtajan piirteisiin kytkeytyvän henkilökohtaisen esimerkillisyyden tärkeäksi osaamisen johtamisen ulottuvuudeksi. Siksi perusopetuksen rehtorin johtamistyössä tärkeitä periaatteita ovat klassisissa johtamisen piirreteorioissa esitetyt tavanomaiset johtajan yksilölliset ominaisuudet kuten itseluottamus, päättäväisyys, rehellisyys, oikeudenmukaisuus, innostavuus ja empaattisuus (Hackman & Johnson 1996, 57–59; Northouse 2007, 19–21; Sydänmaanlakka 2003, 43–44). Myös tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että rehtorin onnistunut itsensä johtaminen tukee myös opettajien itsensä johtamista. Tällöin ammatillisen kasvun kannalta olennaista on itsetuntoon liittyvä palautteesta oppiminen ja mahdollisimman todenmukaisen minäkuvan muodostuminen opettajalle itsensä johtamisen avulla.

Toisaalta on kuitenkin syytä varoa perusopetuksen rehtorin yksilöllisen ja keulakuvamaisen esimerkin ylikorostamista opettajien osaamisen johtamisessa. Opetus-, kasvatus- ja koulun kehittämistyön monimuotoisuuden vuoksi rehtori ei voi käytännössä olla kopioitava ja jäljiteltävä idoli, vaan ennen kaikkea oppimisen ja ammatillisen kasvun tukihenkilö sekä uudistavaa oppimista tukevan kokemusten reflektoinnin mahdollistava keskustelukumppani (Christensen, Wilson, Anders, Dennis, Kirkland, Beacham & Warren 2001, 205; Guiffrida 2005, 206–207; Mezirow 1996, 17; Ojanen 2001, 19; Poikela 1998, 65–69; Raustevon Wright, von Wright & Soini 2003, 66). Tällaiseen perusopetuksen rehtorin esimerkillisyyteen sisältyvät analyttisyys, ongelmien rajaaminen, ongelmien ratkaiseminen, viisas päättely, asiaankuuluvaa päätöksenteko ja strateginen ajattelu (Reeves, Forde, Casteel & Lynas 1998, 195). Toisaalta myös työntekijöiden innostaminen ja motivoiminen, tehokas viestintä, opettajan asemaan eläytyminen, luottamuksen ja rohkeuden osoittaminen sekä myönteisen työskentelyilmapiirin luominen ovat tärkeitä esimerkillisyyteen liittyviä toimintatapoja perusopetuksen rehtorille opettajien osaamisen johtajana (Reeves, Forde, Casteel & Lynas 1998, 195).

Osaamisen johtamiseen kuuluu opettajien tuntemus

Tämän tutkimuksen perusteella keskeinen lähtökohta osaamisen johtamisessa on jokaisen opettajayksilön osaaminen. Yksilön osaaminen perusopetuksen koulussa syntyy ja jalostuu ennen kaikkea koulussa toimivien yksilöiden kokemuksissa ja mielikuvissa. Tästä syystä yksilön osaamisen organisaatioympäristö perusopetuksen koulussa on ennen kaikkea inhimillisen kognition muovaama luomus, jonka jäsentymiseen vaikuttavat toimintaympäristön jäsenten viestimät suunnitelmat ja toimenpiteet (Juuti 2001, 393; Juuti & Lindström 1995, 24–25). Samalla osaamisen johtaminen edellyttää riittävää opettajien tuntemusta.

Tiedon lajien näkökulmasta yksilön osaaminen perusopetuksen koulussa tukeutuu ennen kaikkea henkilökohtaiseen tietämykseen, johon sisältyvät yksilön kyvyt arvioida ja perustella käyttäytymistään sekä ajatukset kokea työnsä henkilökohtaisesti merkityksellisenä (Kotkavirta 1999, 70; Manka 2006, 205–206;

Vera & Crossan 2005, 126). Toisaalta perusopetuksen koulussa monipuolisina taitoina ja ammatillisen kielen joustavana hallitsemisena ilmenevä yksilön osaaminen rakentuu omakohtaisen ja henkilökohtaisen tietämisen sekä epämuodollisissa tilanteissa toteutuvan dialogisen oppimisen lähtökohdaksi olevan hiljaisen tiedon varaan (Collins 1974, 168; Helakorpi 2001a, 171–172; Torff & Sternberg 1998, 121; Tsoukas 2005, 410–426). Samalla yksilön osaaminen edellyttää kielen, ajattelun, toiminnan ja tunteiden yhdistämistä. Tässä mielessä työhön sitoutuminen, työntekijän itseohjautuvuus sekä perustehtävän sitkeä ja vastuullinen toteuttaminen perusopetuksessa rakentuvat myös narratiivisen tiedon varaan (Boje 2002, 1–5; Bruner 1998, 130–132; Heikkinen 2001, 119; Husu 2004, 27–29).

Opettajan tuntemuksen ja opettajayksilöiden oppimisen lähtökohdat tukeutuvat tämän tutkimuksen perusteella *humanististen oppimiskäsitysten* (Aho 1994, 81–86; Koro 1993b, 27–44; Puolimatka 1997, 53–55; Ruohotie & Honka 2003, 30) ja *andragogiikan* (Aho 1994 86–89; King 2001, 16; Koro 1993a, 63–76; Koro 1993b, 41; Pasanen 1998, 18; Poikela 1998, 54–55; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 77–78; Ruohotie 1993, 1) peruseriaatteisiin. Tällöin rehtori arvostaa osaamisen johtajana jokaisen opettajan persoonallista yksilöllisyyttä ja ainutlaatuisuutta sekä näkee opettajalla olevan rajoittamattomat oppimisen ja kehittymisen mahdollisuudet (Aho 1994, 81–86; Koro 1993b, 27–44; Puolimatka 1997, 53–55; Ruohotie & Honka 2003, 30). Samalla rehtori hyödyntää kokemuksellisen oppimisen tarjoamia mahdollisuuksia (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 73–74). Kokemukselliset oppimiskäsitykset painottavat oppimisen prosessiluontoisuutta, syklistä ja yksilöllisen reflektion merkitystä oppimisessa, jolloin tehokas oppija kykenee hyödyntämään joustavasti parhaiten erilaisiin oppimistilanteisiin sopivia oppimistyyliä (Atkinson & Murrell, 1988, 374–376; Loo 2002, 252–254, Ojanen 2001, 104–106; Poikela 1998, 61–69; Sugarman 1985, 264–268; Wang, Hinn & Kanfer 2001, 77–78). Opettajayksilön osaamisen johtamisen yhteydessä oppiminen nähdään reflektion avulla toteutuvana prosessina, jossa erilaisten kokemusten tuottamat merkitykset tulkitaan uudelleen tai aikaisempaa tulkintaa tarkistetaan uudella tavalla (Christensen, Wilson, Anders, Dennis, Kirkland, Beacham & Warren 2001, 205; Guiffreda 2005, 206–207; Mezirow 1996, 17; Ojanen 2001, 19; Poikela 1998, 65–69; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 66).

Yksilön osaamisen johtamisen keinoilla näyttää tämän tutkimuksen perusteella olevan selvä yhteys johtamisen psykodynaamisten lähestymistapojen korostamiin teoreettisiin perusteisiin (Sydänmaanlakka 2003, 64). Ne painottavat sekä johtajien että alaisten yksilöllisten kokemusten, näkemysten, alitajunnan, tunteiden, itseymmärryksen ja erilaisten persoonallisuustyyppien merkitystä johtamisessa (Northouse 2007, 251–257; Opt & Loffredo 2000, 568). Tällöin perusopetuksen rehtorin tulee tiedostaa osaamisen johtamisessa, että opettajan itseluottamus ja itsetehokkuus vaikuttavat hänen tavoitteidensa määrittelyyn ja sitoutumiseen. Toisaalta itsesäätelykyvyn avulla opettajat voivat asettaa itselleen tavoitteita, arvioida omia tekojaan ja löytää tapoja palkita itseään. Lisäksi

itsesäätelykyky mahdollistaa toimenpiteiden suunnittelun, joiden avulla he kykenevät saavuttamaan tärkeäksi kokemiaan tavoitteita. (Ruohotie 1993, 32–37.)

Haydn (2001, 426) toteaa, että koko koulu yhteisön menestymisen kannalta on keskeistä, että rehtori kykenee tarjoamaan opettajille tarvittavaa tukea, välittävää huolenpitoa, palautetta tarjoavaa ohjausta ja ammatillista kehittymistä tukevia oppimismahdollisuuksia. Tämä on todella tärkeää, sillä koulu ympäristö, jossa ei ole tukea tarjolla, voi Bernsteinin (1997, 63) mielestä uuvuttaa opettajan. Toisaalta rehtorin tulee tiedostaa, että jokaisella työntekijällä on omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Olennaista on niiden tunnistaminen sekä vahvuuksien varaan rakentaminen ja heikkouksista eroon pääseminen (Sternberg 1997, 491).

Tämän tutkimuksen mukaan tavanomainen keino työntekijöiden tuntemuksen saavuttamisessa perusopetuksen koulussa ovat yksilö- ja ryhmäkehityskeskustelut. Kehityskeskustelu on tapahtuma, joka muokkaa yksilön minäkuvaa ja ammatti-identiteettiä (Ruohotie 2006, 118–127). Kehityskeskustelussa rehtorin ja kehityskeskusteluun osallistuvan opettajan tavoitteiden tulee olla sopusoinnussa keskenään. Parhaimmillaan yhdessä asetetut syvälliset tavoitteet tukevat avoimen, onnistuneen, monipuolisen ja työmotivaatiota vahvistavan keskustelun aikaansaamista (Tjosvold & Halco 1992, 629). Toimivien kehityskeskustelujen haasteet ovat suuria, sillä Winkin (2007, 56–97) mukaan kehityskeskustelujen uutta luova ja dialoginen toteuttaminen edellyttää organisaation tapojen syntyminen, sopimusten laatimisen ja uskomusten luomisen muuttamista aidosti vuorovaikutukselleen suuntaan. Parhaimmillaan kehityskeskustelu koulussa on aidosti dialoginen ja toivottu tilaisuus, joka syventää siihen osallistujien ymmärrystä työtodellisuudesta ja tukee sekä ammatillista että ihmisenä kasvua.

Myös Mauricen (2002, 72) mielestä ammatillinen kehittyminen koulussa muodostuu kasvattajien välisten kriittisten ja arvoperusteisten keskustelujen varaan. Johtamisen kannalta keskeinen lähtökohta kouluissa on työntekijöiden yksilöllinen huomioiminen (Leithwood 1994, 514). Siksi myös osaamisen johtaminen edellyttää hyvää ihmistuntemusta ja yksilöiden osaamisen tuntemusta. Toisaalta rehtorin tulee kyetä yksilöiden tuntemuksen avulla edistämään ryhmätoiminnan tuntemusta, vastavuoroista oppimista ja avointa osaamisen jakamista. Samalla osaamisen johtamisen kannalta tärkeäksi lähtökohdaksi muodostuu jokaisen opettajan yksilöllinen huomioiminen ja tukeminen. Tällöin oppimiseen ja osaamisen johtamiseen piiriin kuuluvat myös opettajien arvot, asenteet, tunteet, kokemukset ja motivaatio.

Perusopetuksen rehtorilta opettajien osaamisen johtajana edellytetään myös työntekijöiden tunteiden kohtaamiseen ja käsittelyyn liittyvää tunneälyä (Goleman 1997, 187–204; Sternberg & Kaufman 1998, 497). Saarisen (2007, 177) mukaan tavanomaisia suomalaisten esimiesten käyttämiä tunteiden säätelykeinoja ovat empaattinen kuuntelu ja ymmärtäminen. Toisaalta hänen mielestään suomalaisten esimiesten taipumus pikaiseen tunteiden ohittamiseen ja pyrkimys faktapohjaiseen säätelyyn kaventaa johtamisen mahdollisuuksia (Saarinen 2007, 177). Pelkkä positiivisten asioiden korostaminen ja niukka vaikeiden tun-

teiden ilmaisu johtaa työn sujuvuuden kannalta olennaisten tunteiden käsitteilyn epäviisaaseen ohittamiseen ja pakenemiseen numeeristen arvioiden rationaaliseen maailmaan (Saarinen 2007, 178–179). Perusopetuksen koulussa rehtorilta edellytetäänkin monipuolista opettajien emootioiden havaitsemista, kokemista ja reflektoimista. Tämä puolestaan mahdollistaa työhön liittyvien tunteilmaisujen osuvan tulkitsemisen ja sosiaalisen säätelyyn.

Osaamisen johtaminen on itseohjautuvuuden ja voimaantumisen tukemista

Yksilöllisyys on keskeinen tekijä opetustyössä ja kiinteä osa koulun toimintakulttuuria (Hargreaves 1994, 165–166). Perusopetuksen koulussa yksittäisen opettajan ammatillisen kasvun ja kehittymisen tukeminen on osaamisen johtamisen ydinteema, joka rakentuu yksilöllisten ja yhteisöllisten näkökulmien välisten tiiviiden ja erottamattomien sidosten varaan. Kouluuyhteisö kehittyy, kun opettaja kehittyy, ja opettaja kehittyy, kun yhteisö kehittyy (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 133; Konttinen 1997, 50–52; Vuorikoski 2003, 44–47). Samalla perusopetuksen koulun yksilölähtöisessä kehittämistyössä on monia käytännön yhteisöille tunnusomaisia piirteitä (Plaskoff 2005, 170; Wenger 2002, 72–85; Wenger & Snyder 2000, 139–140). Toisaalta opettajan työn oppilaslähtöisyyden vuoksi koulua voidaan myös kutsua oppijoiden yhteisöksi, jossa kaikkien sen jäsenten välinen yhteenkuuluvuus, osallistumiseen perustuva toisilta oppiminen ja kokeneilta jäseniltä tuen saaminen ovat yhteistoimintaan liittyviä periaatteita (Hännikäinen 2006, 126–128; Lane 1991, 121–123; Rasku-Puttonen 2006, 122–124; Tynjälä 2004, 133).

Tulevaisuuteen suuntautuvan yksilölähtöisen kehittymisen ja oppimisen lähtökohdat muistuttavat tämän tutkimuksen perusteella oppimisen sosiokulttuurisia lähestymistapoja. Tällöin oppimisen ja tiedonmuodostuksen lähtökohdina korostuvat yksilön tajunnallisuus, situationaalisuus, sosiaalinen toiminta ja vuorovaikutus. (Poikela 1998, 57–59; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 161; Tynjälä 2004, 44–49.) Samalla yksilön oppiminen toteutuu yhteisöihin sosiaalistumisen avulla (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 125–134; Poikela 1998, 57–59; Tynjälä 2004, 132–134; Wenger 2002, 4–5). Vastaavasti Engeström (2004, 13) käyttää sosiaalisen toiminnan kehittämisen yhteydessä oppimisesta käsitettä ekspanstiivinen oppiminen, joka merkitsee sekä oppijan oman ajattelun intentionaalista muovaamista että yleisten käsitysten, teorioiden ja mallien yhteisöllistä muokkaamista uusien toimintatapojen löytämiseksi ja toiminnan kehittämiseksi.

Opettajayksilöiden kehittymisen ja oppimisen tilannesidonnaisuuden vuoksi opettajien osaamisen johtamisella on läheisiä yhtymäkohtia tilannejohtamisen ja transformatiivisen johtamisen kanssa (Hackman & Johnson 1996, 67–92; Sydänmaanlakka 2003, 48–60; Yukl 2006, 223–263). Tilannejohtamisen peruseriaatteiden mukaisesti rehtorin tulee arvioida eri tilanteissa sekä yksittäisten työntekijöiden että yhteisöjen tilannetta ja sovittaa toimintaansa niiden mukaiseksi (Hackman & Johnson 1996, 67–69; Sydänmaanlakka 2003, 48–50; Yukl 2006 223–225). Toisaalta yksilölähtöisen kehittymisosaamisen johtamisen keinot perusopetuksessa perustuvat ennen kaikkea osallistuvaan johtamistapaan, jolloin opettajien aktiivinen osallistuminen päätöksentekoon vahvistaa sekä tehtä-

vien tekniseen suorittamiseen että omaan käyttäytymisen liittyvää kriittistä ajattelua (Hackman & Johnson 1996, 65–66; Yukl 2006 218–223). Kouluissa transformatiivinen johtaminen edellyttää rehtorilta ennen kaikkea kykyä tukea opettajia toteuttamiskelpoisten lähitavoitteiden saavuttamisessa ja sen myötä lisätä onnistumisen kokemusten todennäköisyyttä (Ross & Grey 2002, 194). Transformatiivisena johtajana toimivalta rehtorilta edellytetään monipuolisia viestintätaitoja, kykyä rohkaista yhteisöä keskustelemaan rakentavasti sekä taitoa kannavoidsa ristiriitoja ja konflikteja ratkaisukeskeisesti (Coulon & Quaglia 1989, 133–134; Hackman & Johnson 1996, 77–92; Den Hartog, Van Muijen & Koopman 1997, 20–22; Sydänmaanlakka 2003, 57–60; Viitala 2008, 304; Yukl 2006, 262–264). Tällöin myös kouluyhteisön informaalisten oppimisympäristöjen, kuten välituntien, kokousten tai lyhyiden käytävätapaamisten tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntäminen on tärkeää uudistavassa johtamisessa.

Tämän tutkimuksen perusteella perusopetuksen rehtorin työssä opettajien osaamisen johtajana tärkeitä keinoja ovat myös kuuntelu, kannustaminen ja rohkaisuus. Tällöin opettajan osaamisen kehittymisen tukeminen ohjauksellisilla keinoilla perustuu ensisijaisesti aitouteen, opettajan arvostamiseen, empaattiseen ymmärtämiseen ja joustavuuteen (Amundson 2005, 20–21). Samalla nämä osaamisen johtamisen lähtökohdat muistuttavat Vahervan (1998, 223–234) näkemyksiä aikuisten oppimisen tukemisesta työelämässä. Hänen mielestään työelämä tarjoaa aikuisiässä monia mahdollisuuksia uuden oppimiseen ja kehittymiseen. Ikääntymisestä ei välttämättä seuraa merkittävää henkisten kykyjen laskua. Aikuisille kertyneet kokemukset tarjoavat runsaasti näkökulmia esimerkiksi työssä kohdattavien ilmiöiden käsittelyyn ja uuden oppimiseen. Aikuisen myönteinen kasvu toteutuu erityisesti silloin, kun työntekijälle tarjotaan sopivia oppimismahdollisuuksia työuran eri vaiheissa. Tähän liittyviä keinoja ovat esimerkiksi työkierto, työn laajentaminen ja rikastaminen, urasuunnittelu, työntekijän osallistuminen työnsä kehittämiseen, erilaiset lyhytkurssit ja pitkäkestoiset koulutusohjelmat. Toimintatapojen, itsestänselvyyksien tai enemmistön näkemysten kyseenalaistaminen avaa uusia mahdollisuuksia aikuiselle oppijalle. Lisäksi oman oppimisen säätelyn taitojen oppiminen toimii perustana tiimityössä ja kollektiivisessa oppimisessa. (Vaherva 1998, 223–234.)

Kouluyhteisön yksilölähtöinen kehittäminen perustuu ennen kaikkea kokemuksellisuuden ja metakognitiivisen tietämyksen hyödyntämiseen. Tällaiseen tiedon lajien mukaiseen asiantuntijatietoon ja prosessitietoon kuuluu, että opettaja kykenee säätelemään joustavasti omaa toimintaansa käytännöllisen ja muodollisen tiedon suodattamisen, valikoimisen, yhdistämisen ja soveltamisen avulla (Eraut 1994, 112; Eteläpelto 1997, 97–99; Ruohotie & Honka 2003, 23; Tynjälä 1998, 127–128). Samalla opettajan oppiminen edellyttää yksilöltä kehittymisen halua ja kasvumotivaatiota (Manka 2006, 197–199). Siksi myös osaamisen johtamisessa opettajien oppiminen tulee rakentaa oppijoiden valmiuksien varaan (Ruohotie 1993, 24–32).

Tämän tutkimuksen perusteella opettajien työssäoppimisen yhteydessä tärkeitä teemoja ovat itseohjautuvuus, kriittinen reflektio, kokemusten hyödyntäminen ja oppimaan oppimisen valmiuksien kehittäminen. Opettajat kykene-

vät toimimaan itseohjautuvasti, mutta he tarvitsevat tukea ja ohjausta oppimisessaan. Samalla itseohjautuvuus ei tarkoita oppimista erityksissä tai yksin (Helakorpi 2001a, 135). Opettajan oppimista voidaan tukea esimerkiksi kognitiivisen oppipoikamallin mukaisilla menetelmillä, kuten mallintamisella, valmentamisella, tukemisella, tuen asteittaisella vähentämisellä, ilmaisemisella, reflektoinnilla tai tutkimisella (Daresh & Playko 1992, 145–146; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 134–136; Leskelä 2005, 21–26; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 169–170; Sahlberg 1993, 168–169; Tynjälä 2004, 134–143). Esimerkiksi vastavalmistuneille opettajille suunnattu tutorointi tuottaa hyviä tuloksia erityisesti niissä kouluissa, joissa aikuisten oppimista tukevat järjestelmät ovat kiinteästi sidoksissa aitoon ja tiedostettuun työssäoppimisen kulttuuriin (Heilbronn, Jones, Bubb & Totterdell 2002, 385–386).

Kuten Vaherva (1998, 223–234) toteaa, perusopetuksen koulussa osaaminen ja asiantuntijuus koostuvat monimuotoisista ja jatkuvasti uudistuvista tiedollisista sisällöistä. Lisäksi opettajalta edellytetään opettamisen ja kasvattamisen osaamista, monipuolisia yhteistyötaitoja, erilaisten pedagogisten kontekstien hallitsemista, jatkuvaa kehittymistä, muutokseen liittyvien tekijöiden tuntemusta sekä työn arvoperusteiden tiedostamista (Fullan 1995, 233–234). Tämän vuoksi opettajan ammatillinen kehittyminen on adaptiiviseen asiantuntijuuteen perustuva dynaaminen kasvuprosessi (Hakkarainen, Lipponen & Lonka 2004, 77–83; Järvinen 1999, 266–269). Samalla osaaminen muistuttaa näkemystä älykkydestä muuntuvana ominaisuutena, joka kykenee huomioimaan myös päivittäiseen elämään liittyvät kontekstisidonnaiset ja hiljaisen tiedon alaan kuuluvat osaamisen ulottuvuudet (Sternberg 1997, 476–477; Sternberg & Hedlund 2002, 143–146; Sternberg 2003, 141–145). Jostain syystä julkisella sektorilla ei kuitenkaan hyödynnetä kovinkaan aktiivisesti työntekijöiden osaamispääomaa ja sen tarjoamia kehittymismahdollisuuksia (Agor 1997, 181).

Aikuisten oppimisen ainutlaatuisuuden vuoksi tämän päivän perusopetuksen koulussa osaamisen tason tarkastelu ja kehittäminen pelkästään tutkintojen tai virkaiän perusteella ei ole enää riittävää. Onnistunut johtaminen edellyttääkin opettajan ammatillisen vaiheen tunnistamista sekä koulukohtaisten erityispiirteiden huomioimista henkilöstön kehittämisessä (Kent 2004, 432). Samalla osaamisen johtaminen on opettajan oman alan ongelmien ja tiedon syvälliseen hahmottamiseen tähtäävän ajattelun aktiivista tukemista. Ruohotie (2000a, 297) korostaa osaamisen johtamisen olevan ennen kaikkea työntekijän reflektion toteutumisesta vastaamista. Samalla palautteenannon, puuttumisen, palkitsemisen ja rehtorin asemavallan käytön tulee olla sopusoinnussa työntekijän valmiustason kanssa. Tämä merkitsee aitoa irrottautumista virka- ja toimikeskeisestä osaamisen kehittämisestä. Oppilaitoksessa yksilöitä ei enää pakoteta kehittymään tietyn tehtävän vaatimusten mukaan. Tarkkaan rajattujen kehittymismahdollisuuksien sijaan tiimeissä, työryhmissä ja muissa käytännön yhteisöissä pohditaan avoimesti myös sitä, millaista osaamista organisaatio, tiimi, työpari tai yksilö virkanimikkeestä ja koulutustaustastaan huolimatta todella tarvitsee. Samalla opettajan kokonaisvaltainen kehittyminen on aina viimekädessä yksilön itsensä vastuulla (Aho 1994, 81–86; Koro 1993b, 27–44; Puolimatka

1997, 53–55; Ruohotie & Honka 2003, 30). Kuten edellä todettiin, osaamisen johtamisessa tulee huomioida kokonaisvaltaisesti ja inhimillisesti jokaisen opettajan elämäntilanne, voimavarat, työtodellisuus sekä henkilökohtaiset tarpeet ja kehittymistavoitteet. Siksi osaamisen johtaminen perusopetuksessa on ennen kaikkea opettajan voimaantumisen tukemista. Käytännössä opettajan voimaantumista tukevat esimerkiksi valinnanvapaus, kollegiaalinen tuki ja turvalliseksi koettu ilmapiiri (Siitonen 1999, 21–93).

Osaamisen johtaminen on ohjaamista ja auttamista

Tämän tutkimuksen perusteella opettajien osaamisen johtaminen on myös ohjaamista ja auttamista. Esimerkiksi kouluun tuleva uusi opettaja tarvitsee perehdyttämistä. Viitalan (2008, 252) mielestä päävastuu perehdyttämisestä on aina lähimmällä esimiehellä, jolla voi olla apuna nimetyt ja koulutetut perehdyttäjät. Suunnitelmallinen perehdyttäminen varmistaa tulokasopettajalle riittävän tuen siihen saakka, kunnes hän on valmis ottamaan täyden vastuun tehtävänsä hoitamisesta (Viitala 2008, 252). Hargreaves ja Fullan (2000, 53) muistuttavat tämän tutkimuksen päätulosten suuntaisesti, että esimerkiksi mentoointiin perustuva ohjaus ei voi olla tänä päivänä pelkästään valikoivaa ja yksisuuntaista noviisiopettajien auttamista, vaan ohjaus ja mentoointi tulee taata jokaiselle opettajalle ikään tai työkokemukseen katsomatta. Toisaalta Evansin (1997, 282) mielestä opettajat ovat kiinnostuneempia löytämään omia ratkaisuja ongelmiin, kuin saamaan valmiita vastauksia työhönsä liittyviin kysymyksiin. Samalla ohjauksesta muodostuu aktiivinen oppimistapahtuma, jossa kaikki osapuolet pyrkivät ymmärtämään työhön liittyviä asioita yhdessä (Ojanen 2001, 151). Tämä merkitsee yhteisölähtöistä ja ei-hierarkkista ohjausotetta, joka tarjoaa opettajalle tukea työn emotionaalisten ulottuvuuksien kohtaamiseen, eväitä luokan ulkopuoliseen verkostoyhteistyöhön sekä näkökulmia nuorten ja ikäntyneiden opettajien välisen yhteistyön tekemiseen (Hargreaves & Fullan 2000, 53–54).

Edellisen perusteella opettajien osaamisen johtaminen lähenee Vehviläisen (2002, 15) näkemystä ohjauksesta. Hänen mukaansa ohjaus ei ole ongelmien ratkaisemiseen tähtäävä palvelu- ja ammattikäytäntö, vaan eri ammattikäytäntöjen piirteitä yhdistelevien toimintatapojen, lähestymistapojen ja työtapojen joukko. Tällöin ohjauksessa hyväksytään asiantuntijuuteen liittyvä eri osapuolten välinen tiedollinen symmetria. Ohjattava oppii ohjaajan tiedon ja ohjauksen avulla käsittelemään kokemuksiaan, käyttämään resurssejaan, ratkaisemaan ongelmiaan sekä suuntaamaan oppimistaan. Ohjauksen ja aikuisten oppimisen yhteyksien tarkastelussa vakiintuneiksi käsitteiksi ovat muodostuneet itseohjautuvuus ja kriittinen reflektio. Tässä yhteydessä ohjaajan tieto on ennen kaikkea oppimiseen, tiedonhankintaan ja päätöksentekoon liittyvää prosessitietoa. Ohjaaja ei ole ohjattavan ongelmien ratkaisija ja passivoiva ammattiauttaja, vaan neuvottelevan ohjauksen periaatteet ja erilaisten keskustelutilanteiden formuloinnin taitava asiantuntija. Yksilöt huomioiva ja heitä arvostava ohjaus lujittaa yksilöiden keskinäistä luottamusta. Samalla ohjaus koko kouluyhteisöön kohdistuvana toimintana on yhteisön sosiaalisen pääoman rakennusainetta. (Onnismaa 2003, 92–97; Vehviläinen 2002, 11–32.)

Osaamisen johtaminen on opastamista, informaation jakamista ja neuvontaa

Perusopetuksen koulu on palvelulaitos, jossa työskentelevät rehtorit ja opettajat käyttävät julkista valtaa. Samalla perusopetuksen koulu on osa kunnallista koulutusorganisaatiota ja toimintaketjua, jonka toimivaltasuhteet määritellään lainsäädännöllä ja kunnan omilla sisäisillä säännöillä (Lapiolahti 2007, 85–87). Tämän vuoksi perusopetuksen koulu jäsenyytään organisaationa, erityisesti johtamisosaamisen näkökulmasta, julkisia palveluja tuottavaksi rationaaliseksi ja hallinnolliseksi järjestelmäksi (Lähdesmäki 2003, 15–31; Suoranta 2002, 35–36). Toisaalta hallinnollisen järjestelmän ohella perusopetuksen koulu voidaan mieltää myös informaation käsittelyyn keskittyväksi informaatiojärjestelmäksi, jossa yhdessä jaetut informaation tulkintakokemukset luovat pohjan merkityksenannon ja tiedon hyödynnettävyyden arvioinnille (DeFilippi & Ornstein 2005, 25–26).

Tämän tutkimuksen mukaan varsinkin perusopetuksen koulun johtamisosaamisen tiedollisena perustana on eri muodoissa ilmenevä informaatio (Lindberg 2005, 18; Latomaa 2005, 25–26; Niiniluoto 1996, 23–24; Yrjönsuuri 2002, 17). Asioiden johtaminen tukeutuu tiedon raaka-aineena olevan informaation luomiseen, hankkimiseen, suodattamiseen ja jakamiseen. Vastaavasti ihmisten johtamisessa ja koulun kehittämisessä korostuu toiminta kielellisessä muodossa olevan informaation avulla. Informaation ohella myös organisaation kompetenssin parantaminen sekä ydinkyvykkyyksien ja älypääoman hyödyntäminen liittyvät olennaisesti perusopetuksen koulun kehittämiseen ja ihmisten johtamiseen (Booth 1998, 27; Dzinkowski 2000, 32–33; Kirjavainen 2003, 66–67; Kirjavainen & Laakso-Manninen 2002, 22; Laakso-Manninen 2003, 29–30; Miller 1998, 42–43; Taatila 2004, 69; Stähle & Grönroos 2000, 9–13). Tällöin tärkeään rooliin nousevat esillä olevan informaation merkityksen ja merkittävyyden arviointi sekä informaation muuntaminen koulun kulttuuriin sopivaan ja ymmärrettävään muotoon.

Tämän tutkimuksen perusteella informaation jakamiseen ja neuvontaan liittyvän asioiden johtamisosaamisen oppimisteoreettiset perusteet löytyvät behaviorististen oppimiskäsitysten parista (Poikela 1998, 52–54; Tynjälä 2004, 29; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 148–149). Vastaavasti ihmisten johtamisen kehittämisen oppimisteoreettisina lähtökohtina voidaan pitää myös informaation prosessointiteorialle ja ohjatulle oppimiselle tavanomaisia oppimisteoreettisia näkemyksiä (Bandura 2001, 2; Kivi 2000, 36–40; Poikela 1998, 55; Tynjälä 2004, 31–32). Toisaalta kognitiivisten prosessien ohella myös sosiaalisen vuorovaikutuksen rooli informaation jakamiseen liittyvässä oppimisessä on keskeinen (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 59). Tällöin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toteutuva oppiminen voi perustua esimerkiksi mallista oppimiseen, jäljittelyyn tai sosiaalisiin pakotteisiin (Bandura 1999, 193; Rauste-von Wright & von Wright 1997, 37).

Ruohotie (2000a, 278) painottaa, että organisaatioiden esimiestehtävissä erityisesti keskijohdon tehtäviin luetaan resursseista huolehtiminen, lyhytaikaisen suoritusasteen ja kaukotavoitteiden välille syntyvien jännitteiden hallinta sekä hajallaan olevan osaamisen yhdistäminen. Perusopetuksen rehtorin esimiesrooliin kuuluvat edellisen lisäksi myös informaation jakaminen ja neuvon-

ta, jonka tukena rehtori voi hyödyntää opettajien osaamisen johtamisessa myös uuden informaatio- ja kommunikaatioteknologian tarjoamia mahdollisuuksia. Kanterin (1999, 11–13) mielestä näitä osaamisen johtamisessa hyödynnettäviä tukiresursseja ovat esimerkiksi organisaation käyttöön tallennettujen tietovarastojen hyödyntäminen (information storage), datamassojen jalostaminen tietämykseksi (data mining), tietoverkoissa olevan tiedon suodattaminen (intelligent agents), ryhmätyöskentelyyn soveltuvien tietokoneohjelmien hyödyntäminen (groupware), virtuaalinen verkostoituminen (electronic networking) sekä osaamiskarttojen laatiminen (knowledge mapping).

Osaamisen johtamisen mieltämisellä perusopetuksessa rehtorikeskeiseksi ohjaamiseksi ja informaation jakamiseksi on yhtymäkohtia *tavoitejohtamiseen* (Halpern & Osofsky 1990, 321–329; Sydänmaanlakka 2003, 52), *johtamistyyliihin* (Hackman & Johnson 1996, 32–49; Sydänmaanlakka 2003, 42–43), *johtamisen piirreteorioihin* (Hackman & Johnson 1996, 57–59; Northouse 2007, 15–38; Sydänmaanlakka 2003, 43–44), *johtamisen kontingenssiteoriaan* (Yukl 2006, 214–125) ja *Leader-member -vaihtoteoriaan* (Hackman & Johnson 1996, 69–70; Sydänmaanlakka 2003, 55; Yukl 2006, 117–122). Tällä hetkellä käytännön koulutyössä tavoitejohtamista ilmentää esimerkiksi tasapainotetun Balanced Scorecard -mittariston hyödyntäminen johtamisessa. Tavoitejohtamisen perusperiaatteiden mukaisesti BSC:llä tähdätään koulun suorituskyvyn ja tuottavuuden parantamiseen strategian toiminnallistamiseen kehitettyjen mittareiden, tavoitteiden ja hankkeiden avulla (Kaplan & Norton 2004, 50–82). Vastaavasti johtamistyylien näkökulmasta osaamisen johtamisessa keskeistä on organisaation suorituskyvyn ja tulosten kehittäminen työntekijöiden työtapoja ja työtekniikoita parantamalla (Hackman & Johnson 1996, 32–49; Sydänmaanlakka 2003, 42–43). Piirreteorioiden kannalta osaamisen johtamisessa tärkeitä johtajan ominaisuuksia ja piirteitä ovat älykkyys, itseluottamus, päättäväisyys, rehellisyys ja sosiaalisuus (Hackman & Johnson 1996, 57–59; Northouse 2007, 19–21; Sydänmaanlakka 2003, 43–44). Johtamisen kontingenssiteorioiden suuntaisesti kaikkein onnistuneimpia osaamisen johtamistilanteita ohjauksen ja informaation jakamisen yhteydessä luonnehtivat hyvät esimies-alaisuhteet, selkeät tehtäväkuvat ja vahva johtajan asemavalta (Edwards, Rode & Ayman 1989, 172; Hackman & Johnson 1996, 59–62; Sydänmaanlakka 2003, 43–47). Vastaavasti Leader-member-vaihtoteorian näkemysten mukaisesti kaikkien perusopetuksen koulun työntekijöiden tulee voida aidosti tuntee kuuluvansa sekä rehtorin että kaikkien koulun sisällä johtamisvastuussa olevien henkilöiden muodostamaan sisäpiiriin (Hackman & Johnson 1996, 70; Nauta & Sanders 2001, 324; Sydänmaanlakka 2003, 55; Yukl 2006, 117–122).

Perusopetuksen rehtorin tulee tiedostaa informaation jakamiseen ja neuvontaan liittyvässä osaamisen johtamisessa se, milloin kyse on hänen direktio-asemaansa perustuvien työmääräysten antamisesta, työntekijöiden kysymyksiin perustuvasta arkisesta neuvonnasta tai tasavertaista dialogia edellyttävästä vuorovaikutuksellisesta ohjauksesta. Työhön liittyvien faktatietojen jakaminen tai torjuvan suhtautumistavan hyväksyvien neuvojen antaminen on täysin eri asia, kuin esimerkiksi virka-asemaan perustuvien työmääräysten antaminen.

Työmääräysten antaminen ja arkinen neuvonta ovat myös kaukana osaamisen johtamisen ytimessä olevasta ohjauksesta, jonka avulla rehtori pyrkii vaikuttamaan opettajien ajattelu- ja oppimisprosesseihin sekä merkityksenantotapojen erittelyyn. Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että perusopetuksen rehtorin osaamisen johtamisessa neuvonta toteutuu kaikkein luontevimmin Takeuchin ja Nonakan (1986, 143) nimeämän hienovaraisen ohjauksen (subtle control) avulla. Tällaisessa hienovaraisessa ohjauksessa osaamisen johtamisen keinoissa yhdistyvät opettajan yksilöllinen itsesäätely (self-control), opettajayhteisön sisäinen vertaisohjaus (control through peer pressure) sekä välittämiseen perustuva rehtorin tarjoama ohjaus (control by love) (Takeuchi & Nonaka 1986, 143).

Osaamisen johtaminen on monipuolisten kouluttautumismahdollisuuksien turvaamista Opettajan ammatillista kasvua tukee monipuolinen opettajan työtodellisuuteen ja ammatillisen kehityksen vaiheeseen sopiva muodollinen täydennys-, lisä- ja jatkokoulutus (Prather, Hartshorn & McCreight 1988, 456). Perusopetuksen kouluissa opettajan kouluttautumismahdollisuudet ovat kuitenkin olleet hyvin erilaiset ja täydennyskoulutukseen osallistuminen on vähentynyt vuosien 1998 ja 2005 välillä. Kansallisella tasolla tähän tilanteeseen on todennäköisesti tulossa parannusta, sillä Opetusministeriön OSAAVA-ohjelman toteuttamisen yhteydessä opetusta koskeviin lakeihin ehdotetaan lisättäväksi lähiaikoina säännökset opetustoimen henkilöstön täydennyskoulutuksesta. Lisäksi valtio ja kunnat pyrkivät lisäämään täydennyskoulutuksen rahoitusta merkittävästi nykytilanteeseen verrattuna vuosina 2010–2018. (Opetusministeriö 2009, 26–40.)

Monipuolisen koulutustarjonnan lisäämisen ja koulutukseen osallistumismahdollisuuksien parantamisen ohella tarvitaan myös opettajalähtöistä koulutuksen suunnittelua, joka huomioi sekä kunta- ja oppilaitoskohtaiset että henkilökohtaiset osaamisen kehittämistarpeet (Opetusministeriö 2009, 12). Tähän liittyen Pynnönen (2007, 114) lähestyy täydennyskoulutuksen tarjoamista opettajille toimintavapauden tarpeen ja itseohjautuvuuden määrän perusteella muodostuvien opettajan johdettavuusominaisuuksien avulla. Hänen mielestään opettajat jakaantuvat neljään erilaiseen johdettavuustyyppiin. Vähiten itseohjautuva ja eniten tukea tarvitseva *ohjaten johdettava* opettaja hyötyy lyhyistä teemaattisista, työtehtäviin selvästi ja käytännöllisesti liittyvistä koulutuksista. Vastaavasti *suunnitelmien kautta johdettava* opettaja saa tukea henkilökohtaisiin kehityssuunnitelmiin perustuvista koulutuksista, joihin sisältyy myös välinaitoja lisääviä ja suunnitteluun liittyviä yleisvalmiuksia kehittäviä asioita. *Strategisesti johdettava* opettaja hyötyy oman alan erikoisasantuntijuutta kehittävästä koulutuksesta sekä esimies- ja johtamiskoulutuksesta. Laajan työperspektiivin omaavan *visionäärisesti johdettavan* opettajan ammatillista kehittymistä tukee opettajan itsensä toteuttamiseen, kollegojen tukemiseen ja kouluyhteisön kehittämiseen tähtäävä täydennyskoulutus. (Pynnönen 2007, 112–118.)

5.3.2 Perusopetuksen rehtori dynaamisen vuorovaikutuksen edistäjänä

Tämän tutkimuksen perusteella merkittävä osa opettajien osaamisen johtamisesta toteutuu dynaamisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa eri toimijoiden kanssa. Myös Juuti (2004, 25–26) pitää hyvää vuorovaikutusta nykyisten organisaatioiden johtamisessa kaiken perustana. Samalla yhteistyöhön perustuvan toimintakulttuurin aikaansaaminen on keskeinen osa osaamisen johtamista (Sveiby 1999, 182). Vastaavaan tapaan myös Vulkko (2007, 119–126) korostaa kollegiaalisen toimintakulttuurin ja yhteisesti sovittuihin toimintamalleihin perustuvan päätöksenteon keskeistä merkitystä koulun pitkäjänteisessä kehittämisessä. Samalla opettajien oppimisen johtamisessa korostuvat oppimisen sosiokulttuurisille lähestymistavoille tavanomaiset lähtökohdat. Näitä ovat yksilön ja yhteisön välisen vuorovaikutuksen, yksilön ajattelun, situationaalisuuden ja sosiaalisen toiminnan keskeinen merkitys oppimisessa ja osaamisen kehittämisessä (Engeström 2004, 12–30; Mulder, Swaak & Kessels 2004, 142; Poikela 1998, 57–59; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 161; Tynjälä 2004, 44–49; Vail 1999, 16–20).

Organisaatioissa tapahtuva oppiminen syntyy pääosin vuorovaikutuksessa (Viitala 2008, 183). Toisaalta tällä hetkellä yhteisöt ovat jatkuvassa muutostilassa (Rasku-Puttonen 2006, 124). Tämän vuoksi osaamisen johtaminen oppilaitoksessa perustuu ennen kaikkea toimivaan dynaamisesti rakentuvaan vuorovaikutukseen, jonka peruselementtejä ovat erilaiset keskustelut, ihmisten kohtaaminen, työprosesseihin osallistuminen sekä tietojen ja dokumenttien hyödyntäminen. Lisäksi tällä hetkellä koulutyön toimivuuden kannalta tärkeän sidosryhmäyhteistyön onnistuminen perustuu keskinäistä luottamusta ja kumppanuutta lujittavaan vuorovaikutukseen (Busher & Hodginson 1995, 329–338; Mullen & Kochan 2000, 183–197; Järvenpää & Immonen 1998, 61–70; Powell 1998, 228–236; Sawhney & Prandelli 2000, 27; Toivola 1998, 32–33). Samalla perusopetuksen rehtorin työ lähenee yleistä henkilöstön kehittämisen asiantuntijuutta, jolle on tunnusomaista vuorovaikutuksessa toimiminen ja dialogin luominen organisaatioon (Hytönen 2002, 119).

Rehtorin tulee osallistua yhdessä opettajiensa kanssa opetus- ja kasvatustyöhön sekä opetussuunnitelman kehittämiseen (Ediger 1996, 279; McEwen & Salters 1997, 78–79). Aktiivinen osallistuminen koulun pedagogiseen arkeen sekä hyvä itsetuntemus auttavat rehtoria ja myös muita kouluyhteisön jäseniä tunnistamaan omia voimavarojaan sekä luomaan edellytyksiä monitasoisen vuorovaikutuksen ja vastavuoroisen oppimisen toteutumiselle kouluyhteisössä. Rehtorin työskennellessä vuorovaikutteisena opettajien osaamisen johtajana hänelle tärkeitä taitoja ovat aktiivisen kuuntelun taito sekä taito luoda yhteistyössä työtovereiden kanssa argumentaatioltaan rikas vuorovaikutusympäristö. Osallistumisellaan rehtori voi osoittaa olevansa aidosti kiinnostunut ja sitoutunut koulun toimintaan (Short 1994, 499). Tätä yhteisöllistä näkökulmaa painottavat myös Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen ja Ahonen (2002, 153), jotka toteavat, että mikäli rehtori mielletään kouluyhteisön oppimisen ohjaajaksi ja johtajaksi, hänen taitonsa liittyvät ennen kaikkea koko yhteisön kehitysprosessin johtamiseen ja vuorovaikutukseen.

Osaamisen johtaminen edellyttää yhteisen ymmärryksen muodostamista

Koulujen menestyminen edellyttää toimivaa yhteistyötä koulun sisällä (Hall 1997, 329; Thomas 1997, 331). Tällöin toimiva yhteistyö perusopetuksen koulussa rakentuu työtodellisuuteen liittyvän yhteisen ymmärryksen varaan. Organisaation tietopääoman kasvattamisessa on ratkaisevaa se, miten yksilöt ja heidän osaamisensa pystyvät kytkeytymään toisiinsa (Laakso-Manninen 2003, 31). Tämän vuoksi opettajien osaamisen johtaminen edellyttää rehtorilta monimutkaisten ilmiöiden pelkistämistä ja yhteisössä ymmärrettävien käsitteiden käyttöä intersubjektiivisuuden lujittamisessa (Plaskoff 2005, 165–166). Tämä edellyttää rehtorilta jatkuvaa läsnäoloa kaikessa koulun toiminnassa (Andrews, Basom & Basom 1991, 98–100; Lee 1991, 83–84).

Perusopetuksen koulussa keskeinen pedagoginen osaaminen muistuttaa tiedon lajien näkökulmasta käytännön toiminnassa tarvittavaa taitotietoa (Niiniluoto 1996, 50–54; Ruohotie & Honka 2003, 23). Valtaosa tästä kasvatus- ja opetustyössä tarvittavasta osaamisesta rakentuu työtovereiden välistä yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta edellyttäviä tehtäviä toteuttamalla. Toisaalta osaamisen johtamisen näkökulmasta tietoinen yhteisöjen rakentaminen edellyttää yksilöiltä kykyä oppia yhteisöllisesti. Laajasti ajateltuna pedagogisen osaamisen ympäristö voidaan mieltää oppivaksi yhteisöksi, jossa sekä lapset että aikuiset ovat aktiivisia oppijoita ja yhteisvastuussa oppimistavoitteiden saavuttamisesta (Helakorpi 1996, 18; Huffman & Jacobson 2003, 239–250). Tämän vuoksi osaamisen johtamisessa keskeisiä teemoja ovat ihmisten välisen yhteyden ja yhteisymmärryksen luominen sekä tilannesidonnaisen ja kontekstuaalisen oppimisen mahdollistaminen. Tätä rehtorin ei ole helppo toteuttaa, sillä kuten Evetts (1994, 46) toteaa rehtorin työtä hallitsevat asioiden johtamiseen liittyvät teemat, jotka jättävät helposti pedagogisen johtamisen vähemmälle huomiolle.

Opettajan pedagogisen osaamisen kehittyminen ja uusien taitojen oppiminen perusopetuksessa vaikuttaa perustuvan erityisesti aktiiviseen kognitiivisen konstruktivismin mukaiseen oppimiseen. Tällainen aktiivinen oppiminen edellyttää halua ryhmässä toimimiseen, yhdessä tutkimisen ilmapiirin jakamista sekä kykyä käyttää kriittisen reflektion menetelmää oppimisessa. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 114–117; Ojanen 2001, 49–51; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 162–174; Tynjälä 2004, 41.) Samalla yhteisen ymmärryksen muodostamista voidaan tukea *kognitiivisen oppipoikamallin* (Daresch & Playko 1992, 145–146; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 134–136; Leskelä 2005, 21–26; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 169–170; Sahlberg 1993, 168–169; Stott & Walker 1992, 154; Tynjälä 2004, 134–143), *ongelmalähtöisen oppimisen* (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 288–292; Hansen 2006, 221; Pedersen & Liu 2003, 304; Poikela 1998, 6; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 206–207; Sungur & Tekkaya 2006, 307), *instrumentaalisen oppimisen* (Mezirow 1996, 23–24), *kehittävän oppimisen* (Granott 1998, 15–32) ja *tutkivan oppimisen* (Hakkarainen, Lipponen, Ilomäki, Järvelä, Lakkala, Muukkonen, Rahikainen & Lehtinen 1999, 13–22; Hakkarainen, Lipponen ja Lonka 2004, 296–311) mukaisen oppimismenetelmien avulla.

Yhteisen ymmärryksen muodostamisen osalta Ruohotie (2000a, 276) muistuttaa, että joustavuutta edellyttävissä organisaatioissa johtajalta edellytetään kykyä synnyttää ja vahvistaa työntekijöiden kollektiivista identiteettiä eli yhteistyöhalua ja me-henkeä. Samalla oppimisessa ei ole kyse yksilöllisen taidon, objektiivisen tiedon tai muodollisen erikoisosaamisen hankkimisesta. Sen sijaan tällaisessa oppimisessa korostuvat yhdessä jaetun hankkeen toteuttamiseen sitoutuneiden yksilöiden omakohtaiset kokemukset sekä hankkeen aikana syntyneet luomukset, käyttäytymistavat, arvot, normit ja yhteinen kieli. (Plaskoff 2005, 161–164; von Krogh 2005, 377.)

Osaamisen johtaminen edellyttää jaetun johtajuuden hyödyntämistä

Yhteistä ymmärrystä tavoittelevissa kouluissa tarvitaan tehokkaita johtajia eritasoisiiin tehtäviin (Rogers 2007, 629). Tällöin opettajajohtajuus ja pedagoginen johtaminen perustuvat erityisesti avoimen ja tiiviin yhteistyökulttuurin sekä siihen tiiviisti integroituvan jaetun johtajuuden varaan (Frost & Durrant 2002, 158; Leitwood & Jantzi 2000; Tukiainen 1999, 171). Opettajajohtajuuden yhteydessä Frost ja Durrant (2002, 144–151) korostavat, että opettajien johtamistaitojen, itseluottamuksen ja itsearvostuksen kehittämisellä sekä luovan energian vapauttamisella on erittäin voimakas vaikutus koulun kehittymiseen. Samalla korostuvat Ekmanin (2004, 40) painottamat epäviralliset keskustelut opettajien osaamisen johtamisessa ja yhteisen ymmärryksen muodostamisessa. Hänen mielestään työntekijöiden käsitykset omasta työstään ja luottamus esimieheen muotoutuvat epävirallisissa yhteyksissä narratiivisesti, eivätkä esimerkiksi virallisissa kokouksissa (Ekman 2004, 18).

Busher ja Harris (1999, 315) korostavat erityisesti koulun keskijohdon, kuten tiimien ja työryhmien vastuuhenkilöiden, merkitystä tiiviin kollegiaalisen yhteistyön muodostumisen ja työhön sitoutumisen kannalta. Vastaavasti Witziersin, Slegersin ja Imantsin (1999, 295) mielestä aineenopetusta tarjoavissa oppilaitoksissa yhteisen ymmärryksen muodostaminen, avoimen vuorovaikutuksen ja jaetun päätöksenteon varmistaminen sekä tehokas johtaminen ovat aineryhmätiimien toiminnan perusteita. Myös tämän tutkimuksen mukaan perusopetuksen koulussa yhteisen ymmärryksen saavuttamista ja yhteenkuuluvuuden tunteen lujittumista tukevat johtajuuden jakaminen ja toimiva johtotimiyöskentely. Tämän vuoksi erityisesti rehtorin ja apulaisjohtajan välinen sujuva yhteistyö vaikuttaa ratkaisevasti koulun toimintaan (Hughes & James 1999, 93–94). Vastaava merkitys koulun menestymiseen on myös rehtorin poissaoloihin liittyvillä sijaisjohtamisjärjestelmillä (Draper & McMichael 2002, 289). Lisäksi Garrett ja McGeachie (1999, 69) painottavat, että apulaisjohtajan ja rehtorin tehtäväkuvat lähenevät toisiaan. Samalla heidän mielestään rehtorin tulee kyetä tunnistaman tähän samanmuotoistumiskehitykseen liittyvät mahdollisuudet ja vaaratekijät sekä luomaan tasapainoa apulaisjohtajan työhön kohdistuvien tarpeiden ja vaatimusten välille (Garret & McGeachie 1999, 69).

Hannay, Erb ja Ross (2001, 271) tunnistavat koulujen olosuhdetekijöiden vaikuttavan koulujen johtotiimien toimintaan. Samalla oppilaitoksen johtamiseen tarvitaan erityisesti sellaista johtotiimiä, joka kykenee toimimaan innovatiivisesti, yhteisvastuullisesti, avoimesti ja sen jäsenten asiantuntijuutta hyödyn-

täen koko oppilaitoksen kehittämiseksi (Helakorpi 2001b, 133). Tähän liittyen Smaby, Harrison & Nelson (1994, 152) painottavat sitä, että rehtorin tulee keskittyä tukemaan erityisesti johtotiimin sisäisen yhteenkuuluvuuden, keskinäisen arvostuksen ja suorituskyvyn tasaisen kehittymisen ilmapiiriä. Toisaalta johtotiimitoiminnalla ja rehtorilla johtotiimin johtajana on tärkeä yhteisön oppimista tukeva merkitys, sillä johtotiimin työskentelytaitojen ja kehitystietoisuuden parantuessa sen jäsenet kykenevät tukemaan myös muita yhteisön jäseniä yhteistyötaitojen oppimisessa (Cardno 2002, 221; Smaby, Harrison & Nelson 1994, 152).

Osaamisen johtaminen on uutta luovan oppimiskulttuurin luomista

Yhteisöllinen osaaminen perusopetuksessa on tiiviissä yhteydessä koulun toimintakulttuuriin. Samalla opettajien osaamisen johtamisen perusoletus on, että tieto ja osaaminen eivät synny tyhjiössä. Oppimisen näkökulmasta perusopetuksen koulussa yhteisöllinen osaaminen ja siihen liittyvä todellisuus muodostuvat sosiaalisen konstruktionismin periaatteiden mukaisesti yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa koulukulttuurin ja siinä eletyn historian tuotteena (Patton 2002, 97–102; Tynjälä 2004, 55–57; Vuorikoski 2003, 23–24).

Perusopetuksen koulussa yhteistyöosaaminen muodostuu ennen kaikkea työryhmissä ja kehittyvissä työtiimeissä (Hall 2001, 329–330). Tällaisessa yhteisöllisessä oppimisessa ei ole siis kyse yksilöiden oppimistulosten lisäämisestä pienryhmätyöskentelyyn osallistumisen avulla, vaan ryhmien ja tiimien itsensä oppimisesta (Mulder, Swaak & Kessels 2004, 142). Osaamisen luomisen yhteydessä O’Sullivan (1997, 226–227) korostaa ajattelun ja oppimisen välisen yhteyden keskeistä merkitystä oppivien organisaatioiden yhteydessä. Hänen mielestään toiminnan uudelleenarviointi (re-think), jossa yhdistyvät tekeminen, reflektointi, ajattelu ja päätöksenteko, muodostavat yhdessä pohjan sekä pinnalliselle oppimiselle (single loop) että syvälliselle oppimiselle (double/triple loop) (O’Sullivan 1997, 226–228). Samalla tiedon luomisessa on kysymys vuorovaikutussuhteista ja luottamuksesta sekä ihmisten halukkuudesta jakaa oman osaamisensa ryhmän hyväksi. Tämä edellyttää dynaamista osaamisen elinympäristöä ja avointa toimintakulttuuria, joka rohkaisee vapaasti ja nopeasti virtaavaa ideoiden vaihtoa (Bonner 2000, 36; Botha 2000, 144–146; Stähle & Grönroos 2000, 118–127).

Perusopetuksen koulussa kielellisesti ilmaistava yhteisöllinen osaaminen voidaan kuvata ennen kaikkea tieteelliselle tiedolle tyypillisen propositionaalisen tiedon avulla (Hautakangas 2003, 130; Leino & Leino 1997, 51; Niiniluoto 1996, 54–57). Tällöin erilaisten sopimusten, toimintaperiaatteiden ja pelisääntöjen laatiminen sekä osaamisen tunnistaminen, esitleminen ja jakaminen perustuvat propositionaaliseen tietoon. Suullisen ja kirjallisen tiedon muodostaminen ja tarjoaminen kollegojen käyttöön ilmentää myös Erautin (1994, 107–114) kuvaamaa prosessitietoa. Vastaavasti ei-kielellinen yhteisöllinen osaaminen muistuttaa narratiivista tietoa. Tämä näyttäytyy ajallisesti järjestäytyneinä uskomuksina, pyrkimyksinä, toimintoina ja kontekstuaalisina yksityiskohtina (Bartel & Garud 2005, 327–337). Tällainen narratiivinen tieto kertyy syvälle organisaation

yhteiseen muistiin erilaisiksi rutiineiksi, toimintarakenteiksi ja näkemyksiksi yhteisistä vahvuuksista (Martin de Holan & Philips 2005, 396–405).

Poell ja Van der Krogt (2003, 399) mieltävät tietoa luovan organisaation työntekijät tiedonkuljettajiksi (knowledge carriers) sekä henkilökohtaisten näkemysten ja pyrkimysten perusteella suuntautuviksi aktiivisiksi toimijoiksi (actors). Samalla heidän mielestään työssä oppimisen ja organisaation kehittymisen kannalta virallisia koulutusjärjestelmiä tärkeämpiä ovat yksittäisten työntekijöiden oppimisstrategiat (Poell & Van der Krogt 2003, 399). Tämän tutkimuksen tulosten tapaan myös Clementin ja Vandenberghen (2001, 43–55) mielestä koulun tulee näyttäytyä asiantuntijaorganisaationa, jossa rehtori kykenee edistämään monipuolisen oppimisen turvaavan toimintakulttuurin syntymistä sekä tilaa kokeiluille ja kollegiaalisuudelle. Tällainen koulu muistuttaa ennen kaikkea *käytännön yhteisöä* (Plaskoff 2005, 170; Wenger 2002, 72–85; Wenger & Snyder 2000, 139–140) tai *oppijoiden yhteisöä* (Hännikäinen 2006, 126–128; Lane 1991, 121–123; Rasku-Puttonen 2006, 122–124; Tynjälä 2004, 133). Siksi opettajien osaamisen johtamiseen tulee sisältyä progressiivisen eli uutta luovan oppimiskulttuurin aikaansaaminen. Progressiivisen oppimiskulttuurin luojana rehtorin tulee tukea olennaisen tiedon tunnistamista, kollegiaalista päätöksentekoa, keskinäistä arvostusta, asteittain vaikeutuvien ammatillisten haasteiden aikaansaamista sekä yhteistyön ja toimivan vuorovaikutuksen syvenemistä kouluyhteisössä (Campo 1993, 120–125; Ediger 1997, 36–40; Dixon 2000, 143–146; Newton & Hoyle 1994, 318; Sergiovanni 2000, 162–165).

Oppivan organisaation kehittymisessä Senge (1996, 413) painottaa sopeutuvan (adaptive) oppimisen laajentamista uutta luovan (generative) oppimisen suuntaan. Tämän vuoksi myös perusopetuksen koulussa osaamisen johtaminen on tiiviisti sidoksissa generatiivisen oppimiskulttuurin luomiseen. Samalla Ediger (1997, 36) painottaa kunnioituksen, arvostuksen ja kollegojen hyväksymisen merkitystä koulun kehittämisen ja terveen koulukulttuurin lähtökohtina. Leitwood, Jantzi ja Steinbach (2003, 31) kutsuvat tällaista tulevaisuuden koulua oppivaksi yhteisöksi, jonka perustana on syvä keskinäinen luottamus (high reliability learning community). Kestävän oppimiskulttuurin luominen edellyttää osaamisen johtamisessa yhteisöä lujittavien arvojen kirkastamista, hyvää yhteishenkeä tukevien rituaalien ja seremonioiden luomista sekä yhteisössä elävien myyttien ja legendojen hyödyntämistä organisaation oppimisen tukena (Deal & Kennedy 1987, 216–219). Toisaalta perusopetuksen koulun kulttuuriin liittyen on helppo yhtyä Marshallin (1993, 255) näkemyksiin koulun kulttuurin kehittämisen pinnallisuudesta. Myös perusopetuksen koulukulttuurin kehittämisessä on ensisijaisesti ollut kyse koulun tavoitteiden ja kehittämissuunnitelmien operationaalistamisesta. Vähemmälle huomiolle ovat jääneet kouluyhteisön oppimistapoja ohjaavien arvojen tai koulun oppimiskulttuuriin juurtuneiden käytänteiden taustojen pohtiminen.

Perusopetuksen koulussa tiimien ja työryhmien johtaminen on keskeinen väylä uutta luovan oppimiskulttuurin edistämiseksi. Tällöin tiimien johtamisessa toimivalla vuorovaikutuksella, opettajien erilaisuuden rakentavalla ja monipuolisella hyödyntämisellä sekä tiimien monimuotoisuudella on keskei-

nen merkitys tulosten saavuttamisen, ihmisten hyvinvoinnin sekä tiimien oppimisen ja kehittymisen kannalta (McCann & Margerison 1989, 54–60; Heikkilä & Heikkilä 2001, 241–246; Van der Vegt & Bunderson 2005, 545). Toisaalta koulujen päätösvallan lisääntyessä erityisesti koulujen johtotiimien merkitys koulun johtamisessa ja kehittämisessä on noussut tärkeään asemaan (Hall 2001; Hall & Wallace 1996; Smaby, Harrison & Nelson 1994; Wallace & Huckman 1996).

Tiimien ja työryhmien johtamisen ohella perusopetuksen rehtorin tulee osaamisen johtamisessa kyetä tiedostamaan tilanteessa syntyvän johtamisen (the functional approach to leadership) tarjoamat mahdollisuudet omassa koulussaan. Erityisesti yhteisössä toimivien ryhmien tehtävien toteuttamiseen suuntautuvien sekä ryhmän muodostamiseen ja sen koossapitämiseen keskittyneiden toimintaroolien mukaisesti käyttäytyvien opettajien tukeminen edistää yhteisöllisen osaamisen kehittymistä (Hackman & Johnson 1996, 74). Tällainen osaamisen johtaminen tukee myös sellaisen osaamisen kehittymistä, jonka avulla organisaation jäsenten on mahdollista osallistua jatkuvaan vuoropuheluun ja erilaisten näkökulmien vaihtamiseen monimuotoisilla foorumeilla (Barrett 1995, 40).

Toisaalta perusopetuksen koulun mieltäminen Ahosen (2008b, 88) kuvaamaksi ponnahduslautayhteisöksi merkitsee sitä, että koulujen rehtorit ja johtotiimien jäsenet ovat tietoisia kouluyhteisössä vallalla olevan oppimisjärjestelmän rakenteiden ja prosessien uudistamistarpeista sekä huolehtivat tämän tiedon kytkemisestä kouluyhteisön kehittämiseen. Tarkkaan säädellyn oppimisen periaatteiden mukaisesti toteutuvalla oppimisen johtamisella on toki oma paikkansa kouluyhteisössä. Opettajat tarvitsevat mahdollisuuksia osallistua koulun ulkopuolella järjestettävään täydennyskoulutukseen ja kuntakohtaisiin kehittämishankkeisiin. Tällä hetkellä suurin oppimispotentiaali kouluyhteisöissä vaikuttaa kuitenkin olevan säätelemättömässä etsivässä oppimisessa ja ekspansiivisessa oppimisessa. Niiden kehittäminen vaikuttaa mielekkäältä muun muassa siksi, että parhaimmillaan oppimisjärjestelmän uudistamiseen liittyvä uusien oppimismenetelmien kehittäminen tukee koko työyhteisön hyvinvointia ja edistää uutta luovan oppimiskulttuurin kehittymistä. Samalla luovien oppimiskäytäntöjen löytymisen ja työn tuottavuuden parantumisen kannalta on myös erittäin tärkeää se, että rehtori pyrkii varmistamaan kaikin keinoin ilon ja leikkisyyden säilymisen osana opettajien työntekoa (Sternberg, O'Hara & Lubart 1997, 17–18).

Midthassel, Bru ja Idsöe (2000, 256–257) painottavat, että rehtori voi tukea koulun kehittymistä edistämällä aktiivisesti innovatiivisen koulukulttuurin syntymistä opettajia tukevan johtamistavan avulla. Myös Ruohotie (2000a, 273) korostaa, että tiedon luomisen prosesseissa vahvoilla ovat ne yksilöt ja organisaatiot, joilla on terve minäkäsitys ja selkeä käsitys omista mahdollisuuksistaan ja rajoituksistaan. Samalla oppimisen kannalta ratkaisevaan asemaan nousee sekä yksilöiden että koko yhteisön oppimaanoppimiskyky, jota Bateson kutsuu ”toisoppimiseksi” (deuterolearning) (Argyris & Schön 1996, 29; Viitala 2004, 91). Tällöin uuden tiedon luominen onnistuu parhaiten työskentelyssä, jossa

kyseenalaistaminen on normi ja työntekijät kykenevät etsimään ja löytämään vaihtoehtoisia näkökulmia ajatella ja toimia (Ruohotie 2000a, 273–274). Toisaalta uutta luovan oppimiskulttuurin kehittämiseen liittyvän opettajien osaamisen johtamisen tehtävänä on edistää tasapainon löytämistä uutta luovan monimuotoisuuden ja rakentavan yhteisymmärryksen välille (Leithwood, Steinbach & Ryan 1997, 323).

Osaamisen johtaminen edellyttää oppimisessa tarvittavan tukikapasiteetin luomista

Osaamisen johtamiseen perusopetuksessa kuuluu olennaisesti tarpeellisen tukikapasiteetin luominen opettajien tueksi. Nonakan ja Takeuchin (1995, 82–85) ajattelua soveltaen tietoisuus (intention) koulun olemassaolon perusteista auttaa tunnistamaan ja operationaalistamaan toiminnan kannalta olennaista tietoa (Nonaka 1994, 17). Vaihtelu ja riittävän järjestyksen takaava luova kaaos (fluctuation and creative chaos) edistää tiedon luomista (Nonaka 1988, 58–59). Autonomia (autonomy) synnyttää yllättäviä ideoita ja lisää työmotivaatiota (Nonaka 1994, 18). Vastaavasti ylitarjonta (redundancy) työhön liittyvästä informaatiosta ja erityisesti vuorovaikutteinen tiedon jakaminen tukevat hiljaisen tiedon leviämistä ja työntekijöiden keskinäistä ymmärrystä (Nonaka 1990, 28–34). Tasapainoinen ja tarkoituksenmukainen organisaation sisäinen ja ulkoinen monimuotoisuus (requisite variety) auttavat hallitsemaan muutosta sekä yhdistämään tietoa joustavasti ja nopeasti yllättävissä tilanteissa (Nonaka 1994, 29). Toisaalta Harris (2001, 261) kiteyttää, että koulujen muutuskapasiteetin rakentaminen koostuu olosuhteiden, mahdollisuuksien ja kokemusten luomisesta yhteistyöhön ja keskinäiseen oppimiseen. Samalla osaamisen johtamiseen liittyvän tukikapasiteetin luomiseen kuuluvat joustavien organisaatorakenteiden luominen sekä kaikkien koulun työntekijöiden pääsyn mahdollistaminen heidän työnsä kannalta olennaiseen tietoon ja informaatioon (Ruohotie 2000a, 267).

Myös Levine (2001, 31) korostaa, että organisaatioiden kehittymisen ja tehokkuuden varmistamisen kannalta on erittäin tärkeää tukea osaamisen luomista ja vapaata tiedon jakamista yhteisöissä. Tämän vuoksi perusopetuksen rehtorin tulee varmistaa vapaa tiedon virtaaminen ja jatkuva osaamisen kehittäminen koulussa. Samalla esimerkiksi tiimioppimisen yhteydessä Huber (1999, 74) korostaa, että yhteistoiminnallisuuteen perustuvan oppimisen kannalta on tärkeää onnistua sijoittamaan osaavat työntekijät oikeisiin työryhmiin tiedon kanavoimisen, tulkitsemisen ja levittämisen edistämiseksi. Tämän edellyttää osaamisen jakamista ja siirtämistä edistävien tekijöiden tunnistamista yhteisössä (Dixon 2000, 143–146; von Krogh 2005, 379–383). Tällöin tärkeiksi opettajien osaamisen johtamisen menetelmiksi muodostuvat osaamiskartoitusten tekeminen, kehittämisteemojen pohtiminen yhdessä, ongelmien analysointi, selitysten vertailu ja yhteisten johtopäätösten tekeminen (Häkkinen & Arvaja 1999, 209–215; Vail 1999, 16–12).

Perusopetuksen rehtorilta edellytetään osaamisen kehittymisen tarpeellisen tukikapasiteetin varmistajana myös opettajien toiminnan resursointia, toiminnan ohjausta ja toiminnan kannalta tarpeellisten rakenteiden luomista. Käytännössä tällöin osaamisen johtamisessa kyse on samoista tekijöistä, joita Fullan (2005, 14–27) pitää jatkuvuutta edistävinä muutosjohtamisen päätekijöinä. Siksi

myös perusopetuksen koulussa osaamisen johtaminen edellyttää jatkuvaa osaamisen kehittämistä, mukautumista ja kollektiivista ongelmanratkaisukykyä suhteessa monimutkaisiin kehittämishaasteisiin. Tässä mielessä rehtorin tulee kyetä kehittämään koulua ja johtajuutta sellaiseen suuntaan, että se vahvistaa hyvien ideoiden vaihtamista, progressiivista vuorovaikutusta ja ryhmien jäsenten välistä yhteenkuuluvuutta.

Osaamisen johtaminen on koulun pitkäjänteistä ja kestäväää kehittämistä sekä kehittämissuunnan selkiyttämistä

Osaamisen johtamisen lähtökohtana on koulun lakisääteinen perustehtävä. Tämän vuoksi koulun perustehtävän selvittäminen ja kirkastaminen auttaa rehtoria määrittelemään koulun nykytilaa ja tunnistamaan omaa osuuttaan oppilaiden ja henkilökunnan työtulosten kehittämisessä (Becerra-Fernandez & Stevenson 2001, 517–518). Koulun kehittämiseen liittyvä muutos tähtää Duken (2004, 31) mielestä ensisijaisesti oppilaiden oppimis- ja kasvumahdollisuuksien parantamiseen oppilaitoksen toiminnan organisoinnin, toimintaa ohjaavien sääntöjen ja normien sekä taloudellisten edellytysten kehittämisen avulla. Toisaalta koulun toimintaympäristön monimuotoistuminen on johtanut siihen, ettei koulun kehittäminen onnistu tarkkojen strategisten suunnitelmien avulla (Davies & Ellison 1998, 461). Käytäntö on osoittanut, että mitä seikkaperäisempiä ja laajempia koulujen kehittämissuunnitelmat ovat, sitä vähemmän niillä on vaikutusta luokkahuonetasolla (Davies & Ellison 1998, 461). Tämän vuoksi osaamisen johtamisesta koulun kehittämisen yhteydessä on tullut ennen kaikkea strategisen ajattelun (strategic intent) johtamista, jolle on tavanomaista lähiyhteisössä ja ulkopuolisissa toimintaverkostoissa olevan potentiaalinen hyödyntäminen sekä organisaation menestymistä tukevien kehittymismahdollisuuksien vuorovaikutteinen pohtiminen (Davies & Ellison 1998, 461; Kirveskari 2003, 80–82). Käytännössä tällainen jazz-orkesterin johtamiseen rinnastettava opettajien osaamisen johtaminen perustuu erilaisten näkemysten yhdistämiseen, jonka taustalla vaikuttavat uusien näkökulmien löytäminen, luovuus, mielikuvituksellisuus, joustavuus, avoimuus, yhteistyö ja tarvittavien toimivaltuuksien jakaminen (Bell 1998, 459).

Perusopetuksessa jokainen koulu on erilainen. Hopkins, Harris ja Jackson (1997, 402–410) esittävät, että koulujen erilaisen kehittymiskapasiteetin vuoksi johtamisessa tulee käyttää erilaisia strategioita koulun kehittämisessä. Tämän vuoksi myös koulun kehittämiseen liittyvä opettajien osaamisen johtaminen edellyttää monipuolista johtamista. Vakaata aikaa elävän koulun, lakkautettavan koulun tai oppilasmäärältään voimakkaasti kasvavan koulun yhteydessä opettajien osaamisen johtaminen edellyttää erilaisten strategisten keinojen käyttämistä johtamisessa. Samalla osaamisen johtamisessa rehtorin tulee kyetä tietoisesti valitsemaan ääripäitä edustavien vaihtoehtojen, kuten esiintulevan strategiatyön (emergent strategy) ja strategiseen ajatteluun perustuvan harkitun strategiatyön (deliberate strategy) välille sijoittuvien erilaisten strategiavaihtoehtojen joukosta oman oppilaitoksen johtamiseen parhaiten sopivia kehittämistapoja (Davies & Ellison 1998, 463–465; Mintzberg 1996, 12–13).

Edellistä vastaavan näkemyksen esittää myös Greiner (1972, 37–46) klassisessa organisaatioiden kasvua, kehittymistä ja kriisejä käsittelevässä artikkelissaan. Hänen mielestään johtamisessa tulee kyetä tunnistamaan organisaation ikääntymiseen liittyvät kehitysvaiheet (evolution) ja mullistusvaiheet (revolution) sekä niiden edellyttämät johtamistoimenpiteet. Samalla organisaation kehittymisen kannalta osaamisen johtamisessa korostuvat koulun menneisyyden analysointi ja kokemuksista oppiminen, koulun nykyisen kehitysvaiheen tunnistaminen, olennaisten kehittymishaasteiden löytäminen sekä uusien ratkaisuvaihtoehtojen ja muutoksen kohtaamistapojen valitseminen.

Myös tämän tutkimuksen perusteella kaikkia perusopetuksen kouluja yhdistää pyrkimys pitkäjänteiseen kehittämiseen ja koulun kehityssuunnan selkiyttämiseen opettajien osaamisen johtamisen avulla. Tällaista kehittämistapaa Michael Fullan kuvaa muutoksen toteuttamista ja johtajuutta kokonaisvaltaisesti kuvaavalla käsitteellä jatkuvuus (sustainability). Hänen mielestään jatkuvuus ilmentää koko toimintajärjestelmän kapasiteettia kytkeytyä jatkuvan kehittymisen edellyttämiin monimutkaisiin verkostoihin ihmisen olemassaolon tarkoitusta ilmentävien syvien arvojen pohjalta. Samalla jatkuvuuteen perustuva osaamisen johtaminen sitoutuu moraalisiin päämääriin ja toisten palveleamiseen organisaation kaikilla tasoilla. (Fullan 2005, 1-27.)

Vastaavasti Juuti (2004, 161–182) kuvaa nopeasti muuttuvassa ja pirstaleisessa maailmassa toimivien organisaatioiden kehittämistä ja johtamista käsitteellä toivon johtaminen. Organisaatiotasolla toivon johtaminen tarkoittaa ratkaisukeskeistä organisaation parhaiden puolien esille saamista. Samalla organisaation menestys perustuu toivoon, iloon ja unelmiin. Tällöin johtajan keskeinen tehtävä on valinnanmahdollisuuksien lisääminen ja työntekijöiden vapauttaminen vastuuseen. (Juuti 2004, 161–182.) Vastaavalla tavalla myös Ruohotien (2000a, 279) mielestä organisaation ylimmän johdon tehtävänä on erityisesti yhteisten arvojen ja normien selkiyttäminen, yhteisön suunnan ja onnistumisedellytysten luominen, kehittymishaasteiden tarjoaminen ja organisaation päämäärien toteuttamiseen sitoutumisen varmistaminen. Tällöin aito ja tuloksellinen kehitystyö toteutuu pitkäjänteisen ja aikaa vievän työskentelyn avulla (Wasserstein-Warnet & Klein 2000, 454). Samalla rehtorin tulee huolehtia siitä, että koulun kehittämislinjauksiin liittyvät keskustelut toteutetaan epähierarkkisesti (Fidler 1998, 507). Tämä mahdollistaa sen, että koulun pitkäjänteisen kehittämisen kannalta opettajien osaamisen johtamiseen liittyvät tukijärjestelmät, tietoaineistot ja toimintamallit voidaan jakaa mahdollisimman laajasti kouluyhteisössä sekä liittää osaksi oppivan koulun toimintakulttuuria. Parhaimmillaan koulun pitkäjänteinen kehittäminen toteutuu itseään ruokkivissa yhteisöissä, jotka kykenevät tuottamaan kehitystyön kannalta hyviä ideoita ja lujittamaan kehittämisen kannalta välttämätöntä yhteenkuuluvuutta (Fullan 2005, 59).

Opettajilla on keskeinen merkitys perusopetuksessa. Tämän vuoksi koulun pitkäjänteisessä ja kestävässä kehittämistä toteuttavassa osaamisen johtamisessa korostuvat onnistunut henkilöstöhankinta ja optimaalisen henkilöstön sijoittumisen tukeminen. Hattenin (2002, 4) mielestä kokeneet johtajat valitsevat huolellisesti henkilöt niihin tehtäviin, joissa käsitellään kriittistä ennakkoinfor-

maatiota joko yhteisössä esille nousevista ongelmista tai uusista toimintamahdollisuuksista. Tällöin valittujen avainhenkilöiden osaamisen johtaminen ei pääty valintatilanteeseen, vaan johtajat arvioivat huolellisesti näiden avainhenkilöiden toimintaa työuran aikana (Hatten 2002, 4). Samalla henkilöstövalintojen keskeiseksi lähtökohdaksi muodostuu organisaation perustehtävän toteuttamisen kannalta parhaiden mahdollisten työntekijöiden tunnistaminen ja houkutteleminen vapaana oleviin työtehtäviin (McConney, Ayres, Hansen & Cuthbertson 2003, 88; Chiavenato 2001, 22). Henkilöarvioinnin ja rekrytoinnin tukkeina rehtorilla voivat olla esimerkiksi työsuoritusten havainnointi, työstä saatujen kokemusten kartoittaminen ja yhteinen käsittely, kompetenssikartoitusten laatiminen tai psykologisten valmiuksien selvittäminen ulkopuolisen asiantuntijan avulla (Honkanen 2005, 27).

Osaamisen johtaminen on verkostoissa oppimisen ohjaamista

Perusopetuksen koulut kuuluvat laajoihin yhteistyöverkostoihin. Tästä syytä perusopetuksen koulussa ulkoinen yhteistyöosaaminen voidaan mieltää myös useiden organisaatioiden ja organisaatioverkostojen osaamiseksi (Hartley ja Allison 2002; O'Dell & Grayson 1998; Pajja 1998). Tällaisessa toiminnassa on kyse monimuotoisesta osaamisesta ja eri taitojen yhdistelmästä, jotka syntyvät kokemuksellisesti eli työtä tekemällä ja saatavilla olevaa osaamista hyödyntämällä (Kirjavainen & Laakso-Manninen 2002, 124; Kojonkoski-Rännäli 2001, 208–215; Niiniluoto 1996, 49–53; Stähle & Grönroos 2000, 82). Samalla johtamisen kohteena oleva opettajien osaaminen on verkostomaista, kokonaisten järjestelmien hallintaan ulottuvaa ja toimivaan yhteistyöhön perustuvaa asiantuntijuutta (Helakorpi 2001a, 64–65).

Perusopetuksen koulussa ulkoisen yhteistyöosaamisen muodostumisen lähtökohdat muistuttavat läheisesti symbolisen interaktionismin mukaisia sosiokulttuurisia oppimisnäkökulmia (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 240–241; Tynjälä 2004, 50–55). Samalla yksilöiden ja yhteisöjen muodostamisessa verkostoissa oppimisessa yhdistyvät informaation varaan perustuva yksilöllinen oppiminen ja yhteistyösuhteiden varaan rakentuva sosiaalinen oppiminen (Sawhney & Prandelli 2000, 27).

Yhteistyöverkoston sosiaalinen sidoksisuus (embeddedness) rakentuu organisaatioympäristön sisältämien mahdollisuuksien varaan painottaen konkreettisten henkilökohtaisten suhteiden ja luottamuksen merkitystä yhteistyöhön sitoutumisessa (Toivola 2006, 57–64). Tällöin arkitietoon perustuvassa ulkoisessa yhteistyöosaamisessa keskeisiä päätöksentekoperusteita ovat aikaisempien kokemusten ja stereotyyppisten kuvausten hyödyntäminen sekä yhteisymmärryksen saavuttaminen (Aittola & Pirttilä 1989, 32–65; Heikkilä & Holma 1990, 50–51; Venkula 1995, 18–19).

Perusopetuksen koulun kannalta tärkein yhteistyöverkosto muodostuu koulun oppilasalueen asukkaista ja erityisesti huoltajista, joiden näkemyksiä ja kasvatuspäämääriä koulun tulee kyetä tukemaan kehittämistyössään (Fink 1999, 289). Samalla rehtorilla on tärkeä merkitys opettajan tekemän perheyhteistyön tukijana (Hunt, Hirose-Hatae, Doering, Karasoff & Goetz 2000, 315). Vastavasti Mullenin ja Kochanin (2000, 183–197) mielestä oppilaitoksen yhteistyö-

verkostojen ytimen muodostavat erilaiset opettajaverkostot sekä organisaatioiden väliset kumppanuudet. Ne mahdollistavat rehtorille tilaisuuden lisätä yhteistyön osatekijöiden yhteisvaikutusta sekä tukea verkostoissa toimivien yksilöiden voimaantumista, oppimista ja yhteisöjen uudistumista (Mullen & Kochan 2000, 183–197). Parhaimmillaan yhteistyöverkostoina toimivat koulut pyrkivät huolellisesti tunnistamaan ja poistamaan mahdollisia erimielisyyksien lähteitä sekä vahvistamaan yhteisöllisyyttä, tiedon avointa jakamista ja koulujen välisiä neuvontajärjestelmiä (Busher & Hodginson 1995, 329–338).

Yhteistyöverkostoissa toteutuvaa oppimista ja osaamisen kehittymistä on erittäin vaikeaa säädellä. Onnistunut verkostoyhteistyö edellyttää kuitenkin aidon kumppanuuden aikaansaamista yhteistyösapuolten välille sekä yhteistyön kannalta välttämätöntä omaehtoista tiedonmuodostusta (Pedler 2002, 534–535). Vastaavasti verkostoissa toteutuva opettajien osaamisen johtaminen edellyttää jatkuvasti monimuotoistuvien oppimisympäristöjen tunnistamista ja niissä toimimisen kehittymismahdollisuuksien aktiivista hyödyntämistä. Siksi muiden organisaatioiden toiminnasta oppimisella on ulkoisessa yhteistyöosaamisessa keskeinen rooli (Hartley & Allison 2002, 104). Tämän vuoksi verkostoissa oppimisen ohjaaminen toteutuu lähinnä osaajien kytkeytymisen mahdollistamisen, yhteistyöprojektien käynnistämisen, kehitysryhmien perustamisen, tiimityöskentelyn tai johtajuuden jakamisen avulla. Samalla Johnson (2002, 410–411) muistuttaa, että tietoisuus yhteisistä päämääristä (goal specificity) ja toimintaympäristöön liittyvien mahdollisuuksien huolellinen selvittäminen (environmental scanning) ovat tärkeitä tekijöitä verkostoyhteistyön onnistumisen kannalta.

Verkostoissa johtaminen jakaantuu eri puolille monimuotoista yhteistyöverkostoa. Tämän vuoksi verkostoissa johtamista on mahdotonta tarkastella esimerkiksi kiinteän johtamisroolin kautta. Verkostoissa johtaminen onkin ennen kaikkea kiinteä osa toimintaa, jolloin se muodostuu dynaamisesti osana systeemistä aloitejärjestelmää. (Davidson & Olson 2003, 261–277.) Nonaka (1994, 27–35) esittelee uudistuviin verkosto-organisaatioihin soveltuvaksi tiedon ja osaamisen luomisen johtamiskeinoksi hypertekstuaalisen johtamisen (hypertext management). Siinä viralliseen ja hierarkkiseen organisaation toimintaan kytketään eri toiminta-aloja yhdistävät ja matalaportaiset tiedon tuottamistavat. Toisaalta myös *middle-up-down* -johtamisjärjestelmää läheisesti muistuttava opettajajohtajuus voi tukea kaoottisesti syntyvän tiedon jäsentelyä sekä osaamisen juurtumista osaksi opettajien päivittäistä toimintaa kouluyhteisössä (Frost & Durrant 2002; Leithwood & Janzi 2000; Nonaka 1994, 31).

Osaamisen johtaminen on uusien pedagogisten infrastruktuurien luomista

Perusopetuksen koulussa erilaisiin virtuaalisiin ympäristöihin osallistuminen voi edistää ulkoisen yhteistyö osaamisen kehittymistä (Powell 1998, 228–236). Verkko-oppimisen yhteydessä erilaiset verkkopohjaiset oppimisympäristöt pyrkivät tarjoamaan yksilöllisten oppimisprosessien tueksi hajautettuja kognitiivisia resursseja, jotka auttavat hallitsemaan yksittäisen oppijan tiedonkäsitteilyyn liittyviä rajoituksia. Toisaalta hajautettu tapa tuottaa uusia innovaatioita on luonteeltaan kaoottisempi esimerkiksi organisaation sisällä toteutuviin innovaatioprosesseihin verrattuna (Sawhney & Prandelli 2000, 32). Verkko-

oppimisessa keskeisiksi tekijöiksi nousevat sosiaalisten, episteemisten ja kognitiivisten infrastruktuurien ja oppimisympäristöjen teknisten elementtien yhteensulautuminen oppimisessa. (Lallimo & Veermans 2005, 15–23.) Harari (1997, 34–47) väittää, että mitä nopeammin ihmiset voivat saada käyttöönsä työnsä kannalta tärkeää informaatiota, sitä nopeammin he voivat pääomittaa sitä ja samalla laajentaa organisaation yhteistä tietopääomaa, lisätä innovatiivisuutta ja tehostaa päätöksentekoa.

Tällä hetkellä uusi informaatio- ja kommunikaatioteknologia liittää verkostoissa oppimisen ohjaamiseen myös monimuotoiset sähköiset oppimisympäristöt ja yhteistoimintaa tukevat tietojärjestelmät (Alawi & Tiwana 2005, 104–119). Samalla Hartley ja Allison (2002, 110) toteavat, että eri organisaatioiden välisen oppimisen tuloksena syntyvä osaaminen ilmenee uusina ideoina, parhaina käytänteinä, uusien kehittymismahdollisuuksien tunnistamisena tai mahdollisuutena vertailla omaa edistymistä muiden organisaatioiden kehittymisvaiheisiin. Hajautettujen innovaatioiden tuottamisen yhteydessä on kuitenkin syytä muistaa, että uusien innovaatioiden tulee olla sekä teoreettisesti perusteltuja että käytännössä toimivia. Muussa tapauksessa ne kuihtuvat pois tai luovat lähinnä mahdollisuuksia innovaatioiden väliselle kilpailulle. (Drucker 1999, 123–125.) Tämä edellyttää myös perusopetuksen rehtorilta aktiivista otetta uusien pedagogisten infrastruktuurien ja innovaatiojärjestelmien hyödyntämisessä, luomisessa ja niiden toimivuuden arvioimisessa.

5.4 Johtopäätökset ja ehdotukset jatkotutkimuksiksi

Johtopäätökset

Tutkimuksen teon yhteydessä on tapana kysyä, mitä uutuusarvoa tutkimus tuottaa. Tutkimuksen kontribuutiota hahmotettaessa ”kauneus on aina katsojan silmissä”. Niin on myös tässä tutkimuksessa. Tutkijayhteisö arvioi tutkimusprosessia omista lähtökohdistaan. Vastaavasti rehtorikollegat tulkitsevat tutkimustuloksia omalla tavallaan. Eksploratiivisen tutkimuksen luonteeseen sopinee kuitenkin parhaiten kokonaisvaltainen arviointitapa. Siksi toivon, kuten Kyrö (2004, 138) suosittaa, että yksittäisten tekijöiden ja kohteiden sijaan lukijat arvioisivat koko tutkimusprosessin aikana tehtyjä yleisiä valintoja.

Tämän tutkimuksen keskiössä oli perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Tutkimus pyrki tuottamaan peruskäsitteitä oppilaitoskontekstiin sijoittuvaan osaamisen johtamista käsittelevään keskusteluun ja tekemään osaamisen johtamisen kenttää aikaisempaa ymmärrettävämmäksi. Osaamisen johtamisen tutkiminen edellytti perusopetuksen rehtorin työtodellisuuden tarkastelemista tieto-, organisaatio-, oppimis- ja johtamisteoreettisten näkökulmien avulla. Empiirisen aineiston pohjalta opettajien osaamisen johtaminen kiteytyi ennen kaikkea aktiiviseksi oppimisen johtamiseksi. Aiheen teoretisointi tuotti lopulta jäsenyyksen, jonka perusteella perusopetuksen rehtori osaamisen johtajana toimii tarkoituksellisesti ja tahattomasti laaja-alaisen pedagogisen joh-

tamisen avulla. Samalla tutkimus osoitti, että tukeutuminen pelkästään tahattoman osaamisen johtamisen tarjoamiin satunnaisiin mahdollisuuksiin ei voi olla tänä päivänä yhdenkään itseään kunnioittavan ja ammattitaitoisen rehtorin johtamistapa. Jokainen arkityötä tekevä rehtori tietää, ettei koululaiva seilaa pitkään pelkästään tuurilla. Tänä päivänä tarvitaan tarkoituksellista osaamisen johtamista, joka kykenee yhdistämään koulun perustehtävän toteuttamiseen ja tarpeelliseen uudistumiseen liittyvät hajallaan olevat tekijät yhteen. Tässä mielessä tarkoituksellinen osaamisen johtaminen on onnistumisen mahdollistaja ja oppilaitosjohtamisen navigaattori, joka auttaa suunnittelemaan erilaisia reitti- vaihtoehtoja tuottaen samalla tarpeellisia resursseja kasvatusta- ja opetustyön tueksi. Pedagogista johtamista on tutkittu lähinnä kouluorganisaatioissa. Todennäköisesti näkemys laaja-alaisesta pedagogisesta johtamisesta tarjoaisi kuitenkin hyödyllisiä kehittämissideita osaamisen johtamiseen myös muissa organisaatioissa. Lisäksi voidaan olettaa, että ajatus johtajan keskeisestä roolista yksilöiden, ryhmien, työyhteisöjen ja yhteistoimintaverkostojen itsesäätelyyn vaikuttajana ja dynaamisen vuorovaikutuksen edistäjänä kestää tarkastelun myös muissa johtamiskonteksteissa.

Tutkimustehtävän mukaisen yleiskuvauksen muodostaminen osaamisen johtamisesta rajasi siihen liittyvät vivahteet, hienoudet, erityiskysymykset ja ongelmat tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Silti tämä tutkimus osoitti osaamisen johtamisen konteksti- ja tilannesidonnaisuuden. Jokainen johtaja on omanlaisensa. Jokainen opettaja on yksilö. Jokainen koulussa työskentelevä ryhmä tai tiimi on ainutlaatuinen. Samalla myös jokainen kouluyhteisö on yksilöllinen. Lisäksi jokainen koulu toimii uniikissa ja jatkuvasti uudistuvassa yhteistyöverkostossa. Näistä syistä perusopetuksen virkarehtori opettajien osaamisen johtajana ei voi jäsentää ja kehittää työtään pelkästään yleisten johtamisteorioiden, rehtorin tehtäväluetteloiden tai muutosjohtamismallien pohjalta. Tämä tutkimus osoitti myös sen, että jokaisen rehtorin tulee luoda omaan ammatilliseen vaiheeseen ja työtodellisuuteen sopiva osaamisen johtamisen käyttöteoria. Omaa näkemystään muodostaessaan rehtorin on hyvä muistaa, että ulkoa tarjotut vinkit, mallit tai tulkinnat ovat parhaimmillaankin vain johtajuuden raaka-ainetta. Ne eivät elä sellaisenaan arjessa. Jokaisen rehtorin tulee muokata osaamisen johtaminen omaa työtodellisuuttaan, ammattitaitoaan ja arvopohjaansa vastaavaksi. Mielestäni opettajien osaamisen johtamisen uudistaminen on luontevaa käynnistää oman työyksikön osaamisen ja sen johtamiseen sopivien keinojen pohdinnan avulla. Tämän prosessin voi aloittaa esimerkiksi yhdessä oman koulun apulaisjohtajan, johtotiimin tai koulun kehittämissyöryhmien kanssa. Oletettavasti ammattitaitoiset rehtorikollegat kykenevät rikastuttamaan ja jalostamaan johtamistaan tähän tutkimusraporttiin koottujen yleisten osaamisen johtamisen alueiden ja niihin liittyvien johtamiskeinojen avulla. Niiden käytännön soveltamisen avulla rehtorille tarjoutuu mahdollisuus lisätä tietoisuuttaan osaamisen olemuksesta ja elinympäristöistä sekä niihin kytkeytyvistä oppimisen ja johtamisen vaihtoehdoista.

Tämä tutkimus pyrki myös generatiivisen tiedonmuodostustavan mahdollistavien tutkimusmenetelmien luomiseen. Tutkimusprosessin alkuvaihees-

sa minulle valkeni, että osaamisen johtamisen käsittely edellyttää perusteellista ja moninäkökulmaista tutkimusotetta. Kehitin tutkimustavan, jossa oma subjektiivinen kokemustietoni, empiirinen tieto ja osaamisen johtamisen teoretieto kävivät tiivistä vuoropuhelua keskenään koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimustapa näkyy myös tämän raportin toisteisessa sisältörakenteessa. Toisaalta lukijan on syytä muistaa, että tulkintani tähtäsi kohdeilmiön kuvaamiseen ja ymmärtämiseen lähinnä pintatasolla. Tavoitteeni oli luoda osaamisen johtamisesta perusopetuksen kontekstiin sijoittuva yleisluontoinen kokonaisuus, joka mahdollistaa uusien tulkintojen tekemisen ja ymmärryksen syventämisen osaamisen johtamisesta.

Osaamisen johtamisen käsittely edellytti tutkimusotteen, analysoidun empiirisen tiedon sekä kohdeilmiön teoretisoinnin laaja-alaista esittelyä. Tästä syystä tutkimusraportista tuli erittäin laaja. Kehitin tätä tutkimusta varten empiirisen tiedon muodostamistavan Nonakan ja Konnon (1998) kehittämän Bakonseptin pohjalta suomalaiseen perusopetuskontekstiin sopivaksi. Kehitystyö tuotti mielestäni rehtoreiden työtodellisuuteen luontevasti sopivia ja empiirisen kokemustiedon käsittelyä tukevia tutkimusmenetelmällisiä ratkaisuja. Toisaalta olen myös tyytyväinen eksploraatiivisen tutkimuksen edellyttämän teoretisointitavan toteutumiseen. Teoria-empiria-teoria-käsittelyrytmiin perustunut tutkimustapa auttoi laaja-alaisen tiedon tulkitsemisessa. Tämän vuoksi luvussa 5.2 esittelemäni lopullinen tulkintaesitys on ”kolmesti kirkastettu”. Kohdeilmiön teoretisoinnissa pyrin siihen, että raportin lukija ei jää ainoastaan subjektiivisen tulkintaehdotukseni armoille. Laajan raportin ja tutkimukseen osallistujien näkemysten avoimen esittelyn ansiosta lukija voi halutessaan palata tiedon lähteille väljästi kirjoitettujen päälukujen 3 ja 4 avulla.

Ehdotukset jatkotutkimuksiksi

Kuten Alasuutari (1999, 278) toteaa, tutkimus ei lopu, vaan se täytyy lopettaa raportointiin. Tämän tutkimuksen ulkopuolelle jäi kaksi tutkimuskysymystä. Tutkimus ei valitettavasti tarjoa näkökulmia osaamisen johtamisen perusteisiin tai päämääriin. Tämä tutkimus kuitenkin vahvisti sen, että osaamisen johtaminen edellyttää arvotietoisuutta. Pirnes (2003, 98–99) toteaaakin osuvasti, että johtamisen perustan lopulta muodostavat yksilöllisen kasvuprosessin myötä kehitynyt arvotietoisuus ja eettisyyden taju.

Osaamisen johtamisen käsittely tässä tutkimuksessa keskittyi yhdenmukaisuuksien ja yleisten tulkintänäkökulmien löytämiseen. Samalla osaamisen johtamisesta muodostui ihanteellinen ja saavuttamaton ilmiö. Kaikki osaamisen johtamisen näkökulmat sujuvasti työssään hallitseva perusopetuksen rehtori onkin käytännössä epätodellinen supersankari. Tämän kaikkivoipaisuuteen liittyvän mahdottomuuden jokainen rehtorin työtä tekevä onneksi tiedostaa. Yleisten ja ihanteellisten kuvausten ohella osaamisen johtamisen tutkimisessa tulisi keskittyä myös johtamisen nyanssien, katvealueiden ja johtamistoiminnan kehittämiseen liittyvien heikkojen signaalien tutkimiseen. Tällöin voisimme saada tärkeää tietoa kapea-alaisiin teemoihin, kuten henkilöstön vaihtumisen myötä menneisyytensä unohtaneen kouluyhteisön osaamisen johtamiseen, uuden teknologian tarjoamien oppimismahdollisuuksien hyödyntämiseen tai pro-

jektivistien menetelmien ja aktiivisen ohjauksen keinojen hyödyntämiseen osaamisen johtamisessa.

Tässä tutkimuksessa nousi esille kaksi osaamisen johtamisen pääteemaa. Nämä olivat toimijoiden itsesääteelyyn vaikuttaminen ja dynaamisen vuorovai-
kutuksen edistäminen. Niihin liittyvän tiedon syventämiseksi jatkossa tulisi
tutkia esimerkiksi rehtorin tunneälyn tai opettajan ammatilliseen kehitysvai-
heeseen liittyvän oppimismotivaation yhteyksiä osaamisen johtamiseen. Lisäksi
jaetun johtajuuden, opettajajohtajuuden, uutta luovan oppimiskulttuurin avain-
tekijöiden tai verkostoissa oppimisen ohjaamisen ydinkohtien tutkiminen pe-
rusopetuskontekstissa rikastuttaisi olennaisesti osaamisen johtamista perusope-
tuksessa.

Lopuksi

Osaamisen johtamiseen liittyvä tulevaisuus vaikuttaa erittäin haastavalle. Yh-
teiskuntamme ja sen myötä perusopetuksen koulu muuttaa muotoaan huimaa
vauhtia. Kouluissa täytyy löytää uusia keinoja lasten ja nuorten hyvinvoinnin
tukemiseen, erityistä ja tehostettua tukea tarvitsevien lasten ohjaamiseen sekä
erilaisissa perheissä ja kulttuureissa kasvavien lasten kohtaamiseen. Tällä het-
kellä opettajat näkevät esimerkiksi sen, että kouluissa opiskelee lapsia, jotka
viettävät suuren osan koulun ulkopuolisesta valveillaoloajastaan virtuaalimaail-
massa. Lähellä on siis se aika, että virtuaalisesta maailmasta tulee monille lap-
sille aidoin ja todellinen elinympäristö. Myös aikuisten elämänpiiri on moni-
muotoistunut ja elämän haasteellisuus on kasvanut. Työssäkäyntialueet ovat
laajentuneet ja tämän vuoksi perheenjäsenet asuvat arkisin usein erillään toisistaan.
Toisaalta lapset ja aikuiset ovat omaksuneet uuden teknologian tarjoamia
mahdollisuuksia. Sosiaalisesta mediasta on tullut osa arkipäivää. Blogien kir-
joittaminen, irkkaaminen, hyödykkeiden hankkiminen tietoverkon kautta, skype-
puhelut, facebook-verkostoituminen, videoiden jakaminen YouTuben kautta
sekä tiedon jakaminen Wikipedian keinoin ovat muodostuneet kiinteäksi osaksi
kansalaisten elämää. Mannermaan (2008, 133–150) mukaan edellä kuvatut osal-
listumistalouden tunnusmerkit sekä yhteiskunnan monimutkaistumisen myötä
syntynyt meritokraattinen asiantuntijavalta näyttävät vahvistavan osuuttaan
myös tulevaisuudessa. Toisaalta hänen mielestään meitä odottaa jo seuraava
teknologia-aalto, joka hyödyntää uusia bio-, materiaali- ja nanoteknologian in-
novaatioita luoden pohjaa eri teknologioiden yhdistymiskehitykselle (Manner-
maa 2008, 163). Tästä syystä kokonaisuuksien ymmärtämisestä tulee muodos-
tumaan entistä tärkeämpi osa arkipäivää myös perusopetuksen koulussa ja
opettajien osaamisen johtamisessa.

Tämän tutkimuksen mukaan perusopetuksen rehtorin tulee opettajien
osaamisen johtajana kyetä löytämään tasapaino tarkoituksellisen ja tahattoman
osaamisen johtamisen välille. Tällöin rehtorin työn tarkastelu ei onnistu pelkäs-
tään rehtorin tehtävien analysoinnin tai koulun osaamisarkkitehtuurin tarkan
suunnittelun avulla. Aito osaamisen johtaminen edellyttää perusopetuksen rehtorilta
tietoisuutta omista arvoista, ihmiskäsityksestä, aikuisten oppimisesta,
organisaatioista, johtamisesta sekä tiedon ja osaamisen olemuksesta. Tältä poh-
jalta osaamisen johtamisesta muodostuu kokonaisvaltainen pedagogisen joh-

tamisen ajattelutapa, joka läpäisee kaikkea johtamistoimintaa koulussa. Tällainen monimutkaisten yhteyksien ymmärtäminen edellyttää Mannermaan (2008, 107–108) peräänkuuluttamaan systeemiälyä, joka johtamisen näkökulmasta merkitsee kykyä käynnistää ja luoda systeemiälykkäitä yhteisöjä. Samalla opettajien osaamisen johtaminen avaa perusopetuksen rehtorille mahdollisuuden kokonaisvaltaiseen ammatilliseen kehittymiseen ja ihmisenä kasvuun sekä Skinnarin (2004, 199–201) korostaman pedagogisen rakkauden ajattelutavan vahvistamiseen kouluyhteisössä.

Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa myös siltä, että opettajien osaamisen johtamisen avulla perusopetuksen rehtorilla on mahdollista muodostaa omasta koulustaan aktiivisten oppijoiden yhteisö. Osaamisen kehittämisessä vahvoja ovat sellaiset yhteisöt, joiden jäsenillä on terve minäkäsitys ja selkeä kuva omista mahdollisuuksistaan ja rajoitteistaan (Ruohotie 2000b, 83–84). Tällaisen kouluyhteisön tärkein päämäärä on luoda parhaat mahdolliset olosuhteet oppilaiden ja aikuisten oppimiselle ja kasvulle. Aktiivisten oppijoiden yhteisön muodostavassa perusopetuksen koulussa osaamisen johtaminen on joustavan, epämuodollisen ja matalan organisaation johtamista. Tällainen dynaamisten ja monimutkaisten ilmiöiden kohtaamisen mahdollistava toimintaympäristö muistuttaa *adhokratiaa*. Sen toiminta perustuu yksilöiden asiantuntemukseen, monimuotoisten yhteisöjen työskentelyyn ja yksilöllisiä haasteita tarjoavaan osallistuvaan johtamiseen. Toimintaan liittyvät olennaiset päätökset tehdään lähellä tiedon lähdettä. Samalla toiminnan suunnittelu, toteutus ja valvonta ovat ensisijaisesti vaativaa asiantuntijatyötä tekevän opettajan tai toimintaan liittyvän asiantuntijaryhmän vastuulla.

Aktiivisen oppijoiden yhteisön luomisessa on helppo yhtyä Vahervan (1998, 225) käsityksiin oppimisen tukemisesta organisaatiossa. Hänen mielestään oppimista tukee turvallinen, yksilön tarpeita ja ainutlaatuisuutta kunnioittava ympäristö. Tällainen yhteisö sallii älyllisen vapauden sekä kannustaa kokeiluun ja luovuuteen. Samalla se mahdollistaa tarvittavan riskinoton. Oppijoiden yhteisössä oppijoita kohdellaan tasavertaisesti ja heidän kokemuksiaan arvostaen. Oppijalla on myös mahdollisuus vaikuttaa oman oppimisensa suunnitteluun, tietojen ja osaamisensa syventämiseen sekä uuden hahmotuksen saamiseen opittavasta asiasta. (Vaherva 1998, 225.) Kaikkea tätä myös jokainen perusopetuksen rehtori voi toteuttaa omassa osaamisen johtamistyössään.

Perusopetuksen rehtorin työ vaikuttaa tämän tutkimuksen perusteella aidolta henkilöstön kehittämistehtävältä. Siksi rehtorin tulee jäsentää tehtävänsä oppimislähtöisenä toimintana, joka edellyttää aktiivista kehittämisotetta myös rehtorilta itseltään koko työuran ajan. Parhaimmillaan opettajien osaamisen johtamisessa onnistuminen yksittäisen rehtorin näkökulmasta näkyy kokonaisvaltaisena työotteena, hyvinvointina, innostuneisuutena, luovuutena ja kiitollisuutena. Tällaista onnistumista kuvaavat mainiosti yli 30 vuotta vaativaa rehtorin työtä tehneen kollegan lausumat päätössanat tämän tutkimuksen yksilöhaastattelun yhteydessä: *”Siis mikä ammatti voi olla niin mielenkiintoinen, kun rehtorin toimi? Eli et siinä eletään niinku elävän materiaalin kanssa, kehitetään systeemiä, käytetään papereita, joka on välttämätön paha. Mut kuitenkin, et se on semmonen elävä ammatti. Mielenkiintoinen työ.”*

SUMMARY

1 Theoretical premises

Academic discussions on the topic of knowledge management have taken rapid strides forward in the last decade or so, increasing in diversity and degree of specialization at the same time. Important areas of theoretical discussion have been organizational learning, learning organizations, organizational knowledge and knowledge management as such (Easterby-Smith & Lyles 2005, 1-3; von Krogh 2005, 387). The *organizational learning* perspectives describe the learning processes involved in knowledge management (Child & Rodrigues 2005, 535-542; DeFilippi & Ornstein 2005, 19-33; Elkjaer 2005, 38-41; Wenger 2002, 226-228), and correspondingly the theories applied to the analysis of *learning organizations* provide practical ideas for improving the learning capacity of an organization or community (Argyris & Schön 1996, 20-25; DiBella 2005, 148-150; Scarbrough & Swan 2005, 503-505). The applications of knowledge theory that define *organizational knowledge* help us specify the nature of knowledge (Bartel & Garud 2005, 324-326; Van Wijk, Van Den Bosch & Volberda 2005, 428-432), while *knowledge management* as such proposes practical means for exercising leadership in this sphere (Becerra-Fernandez & Stevenson 2001, 508-517; Hayes & Walsham 2005, 54-57; Prusak 2001, 1005-1006; Steyn 2003, 517).

In addition to the international literature on knowledge management, important theoretical foundations for the present work have been provided by the research of Viitala (2002, 187) in the field of business economics and the views of Poikela (2005, 41), Helakorpi (2005, 153-158; 2006, 163-174) and Ruohotie (2000a, 43-47) on knowledge and its development in working life. Other useful interpretations have been obtained from the summary of developmental techniques available for supporting leadership skills published by Pirnes (2003, 155-176) and the views of Järvinen (1999, 266-274) on processes involved in the professional development of teachers.

2 Context and aims of the research

Knowledge and knowledge management will be examined here in the context of basic education, defining the school as an organization maintained by a local authority for the purposes of providing general and special basic education for pupils of compulsory school age. The services provided by a school may also be taken to include pre-school education and additional education, but state-maintained schools providing basic education and schools arranging basic education for adults, such as adult upper secondary schools and folk colleges, do not fall within the scope of this work.

In order to cope with modern working life, adults require not only a specialized knowledge of their own trade or profession but also a broad-based

ability to acquire, handle and produce information and to learn new working skills in interaction with others (Granott 1998, 15–32; Hämäläinen & Komonen 2003, 23). The development of knowledge and learning skills has indeed become an essential for all forms of working life in a world characterized by constant change (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 17–18). These requirements also apply to teachers and principals in the sphere of basic education.

Teachers in basic education are required to possess a broad-based command of the main bodies of knowledge and skills that belong to their profession, an ability to adapt the skills they have already acquired and an ability to recognise new learning needs. This means that the responsibility for their professional development lies with the teachers themselves. On the other hand, both the working community within the school and the surrounding society will expect the governors and principal of the school to pay attention to the development of knowledge within its working community as a whole (Kirveskari 2003, 45). It may be claimed, in fact, that the principal has acquired a crucial role in the process of developing the knowledge available to both the school community as a whole and its individual members (Alava 2007, 230–231).

Although the work of the principal in a Finnish school has been studied from a variety of perspectives (Ahonen 2008a; Hänninen 2009; Juusenaho, 2004; Kanervo, 2007; Lapiolahti 2007; Mustonen 2003; Mäkelä, 2007; Määttä 1996; Vaherva 1984), there is relatively little research-based information available at the present time on pedagogical leadership among the principals of schools and knowledge management with respect to teachers. This present work thus sets out to describe the function of a principal in basic education in relation to the teachers in terms of knowledge management. With this in mind, the following questions are posed:

1. *What knowledge is essential in a school?*
2. *How can knowledge be developed?*
3. *What knowledge management devices are available to the principal of a school?*
4. *How is the principal of a school linked personally to knowledge management?*

3 Approach adopted in the research

This work belongs in the category of naturalistic interpretive research (Bartunek 1984, 355; Burrell & Morgan 1989, 28–32; Denzin 1983, 8; Dewey 1999, 172–194, Putnam 1983, 32–36), and could also be regarded as an example of exploratory research in education that is based on a constructivist analysis of pedagogical leadership (Koskiahho 1990, 152–153; Uusitalo 2001, 61–65; Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 340–354). The fundamentals for the interpretation and understanding of knowledge management as it takes place here are to be found in hermeneutic philosophy (Kusch 1986, 13; Niskanen 2005, 89–97; Oesch 2005, 50; Vestergaard, Löstedt & Ödman 1991, 107).

The approach to the production of empirical data and the deriving of abstractions from it resembles the manner of describing concepts forming in the human consciousness that is typical of phenomenography (Ahonen 1994, 115; Latomaa 2005 38–43; Metsämuuronen 2001, 22–23; Siitonen 1999: 28–34), although the generation of the interpretation proposals may also be recognised as having some connections with symbolic interactionism, which emphasizes the social nature of the formation of meanings (Denzin 1992, 25–30; Dewey 1999, 172–176; Patton 2002, 112–113). In addition, the manner of generating empirical data and creating theories on this basis resembles in many ways the Grounded Theory approach advocated by the Straussian school (Ahonen 1994, 122–123; Henwood & Pidgeon 1992, 103; Smith-Sebasto & Walker 2005, 28).

This research was based on empirical data derived by a method influenced by the Ba concept of Ikujiro Nonaka and Noburo Konno (1998, 40–54), which maintains that new knowledge arises through dynamic interaction between tacit and explicit knowledge (Nonaka & Takeuchi 1995, 62). Information on knowledge management was provided for the present purpose by members of school management and development teams (N=39) and the principals of the same schools, who were also members of those teams (N=15). The 15 schools concerned, all engaged in basic education, were distributed geographically among six municipalities. Production of the data took practically a year and was supported by a network-based operating environment by means of which these experts received background information on the research and were able to generate ideas, listen to interviews and record their views on the phenomenon concerned. The data were extracted from focus group interviews (N=15), individual thematic interviews with the principals (N=15), opinions recorded by the groups in writing (N=15) and personal opinions recorded by the principals in writing (N=15).

Interpretation of the data was based on inductive content analysis, which in practice meant close interaction with the acquisition process (Cohen, Manion & Morrison 2000, 282; Kyngäs & Vanhanen 1999, 5–7; Kyrö 2004, 111–113; Varto 1992, 59–63). In addition, the researcher's daily work as the principal of an institution of basic education ensured that he was constantly engaged in the interpretation and understanding of knowledge management.

4 Results

The results suggest that six major areas of knowledge can be distinguished in the field of basic education: pedagogical knowledge, communal knowledge, external collaborative knowledge, leadership knowledge, individual development knowledge and personal knowledge. A principal's leadership with respect to the knowledge possessed by the teachers can be both intentional and unintentional. The above dimensions of knowledge management in the context of basic education, as depicted in Figure 27, will be implemented simultaneously in the course of daily activities. In the case of unintentional leadership the teachers in a school will increase and develop their knowledge in a covert man-

ner without any direct intervention on the part of the principal, who will act in this respect in an unconscious, reactive manner. Unintentional leadership of this kind takes place in one form or another in any school providing basic education. Intentional leadership, on the other hand, requires the principal to act in a premeditated manner, actively, visibly and on his or her own initiative to provide conscious support for the development of the teachers' knowledge. One further aspect of intentional knowledge management is that the principal should be aware of the existence of unintentional knowledge management and take the opportunities offered by it into account in his or her own actions.

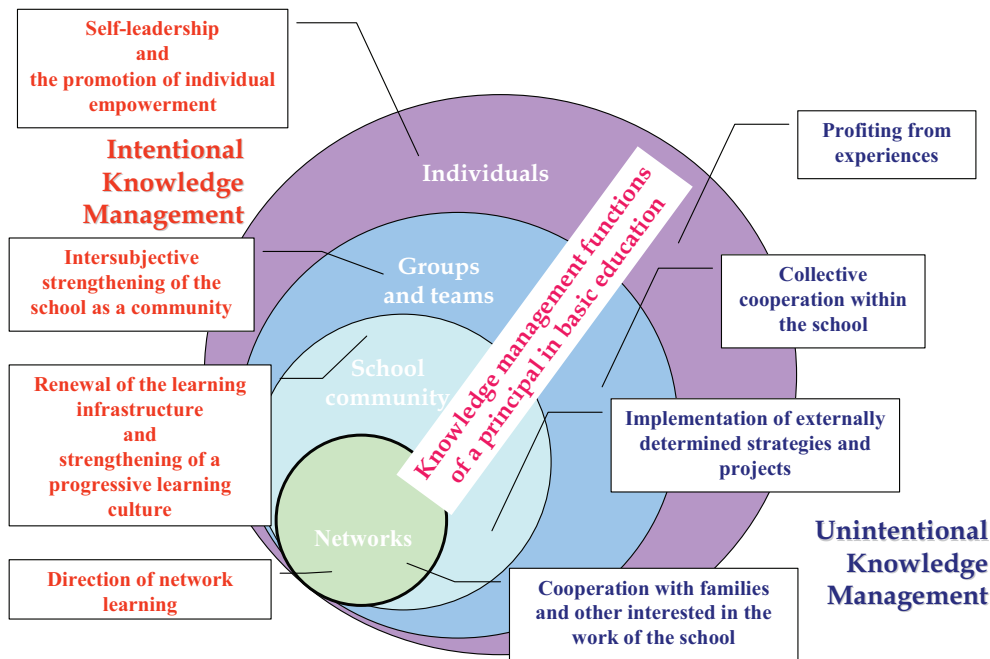


FIGURE 27 Knowledge management as exercised by a principal in basic education

In addition to the above, the findings suggest that the leadership given by the principal of a school with respect to the teachers' knowledge and learning can be described under the umbrella concept of broad-based pedagogical leadership (Carter & Burger 1994, 157-168; Helakorpi 2001a, 59; Lane 1991, 120-122; Southworth 2002, 87-88; Their 1994, 93). This implies that the principal should design learning support structures for the school and assist the teachers in their decision-making, learning and intellectual growth (Bassi, Cheney & Lewis 1998, 53; Becerra-Fernandez & Stevenson 2001, 509; Stevenson 2000b, 347-348).

The principal is functioning in this capacity when attending to the development not only of the planning and organizing of teaching but also of knowledge and learning on the part of the teachers. In this case knowledge management will be focused above all on the development of areas of knowledge that

belong to the content of learning and are bound up with its information-theory perspectives. Correspondingly, the focus of attention in the management of learning will be on temporal, situationally bound knowledge development processes that are connected with the stages of professional development reached by the employees at the school. In this sense knowledge management and learning management are mutually linked dimensions belonging to the cycle of broad-based pedagogical leadership. Moreover, the present findings suggest that intervention in the self-regulatory functions of individuals, groups, working communities and collaborative networks, together with the promotion of dynamic interaction, are essential leadership measures that permeate the above dimensions.

6 Conclusions

The results obtained here indicate that the principals of schools engaged in basic education are required to adopt an active attitude towards learning on the part of the teachers, and should approach their own work as reflecting a learning-based profession that calls for an active developmental attitude on their part as well throughout the duration of their career.

It was also evident that reliance on the somewhat random possibilities offered by unintentional leadership alone cannot nowadays be an acceptable approach for any self-respecting member of the profession. The ship will not sail for long on the strength of good fortune alone. A form of purposeful leadership is called for which is capable of successfully combining the disparate factors associated with fulfilment of the basic task of a school on the one hand and the necessary reforms on the other. In this sense intentional leadership is the key to success, the route planning device for running a school that helps one to consider various options and at the same time generate the necessary resources to support the work of teaching and education.

Although broad-based pedagogical leadership is studied here mostly in the context of schools, the same perspective would probably provide useful ideas for developing knowledge management in other organizations as well. It may also be assumed that the notion of the central role of the leader as one who intervenes in the self-regulatory processes of various actors and promotes dynamic interaction would bear scrutiny in other leadership contexts as well.

LÄHTEET

- Aaltio-Marjosola, I. 2002. Uuden tieteellisen tiedon tuottaminen. http://www.metodix.com/fi/sisallys/01_menetelmat/01_tutkimusprosessi/04_uuden_tieteellisen_tiedon_tuottaminen/. Viitattu 14.9.2006.
- Aaltola, J. 2001. Filosofia, Tiede, Ymmärtäminen. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–25.
- Aaltonen, M. & Wilenius, M. 2002. Osaamisen ennakointi – Pidemmälle tulevaisuuteen, Syvemmälle osaamiseen. Helsinki: Edita.
- Agor, W. H. 1997. The measurement, use and development of intellectual capital to increase public sector productivity. *Public Personnel Management* 26 (2), 175–186.
- Aho, L. 2002. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M.-L. Julkunen, (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Porvoo: WSOY, 19–38.
- Aho, S. 1994. Humanistisen psykologian periaatteet opettajankoulutuksessa ja koulukasvatuksessa. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B 46, 74–91.
- Ahonen, H. 2008a. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. 352.
- Ahonen, H. 2008b. Oppimisen kohteen ja oppijan vastavuoroinen kehitys: Teleyrityksen asiakaspalvelun työyhteisöjen oppimiskäytäntöjen uudistaminen osana teknologisetaloudellista kumousta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 218. <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/39710/oppimise.pdf?sequence=1>. Viitattu 6.10.2008.
- Ahonen, J. 2001. Ammattina rehtori. Helsinki: Kirjapaja.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Aittola, T. & Pirttilä, I. 1989. Tieto yhteiskunnassa. Tiedonsosiologinen tarkastelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Akbar, H. 2003. Knowledge levels and their transformation: Towards the integration of knowledge creation and individual learning. *Journal of Management Studies* 40 (8), 1997–2021.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. (3. painos) Jyväskylä: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Alava, J. 2004. Rehtorikoulutuksen tulevaisuuden suuntaviivoja. Teoksessa S. Honkala (toim.) SURE-FIRE 30 vuotta – linjanvetäjiä ja vaikuttajia. Helsinki: Suomen rehtorit ry, 61–70.

- Alava, J. 2007. Koulutuksen käytäntö. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus, 219–252.
- Alavi, M. & Tiwana, A. Knowledge Management: The Information Technology Dimension. Teoksessa Easterby-Smith & M. A. Lyles (toim.) Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management. Oxford: Blackwell, 104–121.
- Altman, Y. & Iles, P. 1998. Learning, leadership, teams: Corporate learning and organisational change. *Journal of Management Development* 17 (1), 44–55.
- Amburgey, T. L. & Rao, H. 1996. Organizational ecology: Past, present and future directions. *Academy of Management Journal* 39 (5), 1265–1286.
- Amundson, N. E. 2005. Aktiivinen ohjaus. Opas uraohjauksen ammattilaisille. Suomentaja Petri Auvinen. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Anderson, N. & Sleaf, S. 2004. An evaluation of gender differences on the Belbin team role self-perception inventory. *Journal of Occupational & Organizational Psychology* 77 (3), 429–437.
- Andrews, R. L., Basom, M. R. & Basom, M. 1991. Instructional leadership: Supervision that makes a difference. *Theory Into Practice* 30 (2), 97–101.
- Antikainen, A. 2002. Koulutusjärjestelmän tulevaisuuden tutkimuksesta. Kokemuksia ja haasteita. Teoksessa A. Haapala (toim.) Tulevaisuuskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–27.
- Anttila, P. 1998. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta.
http://www.metodix.com/fi/sisallys/01_menetelmat/01_tutkimusprosessi/02_tutkimisen_taito_ja_tiedon_hankinta/. Viitattu 14.9.2006.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1996. Organizational Learning II. Theory, Method and Practice. Reading: Addison-Wesley.
- Asmal, K. & Kahn, M. 2000. The knowledge economy - Fact or fiction? *South African Journal of Business Management* 31 (4), 131–136.
- Atkinson, G. Jr. & Murrell, P. H. 1988. Kolb's experiential learning theory: A meta-model for career exploration. *Journal of Counselling & Development* 66 (8), 374–377.
- Aula, P. 1999. Organisaation kaaos vai kaaoksen organisaatio? Dynaamisen organisaatioviestinnän teoria. Helsinki: Loki-Kirjat.
- Auranen, J. 2004. Tervanjuontia ja ruusuilla tanssia - metaforatutkimus kasvatustyöstä kuntaorganisaation osana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 97.
http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/auranen_tervanjuontia/auranen.pdf. Viitattu 25.9.2007.
- Bandura, A. 1999. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality & Social Psychology Review* 3 (3), 193–209.
- Bandura, A. 2001. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology* 52 (1), 1–26.
- Barrett, F. J. 1995. Creating appreciative learning cultures. *Organizational Dynamics* 24 (2), 36–49.
- Barry, D. 1991. Managing the bossless team: Lessons in distributed leadership. *Organizational Dynamics* 20 (1), 31–47.

- Bartel, C. A. & Garud, R. Narrative Knowledge in Action: Adaptive Abduction as a Mechanism for Knowledge Creation and Exchange in Organizations. Teoksessa M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (toim.) *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Oxford: Blackwell, 324–342.
- Barth, R. S. 1986. Principal centered professional development. *Theory Into Practice* 25 (3), 156–160.
- Bartunek, J. M. 1984. Changing interpretive schemes and organizational restructuring. The example of a religious order. *Administrative Science Quarterly* 29 (1984), 355–372.
- Bassi, L., Cheney, S. & Lewis, E. 1998. Trends in workplace learning: Supply and demand in interesting times. *Training & Development* 52 (11), 51–75.
- Becerra-Fernandez, I. & Stevenson, J. M. 2001. Knowledge management systems & solutions for the school principal as chief learning officer. *Education* 121 (3), 508–518.
- Becker, C. M., McMahan, S., Alien, D. & Nelson, J. R. 2004. The usability and effectiveness of a self-management intervention. *American Journal of Health Studies* 19 (2), 110–114.
- Belbin, R. M. 1993. A reply to the Belbin team-role self-perception inventory by Furnham, Steel and Pendleton. *Journal of Occupational & Organizational Psychology* 66 (3), 259–260.
- Bell, L. 1998. From symphony to jazz: The concept of strategy in education. *School Leadership & Management* 18 (4), 449–460.
- Benaïm, Y. & Humphreys, K. A. 1997. Gaining entry: Challenges for the novice headteacher. *School Leadership & Management* 17 (1), 81–94.
- Benner, P. 1989. *Aloittelijasta asiantuntijaksi*. Suomentaja Kristiina Toivanen. Helsinki: WSOY.
- Benner, P., Tanner, C. A. & Chesla, C. A. 1999. *Asiantuntijuus hoitotyössä. Hoitotyö, päättelykyky ja etiikka*. Suomentaja Paula Nieminen. Helsinki: WSOY.
- Bennett, R. H. 1998. The importance of tacit knowledge in strategic deliberations and decisions. *Management Decision* 36 (9), 589–597.
- Bennis, W. & Nanus, B. 1986. *Johtajat ja johtajuus*. Suomentaja Pirkko Rajala. Tampere: Weilin & Göös.
- Bereiter, C. 2002. *Education and Mind in the Knowledge Age*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1987. *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berg, G. A., Csikszentmihalyi, M. & Nakamura, J. 2003. A mission possible? *Change* 35 (5), 40–47.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1995. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. Suomentanut Vesa Raiskila. (2. painos) Helsinki: Kirjapaino-Oy Like.
- Bernstein, C. 1997. A teacher's story of working in a non-supportive environment. *Education* 118 (1), 63–66.

- Blake, R. E. & Mouton, J. S. 1985. Presidential grid styles. *Training & Development Journal* 39 (3), 30-34.
- Bigham, G. & Reavis, C. 2001. Preferred leadership frames of principals in implementing a state-wide teacher appraisal system. *Contemporary Education* 72 (2), 52-57.
- Boje, D. M. 2002. *Narrative Methods for Organizational and Communication Research*. (2nd edition) London: Sage.
- Bonner, D. 2000. Enter the chief knowledge officer. *Training & Development* 54 (2), 36-40.
- Botha, D. F. 2000. A conceptual framework for the management of knowledge in a knowledge-based enterprise. *South African Journal of Business Management* (31) 4, 141-148.
- Bottery, M. 2001. Globalisation and the UK competition state: No room for transformational leadership in education? *School Leadership & Management* 21 (2), 199-218.
- Bottery, M. 2003. The leadership of learning communities in a culture of unhappiness. *School Leadership & Management* 23 (2), 187-207.
- Booth, R. 1998. The measurement of intellectual capital. *Management Accounting Magazine for Chartered Management Accountants* 76 (10), 26-28.
- Bradley, J. 1993. Methodological issues and practices in qualitative research. *Library Quarterly* 63 (4), 431-449.
- Broucek, W. G. & Randell, G. 1996. An assessment of the construct validity of the Belbin self-perception inventory and observer's assessment from the perspective of the five-factor model. *Journal of Occupational & Organizational Psychology* 69 (4), 389-405.
- Bruner, J. 1998. *The Culture of Education*. (4th edition) Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Burman, E. 1996. Interviewing. In P. Banister, E. Burman, I. Parker, M. Taylor, M. & C. Tindall. *Qualitative Methods in Psychology. A Research Guide*. (3th edition) Philadelphia: Open University Press, 49-71.
- Burrell, G. & Morgan, G. 1989. *Sociological Paradigms and Organisational Analysis. Elements of the Sociology of Corporate Life*. (7th edition) Hants: Gower.
- Busher, H. & Hodgkinson, K. 1995. Managing interschool networks: Across the primary/secondary divide. *School Organization* 15 (3), 329-340.
- Busher, H. & Harris, A. 1999. Leadership of school subject areas: Tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership & Management* (19) 3, 305-318.
- Campo, C. 1993. Collaborative school cultures: How principals make a difference. *School Organization* 13 (2), 119-127.
- Cardno, C. 2002. Team learning: Opportunities and challenges for school leaders. *School Leadership & Management* 22 (2), 211-223.
- Carter, D. S. G. & Burger, M. 1994. Curriculum management, instructional leadership and new information Technology. *School Organization* 14 (2), 153-168.

- Chiavenato, I. 2001. Advances and challenges in human resource management in the New Millennium. *Public Personnel Management* (30) 1, 17–26.
- Child, J. & Rodrigues, S. Social Identity and Organizational Learning. Teoksessa M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (toim.) *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Oxford: Blackwell, 535–556.
- Christensen, L. M., Wilson, E. K., Anders, S. K., Dennis, M. B., Kirkland, L., Beacham, M. & Warren, E. P. 2001. Teachers' reflections on their practice of social studies. *Social Studies* 92 (5), 205–208.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. 2001. How school leaders can promote teachers' professional development. An account from the field. *School Leadership & Management* 21 (1) 43–57.
- Csikszentmihalyi, M. 1997a. Finding flow. *Psychology Today* 30 (4), 46–71.
- Csikszentmihalyi, M. 1997b. Happiness and creativity: Going with the flow. *Futurist* 31 (5), 8–12.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research Methods in Education*. (5th edition) London: Routledge Falmer.
- Collins, H. M. 1974. The TEA set: Tacit knowledge and scientific networks. *Science Studies* 4 (2), 165–186.
- Collins, H. M. 2001. Tacit knowledge, trust and the Q of sapphire. *Social Studies of Science* 31 (1), 71–85.
- Coulon, S. C. & Quaglia, R. J. 1989. A comparison between the behaviour of effective principals and effective teachers. *Education* 110 (1), 130–136.
- Cross, R. & Prusak, L. 2005. The Political Economy of Knowledge Markets in Organizations. Teoksessa M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (toim.) *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Oxford: Blackwell, 454–472.
- Daresh, J. C. & Playko, M. A. 1992. Mentoring for headteachers: A review of major issues. *School Organization* 12 (2), 145–152.
- Davidson, J. & Olson, M. 2003. School leadership in networked schools: Deciphering the impact of large technical systems on education. *International Journal of Leadership in Education* 6 (3), 261–281.
- Davies, B. & Ellison, L. 1998. Strategic planning in schools: An oxymoron? *School Leadership & Management* 18 (4), 461–473.
- Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. 2001. Grounding knowledge of schools in stakeholder realities: A multi-perspective study of effective school leaders. *School Leadership & Management* 21 (1), 19–42.
- Deal, T. E. & Kennedy, A. A. 1987. *Yrityskulttuurit. Yrityksen käyttäytyminen ja sen rituaalit. Yritysmailman psykologia* 3. Suomentaja Anna-Maija Gruber (2. painos) Helsinki: Rastor.
- DeFilippi, R. & Ornstein, S. 2005. Psychological Perspectives Underlying Theories of Organizational Learning. Teoksessa M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (toim.) *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Oxford: Blackwell, 19–37.

- Den Hartog, D. N., Van Muijen, J. J. & Koopman, P. L. 1997. Transactional versus transformational leadership: An analysis of the MLQ. *Journal of Occupational & Organizational Psychology* 70 (1), 19-34.
- Denzin, N. K. 1983. *Interpretive Interactionism*. Teoksessa G. Morgan (toim.) *Beyond Method. Strategies for Social Research*. London: Sage.
- Denzin, N. K. 1992. *Symbolic Interaction and Cultural Studies. The Politics of Interpretation*. Oxford: Blackwell.
- Deutsch, D. 1997. *Todellisuuden rakenne*. Suomentaja Kimmo Pietiläinen. Vaasa: Terra Cognita.
- Dewey, J. 1999. *Pyrkimys varmuuteen. Tutkimus tiedon ja toiminnan suhteesta*. Suomentaja Pentti Määttänen. Helsinki: Gaudeamus.
- DiBella, A. J. 2005. Organizations as Learning Portfolios. Teoksessa M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (toim.) *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Oxford: Blackwell, 145-160.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. 1983. The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review* 48 (4), 147-160.
- Dimmock, C. & Walker, A. 2000. Developing comparative and international educational leadership and management: A cross-cultural model. *School Leadership & Management* 20 (2), 143-160.
- Dixon, N. M. 2000. *Common Knowledge. How Companies Thrive by Sharing What They Know*. Boston: Harvard Business School Press.
- Dorman, J. P. & D'Arbon, T. 2003. Leadership succession in New South Wales catholic schools: Identifying potential principals. *Educational Studies* 29 (2/3), 127-139.
- Draper, J. & McMichael, P. 2002. Managing acting headship: A safe pair of hands? *School Leadership & Management* 22 (3), 289-303.
- Drucker, P. F. 1999. *Innovation and Entrepreneurship. Practice and Principles*. (2nd edition). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Duke, D. 2004. *The Challenges of Educational Change*. Boston: Pearson.
- Dzinkowski, R. 2000. The measurement and management of intellectual capital: an introduction. *Management Accounting. Magazine for Chartered Management Accountants* 78 (2), 32-36.
- Easterby-Smith, M. & Lyles, M. A. 2005. Introduction: Watersheds of Organizational Learning and Knowledge Management. Teoksessa M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (toim.) *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Oxford: Blackwell, 1-15.
- Ediger, M. 1996. Comparing the attributes of proactive and reactive school principals. *Education* 117 (2), 274-279.
- Ediger, M. 1997. Improving the school culture. *Education* 118 (1), 36-41.
- Edmondson, A. C. 2003. Speaking up in the operating room: How team leaders promote learning in interdisciplinary action teams. *Journal of Management Studies* 40 (6), 1419-1452.

- Edwards, J. E., Rode, L. G. & Ayman, R. 1989. The construct validity of scales from four leadership questionnaires. *Journal of General Psychology* 116 (2), 171-181.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.). *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 30-41.
- Ekman, G. 2004. *Johda enemmän, hallitse vähemmän. Epäviralliset työkeskustelut esimiehen työväliseenä*. Suomentaja Elina Lustig. Helsinki: WSOY.
- Elinkeinoelämän valtuuskunta. 2001. *Mestareita vai maistereita? Raportti Suomen koulutusjärjestelmästä*. Helsinki: Taloustieto.
- Elaad, E. 1993. Detection of deception: A transactional analysis perspective. *Journal of Psychology* 127 (1), 5-15.
- Elkjaer, B. 2005. Social Learning Theory: Learning as Participation in Social Processes. Teoksessa M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (toim.) *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Oxford: Blackwell, 38-53.
- Engeström, Y. 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Eraut, M. 1994. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 86-102.
- Evans, M. 1997. Shifting the leadership focus from control to empowerment - a case study. *School Leadership & Management* 17 (2), 273-283.
- Evetts, J. 1994. The new headteacher: The changing work culture of secondary headship 14 (1), 37-47.
- Fidler, B. 1998. How can a successful school avoid failure? Strategic management in schools. *School Leadership & Management* 18 (4), 497-509.
- Fink, D. 1999. The attrition of change: A study of change and continuity. *School Effectiveness and School Improvement* 10 (3), 269-295.
- Fitzgerald, T., Young's, H. & Groote Boer, P. 2003. Bureaucratic control or professional autonomy? Performance management in New Zealand schools. *School Leadership & Management* 23 (1), 91-105.
- Fold, E. G. 2004. Learning from diversity: A theoretical exploration. *Public Administration Review* 64 (5), 529-538.
- Foley, R. M. & Lewis, J. A. 1999. Self-perceived competence of secondary school principals to serve as school leaders in collaborative-based educational delivery systems. *Remedial and Special Education* 20 (4), 233-243.

- Foss, N. J. & Mahnke, V. 2005. Knowledge Management: What Can Organizational Economics Contribute? Teoksessa M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (toim.) *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Oxford: Blackwell, 78–103.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suomentaja Joel Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Frost, D. & Durrant, J. 2002. Teachers as leaders: Exploring the impact of teacher-led development work. *School Leadership & Management* 22 (2), 143–162.
- Fullan, M. 1995. The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory Into Practice* 34 (4), 230–235.
- Fullan, M. 2005. *Leadership & Sustainability. System Thinkers in Action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Furnham, A., Steele, H. & Pendleton, D. 1993. A psychometric assessment of the Belbin team-role self-perception inventory. *Journal of Occupational & Organizational Psychology* 66 (3), 245–257.
- Gadamer, H.-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suomentaja Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Garrett, V. & McGeachie, B. 1999. Preparation for headship? The role of the deputy head in the primary school. *School Leadership & Management* 19 (1), 67–81.
- Gibbons, J. & Gray, M. 2002. An integrated and experience-based approach to social work education: The Newcastle model. *Social Work Education* 21 (5), 529–549.
- Granott, N. 1998. We Learn, Therefore We Develop: Learning Versus Development – or Developing Learning? Teoksessa M. C. Smith & T. Pourchot (toim.) *Adult Learning and Development. Perspectives from Educational Psychology*. London: Erlbaum, 15–34.
- Goleman, D. 1997. *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. Suomentaja Jaakko Kankaanpää. Helsinki: Otava.
- Gray, C. & Behan, S. 2005. Current and predicted staffing patterns in post-primary schools: The perception and experience of school principals. *Oxford Review of Education* 31 (3), 443–458.
- Greiner, L. E. 1972. Evolution and revolution as organizations grow. *Harvard Business Review*. July-August.
- Guiffrida, D. A. 2005. The emergence model: An alternative pedagogy for facilitating self-reflection and theoretical fit in counselling students. *Counselor Education & Supervision* 44 (3), 201–213.
- Haapala, A. 1998. *Johdanto*. Teoksessa A. Haapala (toim.) *Heidegger. Ristiriitojen filosofi*. Helsinki: Gaudeamus, 9–26.
- Hackman, M. Z. & Johnson, C. E. 1996. *Leadership a Communication Perspective*. (2nd edition) Prospect Heights: Waveland Press.
- Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 27. Helsinki: Työterveyslaitos.

- Hakkarainen, K., Lipponen, L., Ilomäki, L., Järvelä, S., Lakkala, M., Muukkonen, H., Rahikainen, M. & Lehtinen, E. 1999. Tieto- ja viestintäteknikka tutkivan oppimisen välineenä. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. (6. painos) Helsinki: WSOY.
- Halamka, John D. 2005. The Peter principle for software. *Computerworld* 39 (51), 20–21.
- Hall, V. 1997. Leadership and team learning in secondary schools: A researcher's response. *School Leadership & Management* 17 (3), 327–329.
- Hall, V. 2001. Management teams in education: An unequal music. *School Leadership & Management* 21 (3), 327–341.
- Hall, V. & Southworth, G. 1997. Headship. *School Leadership & Management* 17 (2), 151–171.
- Hall, V. & Wallace, M. 1996. Let the team take the strain: Lessons from research into senior management teams in secondary schools. *School Organization* 16 (3), 297–308.
- Halliday, J. 2002. Researching values in education. *British Educational Research Journal* 28 (1), 49–62.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. 1998. Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement* 9 (2), 157–191.
- Halpern, D. & Osofsky, S. 1990. A dissenting view of MBO. *Public Personnel Management* 19 (3), 321–330.
- Hannan, M. T. & Freeman, J. The population ecology of organizations. *American Journal of Sociology* 82 (5), 316–330.
- Hannay, L. M., Erb, C. S. & Ross, J. A. 2001. Building change capacity within secondary schools through goal-driven and living organisations. *School Leadership & Management* 21 (3), 271–287.
- Hansen, J. D. 2006. Using problem-based learning in accounting. *Journal of Education for Business* 81 (4), 221–224.
- Hara, K. 1995. Quantitative and qualitative research approaches in education. *Education* 115 (3), 351–355.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2000. Mentoring in the new millennium. *Theory Into Practice* 39 (1), 50–56.
- Harra, T. 2003. Filosofinen tieto – asiantuntijatieto ja käytännöllinen harkinta. Teoksessa P. Räsänen & M. Tuohimaa (toim.) *Filosofinen tieto ja filosofin taito*. *Acta Philosophica Tampere*, vol. 2. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 233–246.
- Harari, O. 1997. Flood your organization with knowledge. *Management Review* 86 (10), 33–37.
- Harris, A. 2001. Building the capacity for school improvement. *School Leadership & Management* 21 (3), 261–270.

- Hartley, J. & Allison, M. 2002. Good, better, best? Inter-organizational learning in a network of local authorities. *Public Management Review* 4 (1), 101-118.
- Hautakangas, S. 2003. Määritelmällisen tiedon mahdottomuudesta. Teoksessa P. Räsänen & M. Tuohimaa (toim.) *Filosofinen tieto ja filosofin taito. Acta Philosophica Tamperensia*, vol. 2. Tampereen yliopisto, 126-136.
- Hayakawa, S. I. 1966. *Ajattelun ja toiminnan kieli*. (2. painos) Helsinki: Otava.
- Haydn, T. 2001. From a very peculiar department to a very successful school: Transference issues arising out of a study of an improving school. *School Leadership & Management* 21 (4), 415-439.
- Hayes, N. & Walsham, G. 2005. Knowledge Sharing and ICTs: A Relational Perspective. Teoksessa M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (toim.) *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Oxford: Blackwell, 54-77.
- Haynes, G., Wragg, T., Wragg, C. & Chamberlin, R. 2003. Performance management for teachers: Headteachers' perspectives. *School Leadership & Management* 23 (1), 75-89.
- Hatten, K. J. 2002. Knowledge management: Creating a knowing culture. *Ivey Business Journal* 67 (1), 1-5.
- Heidegger, M. 2000. Kirje "humanismista" sekä maailmankuvan aika. *Suomen-taja Markku Lehtinen*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. (5. painos) Helsinki: Kauppakaari.
- Heikkilä, I. & Holma, A. 1990. *Tieto ja elämä*. Helsinki: Suomen kirjastoseura.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 116-132.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* (5), 340-354.
- Heilbronn, R., Jones, C., Bubb, S. & Totterdell, M. 2002. School-based induction tutors: A challenging role. *School Leadership & Management* 22 (4), 371-388.
- Heinonen, V. & Kari, J. 1981. *Oppimisen psykologia opetus- ja kasvatustyötä varten*. (4. painos) Helsinki: Otava.
- Heiskala, R. 1990. Sosiologinen kulttuuritutkimus. Teoksessa K. Mäkelä (toim.). *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 9-29.
- Heiskala, R. 1990. Tulkinnan koeteltavuus ja aikakauslehtien analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.). *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 242-263.
- Heiskala, R. 2004. Miten yhteiskunta pakottaa yhteiskunnan tutkijaa? Teoksessa P. Räsänen, A.-H. Anttila, & H. Melin (toim.) *Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-38.

- Helakorpi, S. 1996. Koulun tiimityö. Hämeenlinna. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 107.
- Helakorpi, S. 2001a. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Helsinki: Tammi.
- Helakorpi, S. 2001b. Koulun johtamishaaste. Helsinki: Tammi.
- Helakorpi, S. 2005. Työn taidot – Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. Hämeenlinna. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2/2005.
- Helakorpi, S. 2006. Koulutuksen kehittävä arviointi. Työkaluja osaamisen johtamiseen. Hämeenlinna. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 4/2006.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. (toim.) 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Helsinki: WSOY.
- Heneman, H. G., III & Milanowski, A. T. 2004. Alignment of human resource practices and teacher performance competency. *Peabody Journal of Education* 79 (4), 108–125.
- Henwood, K. L. & Pidgeon, N. F. 1992. Qualitative research and psychological theorizing. *British Journal of Psychology* 83 (1), 97–111.
- Hildén, R. 2002. Ammatillinen osaamisen hoitotyössä. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. (11. painos) Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, A. 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto. <http://herkules.oulu.fi/isbn9514269365/isbn9514269365.pdf>. Viitattu 11.10.2006.
- Hoegl, M. & Gemuenden, H. G. 2001. Teamwork quality and the success of innovative projects: A theoretical concept and empirical evidence. *Organization Science* 12 (4), 435–449.
- Honkanen, H. 2005. Henkilöarviointimenetelmät. Teoksessa H. Honkanen (toim.) *Henkilöarviointi työelämässä*. Helsinki: Edita, 98–160.
- Hopkins, D., Harris, A. & Jackson, D. 1997. Understanding the school's capacity for development: Growth, states and strategies. *School Leadership & Management* 17 (3), 401–411.
- Horan, T. & Wells, K. 2005. Digital communities of practice: Investigation of actionable knowledge for local information networks. *Knowledge, Technology & Policy* 18 (1), 27–42.
- Howells, J. 1996. Tacit knowledge, innovation and technology transfer. *Technology Analysis & Strategic Management* 8 (2), 91–106.
- Huber, G. 1999. Facilitating project team learning and contributions to organizational knowledge. *Creativity & Innovation Management* 8 (2), 70–76.
- Huffman, J. B. & Jacobson, A. L. 2003. Perceptions of professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education* 6 (3), 239–250.

- Hughes, M. & James, C. 1999. The relationship between the head and the deputy head in primary schools. *School Leadership & Management* 19 (1), 83–95.
- Hunt, P., Hirose-Hatae, A., Doering, K., Karasoff, P. & Goetz, L. 2000. "Community' is what I think everyone is talking about". *Remedial & Special Education* 21 (5), 305–317.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Suomentajat Juha Himanka, Janita Hämäläinen, Hannu Sivenius. Helsinki: Loki-Kirjat.
- Husu, J. 2004. Tieto, tietäminen ja kasvatuksen menetelmät. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 23–32.
- Huttunen, J. 1994. Kasvatustieteellinen tutkimus. Teoksessa V. A. Niskanen (toim.) Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Opiskelijan opas. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 130–153.
- Huttunen, R. 1999. Jürgen Habermas – Kommunikatiivinen opettaminen. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoita. Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Helsinki: Gaudeamus, 150–181.
- Huusko, J. 2004. Koulun perustehtävää pohtimassa: opettajayhteisö opusprosessin ytimessä. Teoksessa A. Kervinen & H. Selivuo (toim.) Pala kerrallaan kohti kokonaisuutta. Ota!- hankkeen lähtökohdat ja keskustelun avaus. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 88, 170–179.
- Hytönen, T. 2002. Exploring the practice of human resource development as a field of professional expertise. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. 202.
- Häkkinen, P. 2004. What Makes Learning and Understanding in Virtual Teams So Difficult? *CyberPsychology & Behavior*. 7 (2), 201–206.
- Häkkinen, P. & Arvaja, M. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 206–221.
- Hämäläinen, J. & Komonen, K. 2003. Työkoulumalli ammatillisessa koulutuksessa. Itä-Suomen työkoulun julkaisuja 2. Kuopio: Itä-Suomen lääninhallitus. Kuopion yliopisto.
- Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto Julkaisu D:32.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Helsinki: Suomen Kaupunkiliitto.
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T. & Ahonen, J. 2002. Oppilaitoksen johtaminen. Helsinki: WSOY.
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 126–148.

- Hänninen, R. 2009. Hyvän elementit ammatillisen koulutuksen johtajuudessa ja rehtorin työssä. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Omakustanne.
- Hänninen, V. 2000. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. (2. painos) Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 696.
- Itkonen, M. 1996. Itseyteni ja toiseutesi – opettajuutemme jäljitetty maa. Esseistinen montaasi kasvatustieteiden perusteiksi. Jyväskylä: K + K.
- Johnson, R. B. 1997. Examining the validity structure of qualitative research. *Education* 118 (2), 282–292.
- Johnson, W. H. A. 2002. Assessing organizational knowledge creation theory in collaborative R&D projects. *International Journal of Innovation Management* 6 (4), 387–418.
- Johnson, W. L., Mauzey, E., Johnson, A. M., Murphy, S. D. & Zimmerman, K. J. 2001. A higher order analysis of the factor structure of the Myers-Briggs type indicator. *Measurement & Evaluation in Counselling & Development* 34 (2), 96–108.
- Juntunen, M. 1986. Edmund Husserlin filosofia. Fenomenologia ja apodiktisen tieteen idea. Helsinki: Gaudeamus.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1982. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. (2. painos) Jyväskylä: Gummerus.
- Juusenaho, R. 2004. Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. 249.
- Juuti, P. 1992. Yrityskulttuurin murros. Aavaranta-sarja. Oitmäki: Aavaranta Oy.
- Juuti, P. 1995. Johtaminen ja organisaation alitajunta. Aavaranta-sarja. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. 2001. Johtamispuhe. Aavaranta-sarja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juuti, P. 2004. Toivon johtaminen. Aavaranta-sarja. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. 2006a. Johtamisen kehityslinjoja. Teoksessa P. Juuti (toim.) Johtaminen eilen, tänään, huomenna. Helsinki: Otava, 13–29.
- Juuti, P. 2006b. Organisaatiokäyttäytyminen. Aavaranta-sarja. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. & Lindström, K. 1995. Postmoderni ajattelu ja organisaation syvälinen muutos. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 4. JTO-tutkimuksia Sarja 9. Helsinki: Työterveyslaitos ja Johtamistaidon opisto.
- Jyrhämä, R. 2004. Sisällön erittelyn mahdollisuuksia. Taulukkolaskentaohjelma sisällön analyysin apuna. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 223–238.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 258–274.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. & Ylikoski, P. 2002. Merkitys ja tulkinta. Teoksessa M.-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot. (4. painos) Helsinki: Gaudeamus, 15–23.

- Kalliola, S. 2001. Herbert Blumer. Symbolinen interaktionismi. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O.-H. Ylijoki (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*. Tampere: Vastapaino, 325–346.
- Kanervio, P. 2007. Crisis and renewal in one Finnish private school. *Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*. 323.
- Kansanen, P. 2004a. Johdantoa kasvatustieteellisissä tutkimuksessa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–22.
- Kansanen, P. 2004b. *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kanter, J. 1999. Knowledge management, practically speaking. *Information Systems Management* 16 (4), 7–15.
- Kaplan, R. S. & Norton, D. P. 2004. *Strategiakartat. Aineettoman pääoman muuttaminen mitattaviksi tuloksiksi*. Helsinki: Talentum.
- Karathanos, D. & Karathanos, P. 2005. Applying the balanced scorecard to education. *Journal of Education for Business* 80 (4), 222–230.
- Karila, K. & Repo, E. 1997. Näkökulma asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimusten valossa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 149–157.
- Karppinen, M. 2006. Cultural patterns of knowledge creation: Finns and Japanese as engineers and poets. *Acta Universitatis Oeconomicae Helsingiensis*. A-271. <http://hsepubl.lib.hse.fi/pdf/diss/a271.pdf>. Viitattu 18.4.2006.
- Karvonen, K. 2007. Itsetuntemus – tuloksekkaan henkilöjohtamisen kivijalka. Teoksessa A. Taipale, M. Salonen & K. Karvonen (toim.) *Kuorma kasvaa – voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä*. Helsinki: Opetushallitus, 65–70.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. 1993. *Tiimit ja tuloksekas yritys. Ekonomiasarja*. Helsinki: Suomen Ekonomiliitto. Suomen Ekonomisäätiön Koulutuskeskus. Weilig&Göös.
- Kelly, D. & Amburgey, T. L. 1991. Organizational inertia and momentum: A dynamic model of strategic change. *Academy of Management Journal* 34 (3), 591–612.
- Kent, A. M. 2004. Improving teacher quality through professional development. *Education* 124 (3), 427–435.
- Kervinen, A. 2004. Tutkimuksen avulla oman perustehtävän äärelle. Teoksessa A. Kervinen & H. Selivuo (toim.) *Pala kerrallaan kohti kokonaisuutta. Ota!- hankkeen lähtökohdat ja keskustelun avaus*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 88, 34–168.
- Kiikeri, M. & Ylikoski, P. 2004. *Tiede tutkimuskohteena. Filosofinen johdatus tieteentutkimukseen*. Helsinki: Gaudeamus.
- King, N. 1994. *The Qualitative Research Interview*. Teoksessa C. Cassell & G. Symon (toim.) *Qualitative Methods in Organizational Research. A Practical Guide*. London: Sage.

- King, W. R. 2001. Strategies for creating a learning organization. *Information Systems Management* 18 (1), 12–20.
- Kirjavainen, P. 2003. Strateginen osaamisen johtaminen Suomessa – käsite kehittelyistä käytännön kokemuksiin ja tulevaisuuden näkymiin. Teoksessa P. Kirjavainen, R. Laakso-Manninen, M.-L. Manka & E. Troberg (toim.) *Kehittyvä osaamisen johtaminen*. Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu. Helian julkaisusarja A:6.
- Kirjavainen, P. & Laakso-Manninen, R. 2002. *Strategisen osaamisen johtaminen*. (3. painos) Helsinki: Edita.
- Kirveskari, T. 2003. Visiot oppilaitoksen johtamisessa - Tulevaisuuden tahtotilaa muodostamassa. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 256. <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5677-7.pdf>. Viitattu 17.2.2004.
- Kivi, T. 1997. *Oppimisen ytimessä*. (2. painos) Helsinki: Opetushallitus.
- Kivi, T. 2000. *Oppimisen taidot*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kivimäki, M., Elovainio, M., Vahtera, J. & Virtanen, M. Johtaminen ja työntekijöiden hyvinvointi. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Terveys ja johtaminen*. Terveystieteiden tutkimuskeskuksen työyhteisöissä. Helsinki: WSOY, 150–161.
- Kivinen, O. & Ristelä, P. 2001. Totuus, kieli ja käytäntö. Pragmaattisia näkökulmia toimintaan ja osaamiseen. Helsinki: WSOY.
- Kivistö, T. 1996. Osaamisen tulevaisuus? Teoksessa P. Neittaanmäki (toim.) *Muutos tieteen maailmassa*. Tutkimus, tiede ja yliopistot 2010. Jyväskylä: Atena, 305–316.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. *Toimiva koulu*. Helsinki: WSOY.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 2001. Tekemisen taito. Taidon olemus työn tekemisen näkökulmasta. Teoksessa M. Anttila, T. Laes & J. Suomala (toim.) *Opettaja oppimassa*. Tutkimustietoa opettajuudesta, oppimisesta ja opetuksesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:69, 203–218.
- Komonen, K. 2004. Opettajien ja ohjaajien työn jäsentyminen ja ammatillinen kehittyminen Itä-Suomen työkoulussa. *Itä-Suomen työkoulun julkaisuja* 5. Kuopio: Itä-Suomen lääninhallitus. Kuopion yliopisto.
- Konttinen, E. 1991. Perinteisesti moderniin. *Professioiden yhteiskunnallinen synty Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Konttinen, E. 1997. Professionaalinen asiantuntijatyö ja sen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 48–61.
- Koro, J. 1993a. Aikuinen oman oppimisen ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. *Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*. 98.

- Koro, J. 1993b. Itseohjattu oppiminen – aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa A. Kajanto, (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. (4. painos.) Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 21–50.
- Koskiaho, B. 1990. Ohi, läpi ja reunojen yli. Tutkimuksenteon peruskysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus.
- Koskinen, O. 2005. Asia- ja ihmisjohtajien eroavuudet. Johtaminen ja organisatiot. Vaasan yliopisto. Acta Wasaensia 134. Liiketaloustiede 54.
- Kostiainen, J. 2002. Learning and the “Ba” in the development network of an urban region. *European Planning Studies*. 10 (5), 613–631.
- Kotkavirta, J. 1999. Ajatus. Tietoteoria. Helsinki: WSOY.
- Kuhn, T. S. 1994. Tieteellisen valankumouksen rakenne. Suomentaja Kimmo Pietiläinen. Helsinki: Art House.
- Kupari, P. & Välijärvi, J. 2005. Suomalaisen osaamisen perusta säilynyt vahvana. Teoksessa P. Kupari & J. Välijärvi (toim.) Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. OECD. Opetusministeriö.
- Kupiainen, R. 2005. Heideggerin faktisuuden hermeneutiikka. Teoksessa J. Tontti (toim.) 2005. Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 85–97.
- Kurki, L. 1993a. Pedagoginen johtajuus. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen julkaisu 28.
- Kurki, L. 1993b. Persoonakeskeinen kasvatus – La Education Personalizada. Teoksessa P. Stähle (toim.) Pedagogisia vaihtoehtoja. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Kustannusyhtiö Pohjoinen.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, P. 2004. Sosiaalisen maailman tasot ja toimijat. Esseitä sosiaalitieteiden ja arviointitutkimuksen metodologiasta. Unipress.
- Kuusi, O. 1999. Delfoi-metodi.
http://www.metodix.com/fi/sisallys/01_menetelmat/02_metodiartikkeli/kuusi_delfoi/kooste. Viitattu 16.9.2008.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede. Journal of Nursing Science* 11 (1), 3–12.
- Kyrö, P. 2003. Tieteellinen tutkimusprosessi.
http://www.metodix.com/fi/sisallys/01_menetelmat/01_tutkimusprosessi/01_tieteellinen_tutkimusprosessi/. Viitattu 14.9.2006.
- Kyrö, P. 2004. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Laakso-Manninen, R. 2003. Henkilöstön kehittämisen integroitu järjestelmä. Teoksessa P. Kirjavainen, R. Laakso-Manninen, M.-L. Manka & E. Troberg (toim.) Kehittyvä osaamisen johtaminen. Helian julkaisusarja A:6. Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu.

- Lahn, L. C. 2001. Ikääntyvät oppijat oppivassa yhteiskunnassa. Teoksessa P. Sallila (toim.) *Oppiminen ja ikääntyminen. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja*. Helsinki: Kirjastopalvelu, 41–72.
- 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, 26–43.
- Lallimo, J. & Veermans, M. 2005. Yhteisöllisen verkko-oppimisen rakenteita. Helsingin avoimen yliopiston julkaisusarja 1.
- Lam, Y.L. J. 2002. Defining the effects of transformational leadership on organisational learning: A cross-cultural comparison. *School Leadership & Management* 22 (4), 439–452.
- Lam, D. 2004. Problem-based learning: An integration on theory and field. *Journal of Social Work Education* 40 (3), 371–389.
- Lammenranta, M. 1993. *Tietoteoria*. Tampere: Gaudeamus.
- Lane, J. J. 1991. Instructional Leadership and Community: A Perspective on School Based Management. *Theory Into Practice*. 30 (2), 119–123.
- Lapiolahti, R. 2007. Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä. Paikallisen arvioinnin toteutumisedellytysten arviointia erään kuntaorganisaation näkökulmasta. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. 308.
- Latomaa, T. 2005. Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 17–88.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. 168.
- Lave, J. & Wenger, E. 1995. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LeBrasseur, R., Whissell, R. & Ojha, A. 2002. Organisational learning, transformational leadership and implementation of continuous quality improvement in Canadian hospitals. *Australian Journal of Management* 27 (2), 141–162.
- Lee, G. V. 1991. Instructional leadership as collaborative sense-making. *Theory Into Practice* 30 (2), 83–90.
- Lee, J. C.-K. & Dimmock, C. 1999. Curriculum leadership and management in secondary schools: A Hong Kong case study. *School Leadership & Management* 19 (4), 455–481.
- Lehtinen, T. 2002. *Eksistentiaalisuus. Vapauden filosofia*. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Lehtinen, E., Hakkarainen, K., Lipponen, L., Rahikainen, M., Muukkonen, H., Lakkala, M. & Laine, P. 2000. Katsaus tietokoneavusteisen yhteisöllisen oppimisen mahdollisuuksiin. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A13.

- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1999. Kognitio, käytäntö ja kulttuuri: Lintubongarin pidempi oppimäärä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 246–159.
- Lehtonen, T. J. 2002. Organisaation osaamisen strateginen hallinta. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 173.
<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5341-7.pdf>. Viitattu 17.2.2004.
- Leider, R. J. 1996. *The Ultimate Leadership Task: Self-Leadership*. Teoksessa F. Hesselbein, M. Goldsmith & R. Beckhard. (toim.) *Leader of the Future. New Visions, Strategies, and Practices for the Next Era*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1995. *Kasvatustieteen perusteet*. (5. painos) Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1997. *Opettaminen ammattina*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leithwood, K. 1994. Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly* 30 (4), 498–518.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. 2000. Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership & Management* 20 (4), 415–434.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (2003). Future Schools and Leaders' Values. Teoksessa M. Preedy, R. Glatter & C. Wise (toim.) *Strategic Leadership and Educational Improvement*. London: Sage, 19–32
- Leithwood, K., Steinbach, R. & Ryan, S. 1997. Leadership and team learning in secondary schools. *School Leadership & Management* 17 (3), 303–325.
- Leon, L. A. & Tai, L. S. 2004. Implementing cooperative learning in a team-teaching environment. *Journal of Education for Business* 79 (5), 287–293.
- Leonard, P. E. & Leonard, L. J. 2001. The collaborative prescription: Remedy or reverie? *International Journal of Leadership in Education* 4 (4), 383–399.
- Leonard, D. & Sensiper, S. 1998. The role of tacit knowledge in group innovation. *California Management Review* 40 (3), 112–132.
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 448.
<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6331-5.pdf>. Viitattu 14.12.2007.
- Levine, L. 2001. Integrating knowledge and processes in a learning organization. *Information Systems Management* 18 (1), 21–33.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 2000. Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. (2nd edition) Thousand Oaks. Sage, 163–188.
- Lindberg, J. 2005. *Tieto-oppi*. Helsinki: WSOY.
- Linnakylä, P, Mattinen, E. & Olkinuora, A. 1989. *Prosessikirjoittamisen opas*. (1.-2. painos) Helsinki: Otava.

- Lipponen, L. 2001. Supporting Collaboration with Computers. Teoksessa M. Lakkala, M. Rahikainen & K. Hakkarainen (toim.), Perspectives of CSCL in Europe: A Review. A Report for the European Commission, 7-17
http://www.euro-cscl.org/site/itcole/D2_1_review_of_cscl.pdf. Viitattu 10.12.2007.
- Lobdell, D. T., Gilboa, S., Mendola, P. & Hesse, B. 2005. Use of focus groups for the environmental health researcher. *Journal of Environmental Health* 67 (9), 36-42.
- Lonka, I. & Lonka, K. 1996. Kirjoittamisen taito. Teoksessa I. Lonka, K. Lonka, P. Karvonen & P. Leino (toim.) Taitava kirjoittaja. Opiskelijan opas. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 54.
- Lonka, K. & Lonka, I. 1993. Aktivoiva kirjoittaminen. Teoksessa A. Kajanto, (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. (4. painos.) Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 197-224.
- Lonkila, T. 1991. Koulun tulosjohtaminen. Opetus & Kasvatus. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Loo, R. A. 2002. Meta-analytic examination of Kolb's learning style preferences among business majors. *Journal of Education for Business* 77 (5), 252-256.
- Lubit, R. 2001. Tacit knowledge and knowledge management: The keys to sustainable competitive advantage. *Organizational Dynamics* 29 (3), 164-178.
- Luukka, M.-R., 2002. Mikä tekee tekstistä tieteellisen. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.). Tieteellinen kirjoittaminen. Tampere: Vastapaino.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 318.
<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5885-0.pdf>. Viitattu 17.2.2004.
- Lytard, J.-F. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Suomentaja Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Lähdesmäki, K. 2003. New Public Management ja julkisen sektorin uudistaminen: Tutkimus tehokkuusperiaatteista, julkisesta yrittäjyydestä ja tulosvastuusta sekä niiden määrittelemistä valtion keskushallinnon reformeista Suomessa 1980-luvulta 2000-luvun alkuun. Vaasan yliopisto. *Acta Wasensia* 113. *Hallintotiede* 7.
<http://lipas.uwasa.fi/julkaisu/acta/acta113.pdf>. Viitattu 24.9.2007.
- Manka, M.-L. 2003. Transformatiivinen oppiminen muutosprosessin tuloksellisuuden edistäjänä. Teoksessa P. Kirjavainen, R. Laakso-Manninen, M.-L. Manka & E. Troberg (toim.) Kehittyvä osaamisen johtaminen. Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu. Helian julkaisusarja A:6.
- Manka, M.-L. 2006. Tiikerinloikka työniloon ja menestykseen. Helsinki: Talentum.
- Mannermaa, M. 2008. Jokuveli. Elämä ja vaikuttaminen ubiikkiyhteiskunnassa. Helsinki: WSOY.
- Marshall, S. 1993. Managing the Culture: The Key to Effective Change. *School Organization*. 13 (3), 255-268.

- Martin de Holan, P. & Phillips, N. 2005. Organizational Forgetting. Teoksessa M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (toim.) *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Oxford: Blackwell, 393–409.
- Marwick, A. D. 2001. Knowledge management technology. *IBM Systems Journal* (40) 4, 814–830.
- Maunula, R. 1999. Yhdessä – vaikka erilaisina. Monikulttuuristen tiimien johtaminen ja valmentaminen. *Aavaranta-sarja* 46. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Maurice, H. St. 2002. Self-study of supervisory practices in beginning teacher terminations. *International Journal of Leadership in Education* 5 (1), 61–75.
- McCann, D. & Margerison, C. 1989. Managing high-performance teams. *Training & Development Journal* 43 (11), 52–60.
- McConney, A., Ayres, R., Hansen, J. B. & Cuthbertson, L. 2003. Quest for quality: Recruitment, retention, professional development, and performance evaluation of teachers and principals in Baltimore city's public schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 8 (1), 87–116.
- McEwen, A. & Salters, M. 1997. Values and management: The role of the primary school. Headteacher. *School Leadership & Management* 17 (1), 69–79.
- McInerney, P. 2003. Moving into dangerous territory? Educational leadership in a devolving education system. *International Journal of Leadership in Education* 6 (1), 57–72.
- Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, J. et al. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Oppimateriaaleja 23. (2. painos) Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. 1977. Institutionalized organizations: Formal structure as myth and seremony. *The Americal Journal of Sociology* 83 (2), 340–363.
- Midthassel, U. V., Bru, E. & Idsöe, T. 2000. The principal's role in promoting school development activity in Norwegian compulsory schools. *School Leadership & Management* 20 (2), 247–260.
- Miettinen, A. 2000. Luottamus organisaatioiden välisessä dynamiikassa. Teoksessa H. Hyyppä & A. Miettinen (toim.) *Johtajuus ja organisaatiodynamiikka*. Oulu: Metanoia instituutti, 144–159.
- Miller, W. 1999. Building the ultimate resource. *Management Review* 88 (1), 42–45.
- Mintzberg, H. 1996. Five Ps for Strategy. Teoksessa H. Mintzberg & J. B. Quinn (toim.) *The Strategy Process – Concepts, Contexts, Cases*. (3rd edition) New Jersey: Prentice Hall, 10–17.
- Mintzberg, H. & Van Der Heyden, L. 2000. Re-viewing the organization. Is it a chain, a hub or a web? *Ivey Business Journal* 65 (1), 24–29.
- Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 85–110.

- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Morgan, G. 1989. *Images of Organization*. London: Sage.
- Mulder, I., Swaak, J. & Kessels, J. 2004. In search of reflective behavior and shared understanding in ad hoc expert teams. *CyberPsychology & Behavior* 7 (2), 141–154.
- Mullen, C. A. & Kochan, F. K. 2000. Creating a collaborative leadership network: An organic view of change. *International Journal of Leadership in Education* 3 (3), 183–200.
- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. <http://herkules oulu.fi/isbn9514270037/isbn9514270037.pdf>. Viitattu 8.12.2003.
- Mustonen, K. 2007. Määräysten välittäjästä koulun kehittäjäksi. Johtajan tehtävät, niiden ajallinen laajentuminen ja tulevaisuudennäkymät. Teoksessa A. Pennanen (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–72.
- 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. 1994. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa V. A. Niskanen (toim.) *Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä*. Opiskelijan opas. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 154–169.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudemus, 42–59.
- Mäkelä, K. 1987. Yhteiskuntatieteellisen tiedonhankinnan eettiset säännöt ja tietosuoja. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Tammi, 180–210.
- Mäkinen, O. 2005. *Tieteellisen kirjoittamisen ABC*. Helsinki: Tammi.
- Määttä, M. 1996. *Uudistuva oppilaitos ja johtaminen*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 512.
- Määttä, P. 1999. *Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt*. Jyväskylä: Atena.
- Nauta, A. & Sanders, K. 2001. Causes and consequences of perceived goal differences between departments within manufacturing organizations. *Journal of Occupational & Organizational Psychology* 74 (3), 321–342.

- NESH. 2001. The National Committee for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities. Guidelines for research ethics in the social sciences, law and the humanities.
<http://www.etikkom.no/English/Publications/NESHguide#guide>.
 Viitattu 13.10.2006.
- Nevgi, A., Virtanen, P. & Niemi, H. 2006. Supporting students to develop collaborative learning skills in technology-based environments. *British Journal of Educational Technology* 37 (6), 937-947.
- Newton, S. & Hoyle, E. 1994. Culture and survival: The role of symbol in improving the quality of a comprehensive school. *School Organization* 14 (3), 309-319.
- Niemelä, P., Lagerspetz, K., Lagerspetz, K., & Näätänen, R. 1991. Miten kirjoitan tieteellisen artikkelin. Tieteellinen kirjoittaminen ja kansainvälinen julkaiseminen. Helsinki: WSOY.
- Niiniluoto, I. 1996. Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Filosofinen käsiteanalyysi. Hallinnon kehittämiskeskus. (5. painos) Helsinki: Edita.
- Niiniluoto, I. 1997. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 2002a. Käytäntö – kollokvion avausanat. Teoksessa S. Pihlström, K. Rolin & F. Ruokonen (toim.) Käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino, 8-13.
- Niiniluoto, I. 2002b. Käytäntö totuuden kriteerinä. Teoksessa S. Pihlström, K. Rolin & F. Ruokonen (toim.) Käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino, 218-228.
- Niiniluoto, I. 2003. Totuuden rakastaminen. Tieteenfilosofisia esseitä. Helsinki: Otava.
- Niskanen, S. 2005. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 89-114.
- Nissinen, V. 2004. Syväjohtaminen. Helsinki: Talentum.
- Nonaka, I. 1988. Creating organizational order out of chaos: Self-renewal in Japanese firms. *California Management Review* 30 (3), 57-73.
- Nonaka, I. 1990. Redundant, overlapping organization: A Japanese approach to managing the innovation process. *California Management Review* 32 (3), 27-38.
- Nonaka, I. 1994. A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science: A Journal of the Institute of Management Sciences* 5 (1), 14-37.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I. & Konno, N. 1998. The concept of “Ba”: Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review* 40 (3), 40-54.
- Northouse, P. G. 2007. *Leadership. Theory and Practice*. (4th edition) Thousand Oaks: Sage.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas – Yhteisöllinen koulu. Koulun kehittämisen kansio. Helsinki: Opetusministeriö.

- Novak, J. D. 2002. Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsitekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä. Suomentaja Mauri Åhberg. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmi, K. E. 1995. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Oppimateriaaleja 28. (7. painos) Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- O'Dell, C. & Grayson, C. J. 1998. If only we knew what we know: Identification and transfer of internal best practices. *California Management Review* 40 (3), 154–174.
- Oesch, E. 2005. Hermeneutiikka tiedonalueiden järjestelmässä – ”Sydämen sanasta” ymmärtämisen kehälle. Teoksessa J. Tontti (toim.) 2005. Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 13–34.
- Ojala, I. 2003. Managerialismi ja oppilaitosjohtaminen. Vaasan yliopisto. *Acta Wasaensia* 119. *Hallintotiede* 8. <http://lipas.uwasa.fi/julkaisu/acta/acta119.pdf>. Viitattu 24.9.2007.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatuserformin kulmakivi. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja* 2. Tampere. Oppimateriaaleja 55. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51–62.
- Ojanen, S. 2001. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Oppimateriaaleja 99. (2.painos) Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia.
- O'Sullivan, F. 1997. Learning organisations-reengineering schools for life long learning. *School Leadership & Management* 17 (2), 217–230.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 91.
- Onweugbuzie, A. J. 2002. Why can't we all get along? Towards a framework for unifying research paradigms. *Education* 122 (3), 518–530.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetusvälineille tarkoitettuna perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö. 2003. Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. 2009. Opetustoimen henkilöstön ammatillisen osaamisen varmistaminen (Osaava). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:16. Helsinki: Opetusministeriö.
- Oplatka, I. 2004. The principal's career stage: An absent element in leadership perspectives. *International Journal of Leadership in Education* 7 (1), 43–55.
- Opt, S. K. & Loffredo, D. A. 2000. Rethinking communication apprehension: A Myers-Briggs perspective. *Journal of Psychology* 134 (5), 556–570.
- OVTES 2007–2009. Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2007–2009. Helsinki: Kunnallinen työmarkkinalaitos.
- Paija, L. 1998. Yritysverkostot: miksi, miten – ja miksi ei? Teoksessa M. Ollus, J. Ranta & P. Ylä-Anttila (toim.) *Yritysverkostot – kilpailua tiedolla, nopeudella ja joustavuudella*. Helsinki: Taloustieto.

- Parker, I. 1996. Qualitative Research. Teoksessa P. Banister, E. Burman, I. Parker, M. Taylor, M. & C. Tindall. *Qualitative Methods in Psychology. A Research Guide*. (3th edition) Philadelphia: Open University Press, 1-16.
- Pasanen, H. 1998. Refleksiivisen itseohjautuvuuskäsityksen hahmotusta. Teoksessa J. Manninen (toim.) *Aikuiskoulutus modernin murroksessa. Näkökulmia työllistymistä edistävän koulutuksen ja ohjauksen merkityksiin ja vaikuttavuuteen*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 158. Helsinki: Hakapaino.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (3rd edition) Thousand Oaks: Sage.
- Pedersen, S. & Liu, M. 2003. The transfer of problem-solving skills from a problem-based learning environment: The effect of modelling an expert's cognitive processes. *Journal of Research on Technology in Education* 35 (2), 303-320.
- Pedler, M. 2002. Accessing local knowledge: Action learning and organizational learning in Walsall. *Human Resource Development International* 5 (4), 523-540.
- Peirce, C. S. 2001. Johdatus tieteen logiikkaan ja muita kirjoituksia. Suomentaja Markus Lång. Tampere: Vastapaino.
- Peltonen, J. 1997. Sosialisatio ja kasvatus empiirisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio*. Tampere: Gaudeamus, 14-31.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 115-162.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Pietilä, V. 1976. *Sisällön erittely*. (2. painos) Helsinki: Gaudeamus.
- Pietiläinen, V. 2006. Oppilaitosjohdon osaamisprofiili ja osaamisen kehittämistarpeet. Heinola: Opetusalan koulutuskeskus.
- Pihlström, S. 2003. Filosofinen tieto - tietoa "ihmisluonnosta". Teoksessa P. Räsänen & M. Tuohimaa (toim.) *Filosofinen tieto ja filosofin taito*. *Acta Philosophica Tamperensia*, vol. 2. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 180-202.

- Pirnes, U. 1994. Kehittyvät tiimit. Organisaatioiden rakennemuutokseen liittyvä tiimien ja tiimien johtamisen kehittämisprosessi. JTO tutkimuksia sarja 8. Oitmäki: Aavaranta Oy.
- Pirnes, U. 2003. Kehittyvä johtajuus. Johtamisen dynamiikka. (7. painos) Helsinki: Otava.
- Pirttilä, I. 1993. Me ja maailman mallit. Tiedonsosiologian ydintä etsimässä. Joensuu. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 18.
- Pirttilä, I. 1997. Teoria, markkina-analyysi ja futurologinen silmä eksperttien ehtona. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–85.
- Plaskoff, J. 2005. Intersubjectivity and Community Building: Learning to Learn Organizationally. Teoksessa M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (toim.) Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management. Oxford: Blackwell, 161–184.
- Poggenpoel, M., Myburgh, C. P. H. & Van Der Linde, Ch. 2001. Qualitative research strategies as prerequisite for quantitative strategies. Education 122 (2), 408–413.
- Poggenpoel, M. & Myburgh C. P. H. 2005. Obstacles in qualitative research: Possible solutions. Education 126 (2), 304–311.
- Poell, R. F. & Van der Krogt, F. J. 2003. Learning strategies of workers in the knowledge-creating company. Human Resource Development International 6 (3), 387–403.
- Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis 675.
- Poikela, E. 2005. Työ ja kokemus oppimisen lähtökohtana ja tavoitteena. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 9–41.
- Poikela, S. 1998. Ongelmaperusteinen oppiminen - uusi tapa opettaa? Ammattikasvatussarja 19. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Powell, W. W. 1998. Learning from collaboration: Knowledge and networks in the biotechnology and pharmaceutical industries. California Management Review 40 (3), 228–240.
- Prather, J. P., Hartshorn, R. L. & McCreight, D. A. 1988. A team leadership development program: The Elementary Science Education Institute (ESEI). Education 108 (4), 454–462.
- Prusak, L. 2001. Where did knowledge management come from? IBM Systems Journal 40 (4), 1002–1007.
- Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota. Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Kirjayhtymä.
- Putnam, L. L. 1983. The Interpretive Perspective: An Alternative to Functionalism. Teoksessa L. L. Putnam & M. E. Pacanowsky. Communication and Organizations. Newbury Park: Sage.

- Pynnönen, A. 2007. Tunne tyyppisi: Henkilöstöjohtamisen henkilökohtaistaminen. Teoksessa A. Taipale, M. Salonen & K. Karvonen (toim.) *Kuorma kasvaa – voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä*. Helsinki: Opetushallitus, 110–119.
- Raatikainen, P. 2005. *Ihmistieteet ja filosofia*. Tampere: Gaudeamus.
- Raivola, R. 1991. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismi. (2.painos) Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti A44.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- Rauhala, L. 1990. *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1995. *Tajunnan itsepuolustus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1998. *Ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2005a. *Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyysejä ja sovelluksia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2005b. *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1997. *Oppiminen ja koulutus*. (1.-4. painos) Helsinki: WSOY.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. (9. painos) Helsinki: WSOY.
- Reeves, J., Forde, C., Casteel, V. & Lynas, R. 1998. Developing a model of practice: Designing a framework for the professional development of school and managers. *School Leadership & Management* 18 (2), 185–196.
- Reeves, J., Turner, E., Morris, B. & Forde, C. 2003. Culture and concepts of school leadership and management: Exploring the impact of CPD on aspiring headteachers. *School Leadership & Management* 23 (1), 5–24.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2004. *Johdatus kasvatustieteisiin*. (5. painos) Helsinki: WSOY.
- Roberts, J. & Dungan, S. 1994. Tabula rasa: Case studies of shared governance. *School Organization* 14 (2), 209–218.
- Roffe, I. 1999. Innovation and creativity in organisations: A review of the implications for training and development. *Journal of European Industrial Training* 23 (4), 224–237.
- Rogers, J. 2005. Aspiring to leadership—Identifying teacher-leaders. *Medical Teacher* 27 (7), 629–633.
- Rolin, K. 2002. Tieteen etiikka metodologian näkökulmasta. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.). *Tutkijan eettiset valinnat*. Tampere: Gaudeamus, 92–104.
- Ronthy-Östberg, M. & Rosendahl, S. 2004. *Kehityskeskustelun opas*. Suomentaja Marja Kyrö. (3. painos) Helsinki: Tietosanoma.

- Ross, J. & Gray, P. 2006. Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness & School Improvement* 17 (2), 179–199.
- Rost, J. C. 1991. *Leadership for the Twenty-First Century*. New York: Praeger.
- Ruohotie, P. 1993. *Ammatillinen kasvu työelämässä*. Ammatikasvatussarja 8. Hämeenlinna. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 2000a. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. 2000b. *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. (1.–4. painos) Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 2006. Minäkäsityksen ja identiteetin muuttuminen johtamisen tavoitteena. Teoksessa P. Juuti (toim.) *Johtaminen eilen, tänään, huomenna*. Helsinki: Otava, 114–128.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. *Ammatillinen huippuosaaminen*. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 31.
- Räty, O. 2000. *Rehtori johtajana - oppimisen johtaminen*. Virrat: Olli & Leena Räty.
- Saari, M. 2006. *Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta*. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium* 84. <http://herkules oulu.fi/isbn9514282485/isbn9514282485.pdf>. Viitattu 29.12.2007.
- Saari, S. 2002. *Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa*. Tampereen yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 211. <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5468-5.pdf>. Viitattu 21.11.2006.
- Saarinen, M. 2007. *Tunneälykäs esimiestyö*. Esimiesten kykypohjaisen tunneälyosaamisen laadullinen kuvaaminen ja määrällinen mittaaminen. Helsinki University of Technology. Laboratory of Work Psychology and Leadership. Doctoral Dissertation Series 2007/2. Helsinki: Sensitiva Oy.
- Saban, A. 2000. Professional growth through self-reflection and writing. *Education* 120 (3), 512–518.
- Sahlberg, P. 1993. Opettajan kehittyminen ammatissaan ja oman opetuksensa tutkijana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja*. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Oppimateriaaleja 21. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 161–174.
- Sahlberg, P. 1997. *Opettajana koulun muutoksessa*. Helsinki: WSOY.

- Sajavaara, P. 2005. Kirjoittaminen tutkimusprosessin osana. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita. (11. painos) Helsinki: Tammi, 29–53.
- Salo, M. 2004. Kasvatuksellinen realiteettiperiaate. Välitätkö auktoriteettia vai väärää syyllisyyttä? Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 194.
- Sarala, U. & Sarala A. 1996. Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sarin, S. & McDermott, C. 2003. The effect of team leader characteristics on learning, knowledge application, and performance of cross-functional new product development teams. *Decision Sciences* 34 (4), 707–739.
- Savolainen, J. & Airaksinen, T. 1992. Keinotekoisien taito. Teoksessa I. Halonen, T. Airaksinen & I. Niiniluoto (toim.) Taito. Suomen Filosofisen Yhdistyksen Helsingissä 11.–12.1.1990 järjestämän kollokvion esitelmät. Helsinki: Suomen Filosofinen Yhdistys, 203–218.
- Scarborough, H. & Swan, J. 2005. Discourses of Knowledge Management and the Learning Organization: Their Production and Consumption. Teoksessa M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (toim.) *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Oxford: Blackwell, 495–512.
- Schellenberg, J. A. 1988. Sosiaalipsykologian klassikoita. Suomentaja Marja Ahokas. Helsinki: Gaudeamus.
- Schein, E. H. 1996. Leadership and Organizational Culture. Teoksessa F. Hesselbein, M. Goldsmith & R. Beckhard (toim.) *Leader of the Future. New Visions, Strategies, and Practices for the Next Era*. San Francisco: Jossey-Bass, 59–70.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. 2001. *Group Processes in the Classroom*. (8th edition) New York: The McGraw-Hill Companies.
- Schulz, J. W. 2001. Tapping the best that is within: Why corporate culture matters. *Management Quarterly* 42 (1), 29–35.
- Schön, D. A. 1988. *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Scott, D. 1990. Practice wisdom: The neglected source of practice research. *Social Work* 35 (6), 564–568.
- Senge, P. 1990. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P. 1996. The Leader's New Work: Building Learning Organizations. Teoksessa H. Mintzberg & J. B. Quinn (toim.) *The Strategy Process – Concepts, Contexts, Cases*. (3rd edition) New Jersey: Prentice Hall, 413–422.
- Sergiovanni, T. J. 2000. *Leadership for the Schoolhouse. How is it Different? Why is it Important?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. 1993. *Supervision. A Redefinition*. (5th edition) New York: McGraw-Hill.

- Shank, G. & Vilella, O. 2004. Building on new foundations: Core principles and new directions for qualitative research. *Journal of Educational Research* 98 (1), 46–55.
- Shearmur, J. 2000. The use of knowledge in organizations: A preliminary exploration. *Knowledge, Technology & Policy* 13 (3), 30–48.
- Sawhney, M. & Prandelli, E. 2000. Communities of creation: Managing distributed innovation in turbulent markets. *California Management Review* 42 (4), 24–54.
- Shonk, J. H. 1994. *Tiimipohjaiset organisaatiot*. Helsinki: Rastor.
- Short, P. M. 1994. School empowerment through self-managing teams: Leader behavior in developing self-managing work. *Education* 114 (4), 493–502.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis* E 37.
<http://herkules oulu.fi/isbn951425340X/>. Viitattu 2.10.2006.
- Silverman, D. 1993. *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Sjöstrand, S.-E. 1981. *Organisaatioteori*. *Ekonomia sarja* 73. Suomentaja Annikki Tikka. Espoo: Suomen ekonomiliitto ja Weilin+Göös.
- Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Smaby, M. H., Harrison, T. C. & Nelson, M. 1994. Principals as facilitators for school site-based management team. *Education* 115 (1), 144–152.
- Smith-Sebasto, N. J. & Walker, L. M. 2005. Toward a grounded theory for residential environmental education: A case study of the New Jersey school of conservation. *Journal of Environmental Education* 37 (1), 27–42.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:3.
- Southworth, G. 2002. Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management* (22), 73–91.
- Ståhle, P. & Grönroos, M. 2000. *Dynamic Intellectual Capital. Knowledge Management in Theory and Practice*. Helsinki: WSOY.
- Sternberg, R. J. 1997. Managerial intelligence: Why IQ isn't enough. *Journal of Management* 23 (3), 475–493.
- Sternberg, R. J. 2003. A broad view of intelligence The theory of successful intelligence. *Consulting Psychology Journal: Practice & Research* 55 (3), 139–154.
- Sternberg, R. J. & Hedlund, J. 2002. Practical intelligence, g, and work psychology. *Human Performance* 15 (1/2), 143–160.
- Sternberg, R. J. & Kaufman, J. C. 1998. Human abilities. *Annual Review of Psychology* 49 (1), 479–502.
- Sternberg, R. J., O'Hara, L. A. & Lubart, T. 1997. Creativity as investment. *California Management Review* 40 (1), 8–21.
- Stevenson, J. M. 2000a. A new epistemological context for education: Knowledge management in public schools. *Journal of Instructional Psychology* 27 (3), 198–201.

- Stevenson, J. M. 2000b. The modern university provost. *Education* 121 (2), 347-349.
- Steyn, G. M. 2003. Creating knowledge through management education: A case study of human resource management. *Education* 123 (3), 514-531.
- Storey, A. 2002. Performance management in schools: Could the balanced scorecard help? *School Leadership & Management* 22 (3), 321-338.
- Stott, K. & Walker, A. 1992. Developing school leaders through mentoring: A Singapore perspective. *School Organization* 12 (2), 153-164.
- Strömqvist, S. 1993. *Skrivprocessen. Teori och tillämpning. (Andra upplagan)* Lund: Studentlitteratur.
- Sugarman, L. 1985. Kolb's Model of Experiential Learning: Touchstone for Trainers, Students, Counselors, and Clients. *Journal of Counseling & Development*. 64 (4), 264-268.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.). *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 264-285.
- Sungur, S. & Tekkaya, C. 2006. Effects of problem-based learning and traditional instruction on self-regulated learning. *Journal of Educational Research* 99 (5), 307-317.
- Suonperä, M. 1993. *Opettamiskäsitys; oppijakeskeisen opettamiskäsityksen perusaineisia*. (3. painos) Hämeenlinna: Educons.
- Suoranta, J. 1999. Henry Giroux - Tieto, opettajuus ja kasvatus postmodernissa. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Kasvatussosiologian teoreetikoita. Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun*. Helsinki: Gaudeamus.
- Suoranta, J. 2002. *Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatustajattelu tässä ajassa*. (4. painos) Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Sutinen, A. 2003. *Kasvatus ja kasvu. George H. Meadin kasvatustajattelu John Deweyn ja Charles S. Peircen filosofian valossa*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuksia 16. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Sutton, B. 1993. The Rationale for Qualitative Research: A Review of Principles and Theoretical Foundations. *Library Quarterly*. 63 (4), 411-430.
- Sveiby, K.-E. 1999. *Designing Business Strategy in the Knowledge Era*. Teoksessa R. Ruggles & D. Holtshouse (toim.) *The Knowledge Advantage. 14 Visionaries Define Marketplace Success in the New Economy*. Oxford: Capstone, 177-190.
- Sydänmaanlakka, P. 2003. *Intelligent Leadership and Leadership Competencies. Developing a Leadership Framework for Intelligent Organizations*. Helsinki University of Technology. Industrial Management and Work and Organisational Psychology. Dissertation Series No:4.
<http://lib.tkk.fi/Diss/2003/isbn9512263602/isbn9512263602.pdf>.
Viitattu 7.12.2006.
- Taatala, V. 2004. *The Concept of Organizational Competence - A Foundational Analysis*. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Computing. 36.

- Taipale, A. 2005. Rehtorit muutoksen kourissa. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. *Palmenia-sarja*. Helsinki: Yliopistopaino, 187-196.
- Taipale, A., Salonen, M. & Karvonen, K. 2007. 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.
- Takeuchi, H. & Nonaka, I. 1986. The new product development game. *Harvard Business Review* 64 (1), 137-146.
- Tamminen, R. 1993. *Tiedettä tekemään*. Jyväskylä: Atena.
- Tanttu, K. 2008. Yhtenäisen peruskoulun ja yhtenäiskoulun ABC. Teoksessa P. Johnson & K. Tanttu (toim.) *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 122-136.
- Taylor, C. 1998. Heidegger, kieli ja ekologia. Teoksessa A. Haapala (toim.) *Heidegger. Ristiriitojen filosofi*. Helsinki: Gaudeamus. Helsinki, 234-266.
- Their, S. 1994. *Pedagoginen johtaminen*. Suomentaja Mikael Aarnitukia. *Maa-rianhamina*: Mermerus.
- Thomas, P. 1997. Leadership and team learning in secondary schools - Some implications for schools: A headteacher's response. *School Leadership & Management* 17 (3), 331-332.
- Thompson, L. & Ku, H.-Y. 2006. A case study of online collaborative learning. *Quarterly Review of Distance Education* 7 (4), 361-375.
- Toivanen, M. L. 2000. Kurssitarjotin, tuntikaavio ja työjärjestys. Teoksessa M.-L. Toivanen (toim.) *Kirjeitä rehtoreilta*. Jyväskylä. PS-kustannus, 102-110.
- Toivola, T. 1998. Koulun ja yritysten yhteistyömahdollisuudet. Teoksessa O. Luukkainen & T. Toivola (toim.) *Yrittäjyyskasvatus - mitä se voi olla? Esimerkkejä yrittäjyyskasvatuksen toteutuksesta eri kouluasteilla*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 1/1998.
- Toivola, T. 2006. *Verkostoituva yrittäjyys. Strategiana kumppanuus*. Helsinki: Edita.
- Tjosvold, D. & Halco, J. A. 1992. Performance appraisal of managers: Goal interdependence, ratings, and outcomes. *Journal of Social Psychology* 132 (5), 629-639.
- Tolska, T. 2002. Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitys. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 178.
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/tolska/kertovam.pdf>. Viitattu 7.9.2007.
- Tomlinson, H. 2000. Proposals for performance related pay for teachers in English schools. *School Leadership & Management* 20 (3), 281-298.
- Torff, B. & Sternberg, R. J. 1998. *Changing Mind, Changing World: Practical Intelligence and Tacit Knowledge in Adult Learning*. In M. C. Smith & T. Pourchot (toim.) *Adult Learning and Development. Perspectives from Educational Psychology*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 109-126.
- Tosey, P. 1999. The peer learning community: A contextual design for learning? *Management Decision* 37 (5), 403-410.

- Tsoukas, H. 2005. Do We Really Understand Tacit Knowledge? Teoksessa M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (toim.) *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Oxford: Blackwell, 410–427.
- Tukiainen, K. 1999. Peruskoulun rehtorin toimintaprofiili. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 206.
- Tuohimaa, M. 2003. Filosofisen tiedon luonne dekonstruktiiivisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Teoksessa P. Räsänen & M. Tuohimaa (toim.) *Filosofinen tieto ja filosofin taito*. *Acta Philosophica Tampere*, vol. 2. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 212–232.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Tuori, K. 1987. Korporaatioprivilegioista tutkimuksen ja opetuksen vapauteen. Teoksessa K. Mäkelä, K. (toim.) *Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2002. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkaukset. (2. painos) Helsinki: Edita.
<http://pro.tsv.fi/tenk/htkfi.pdf>. Viitattu 13.10.2006.
- Tynjälä, P. 1998. Kirjoittaminen ja asiantuntijatiedon rakentaminen yliopistossa. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana*. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Jyväskylä: Atena, 127–144.
- Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. (1.–4. painos) Helsinki: Tammi.
- Töttö, P. 1999. Pirullinen positivismi. Kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle. *JYY julkaisusarja* 41. (2. painos) Jyväskylä: Kampus Kustannus.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.
- Töttö, P. 2004. Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Uusikylä, K. 2005. Rakastettu ja vihattu peruskoulumme. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. *Palmenia-sarja*. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 13–17.
- Uusitalo, H. 2001. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. (1.–7. painos) Helsinki: WSOY.
- Vaherva, T. 1984. Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja. A5/1984.
- Vaherva, T. 1998. Työ oppimisympäristönä. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana*. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Jyväskylä: Atena, 213–234.
- Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 83–101.
- Vail, E. F. 1999. Knowledge mapping: Getting started with knowledge management. *Information Systems Management* (16) 4, 16–23.

- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusu-
vuori & L. Tiittula (toim.). Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaiku-
tus. Tampere: Vastapaino, 223–241.
- Valtion tiede- ja teknologianeuvosto. 2000. Katsaus 2000: Tiedon ja osaamisen
haasteet. Helsinki: Edita.
- Van Den Hoonaard, W. C. 2001. Is research-ethics review a moral panic?. *Can-
adian Review of Sociology & Anthropology* 38 (1), 19–36.
- Van der Vegt, G. S. & Bunderson, J. S. 2005. Learning and performance in mul-
tidisciplinary teams: The importance of collective team identification. *Academy of Management Journal* 48 (3), 532–547.
- Van Wijk, R., Van Den Bosch, F. A. J. & Volberda, H. W. Knowledge and Net-
works. Teoksessa M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (toim.) *Handbook of
Organizational Learning and Knowledge Management*. Oxford: Black-
well, 428–453.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.
- Venkula, J. 1995. Arki ja tieteellinen ajattelu. Tieteellisen toiminnan ulottuvuuksia. Osa III. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vera, D. & Crossan, M. 2005. Organizational Learning and Knowledge Man-
agement: Toward an Integrative Framework. Teoksessa M. Easterby-
Smith & M. A. Lyles (toim.) *Handbook of Organizational Learning and
Knowledge Management*. Oxford: Blackwell, 122–142.
- Vestergaard, E., Löfstedt & J.-I. & Ödman, P.-J. 1991. Johdatus kasvatuksen filo-
sofiaan. Suomentaja Lyyli Virtanen. (5. painos) Helsinki: Yliopistopaino.
- von Krogh, G. 2005. Knowledge Sharing and the Communal Resource. Teok-
sessa M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (toim.) *Handbook of Organiza-
tional Learning and Knowledge Management*. Oxford: Blackwell, 372–392.
- von Wright, J. 1992. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia.
Helsinki: Opetushallitus.
- Väisänen, P. 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatil-
linen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoi-
den itsensä arvioimina. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja
83.
- Väisänen, R. & Hämmäläinen, J. 2003. Itä-Suomen työkoulun julkaisuja 3. Kuopio:
Itä-Suomen lääninhallitus. Kuopion yliopisto.
- Värri, V.-M. 2000. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen
tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampereen yliopisto.
Akateeminen väitöskirja. Matemaattisten tieteiden laitos. (3. painos)
- Viitala, R. 2002. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Vaasan yliopisto. *Acta
Wasaensia* 109. *Liiketaloustiede* 44. Johtaminen ja organisaatiot.
- Viitala, R. 2004. Henkilöstöjohtaminen. (4. painos) Helsinki: Edita.
- Viitala, R. 2007. Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä. Helsinki: Edi-
ta.
- Viitala, R. 2008. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön.
(3. painos) Helsinki: Infor.

- Vilkka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.
- von Herrmann, F.-W. 1998. Fenomenologian käsite Heideggerillä ja Husserlilla. Teoksessa A. Haapala (toim.) Heidegger. Ristiriitojen filosofi. Helsinki: Gaudeamus. Helsinki, 105–135.
- Vulkko, E. 2007. Päätöksenteko osana koulun johtamista. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–128.
- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–54.
- Vähämäki, J. 1995. Gianni Vattimon radikaalin hermeneutiikan merkitys yhteiskuntateorialle. Teoksessa K. Rahkonen (toim.) Sosiologisen teorian uusimmat virtaukset. Tampere: Gaudeamus, 254–285.
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P. & Reinikainen, P. 2002. Tulevaisuuden osaaminen kestäväällä perustalla. Teoksessa J. Väljjarvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. OECD. Opetusministeriö.
- Wallace, M. & Huckman, L. 1996. Senior management teams in large primary schools: a Headteacher's solution to the complexities of post-reform management? *School Organization* 16 (3), 309–323.
- Wang, X. C., Hinn, D. M. & Kanfer, A. G. 2001. Potential of computer-supported collaborative learning for learners with different learning styles. *Journal of Research on Technology in Education* 34 (1), 75–85.
- Wasserstein-Warnet, M. M. & Klein, Y. 2000. Principals' cognitive strategies for changes of perspective in school innovation. *School Leadership & Management* 20 (4), 435–457.
- Wenger, E. 2002. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. C. & Snyder, W. M. 2000. Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review* 78 (1), 139–145.
- Wink, H. 2007. Kehityskeskustelu dialogina ja diskursiivisina puhekäytäntöinä: Tapaustutkimus kehityskeskusteluista metsäteollisuuden organisaatiossa. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 630. <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-6995-4.pdf>. Viitattu 30.1.2008.
- Wink, H. 2008. Kehityskeskustelun paradoksit. Teoksessa P. Juuti (toim.) *Menessyksen tiet – Vaellatko valtavylylää vai kuljetko omia polkujasi?* Helsinki: JTO-Palvelut, 91–104.
- Witziers, B. & Slegers, P. 1999. Departments as teams: Functioning, variations and alternatives. *School Leadership & Management* 19 (3), 293–304.
- Woods, P. A. 2004. Democratic leadership: Drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education* 7 (1), 3–26.
- Wright, L. V. 1991. Instructional leadership: Looking through schoolhouse windows. *Theory Into Practice* 30 (2), 113–118.
- Xuehong, Q. 2002. Qualitative research. *Chinese Education & Society* 35 (2), 47–54.

Yrjönsuuri, M. 2002. Tiedon rajat. Johdatus tietoteoriaan. Helsinki: Kirjapaja.

Yukl, G. 2006. Leadership in Organizations. (6th edition) Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Åhman, H. 2004. Menestyvä johtaminen – Haasta itsesi. Helsinki: WSOY.

LIITTEET

- Liite 1** Tiedon luominen Ba-konseptin avulla ja tutkimukseen osallistujat
- Liite 2** Tutkimukseen osallistujien näkemykset osaamisesta perusopetuksessa
- Liite 3** Tutkimukseen osallistujien näkemykset osaamisen johtamisen keinoista
- Liite 4** Tutkimukseen osallistujien näkemykset osaamisen johtamisen perusteista
- Liite 5** Tutkimukseen osallistujien näkemykset osaamisen johtamisen päämääristä ja tavoitteista
- Liite 6** Tutkimukseen osallistujien näkemykset rehtorista yksilönä osaamisen johtamisen yhteydessä

Liite 1 Tiedon luominen Ba-konseptin avulla ja tutkimukseen osallistujat

1. Kotiranta (36-39/2004) 15 rehtoria ja 39 opettajaa		2. Salmi (40-44/2004) 15 rehtoria ja 39 opettajaa		3. Ulappa (45/2004-5/2005) 15 rehtoria		4. Poukama (6-13/2005) 15 rehtoria	
1. tapaaminen koululla (15) tutkimusprosessin esittely aiivorihityöskentely verkkotyöskentelyympäristön käyttöönotto		2. tapaaminen koululla (15) täsmäryhmähaastattelut (15)		muiden ryhmien tuotoksiin tutustuminen		3. tapaaminen koululla (15) teemasidonnaiset yksilöhaastattelut (15)	
		opettajien yksilönäkemykset (39)				muiden ryhmien näkemysten pohtiminen	
		ryhmän yhteiset näkemykset (15)				rehtoreiden yksilönäkemykset (15)	
						oman näkemyksen kirjoittamisen käynnistäminen	

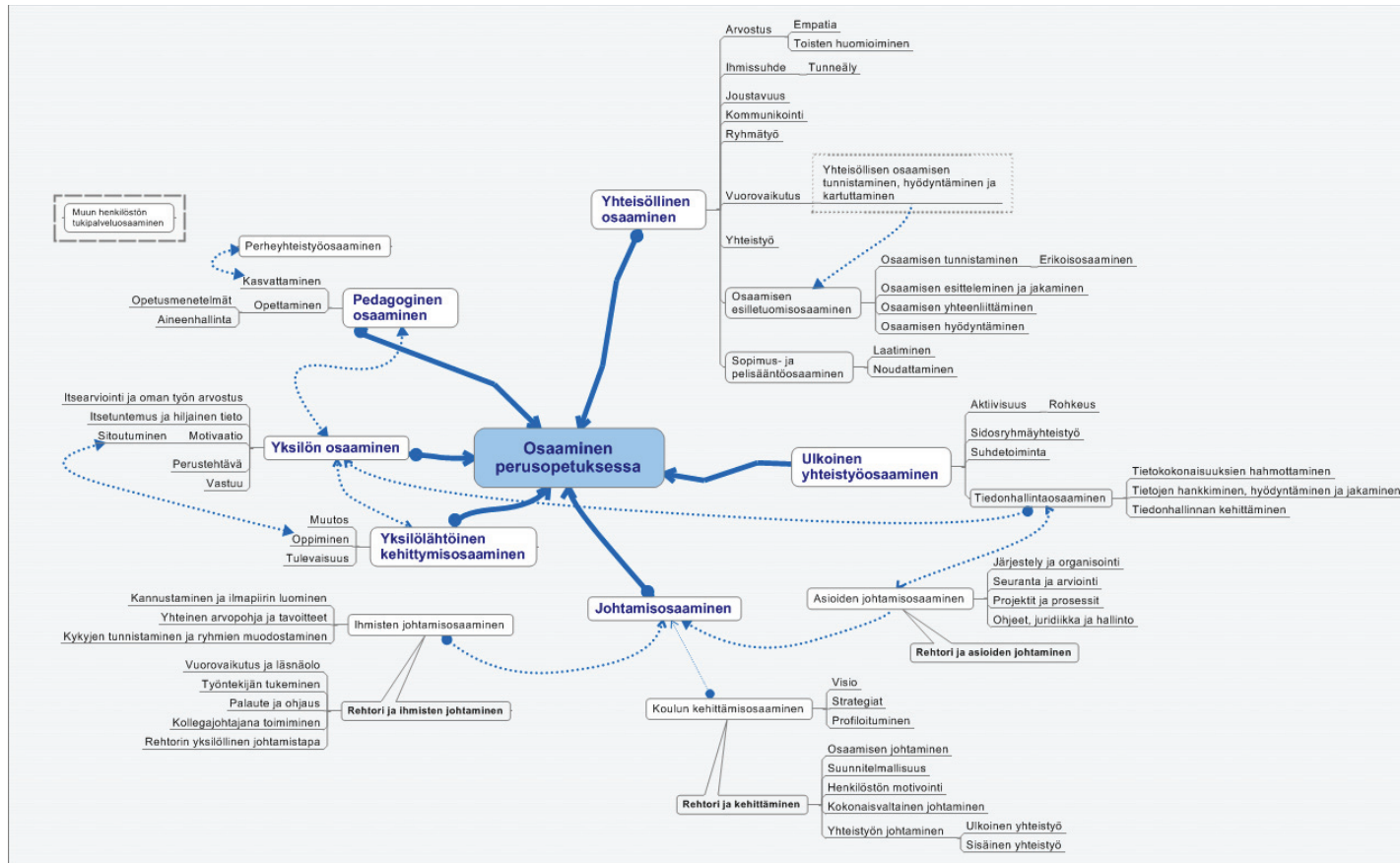
Analysoitu aineisto

Tutkimukseen osallistujat	yhteensä
kaikki osallistujat	54
naisia	25
miehiä	29
rehtoreita	15
alakoulu-rehtoreita	6
yläkoulu-rehtoreita	3
yhtenäiskoulu-rehtoreita	4
yläkoulu- ja lukio-rehtoreita	2
naisrehtoreita	3
miesrehtoreita	12
opettaja-asiantuntijoita	39
alakoulu-asiantuntijoita	15
yläkoulu-asiantuntijoita	13
yhtenäiskoulu-asiantuntijoita	6
yläkoulu- ja lukio-asiantuntijoita	5
naisia	22
miehiä	17

Tutkimuskoulut	Rehtorit	Opettajat *	Yhteensä
Haapalan koulu	1	3	4
Hirvelän koulu	1	4	5
Karhulan koulu	1	3	4
Kiiskelän koulu	1	2	3
Koivulan koulu	1	4	5
Kuhalan koulu	1	1	2
Kurkelan koulu	1	4	5
Kuuselan koulu	1	1	2
Leppälän koulu	1	1	2
Lohelan koulu	1	1	2
Metsolan koulu	1	1	2
Mäntylän koulu	1	3	4
Saukkolan koulu	1	6	7
Siikalan koulu	1	2	3
Tammelan koulu	1	3	4
	15	39	54

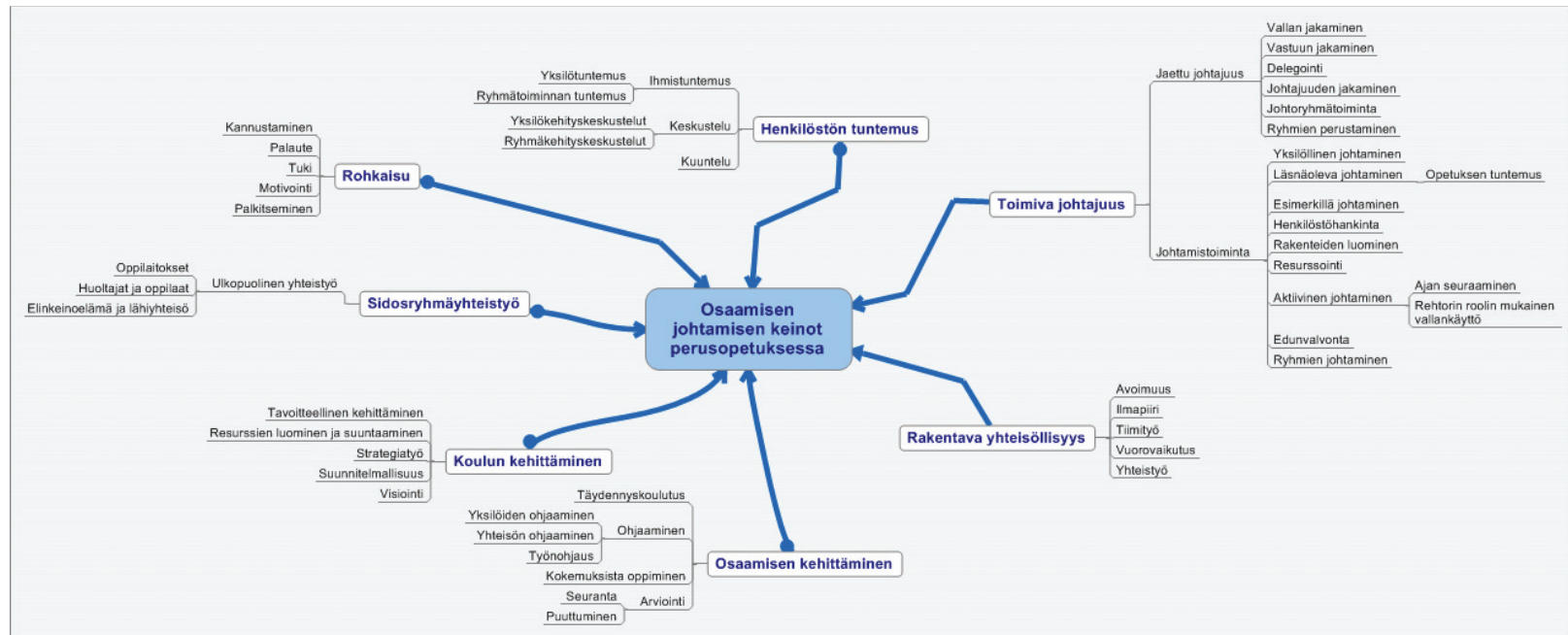
* Opettajat olivat koulujen apulaisrehtoreita, apulaisjohtajia, vararehtoreita tai koulujen johto- ja kehittämisryhmien jäseniä.

Liite 2 Tutkimukseen osallistujien näkemykset osaamisesta perusopetuksessa



Tutkimuskysymys: Mitä on koulussa oleva olennainen osaaminen?

Liite 3 Tutkimukseen osallistujien näkemykset osaamisen johtamisen keinoista

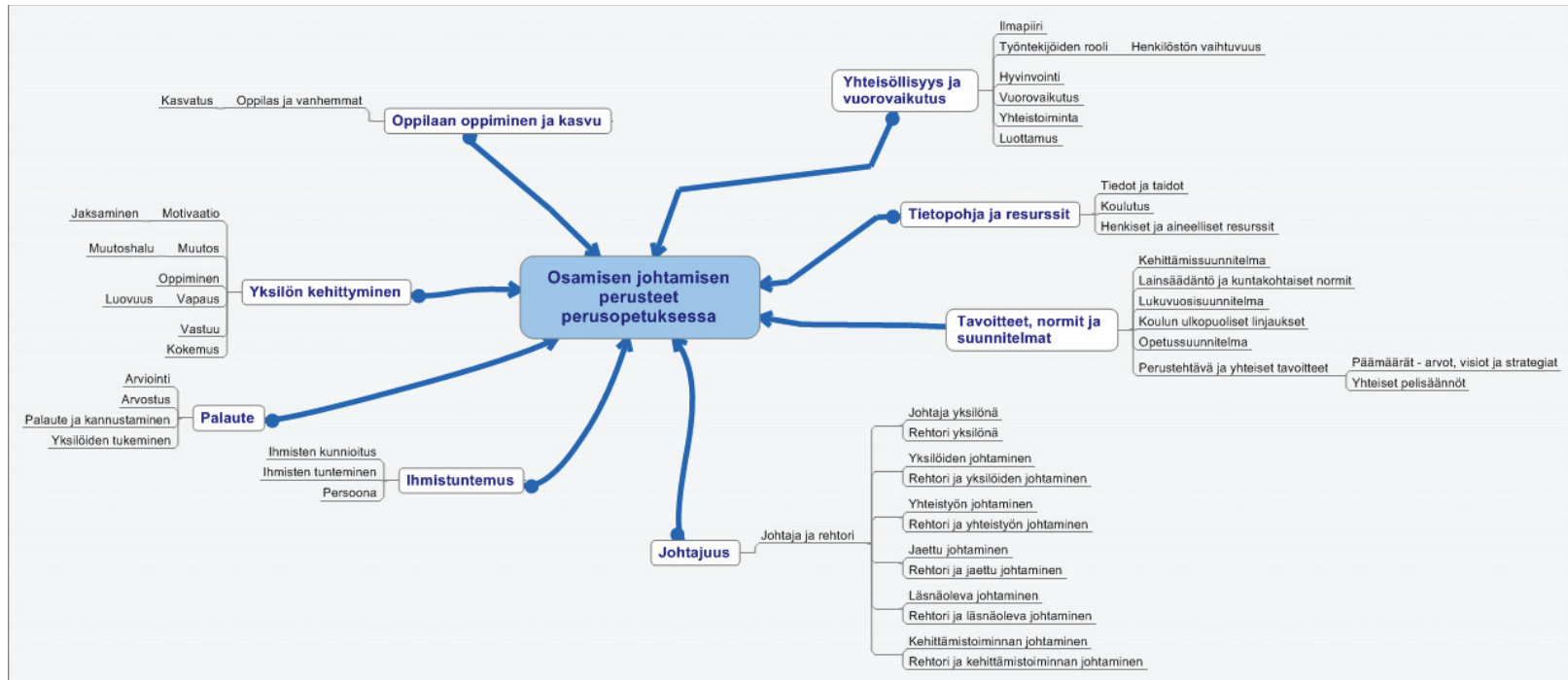


Tutkimuskysymykset:

Miten osaamista voidaan kehittää?

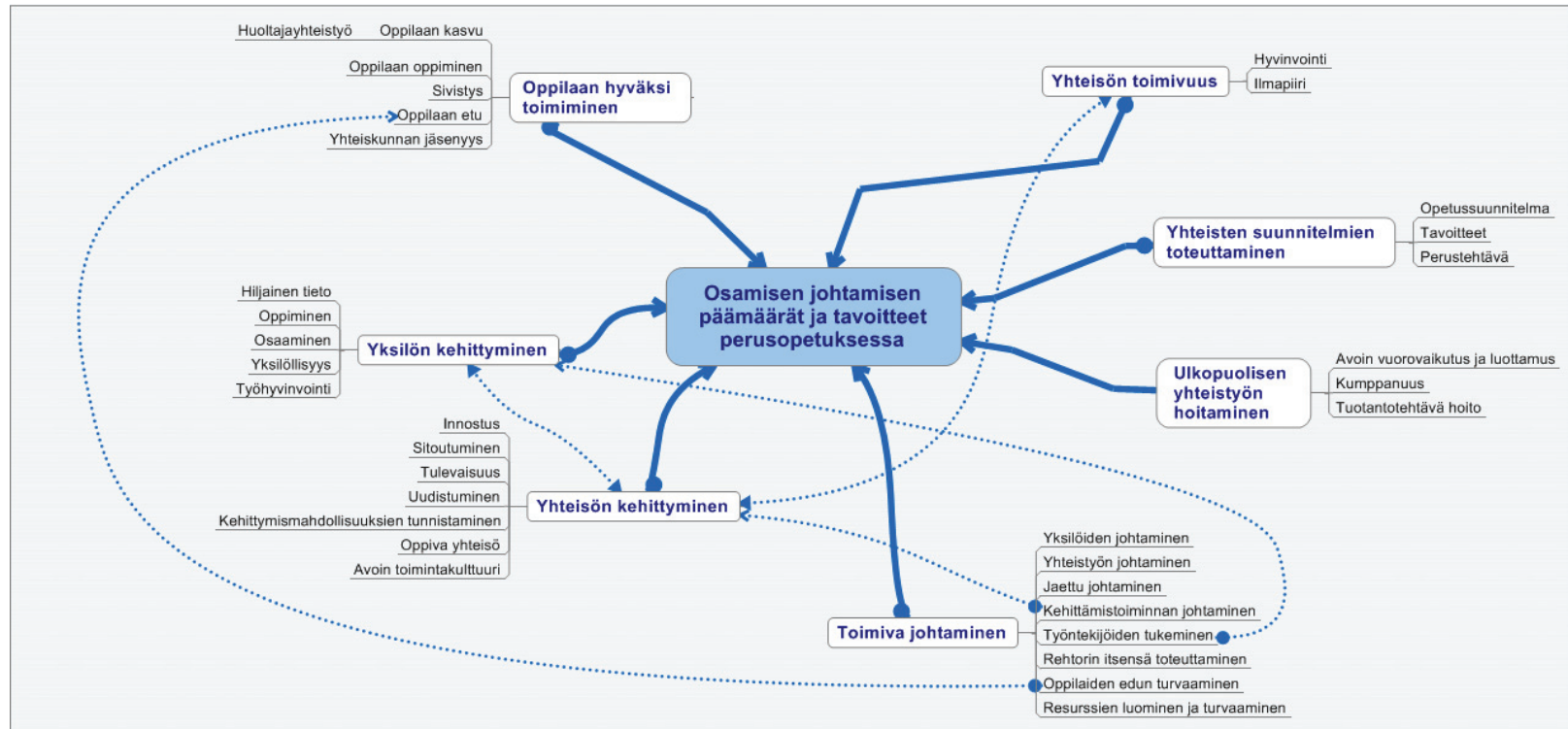
Mitä keinoja perusopetuksen rehtorilla on osaamisen johtamisessa?

Liite 4 Tutkimukseen osallistujien näkemykset osaamisen johtamisen perusteista



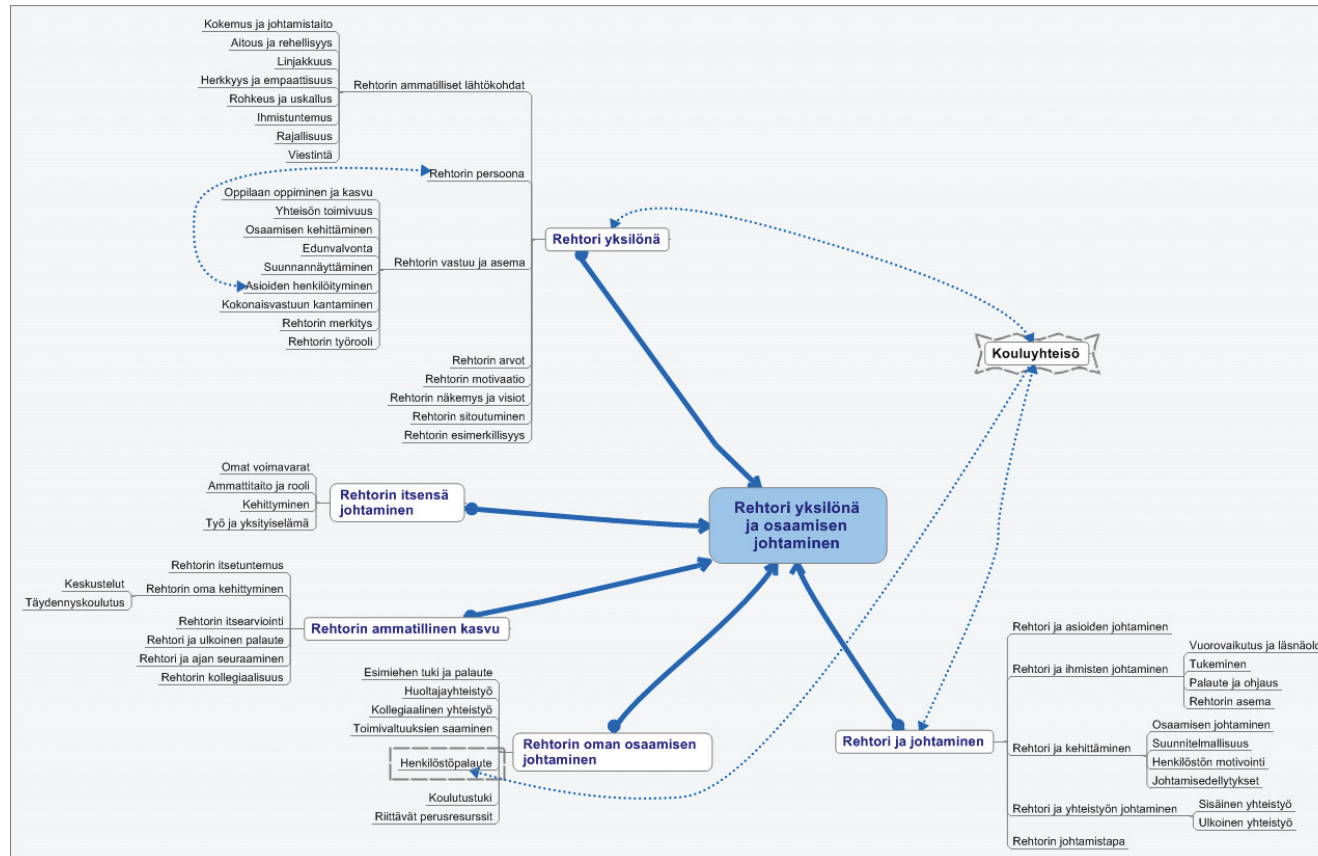
Tutkimuskysymys: Mihin osaamisen johtaminen perustuu?

Liite 5 Tutkimukseen osallistujien näkemykset osaamisen johtamisen päämääristä ja tavoitteista



Tutkimuskysymys: Mihin päämääriin ja tavoitteisiin perusopetuksen rehtori pyrkii osaamisen johtamisellaan?

Liite 6 Tutkimukseen osallistujien näkemykset rehtorista yksilönä osaamisen johtamisen yhteydessä



Tutkimuskysymys: Miten perusopetuksen rehtori yksilönä liittyy osaamisen johtamiseen?