

**MUUTOS KOHTI OPPIJOIDEN YHTEISÖÄ — HAASTE
JOHTAMISELLE PERUSOPETUKSESSA**

Simo Turtiainen

Hannes Ylänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2006

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Turtiainen, S. & Ylänen, H. 2006. Muutos kohti oppijoiden yhteisöä – haaste johtamiselle perusopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Tutkielma tarkastelee suomalaisia perusopetuksen koulu yhteisöjä ja niiden johtamista oppijoiden yhteisön näkökulmasta. Yhteiskunnan muutos asettaa koulu yhteisön toiminnalle uudenlaisia haasteita, ja mikäli koulu toimii oppijoiden yhteisön tavoin, se pystyy paremmin vastaamaan näihin uusiin haasteisiin. Keskeisiä tutkimuskysymyksiä ovat, millaisena suomalainen koulu näyttäytyy suhteessa muutokseen ja malliin oppijoiden yhteisöstä, millaiset edellytykset koululla on muuttua kohti oppijoiden yhteisöä, millaisia käsityksiä rehtoreilla on johtamisesta ja koulun tulevaisuudesta, sekä minkä asioiden tulisi muuttua, jotta koulun muuttuminen oppijoiden yhteisöksi mahdollistuisi. Erityisenä kiinnostuksen kohteena on se, miten oppijoiden yhteisön ajatukset toteutuvat perusopetuksessa, ja mitkä ovat rehtoreiden mahdollisuudet johtaa kouluorganisaatiotaan oppijoiden yhteisön suuntaan.

Tutkimuksessa haastateltiin kymmentä etelä- ja keskisuomalaista perusopetuksen rehtoria. Haastattelut toteutettiin joulukuun 2005 ja tammikuun 2006 aikana, ja niistä kertyi yhteensä noin kolmetoista tuntia haastatteluaineistoa. Analyysissä haastatteluaineistoa peilattiin oppijoiden yhteisön kannalta olennaisiin teemoihin.

Tutkimuksen tulokset osoittavat koulu yhteisön toiminnasta ja sen johtamisesta selkeitä puutteita suhteessa oppijoiden yhteisöön. Merkittäviä puutteita ilmeni erityisesti jaetun johtajuuden toteutumisessa ja asiantuntijuuden verkottumisessa. Koulun kehittymistä vaikeuttavina tekijöinä voidaan nähdä puutteet visioinnissa, väsyminen muutoksiin, vähäiset taloudelliset resurssit ja erityisesti opettajien heikko palkkaus. Myös koulun perinteinen toimintakulttuuri ja opettajan työn luonne ovat muutosvastarinnan lähteitä koulu yhteisöissä. Koulu yhteisöjen toiminnassa voidaan kuitenkin nähdä selkeää kehittymistä parempaan suuntaan viimeisen vuosikymmenen aikana.

Avainsanat: rehtori, koulun johtaminen, oppijoiden yhteisö, organisaation muutos

ABSTRACT

Turtiainen, S. & Ylänen, H. 2006. Towards the Community of Learners – A Challenge for the Leadership in Comprehensive Schools. University of Jyväskylä. Department of Teacher Education. Master's Thesis.

The aim of the present study is to study Finnish comprehensive school communities and leadership in schools from the perspective of the idea on a community of learners. A continuous change in the society brings new challenges for school communities and their operations. If school could work as a community of learners it would be more able to respond to these challenges. We focus on the following questions: how the school communities work in regard to the change and the idea of community of learners, and how the principals see their leadership and the future of schools. Accordingly, we are to see what changes are needed in order to develop schools into communities of learners. We are especially interested in how the ideas on the community of learners are established in the school communities, and what possibilities the principals do have in developing schools into communities of learners.

The research material was collected by interviewing ten principals in southern and central Finland in December 2005 and January 2006. The collected material was divided into themes and they were analyzed by comparing them with the idea on a community of learners.

The results show that there are some major defects in the functions and leadership of school communities compared to the basic ideas on a community of learners. The most meaningful defects concerned shared visions, distributed leadership and professional networking. The principals saw the insufficient economic resources and low salary of the teachers as the main obstacles to overcoming these defects. Also the traditional organizational culture is slowing down the development of the school communities. On the other hand, there can be seen significant improvement in the function of school communities during the last decade.

Key words: principal, school leadership, community of learners, organizational change

ESIPUHE

Tutkimusprosessi alkoi keväällä 2005 kahvikupin äärellä. Tällöin teimme päätöksen tehdä yhteinen pro gradu -tutkielma, koska molemmat olivat kiinnostuneita kouluyhteisön toiminnasta, sen johtamisesta ja etenkin niiden kehittamisestä. Varsinaisesti prosessi käynnistyi syksyllä ja sai päätöksensä laatimamme aikataulun mukaisesti keväällä 2006.

Tutkimuksen onnistumisessa oli tärkeää kattavan aineiston saaminen. Haluammekin kiittää kaikkia tutkimukseen osallistuneita rehtoreita, jotka antoivat aikaansa ja osoittivat kiinnostustaan työtämme kohtaan. Haluamme myös kiittää työmme ohjaajia Opettajankoulutuslaitoksen dosentti Tuula Asuntaa tutkimuksen tekoa koskevasta ohjauksesta ja Rehtori-instituutin johtajaa professori Jukka Alavaa tutkimuksen aihepiiriä koskevasta asiantuntevasta ja ajatuksia herättävästä ohjauksesta.

Prosessi on opettanut paljon sekä tutkimuksen teosta että kouluyhteisön kehittamisestä. Se on antanut molemmille eväitä tulevaisuuteen niin opettajana, rehtorina kuin tutkijanakin. Toivomme, että siitä on hyötyä myös muille aiheesta kiinnostuneille.

Jyväskylässä 24.4.2006

Simo Turtiainen

Hannes Ylänen

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	8
2	ORGANISAATIO	11
2.1	Organisaation luonne	11
2.2	Organisaatio muuttuvassa yhteiskunnassa	12
2.3	Ihminen, ryhmä ja organisaatio	13
3	KOULU ORGANISAATIONA.....	15
4	OPPIVASTA ORGANISAATIOSTA OPPIJOIDEN YHTEISÖKSI.....	19
5	VISIO KOULUSTA OPPIJOIDEN YHTEISÖNÄ.....	23
5.1	Edellytykset ja kritiikki	23
5.2	Muutoksen mahdollisuudesta.....	26
6	JOHTAJUUDEN UUSI ROOLI — HAASTE KOULUN JOHTAMISELLE.....	29
6.1	Uudistuva johtajuus.....	29
6.2	Kohti oppivan organisaation ja oppijoiden yhteisön johtajuutta — johtajasta oppijaksi	30
6.3	Uudet johtamismallit ja uudistuva johtaminen	34
7	REHTORI KOULUN JOHTAJANA.....	37

		6
8	TUTKIMUS JA SEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS	41
	8.1 Tutkimustehtävän valinta	41
	8.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat	42
	8.3 Metodologinen viitekehys	43
	8.4 Tutkimusasetelma ja tutkimustilanne	45
9	TUTKIMUKSEN TULOKSET	47
	9.1 Koulu muuttuvassa yhteiskunnassa	47
	9.2 Rehtoreiden toiminta suhteessa oppijoiden yhteisöön	49
	9.2.1 Rehtoreiden suhtautuminen itsensä kehittämiseen	50
	9.2.2 Johtajana kehittyminen	50
	9.2.3 Yhteenvedo rehtoreiden toiminnasta suhteessa oppijoiden yhteisöön ..	51
	9.3 Yksilön asema kouluyhteisössä	52
	9.3.1 Jaettu johtajuus ja tiimirakenne	52
	9.3.2 Yksilön vaikutusmahdollisuudet yhteisössä	55
	9.3.3 Oppilaan rooli yhteisössä	56
	9.3.4 Yhteenvedo yksilön asemasta kouluyhteisössä	57
	9.4 Kouluyhteisön toiminta oppijoiden yhteisönä	58
	9.4.1 Yleisiä havaintoja	58
	9.4.2 Kouluyhteisön toiminta asiantuntijayhteisönä	61
	9.4.3 Visio ja pysähtyneisyys	63
	9.4.4 Muutosvastarinta kouluyhteisössä ja siihen vastaaminen	65

	7
9.4.5 Yhteisöllisyyden kehittyminen oppijoiden yhteisön suuntaan.....	69
9.4.6 Yhteenvedo kouluyhteisön toiminnasta oppijoiden yhteisönä.....	73
9.5 Uudistustarpeet.....	74
10 TULOSTEN TULKINTA.....	76
10.1 Rehtori muutoksessa ja muutoksen johtajana	76
10.2 Jaettu johtajuus ja yksilön vaikutusmahdollisuudet.....	78
10.3 Väärinymmärretyn asiantuntijuuden ongelma	80
10.4 Visiosta muutokseen	82
11 TUTKIMUKSEN ARVIONTIA.....	86
12 POHDINTA	88
LÄHTEET.....	91
LIITE 1: HAASTATTELURUNKO	96
LIITE 2: ETUKÄTEEN HAASTATELTAVILLE TOIMITETTU HAASTATTELURUNKO.....	99

1 JOHDANTO

Viime vuosikymmenen aikana koululaitoksen kehittämistä koskevassa keskustelussa on paljon puhuttu muutoksen tarpeellisuudesta. Muuttuva yhteiskunta on pakottanut pohtimaan koulun mahdollisuuksia vastata sille asetettuihin haasteisiin. Koulun pitäisi pystyä toimimaan muutoksen keskellä ja vastaamaan yhteiskunnan tarpeisiin – ei pelkästään sopeutumaan, vaan luomaan myös uutta. Tästä huolimatta suomalaisen koulun vahvuutena ei voida pitää sen valmiutta toimia yhteisönä vastatakseen muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin, vaan sen toiminta perustuu pitkälti ajastaan jäljessä olevaan ajatteluun (Jokinen, Nikkanen, Turunen & Välijärvi 2000, 17). Kouluyhteisöjen tämänhetkinen toimintakulttuuri ei siis ole paras mahdollinen edistääkseen koulujen muutosvalmiutta.

Vaikka suomalaisen koulujärjestelmän tasoa voidaan pitää tällä hetkellä hyvin korkeana, on opetusministeriö tulevaisuuteen suuntautuvassa kehittämissuunnitelmassaan todennut suomalaisen koulujärjestelmän kohtaavan suuria haasteita lähivuosina. Tulevaisuuden haasteet nousevat voimakkaasti muuttuvasta toimintaympäristöstä ja vaativat myös perusopetukselta uudistumista koulujärjestelmän osana. (Koulutus ja tutkimus 2003 – 2008 2004.) Tässä kehityksessä näemme merkittävänä muutoksen koulujen johtamisessa ja kouluyhteisöjen toiminnassa.

Tutkielman keskeinen ajatus liittyykin juuri kouluyhteisön kehittämiseen. Käsittelemme kouluyhteisöä ja sen johtamista *oppijoiden yhteisön* näkökulmasta, joka edustaa kansainvälisesti tarkastellen tuoreinta näkemystä toimivasta yhteisöstä. Oppijoiden yhteisön ajatuksen voidaan nähdä heijastavan samoja perusajatuksia kuin Suomessa paremmin tunnettu malli oppivasta organisaatiosta, joka on 1990-luvun alusta alkaen ollut voimakkaasti ohjaamassa nykyisten yhteisökäsitysten muodostumista. Ajatus *oppivasta organisaatiosta (learning organization)* on kehittynyt *oppivaksi yhteisöksi (learning community)* ja edelleen *oppijoiden yhteisöksi (community of learners)*. Tässä kehityksessä merkittävin muutos on ollut ajattelun muuttuminen organisaatiokeskeisestä entistä syvemmin yksilölähtöiseen suuntaan.

Ajattelun muutos on vaikuttanut merkittävästi myös käsityksiin siitä, millaista koulun johtamisen tulisi olla, sillä perinteiset johtamismallit eivät kykene mielekkäästi vastaamaan rehtorin uutta roolia johdettaessa koulua kohti oppijoiden yhteisöä. Uudet ajatukset korostavat rehtorista oppilaisiin ulottuvan jaetun johtajuuden merkitystä, jolloin johtajuuden tasot ulottuvat koko kouluyhteisöön (ks. Björk & Gurley 2003, 10 - 45). Johtamisen tärkeäksi osa-alueeksi nousee nimenomaan kouluyhteisön oppimisprosessin ohjaaminen, jossa olennaista on dynaamisemman ja yhteiskunnan kehitystä paremmin vastaavan toimintakulttuurin synnyttäminen. Rehtorilla voidaan tässä kehityksessä katsoa olevan erittäin merkittävä rooli (ks. esim. Fullan 2001, 137 – 150).

Tämän tutkielman tarkoitus on pureutua muuttuvaan kouluun ja erityisesti sen johtamiseen kohti oppijoiden yhteisöä. Etsimme vastausta siihen, millaisena suomalainen koulu näyttäytyy suhteessa muutokseen ja malliin oppijoiden yhteisöstä. Tutkimuksen kannalta oleellisia kysymyksiä ovat, millaiset edellytykset koululla on muuttua kohti oppijoiden yhteisöä, millaisia käsityksiä rehtoreilla on johtamisesta ja koulun tulevaisuudesta, sekä mitä sosiaalisia rakenteita tulisi purkaa, jotta koulun muuttuminen oppijoiden yhteisöksi mahdollistuisi. Erityisenä kiinnostuksen kohteena on se, miten oppijoiden yhteisön ajatukset toteutuvat perusopetuksessa, ja mitkä ovat rehtoreiden mahdollisuudet johtaa koulua oppijoiden yhteisön suuntaan.

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla kymmentä perusopetuksen rehtoria. Tällä tavoin saatua aineistoa on analyysissä peilattu oppijoiden yhteisön toiminnan kannalta olennaisiin piirteisiin. Tutkielman teoreettinen viitekehys rakentuu Peter Sengen oppivan organisaation malliin ja erityisesti Lars Björkin ja Keith Gurleyn esittämään oppijoiden yhteisöön. Tarkastelua täydentämään on käytetty sekä suomalaisia että kansainvälisiä yhteisöä ja sen johtamista käsitteleviä tutkimuksia ja kirjallisuutta.

Kouluyhteisön toimintaa on Suomessa tutkittu lähinnä opettajuuden ja opettajayhteisön toiminnan näkökulmasta. Myös koulujen johtamisesta on tehty joitakin tutkimuksia, mutta varsinaisesti koulun johtamisen kehittämiseen tähtäävä tutkimus on viime vuosiin asti ollut varsin vähäistä. Aihepiiriä on Suomessa tutkittu lähinnä yritysmaailmassa sekä oppilaitosten osalta aikuiskasvatuksen ja toisen asteen koulutuksessa. Sen sijaan perusopetuksen johtamistyön tutkiminen oppivan organisaation, oppivan yhteisön tai

oppijoiden yhteisön näkökulmasta on jäänyt vähemmälle huomiolle. Tämän vuoksi kiinnostuksemme kohdistuu nimenomaan perusopetuksen alaluokkien oppilaitoksen johtamiseen.

Tutkielmamme tekoa on ohjannut selkeä tulevaisuussuuntautuneisuus ja pyrkimys ennakoida niitä haasteita, joita kouluyhteisö ja sen johtaminen kohtaa tulevaisuudessa. Toivomme sen herättävän ajatuksia ja antavan myös konkreettisia työvälineitä kouluyhteisön kehittämiseen, johon uskomme oppijoiden yhteisön ajatuksilla olevan merkittävästi annettavaa.

Aloitamme tutkielmamme teoreettisen viitekehyksen tarkastelun luomalla ensin yleiskuvan organisaatiosta ja koulusta organisaationa. Tämän jälkeen pureudumme tarkemmin oppijoiden yhteisön tematiikkaan. Teoreettisen tarkastelun viimeisissä luvuissa paneudumme johtamisen uusimpiin suuntauksiin ja erityisesti rehtorin rooliin kouluyhteisössä.

2 ORGANISAATIO

2.1 Organisaation luonne

Organisaation määrittely ei ole helppoa, sillä se voidaan ymmärtää monella eri tavalla riippuen kontekstista, jossa sitä tarkastellaan. Yleisesti organisaatioksi voidaan kutsua järjestelmää, jossa ihmiset ovat toimijoina, joten sillä voidaan tarkoittaa kaikenlaista ihmisten välistä järjestettyä toimintaa paikallisesta pienyhdistystoiminnasta laajoihin kansainvälisiin yrityksiin aina valtion tai kansainvälisen yhteistyön tasolle asti (Bolman & Deal 2003, 1 – 27). Jopa yksilön omat käsitykset ympäröivästä todellisuudesta muodostavat jo itsessään eräänlaisen organisaation.

Lönnqvistin (2002) mukaan kaikille organisaatioille on yhteistä se, että ne ovat olemassa tiettyä perustehtävää varten. Organisaatiolle ei riitä pelkkä perustehtävän olemassaolo, vaan sen rakenteet on muokattava sellaiseksi, että perustehtävän toteutuminen mahdollistuu. (Lönnqvist 2002, 15 – 17.) Organisaatio pyrkii siten muokkaamaan toimintaansa päämääriensä mukaisesti hyödyntäen käytettävissä olevia voimavaroja, kuten esimerkiksi jäseniään, pääomaa ja saatavilla olevaa teknologiaa (Sarala & Sarala 2001, 12).

Perustehtävän toteutuminen edellyttää Saralan ja Saralan (2001) mukaan organisaatiolta sopeutumista yhteiskuntaan ja sen muutoksiin. Siksi sitä tuleekin tarkastella dynaamisena järjestelmänä, joka elää jatkuvassa muutoksessa. Organisaation tarkastelun lähtökohtana voidaan nähdä yhteiskunnan kehitys ajassa, jolloin se tukeutuu niin historiaan, nykyhetkeen kuin tulevaisuudennäkymiin. Organisaatio voidaan nähdä myös systeemisen mallin mukaisesti, jolloin kaikki sen osatekijät vaikuttavat toisiinsa. Muutos yhdessä organisaation osatekijässä voi vaikuttaa useisiin muihin organisaation osiin. (Sarala & Sarala 2001, 13 – 14.)

2.2 Organisaatio muuttuvassa yhteiskunnassa

Elämme nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa, joka asettaa organisaatioille tiettyjä uusia odotuksia ja vaatimuksia. Työssä tarvittavat tiedot ja taidot muuttuvat jatkuvasti, ja nopeus, jolla muutokset tapahtuvat, kiihtyy koko ajan. Tämä aiheuttaa sen, että päivittäisessä elämässä vaadittavat valmiudet ovat hyvin erilaisia kuin ennen (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 12). Murroksessa oleva yhteiskunta edellyttää uudenlaista suhtautumista sekä yksilöiltä että organisaatioilta, jolloin kaikkien organisaation osien tulee kyetä joustamaan tarvittaessa. Aiemmin tuloksekkaasti toiminut strategia voi vaatia merkittäviä uudistuksia, jolloin muutos vaatii yksilöiltä entistä enemmän kykyä sietää epätietoisuutta ja epävarmuutta. (Ruohotie 1999, 17 – 18.)

Lönnqvistin (2002, 35) mukaan yhteiskunnan muutosten lisääntyminen on vähentänyt organisaatioiden toiminnan ennustettavuutta, ja organisaatioiden on toimittava yhä nopeammin selviytyäkseen muuttuvissa olosuhteissa. Myös koulu pyrkii vastaamaan jatkuvan muutospaineen alla elävän yhteiskuntamme haasteisiin. Uudet oppimiskäsitykset, opetussuunnitelmat ja opettajankoulutus pyrkivät vaikuttamaan koulun organisaatioon siten, että se vastaisi paremmin yhteiskunnan asettamia vaatimuksia (Määttä 1996, 21).

Yhteiskunnan muutoksen myötä organisaatorakenteita ohjaa lukuisa joukko uudistuneita käsityksiä ihmisestä, oppimisesta ja osaamisesta. Muuttuva yhteiskunta asettaa koulutukselle ja sitä kautta myös koulutusta järjestäville organisaatioille tiettyjä odotuksia, jotka edellyttävät rakenteiden sosiaalista sopeutumista ympäröivään yhteiskuntaan. (ks. Määttä 1996, 27 – 29.) Esimerkiksi opetustoimen hallinnossa yhteiskunnalliset muutokset näkyvät Nikkasen (1993a) mukaan siten, että hallinnon on lähes mahdotonta antaa sellaisia ohjeita, jotka sopisivat kaikille oppilaitoksille erilaisissa paikallisissa olosuhteissa. Joustavuutta on ollut pakko lisätä, ja erilaisia kehittämisprosesseja on tuettu. Myös kehittämistyötä on ollut pakko tukea uusiutumisen välineenä. (Nikkanen 1993a, esipuhe.)

Muutospaineet asettavat koulutukselle tavoitteita, joissa oppimiskyvyltä odotetaan jatkuvan oppimisen periaatetta (Helakorpi ym. 1996, 18). Yksilön tulisi oppia kommunikoidaan sujuvasti sekä suullisesti että kirjallisesti ja kehittää kriittistä

arviointikykyä siten, että yksilö pystyy ajattelemaan ongelman ja tilanteen mukaan. Myös teknologialla ja sen ymmärtämisellä on koulutuksessa entistä suurempi merkitys. Koulutuksessa tulisi kehittää yksilön avoimuutta ja valppautta kohdata teknisten, taloudellisten ja yhteiskuntapoliittisten ympäristöjen moniulotteisuus. Yksilön tulisi oppia aloitekykyiseksi, uteliaaksi, luovaksi ja innovaatiokykyiseksi. Myös joustavuus, vastuullisuus ja omatoimisuus ovat tärkeitä kehittämisen alueita. Koulutuksella tulisi pyrkiä professionalismiin ja entistä tehokkaampaan kommunikointiin, jossa tiimityötaidoilla on merkittävä osuus. (Helakorpi ym. 1996, 18).

2.3 Ihminen, ryhmä ja organisaatio

Lönnqvist (2002) katsoo organisaation rakentuvan ryhmistä ja yksilöistä, joilla on oma tehtävänsä. Jokaisella organisaatiossa toimivalla ihmisellä on oma käsityksensä ja oma suhteensa organisaatioon. Yksilöt muodostavat käsityksensä organisaatiosta omasta tehtävästään käsin hyvin puutteellisen kokonaisnäkömyksen varassa, jolloin jokainen jäsen näkee organisaation erilaisena riippuen omasta vuorovaikutussuhteestaan organisaatiossa. Tästä johtuen voidaan väittää, että jokaisella ihmisellä on ikään kuin oma organisaationsa organisaation sisällä. (Lönnqvist 2002, 14 – 18.)

Bolman & Deal (2003) näkevät organisaation ja ihmisen suhteen kaksisuuntaisena. Yksilö tuo organisaatioon oman persoonallisuutensa, tietonsa, taitonsa, kokemuksensa, arvonsa ja energiansa, ja saa vastaavasti esimerkiksi mahdollisuuksia, uran tai palkkaa. Samalla organisaatio vaikuttaa yksilöön ja päinvastoin. Voidaankin ajatella, että organisaation sisäiset rakenteet muodostuvat tämän vuorovaikutuksen pohjalta. Tällä suhteella on suuri merkitys koko organisaation toimintaan, sillä hyvin toimiessaan molemmat hyötyvät; huonosti toimiessaan molemmista tulee uhreja. Eli hyvässä suhteessa yksilö saa merkityksellisen ja tyydyttävän työn, ja organisaatio kykyjä ja energiaa, jota se tarvitsee onnistuakseen. (Bolman & Deal 2003, 115.)

Yksilöllisyyden arvostaminen nyky-yhteiskunnan organisaatioissa näkyy myös siinä, että yksilöillä on mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä ja siten myös koko organisaation toimintaan. Jorosen (1993) mukaan työtehokkuuden kannalta katsotaan tehokkaaksi rakentaa ilmapiiri, jossa yksittäiset työntekijät voivat vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin ja ratkaisuihin. Ihmisen halu onnistua paranee, kun hän voi itse

asettaa tavoitteensa ja osallistua työnsä suunnitteluun ja kehittämiseen. Tämän kautta onnistuminen voi olla yksilölle jopa palkitsevampaa kuin taloudelliset palkkiot. (Joronen 1993, 171, 190.) Sisäisesti motivoitunut työntekijä on myös organisaatiolle hyödyllisempi, koska hän tuo todennäköisemmin todellisen pätevyytensä organisaation käyttöön.

Organisaation rakenteen puutteet voivat kuitenkin rajoittaa yksilön todellisten kykyjen hyödyntämistä. Ellströmin (1994) mukaan yksilön kompetenssin ja ammattitaitovaatimusten välinen suhde voi olla ongelmallinen, koska yksilöllä voi olla kompetenssia, jota hänen ei ole mahdollista syystä tai toisesta hyödyntää työssään. Tämän lisäksi yksilön kompetenssiin sisältyy myös äänetöntä ammattitaitoa, jota yksilö ei välttämättä itse tiedosta omaavansa. (Ellström 1994, 41 – 42.) Organisaation johdon tulisi tuntea jokaisen yksilöjäsenensä erilaiset ominaisuudet ja osaaminen, jotta se voisi kehittää organisaation rakenteita sellaisiksi, että ne palvelisivat mahdollisimman tehokkaasti organisaation perustehtävää. Organisaation johdolta vaaditaan tämän vuoksi sen yksittäisten jäsenten perusarvojen, tarpeiden, toiveiden, tavoitteiden, voimavarojen sekä käyttäytymisen ymmärtämistä osana koko organisaation toiminnan moniulotteista hallintaa. (Lönnqvist 1994, 14 – 16.)

3 KOULU ORGANISAATIONA

Juusenaho (2004) esittää, että koulun organisaation voidaan katsoa eroavan muista organisaatioista erilaisen perustehtävän ja erilaisten tavoitteiden kannalta. Koulun tavoitteet ovat vaikeammin mitattavia ja abstraktimpia kuin esimerkiksi yrityksen, koska opetuksen tulokset eivät näy suoraan esimerkiksi taloudellisena tuottavuutena. Koulun tekee omanlaiseksi myös se, että sen toiminta on julkishallinnon rahoittamaa ja sen olemassaoloa ei juuri kyseenalaisteta. (Juusenaho 2004, 38.) Muuten koulua voidaan tarkastella organisaationa siinä missä yritystä, yhdistystä virastoa tms.

Suomalainen koululaitos poikkeaa kansainvälisesti vertaillen monista ulkomaisista siinä, että se on pitkälti hajautettu osaksi kunnallista päätöksentekoa ja hallintoa. (ks. Ojala 2003, 85 – 89, 101 – 119). Suomalaisessa kouluorganisaation tutkimuksessa tehdäänkin usein se virhe, että se nähdään ulkomaalaisten kouluorganisaatioiden tavoin osana valtion organisaatiota (Mustonen 2003, 37). Tämä tarkastelutapa soveltui paremmin 80-lukuun ja sitä edeltäneeseen vahvasti keskusjohtoiseen koulutusjärjestelmään (ks. Hämäläinen & Sava 1989, 37; vrt. Nikkanen 1993a, 1 – 9). Sekä muutosta keskitetystä hajautettuun että nykyisellään toiminnassa olevaa koulua voidaan kuvata monien organisaatioteorioiden näkökulmista, joista jokaisella on omat vahvuutensa ja heikkoutensa riippuen siitä, mitä asioita niiden toivotaan selittävän koulun toiminnassa (ks. Juusenaho 2004, 37 – 50). Mikään seuraavassa esitetyistä organisaatioteorioista ei pysty yksistään kuvaamaan nykyistä jatkuvassa muutoksessa olevaa koulua, mutta niiden avulla voidaan kuitenkin ymmärtää paremmin koulun organisaation moniulotteisuutta ja sen kehittämisen asettamia haasteita. Seuraavassa esittelemme kolme yleisesti käytettyä organisaatiomallia: *hierarkkinen malli*, *rationaalinen malli* ja *systeemitheoria*.

Hierarkkisessa mallissa keskeistä on se, että koulua tarkastellaan yhteiskunnan ohjaamana organisaationa, jossa korostuu päätöksenteon ja toiminnan hierarkkisuus. Kaikkea koulun toimintaa kontrolloidaan hierarkkisen rakenteen kautta ylhäältä alaspäin, jolloin yksilön ja ryhmien itsenäinen päätöksenteko hankaloituu. Perinteisesti näitä ohjauskeinoja ovat olleet keskusjohtoisuus, valtakunnallinen opetussuunnitelma

sekä koulua koskevat säädöskokoelmat. Hierarkkisessa organisaatiomallissa korostuu myös vuorovaikutuksen yhdensuuntaisuus, joka ei enää kuvaa hyvin nykyistä koulua. (Ks. Juusenaho 2004, 37 – 41; Nikkanen 1993a, 1 – 9.) Valta on siirtynyt päätöksenteossa ja opetuksen suunnittelussa kunnille ja sieltä edelleen kouluille itselleen, jolloin koulun kuvaamiseen sopii paremmin rationaalinen organisaatioteoria.

Rationaalisen mallin organisaation rakenteet ja käytänteet muodostuvat ulkoa- ja sisältäpäin tulevan vuorovaikutuksen tuloksena, ja malli huomioi myös yksilöiden ja ryhmien väliset suhteet ja ristiriidat (Aula 1999, 17; Isosomppi 1996, 27). Stacey'n (1993) mukaan kuitenkin rationaaliseen malliin perustuvassa organisaation johtamisessa nämä ristiriidat nähdään esteinä, joihin puututaan säännöillä ja motivoivilla menettelyillä, jotka aikaansaavat organisaatiossa harmoniaa. Tällöin oletetaan, että ihmiset pyrkivät työtilanteessa järjestykseen, joka lisää toiminnan turvallisuutta ja varmuutta. (Aula 1999, 17.) Isosompin (1996) ja Juusenahon (2004) mukaan rationaalinen organisaatioteoria korostaa organisaation tehtävää ja etsii vastauksia organisaation toimintaan analysoimalla perustehtävää, mutta samalla se korostaa hierarkkisen mallin tavoin koulun hierarkkista luonnetta. Rationaalinen malli kuvaa koulua kolmella peruskäsitteellä: professionaalisuus, byrokraattisuus ja pakollisuus. Professionaalisuudella tarkoitetaan opettajien ammattitaitoa ja korkeaa koulutusta, byrokraattisuudella ohjausjärjestelmää, joka rakentuu tiukasta hierarkkisesta rakenteesta. Pakollisuudella halutaan vuorostaan korostaa koulua oppivelvollisuuden näkökulmasta. Organisaatio muodostuu näiden käsitteiden vuorovaikutuksen tuloksena. (Isosomppi 1996, 27 – 31; Juusenaho 2004, 37 – 40.)

Nämä kaksi edellä mainittua mallia sopivat paremmin kuvaamaan 1980-luvulla ja aiemmin vallinnutta ajattelua, mutta eivät enää huomioi 1990-luvulta alkaneita suuria muutoksia koulujärjestelmässä ja sen ohjauskeinoissa, joiden lähtökohtana on ollut koulun muuttaminen avoimemmaksi ja paremmin yhteiskunnan nopeisiin muutoksiin reagoivaksi organisaatioksi (Juusenaho 2004, 40). Systeemiteorian avulla pystytään paremmin tarkastelemaan koulua sellaisena, kuin sen tulisi toimia muuttuvassa yhteiskunnassa.

Systeemiteoria näkee organisaation moniulotteisempänä ja monimutkaisempänä kuin aiemmat teorit. Systeemiteoria esittää organisaation monien päällekkäisten elementtien muodostamaksi verkoksi, jossa systeemin eri osa-alueilla on vaikutus toisiinsa. Muutos

yhdessä elementissä aiheuttaa muutoksia myös muissa elementeissä. Shafritzin ja Ottin (2001) mukaan hyvin organisoidussa systeemisesti toimivassa yhteisössä muutos tai oivallus yksittäisten työntekijöiden ja tiimien tasolla voi saada aikaan merkittävää uudistumista koko organisaation toiminnassa. Systeemiteorian kuvaama organisaatio on jatkuvasti muuttuva järjestelmä, ja muutoksen voi katsoa olevan sen elinehto. (Shafritz & Ott 2001, 242 – 243; ks. myös Barge 1994, 17.) Tämän vuoksi systeemiteoria sopii paremmin kuvaamaan nykyistä koulua, jonka tulisi kyetä reagoimaan nopeasti ja joustavasti muutoksiin. Muutoksilla systeemiteoria tavoittelee eräänlaista tasapainotilaa ja harmoniaa osiensa välille. (Juusenaho 2004, 37 – 46; Isosomppi 1996, 29 – 32.) Tasapainon ja harmonian saavuttamisen tekee ongelmalliseksi inhimillisen toiminnan monimutkaisuus ja ennustamattomuus, jotka vaikeuttavat systeemiteorian mukaista mallintamista ja organisaatiotason reagointia (ks. Lönnqvist 2002, 24 – 25). Osasysteemien verkottumisesta johtuen yksilön toiminta heijastaa kuitenkin myös organisaatiokokonaisuuden luonnetta (Juusenaho 2004, 37 – 46; Isosomppi 1996, 29 – 32).

Teoria korostaa organisaation avoimuutta suhteessa ympäristöönsä ja tekee eron avointen ja suljettujen organisaatioiden välille, tai vaihtoehtoisesti löytää organisaatiosta sekä avoimen että suljetun organisaation piirteitä. Sen mukaan koulu voidaan nähdä osittain avoimena ja osittain suljettuna systeeminä, jonka tulisi kuitenkin pyrkiä avoimempaan toimintaan suhteessa ympäristöönsä. Juusenaho (2004, 46) painottaa, että koulun tarkastelussa olisi syytä ottaa huomioon sekä systeemin avoin että suljettu luonne. (Juusenaho 2004, 37 – 46; Isosomppi 1996, 29 – 32.)

Yhteiskunnan muuttumisen myötä koululaitos elää voimakasta uudistumisen aikaa (ks. esim. Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 11 – 15). Tukiainen (1999) mukaan uudistuvan koulun organisaatiossa ja sen johtamisessa painottuu koulun sosiaalisten rakenteiden korostaminen. Koulun organisaatio muodostuu ihmisistä ja inhimillisestä toiminnasta, joka asiantuntijaorganisaationa sisältää sosiaalisia ilmiöitä ja vuorovaikutussuhteita, jotka ovat tärkeitä tekijöitä koulun sisäisen ja ulkoisen verkostoitumisen kannalta (Tukiainen 1999, 16 – 17). Juuri tässä ilmenevät Isosompin (1996) mukaan systeemiteorian puutteet nimenomaan kouluorganisaation johtamisen kannalta. Hän katsoo, että systeemiteorian mukainen pyrkimys tasapainoon sulkee pois sosiaalisen vuorovaikutuksen organisaation johtamisessa ja pakottaa tarkastelemaan

ristiriitoja vuorovaikutuksen ongelmina. Hän painottaa rationaalisen mallin etua vuorovaikutusjohtamisen tarkastelussa, sillä se antaa yksilöiden ja ryhmien välisen vuorovaikutuksen ja ristiriitojen tarkasteluun monipuolisemmat mahdollisuudet. (Isosomppi, 1996, 35.) Rationaalisen mallin käsitteet kuitenkin rakentuvat sen oletuksen pohjalle, että organisaation muutokset ovat hyvin ennustettavissa (Aula 1999, 16 – 17). Juusenaho (2004, 42) pitääkin systeemiteoriaa paremmin koulua kokonaisuutena selittävänä mallina. Koulun muutokset eivät välttämättä ole enää ennustettavissa ja pysyvyys on muuttunut muutospaineen alla toimimiseen. Tällöin ennustamattomuus ja eräänlainen kaaos voivat paremmin kuvata muuttuvaa koulua, ja joissain yhteyksissä systeemiteorian aukkoja onkin pyritty selittämään kaaosteorian avulla. (Juusenaho 2004, 41 – 50.)

Nykyiset käsitykset toimivasta organisaatiosta pohjautuvat systeemiteoreettiseen ajatteluun, jota on viety viime vuosina entistä pidemmälle yksilöllisyyttä korostavaan suuntaan. Aiemmin organisaation osasysteemeinä on tarkasteltu organisaation toiminnallisia yksiköitä; nykyisin organisaation osasysteemeiksi voidaan nähdä organisaation pienet osat aina yksilötasolle asti. Nykyinen organisaatioajattelu pohjautuu 1990-luvulla voimakkaasti korostuneeseen oppivan organisaation malliin, jossa painottuvat jaettu johtajuus, koulun eri ryhmien välinen yhteistyö, tiimityö, hierarkiatasojen purkaminen ja kontrollin väheneminen, jolloin johtajan rooli muuttuu enemmänkin ohjaajan rooliksi (ks. Sarala & Sarala 2001, 51). Tästä ajattelusta on kehittynyt edelleen oppivan yhteisön käsite ja nykyinen käsitys oppijoiden yhteisöstä.

4 OPPIVASTA ORGANISAATIOSTA OPPIJOIDEN YHTEISÖKSI

Muuttuvan yhteiskunnan ja uusien oppimiskäsitysten vaikutukset näkyvät myös organisaatioajattelussa. Vanhat prosessikeskeiset ja hierarkkiset organisaatorakenteet eivät pysty enää vastaamaan yhteiskunnan odotuksia ja tarpeita. Systeemitteorian näkökulmasta tarkastellen koulu on yhteiskunnan osasysteemi. Jos koulu ei pysty vastaamaan systeemin muutoksiin riittävän nopeasti, sen oma toiminta vaikeutuu, ja se hidastaa koko systeemin kehitystä. Osasysteemin sopeutuminen muutokseen ei aidosti kehitä koko muutoksen alla olevaa systeemiä. Todelliseen muutokseen tarvitaan jotakin uutta, joten koulun näkökulmasta tarkasteltuna sen pitäisi pyrkiä myös luomaan ja oppimaan uutta.

Viime vuosikymmenellä muutokset on alettu nähdä uhkan sijaan mahdollisuutena kehittää organisaatiota. Jotta uhkat voidaan nähdä mahdollisuuksina, organisaation henkilöstöllä tulee olla riittävästi osaamista ja valmiuksia toimia uusien tilanteiden edellyttämällä tavoilla. Tällaista valmiutta omaavaa organisaatiota on alettu 1990-luvulla kutsua *oppivaksi organisaatioksi*. (Vaherva 2001, 41 – 42.)

Sengen (1993) mukaan *oppivan organisaation* perusolettamuksena on työyhteisö, joka mahdollistaa henkilöstön luovan ja kokeilevan toiminnan ongelmanratkaisutilanteissa sekä yksilöinä että ryhmissä. Tällä kannustetaan henkilöstöä oppimaan ja etsimään tehokkaasti uutta tietoa. Organisaatio oppii ainoastaan oppivien yksilöiden kautta. Organisaation rakenteiden tulee olla sellaisia, että yksilöiden oppiminen voidaan hyödyntää koko organisaatiossa, sillä yksilön oppiminen ei sinänsä takaa koko organisaation oppimista, mutta toisaalta ilman sitä organisaation oppimista ei voi ilmetä. Tällaisessa organisaatiossa tiimioppimisella on merkittävä rooli. Oppiva organisaatio pyrkii jatkuvaan oppimiseen ja itsensä muuttamiseen kaikilla organisaation tasoilla. Jatkuva oppiminen edellyttää sitä, että yksilö kykenee mentaalisisällä tasolla tunnistamaan, käsittelemään ja kehittämään omia ajatuksiaan siitä, miten kaikki toimii, eli jäsentämään organisaatioympäristöä systeemisenä järjestelmänä. (Senge 1993, 139 – 204, 233 – 269.) Uuden tiedon siirtymistä nopeutetaan tehostamalla organisaation toimintaa ja purkamalla kehitystä estäviä rakenteita (Sarala & Sarala

2001, 51). Tällaisessa organisaatiossa yksittäisen työntekijän toiminnalla on vaikutus koko organisaation toimintaan, mutta ymmärrettävästi myös päinvastoin. Tapahtui organisaatiota eteenpäin vievä oivallus millä organisaation tasolla tahansa, on organisaation rakenteiden oltava sellaiset, että se välittyy koko organisaation tietoisuuteen ja toimintaan. (Vaherva 2001, 42.) Voidaankin siis ajatella, että oppivassa organisaatiossa yksittäisellä työntekijällä on enemmän valtaa kuin perinteisessä organisaatioajattelussa.

Ajatus oppivasta organisaatiosta asettaa uudenlaisia vaateita myös organisaation ilmapiirille. Vanhoihin tottumuksiin perustuvien työtapojen kyseenalaistaminen vaatii organisaatiolta avointa ilmapiiriä, jotta riskinotto ja toiminnan innovatiivinen kehittäminen mahdollistuisivat (Vaherva 2001, 42). Organisaation kehittäminen vaatii kaikkien sen jäsenten näkemysten, tiedon ja kokemuksen hyödyntämistä. Organisaation kehittäminen on arkipäivän oman työn ja työyhteisön tutkimista, jonka edellytyksenä Helakorpi ym. (1996) pitää korkeatasoista kommunikaatiota ja aitoa kuuntelemista. Heidän mukaansa oppivasta organisaatiosta voidaan puhua silloin, kun se on kyennyt työstämään sosiaalisia puolustusmekanismejaan kypsällä tavalla. (Helakorpi ym. 1996, 96.) Sosiaalisilla puolustusmekanismeilla tarkoitetaan tässä yhteydessä kaikkia tiedostettuja ja tiedostamattomia reaktioita, joilla yksilö pyrkii suojautumaan itseään koskevilta muutoksilta.

Lönnqvist (2002, 27) esittää, että jos kaikki työyhteisön jäsenet kykenevät vastaamaan suunnilleen samalla tavalla kysymykseen, ”mikä tekee yhdessäolomme oikeutetuksi?”, on perustehtävä ymmärretty hyvin. Jos työyhteisön jäsenet ymmärtävät organisaation perustehtävän yhdenmukaisesti, on myös perusteltua väittää, että organisaatio pystyy kypsällä tavalla käsittelemään sosiaalisia puolustusmekanismejaan. Tällöin aito kommunikaatio mahdollistuu, ja voimavarat tulevat tehokkaammin koko organisaation käyttöön.

Yhteinen ymmärrys perustehtävästä ilmaisee, mitä varten organisaatio on olemassa. Jotta organisaatio voisi olla oppiva organisaatio, täytyy sen jäsenten ymmärtää, mihin suuntaan organisaatiota halutaan viedä muuttuvassa yhteiskunnassa. Tällaista yhteistä ymmärrystä suunnasta Senge (1993) kuvaa jaetun vision käsitteellä. Jaettu visio on ajatus tulevaisuudesta, joka yhdistää ihmisiä siksi, että se heijastaa heidän

henkilökohtaisia visioitaan. Tällöin jaettu visio on energianlähde ja elinehto organisaation oppimiselle. (Senge 1993, 205 - 206.)

Edellä esitettyä kooten Senge (1993) tiivistää organisaation oppimisen perusedellytykset viiteen peruskäsitteeseen: henkilökohtainen osaaminen (*Personal Mastery*) eli yksilön kyky hallita omaa toimintaansa ja ymmärtää sen vaikutus työyhteisöön, jaettu visio (*Shared Vision*), ajattelumallit (*Mental Models*) eli yksilön ymmärrys siitä, miten koko organisaatio toimii, yhdessä oppiminen (*Team Learning*) ja systeeminen ajattelu (*Systems Thinking*), joka ikään kuin yhdistää kaikkea edellä mainittua.

Kokonaisuudessaan oppiva organisaatio korostaa yksilöiden merkitystä mukailleen vallalla olevaa suuntausta kohti yksilölähtoisempää ajattelua. Siitä huolimatta se jo pelkästään terminä painottaa organisaatiota yksilöiden sijasta. Nykyään lähestymistavassa onkin tapahtunut merkittävä muutos, kun organisaation sijaan on alettu puhua yhteisöstä. Oppivasta organisaatiosta on muotoutunut *oppiva yhteisö* (*learning community*), jossa jo sanalla yhteisö halutaan painottaa, että oppimisen lähtökohtana ei ole organisaatio, vaan siellä toimivat ihmiset. Ajatusta on viety vieläkin syvemmälle yksilölähtoisempään suuntaan, ja tämän myötä on käyttöön vakiintumassa käsite *oppijoiden yhteisö* (*community of learners*), joka korostaa entisestään yhteisön oppimisen yksilölähtöisyyttä. (Ks. Björk & Gurley 2003, 12 – 14, 30 – 32.)

Vaikka yhteisö-termiä korostavat mallit heijastelevatkin oppivan organisaation periaatteita, on tässä kohden syytä kuitenkin erottaa toisistaan eri koulukunnat yhteisö-termin käytössä. Esimerkiksi perinteinen sengeläinen oppivan organisaation koulukunta käyttää myös termiä yhteisö, mutta eri merkityksessä kuin se oppijoiden yhteisössä esiintyy. Senge (2000) ei korvaa sanaa organisaatio sanalla yhteisö, vaan ymmärtää yhteisö-käsitteellä laajempaa ihmisyyhteisöä, kuten biosfääriä, joka sisältää laajemmin yhteiskunnan eri toimijat. Tähän kokonaisuuteen kuuluvat esimerkiksi koulut, paikallishallinto ja terveydenhuolto. (ks. Senge 2000, 461.) Tämän vuoksi on syytä ymmärtää, minkä koulukunnan käsitteestä on kyse puhuttaessa oppivasta yhteisöstä tai oppijoiden yhteisöstä. Jatkossa käytämmekin yhteisöstä puhuttaessa Björkin ja Gurleyn (2003) esittämää mallia. Tämä ei kuitenkaan estä Sengen oppivan organisaation ja Björkin ja Gurleyn oppijoiden yhteisön käsittelyä rinnakkain tai vertaillen.

Lähtökohtaisesti merkittävin ero muutoksessa oppivasta organisaatiosta oppijoiden yhteisöön on se, että oppijoiden yhteisössä tavoitteet kohdistuvat ja lähtevät yhteisössä toimivista yksilöistä sekä heidän yksilöllisestä mahdollisuudestaan oppia ja kehittyä (Björk & Gurley 2003, 30). Yhteistä näille kahdelle on se, että organisaation tai yhteisön toiminta perustuu yhteisiin arvoihin ja oppimaan sitoutumiseen. Erona on kuitenkin se, että oppijoiden yhteisössä yhteisiin tavoitteisiin voidaan päästä hyvin yksilöllisin keinoin, ja hyvin erilaiset yksilöiden toimintatavat voivat elää harmoniassa yhteisön tavoitteiden kanssa, koska jokaisen yksilön tavoite on mahdollistaa jokaisen jäsenen – ei pelkästään yhteisön tai organisaation – oppiminen. Oppijoiden yhteisön ydin onkin tasapainon löytymisessä yksilöiden erilaisten henkilökohtaisten tavoitteiden ja yhteisön kollektiivisen tavoitteen välille. (Ks. Björk & Gurley 2003, 14 – 15, 30 – 31.)

Sarala ja Sarala (2001) ovat pohtineet aiheellisesti oppivan organisaation mallin realistisuutta. Ensimmäisenä he esittävät kysymyksen siitä, ovatko organisaation yksilöt valmiita sitoutumaan ja uhraamaan suurimman osan voimavaroistaan työlle ja sen kehittämiseksi, kuten oppiva organisaatio edellyttäisi. Toiseksi oppivan organisaation vahva muutoshalu ja jatkuva ponnistelu saattavat olla yksilölle psyykkisesti liian raskasta, ja se voi johtaa siihen, että ihmiset ovat vain tekevinään. Myös vallanjaon mahdollisuutta on syytä pohtia, sillä vallalla oleva johtamiskulttuuri ei suosi vallan jakamista, ja tällaisessa toimenpiteessä, aina joku kokee menettävänsä jotakin. Lisäksi on syytä miettiä sitä, onko johdolla aitoa halua panostaa henkilöstön kehittämiseen sen aiheuttamien kulujen takia. Toisaalta myös yksilön kannalta oppiminen, opiskelu ja jatkuva analyysi voivat olla ahdistava kokemus. (Sarala & Sarala 2001, 63 – 65.)

Saralan ja Saralan (2001) oppivalle organisaatiolle esittämän kritiikin voidaan katsoa soveltuvan myös kritiikiksi oppijoiden yhteisölle. Toisaalta kritiikin painoarvoa suhteessa oppijoiden yhteisöön heikentää se, että oppijoiden yhteisössä toiminta lähtee jo lähtökohtaisesti yksilöistä itsestään. Tällöin ideaalissa tilanteessa mikään edellä esitetyn kritiikin osa-alueesta ei muodostu ongelmaksi yhteisölle. Perustellusti oppijoiden yhteisöä voidaan pitää pikemminkin tavoiteltavana ideaalina kuin saavutettavissa olevana mallina. Siitä huolimatta se tulisi nähdä tavoitetilana, jolla yhteiskunnan ja oppimiskäsitysten muuttumisen asettamat tavoitteet voidaan saavuttaa.

5 VISIO KOULUSTA OPPIJOIDEN YHTEISÖNÄ

5.1 Edellytykset ja kritiikki

King (2002) esittää nykyisiä käsityksiä vastaavan koulun tunnusmerkiksi työympäristön, joka kannustaa yhteistyöhön, antaa henkistä tukea ja tukee henkilökohtaista kasvua. Tällaisen koulun opettajayhteisössä opettajat työskentelevät yhdessä saavuttaakseen jotain sellaista, joka ei ole yksin saavutettavissa. Heille annetaan työn lomassa aikaa keskustella koulun käytänteistä, työstään ja opetusmenetelmistä. He myös tuntevat toistensa opetustyyliä ja -menetelmät. Yhteisön jäsenet ovat sitoutuneita työskentelemään yhdessä kollegojensa kanssa, ja sekä saavat että antavat palautetta jokapäiväisestä työstä. (King 2002, 63.)

Kingin (2002, 63) kuvaaman työyhteisön voi katsoa edellyttävän koulun organisaatiotasojen madaltamista ja jaettua johtajuutta, jota Luukkainen (2005, 126 – 171) pitää tulevaisuuden koulun yhtenä perusedellytyksenä. Tällainen koulun työyhteisö kannustaa oman työn tutkimiseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen, koska koulun henkilökunnalla on mahdollisuus aidosti kommunikoida koulun perustehtäviin liittyvistä asioista. Tällöin työyhteisön jäsenille syntyy yhteinen ymmärrys koulun perustehtävästä (ks. Lönnqvist 2002, 27). Monien kouluyhteisöä koskevien kuvausten perusteella tämä ei kuitenkaan toteudu, vaan opettaja ottaa riskin keskustelemalla kollegoidensa kanssa omasta riittämättömydestään ja kyseenalaistaa samalla oman asiantuntijuutensa (esim. Luukkainen 2005, 140; Vaherva 2001, 41 – 46; Karjalainen 1991). Kingin (2002, 61 – 63) kuvaama oppiva asiantuntijayhteisö edellyttää tämänkaltaisen sosiaalisten puolustusmekanismien purkamista.

Vaherva (2001) kyseenalaistaa sen, onko koulu yleensäkin oppiva organisaatio. Hänen mukaansa suomalainen koulu on muutoksista ja edistyksellisyydestään huolimatta edelleen hierarkkinen ja byrokraattinen. Vaikka opettajan työ antaisi periaatteessa mahdollisuuden autonomiseen työn kehittämiseen, monet säädökset ja yhteiskunnan odotukset rajoittavat työn innovatiivisuutta. Oppivan organisaation perusolettamus työyhteisön kollektiivisuudesta ja kehittämisestä ei todellisuudessa toteudu

opettajayhteisössä, sillä opettajilla on taipumus suojella omaa työtään ja pitää oma opetuksensa muilta piiloissa. Osaaminen ja kokemukset eivät välity työyhteisön hyödynnettäväksi, vaikka oppiva organisaatio edellyttää työn oleellisten dimensioiden avointa käsittelyä. (Vaherva 2001, 43.) Jos ajatus oppivasta organisaatiosta on näin kaukana todellisuudesta, on perusteltua väittää oppijoiden yhteisö -mallin olevan vieläkin kauempana nykyisestä kouluyhteisöstä.

Karjalainen (1991) on tutkinut opettajahuoneen piiloisia rakenteita, joihin lukeutuu lukuisia uskomuksia ja hämärästi tiedostettuja toimintamalleja. Näitä kutsutaan latenteiksi merkitysstruktuureiksi. Karjalainen nostaa tutkimuksessaan esiin opettajan työn tabumaisuuden, jota hän pitää kouluorganisaation toiminnan kannalta yhtenä vakavimmista ongelmista. Hän mukaansa latenteja merkitysstruktuureja ohjaa opettajan ammattitaidon myytti, joka voidaan jakaa käsitteellisesti kolmeen peruselementtiin: synnynnäisyys, sanominen ja yksityisyys. Synnynnäisyydellä Karjalainen tarkoittaa käsitystä siitä, että opettajuus on geneissä, eikä kenestä tahansa voi tulla opettajaa. Ajatus, että opettajan osaaminen on synnynnäistä johtaa siihen, että epäonnistumiset osoittavat lahjattomuuden opettajan työhön, jolloin ongelmista vaietaan. Yksityisyys suojelee synnynnäisyyden myyttiä, jolloin ongelmista ei voi puhua oman työn kautta, vaan ne kierretään siirtämällä oppilas ongelmien keskipisteeksi. Sanominen varmistaa kokonaisuuden ja pitää työyhteisön jäsenet loitolla opettajan reviiriltä. (Karjalainen 1991, 24 – 27, 96 – 99.)

Karjalaisen (1991) mukaan opettajanhuoneen käyttäytyminen ei johdu niinkään yksittäisistä opettajista tai heidän persoonallisista ominaisuuksistaan, vaan sosiaalisesta kieliopista, jonka mukaan yhteisön toiminta rakentuu. Tämä säännöstö on usein tiedostamatonta, jolloin sosiaalisista toimintarakenteista tulee usein piiloisia (Karjalainen 1991, 26 – 27). Argyris (1993) kutsuu tämän kaltaisia yksilöillä esiintyviä organisaation oppimista vaikeuttavia tekijöitä defensiivisiksi rutiineiksi. Näihin sisältyvät kaikki toiminnat ja käytänteet, joilla ihminen pyrkii ehkäisemään häpeän tunnetta tai välttämään itseään uhkaavia tilanteita. Tämä voi johtaa esimerkiksi itseriittoisuuden tunteeseen, vastuun kartteluun ja tiedonkulun estymiseen, kun yksilöt välttelevät tilanteita, joissa he saattavat joutua alttiiksi arvostelulle. (Argyris 1993, 218 – 220.) Yleisesti tämän kaltaista yksilön toimintaa kuvataan yksilön sosiaalisten puolustusmekanismien käsitteellä.

Karjalainen (1991, 139) vertaa koulu yhteisöä keskiaikaiseen maalaiskylään, jossa elää voimakas sisäinen ja sosiaalinen kontrolli tabuineen ja myytteineen sekä salailun, juoruilun ja kateuden dialektiikka. Isosomppi (1996) tulkitsee Karjalaisen esittämän yhteisön sellaiseksi, jossa opettajat omaksuvat kouluorganisaation piiloiset käytänteet tiedostamattaan uusintaen siten koulun sosiaalisia traditioita (Isosomppi 1996, 67; ks. Antikainen, Rinne & Koski 2000, 213 – 223). Opettajien toimintaa voidaan pitää tällöin koulun perustehtävän kannalta irrationaalisenä (Isosomppi 1996, 67). Koulun tulisi päinvastoin olla organisaatio, joka koostuu asiantuntijoista, jotka yhdessä kehittävät omaa asiantuntijuuttaan. Jaetun asiantuntijuuden avulla pystytään paremmin hyödyntämään koko organisaation älyllisiä ja sosiaalisia voimavaroja. Näin voidaan saavuttaa sellaisia asioita, joita yksikään opettaja ei voisi yksin saavuttaa. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 143 – 164.) Tämän perusteella koulu näyttäisi olevan vielä kaukana siitä tavoitteesta, että sitä voitaisiin oikeutetusti kutsua oppijoiden yhteisöksi.

Oppijoiden yhteisön yksi perusedellytyksistä on, että yksittäisellä jäsenellä on mahdollisuus vaikuttaa yhteisön kehittymiseen (Björk & Gurley 2003, 5). Käytännössä kuitenkin koulun yksittäisellä opettajalla näyttää olevan varsin pienet mahdollisuudet vaikuttaa. Yhtenä suurena ongelmana voidaan pitää sitä, että kouluun tuleva uusi opettaja, jolla voisi olla paljon annettavaa työyhteisön kehittymiselle, soisalistetaan hyvin nopeasti koulun traditioihin ja kirjoittamattomiin sääntöihin (Antikainen ym. 2000, 214; Isosomppi 1996, 67). Koululla on oma historiallinen traditionsa toimintastrategiasta, joka ylläpitää koulun piiloisia syvärakenteita, jotka koostuvat arvoista, normeista, asenteista ja oletuksista. Tällöin koulun työyhteisön jäsenet pitävät tiukasti kiinni aiemmista toimintamuodoistaan, jolloin kaikki uudistusta ajavat toimenpiteet saavat kokea työyhteisössä voimakasta muutosvastarintaa. (Nikkanen 1993b, 81; ks. Helakorpi 2001, 50.) Koulun tradition myötä rakentuvassa toimintastrategiassa pysyminen lisää organisaation jäsenten turvallisuuden tunnetta, koska tällöin organisaation toiminta on hyvin ennustettavissa (Helakorpi 2001 162 – 163). Nikkasen (1993b, 80) mukaan organisaatiot väsyvät kehittämiseen ja palaavat tuttuihin ja turvallisiin käytänteisiin.

Päinvastoin kuin edellä on kuvattu, on asiantuntijuuden ja koulun kehittymisen kannalta järkevämpää luoda yhteisö, jossa vasta aloittelevien ja kokeneempien opettajien välille syntyisi kaksisuuntainen suhde. Tällöin Hakkaraisen ym. (1999) mukaan kokeneemmat

opettajat voivat ohjata uutta opettajaa kehittymisessä ja toisaalta uuden opettajan toiminnan kautta syntyvän ongelman tai oppimistilanteen voi katsoa hyödyntävän koko yhteisöä, mikäli asioista ollaan valmiita keskustelemaan ja asiantuntijuutta ollaan valmiita jakamaan. Voidaankin ajatella, että virheiden avoin esilletuonti on järjestelmän kannalta edullista eikä niinkään salattava asia, joka heikentää asiantuntijuutta. (Hakkarainen ym. 1999, 46 – 49.) Tarkasteltaessa koulua oppijoiden yhteisönä, myös oppilaiden rooli korostuu siinä missä muidenkin yhteisön jäsenten. Tällöin Björkin ja Gurleyn (2003) mukaan oppilaiden perinteinen rooli muuttuu ja heidät tulee nähdä sekä oppijoina että opettajina. Käytännössä jaettu johtajuus ulottuu rehtorista aina oppilaisiin asti ja yksittäisen oppilaan mielipiteillä ja tavoitteilla on merkitystä koko yhteisön toiminnan kannalta. Tärkeää koulussa on nimenomaan se, mikä tapahtuu luokissa, eikä niinkään opettajan työhuoneessa tai rehtorin kansliassa. (Björk & Gurley 2003, 38 – 41.)

5.2 Muutoksen mahdollisuudesta

Muutos oppijoiden yhteisön suuntaan vaatii edellä kuvattujen muutosta estävien tekijöiden murtamista. Ensimmäinen askel tähän on tunnistaa nämä muutosvastarintaa aiheuttavat tekijät ja synnyttää yhteisöön koko henkilöstöstä nouseva tahto muuttua ja muuttaa käyttäytymistä, eli yhteisön tulee oppia muutokseen (Määttä 1996, 69). Fullan (2001, 45) korostaakin yhteisössä olevien uskomusten ja ymmärryksen merkitystä muutoksen perustana. Todellinen muutos lähtee siis yksilöistä ja etenee yhteisen ymmärryksen kautta kaikille organisaatitasoille; organisaatiota ei siis voi pakottaa muutokseen, vaan muutoksen tulee lähteä siitä itsestään. Senge ilmaisee tämän organisaation lainalaisuuden lauseella: ”the harder you push, the harder the system pushes back” (Senge 1993, 58 – 60). Ihmisten toimintaa arvioitaessa ja muutosten tarpeeseen puututtaessa onkin aina syytä varautua siihen, että muutosvastarintaa esiintyy. Organisaation kehittämisen tien voi siis katsoa olevan raskas ja pitkä. (Helakorpi 2001, 163.)

Fullan (2001) näkee koulun kehittämisen keskeisenä lähtökohtana muutoksen tarkoituksen ymmärtämisen. Hän katsoo, ettei muutos voi onnistua ennen kuin yhteisön jäsenet ovat saavuttaneet syvällisen ymmärryksen sen tarkoituksesta ja sen vaikutuksista

yhteisön toimintaan. Tällaisen ymmärryksen saavuttaminen vaatii jo usein itsessään muutoksia yhteisön toimintakulttuurissa ja -ympäristössä. (Fullan 2001, 37 – 38.) Syrjäläinen (1995) mukaan useat muutokseen liittyvät ongelmat lähtevät yksilötasolta muutoksen puutteellisesta ymmärtämisestä. Hän katsookin, että koulu yhteisön jäsenten muutosteoreettinen ymmärrys voisi olla yksi avaintekijä koulun kehittämisen helpottumisessa (Syrjäläinen 1995, 41, 90- 91).

Muutos ei saa kuitenkaan olla itseisarvo, vaan koululla tulisi olla yhteinen visio siitä, mitä ollaan tekemässä. Koulun perustehtävän toteuttamisesta pitäisi pystyä keskustelemaan niin kauan, että asioista saadaan aikaiseksi yhteinen ymmärrys (ks. Lönnqvist 2002, 14 – 33). Luukkaisen tarkastelussa korostuu kollegiaalinen yhteistyö, visiointi ja koulu yhteisön verkottuminen koulun kehittämisessä (Luukkainen 2005, 126 – 141). Verkottuminen korostuu monella tapaa niin koulun sisällä kaikkien yhteisön jäsenten kesken, kuin myös koulun suhteissa koulun ulkopuolisiin tasoihin. Goren (2004) korostaa tässä muun muassa suhteita yliopistoihin ja alueen muihin kouluihin. Esimerkiksi näiden oman koulu yhteisön ulkopuolisten tahojen asiantuntijuuden ja resurssien avulla voidaan vastata niin pitkäaikaisissa kehittämisprosesseissa ilmenneisiin kysymyksiin kuin nopeaa reagointia vaativiin tilanteisiin. Tätä kautta yhteisön jäsenten käytössä oleva osaaminen monipuolistuisi, ja mahdollisuudet yhteisön jäsenten oppimiselle paranisivat. (Goren 2004, 423.)

Oppijoiden yhteisöstä puhuttaessa korostuu asiantuntijuuden rooli yhteisön kehittämisessä. Koulu yhteisön jäsenillä tulee siis olla merkittävästi paremmat valmiudet tutkia, kehittää ja kyseenalaistaa työtään. Valmiuksien täytyy myös paremmin tukea kollegiaalista yhteistyötä ja yhteistä ymmärrystä siitä, että oman työn varjeleminen ja omien kehitystarpeiden esilletuominen eivät ole oman asiantuntijuuden kyseenalaistamista, vaan sen kehittämistä. Toisaalta voidaan ajatella, että oppijoiden yhteisön perusajatus on juuri näiden työ yhteisön valmiuksien kehittämistä. Jos tämä ongelma tunnustetaan, voidaan koulua pitää yhteisönä, joka aidosti tavoittelee oppijoiden yhteisön rakenteita ja periaatteita.

Kaiken edellä esitetyn perusteella voidaan sanoa, että tulevaisuuden koulua voisi kutsua paremminkin oppimaan suuntautuvaksi organisaatioksi (ks. Vaherva 2001, 45). Tällöin tavoiteltavaa koulua sopii paremmin kuvaamaan yhteisö, joka suhtautuu oppivan organisaation ajatusta ymmärtäväisemmin käytännön toteutukseen. Suuntana voisikin

olla oppijoiden yhteisö, joskin sitäkin voidaan pitää enemmän ideaalina, jota tavoitellaan ja jonka suuntaisesti koulua tulisi yhteisönä kehittää. Eri asia on, tullaanko tällaista rakennetta koskaan saavuttamaan vai ovatko nykyisellään voimassa olevat rakenteet niin syväälle juurtuneita, että niiden murtaminen on mahdotonta.

6 JOHTAJUUDEN UUSI ROOLI — HAASTE KOULUN JOHTAMISELLE

6.1 Uudistuva johtajuus

Johtaminen on kokonaisvaltainen käsite, joka sisältää monia ulottuvuuksia. Tämän vuoksi johtamista on hyvin vaikea määrittellä yksiselitteisesti. Sitä voidaan määrittellä niin toiminnallisten kokonaisuuksien, johtamisen tasojen kuin johtamisessa käytettyjen menetelmien mukaan. (Kirveskari 2003, 53.) Tarkastellaan johtajuutta ja johtamista mistä tahansa lähtökohdasta, voidaan olettaa, että johtamisen tärkein tehtävä on huolehtia organisaation perustehtävän toteutumisesta (Lönnqvist 2002, 15).

Johtaminen on kokonaisuus, jossa määrittelytavasta riippumatta kaikki sen osatekijät on tunnistettava. Yksinkertaistetusti johtamisen kokonaisuuden voi katsoa syntyvän pääasiassa ihmisten johtamisesta, asioiden johtamisesta sekä päivittäisten arkitöimintojen tasapainoisesta hoitamisesta (Lönnqvist 2002, 13). Johtamiskäsitteen monimerkityksellisyyden määrittämisen helpottamiseksi sana johtaminen on syytä jakaa sen englanninkielisten vastineiden mukaisesti, sillä suomenkielinen sana ei erottele kahta johtamisen eriävää osa-aluetta: asioiden johtaminen ja ihmisten johtaminen. Tällöin asioiden johtamista kuvataan termillä *management* ja ihmisten johtamista termillä *leadership*. (Ks. Bolman & Deal 2003, 337; Mönkkönen 2001, 33.) Toisesta näkökulmasta tarkastellen *manager* on johtaja, jonka toiminnan painopistealueena on harmonia, säilyvyys ja pysyvyys. Vastaavasti *leader* painottaa innovatiivisuutta, muutosta ja kyseenalaistamista (Hackman & Johnson 2004, 13; Lönnqvist 2002, 60). Lisäksi käsitteistöstä löytyy termi *administration*, joka painottaa hallinnollisia tehtäviä enemmän kuin kumpikaan edellä mainituista (Juusenaho 2004, 61). Tässä tutkielmassa sanalla johtaminen ymmärretään pääsääntöisesti ihmisten johtamista koulu yhteisössä eli vastinetta käyttäen *school leadership*.

Perinteiset johtamismenetelmät ovat systeemisen sijasta juurtuneet pitkälti individualistiseen maailmankuvaan (Senge 2000, 340). Määttä (1996) näkee uudistuvassa organisaatiossa erääksi johtajuuden päätehtäväksi toimintaympäristön analysoinnin, ja sen perusteella päämäärien muodostamisen. Uudistuvan yhteisön

johdon tulee kyetä luomaan edellytyksiä jatkuvalla kehittymiselle. Johtaminen on mahdollisuuksien hyödyntämistä ja muutosesteiden sekä vaikeuksien ylittämistä, jolloin innostus ja muutosvoima suunnataan jatkuvaan kehitysprosessiin ja toimintaympäristöstä nouseviin kehitystarpeisiin. (Määttä 1996, 49 – 64.) Tällöin voidaan puhua johtamisesta oppijoiden yhteisön suuntaan. Tämän päivän johtaminen ei siis voi enää nojata esimiehen muodolliseen valta-asemaan, eikä valtaan perustuva käskyttäminen voi enää olla johtamisen keskeinen toimintatapa (Lönnqvist 2002, 34).

Nykyaikainen uudistuva johtajuuskäsitys korostaa ihmisten johtamisen tärkeyttä ja sen haasteita. Johtamisen peruselementtinä voidaan nähdä yhteistyön käyttäminen johtamisessa ja johtamisen tukena. Tämä korostuu erityisesti organisaation tavoitteita määritettäessä. Nyky-yhteiskunnan luonne on nostanut enenevässä määrin esille myös motivoitumisen, mielekkyyden ja työssä jaksamisen elementit osaksi johtamiskeskustelua. Myös visioinnin merkitys osana johtamistyötä on noussut merkittäväksi nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa. Tämä vaatii johtajalta kykyä hahmottaa mihin suuntaan olemme menossa, ja mitä varten johdettava organisaatio on olemassa. (Lönnqvist 2002, 53 – 56; ks. myös Hargreaves 1997, 107.)

6.2 Kohti oppivan organisaation ja oppijoiden yhteisön johtajuutta — johtajasta oppijaksi

Puhuttaessa oppivasta organisaatiosta, oppivasta yhteisöstä tai oppijoiden yhteisöstä, muutos aiheuttaa johtamiselle aivan uudenlaisia haasteita. Ajatus oppijoiden yhteisöstä tekee johtamistyön entistä moniulotteisemmaksi. Lähestymme tätä problematiikkaa oppivan organisaation johtamisesta, jonka voi sanoa olevan pohjalla myös oppivan yhteisön ja oppijoiden yhteisön johtamisessa.

Määttä (1996) katsoo oppivan organisaation johtajan haasteeksi kyvyn tasapainoilla kehitystyön ja perustehtävän välillä huolehtien molempien laadukkaasta toteutumisesta. Haaste onkin tällöin siinä, miten johtaja onnistuu samanaikaisesti kohdentamaan toimintaa havaittujen kehitystarpeiden mukaisesti, mutta myös pitämään kaikki organisaation osa-alueet tehokkaina suhteessa perustehtävään. Toisaalta tämä vaatii johtajan lisäksi myös muilta organisaation jäseniltä kyvykkyyttä ja halua ottaa entistä enemmän vastuuta. (Määttä 1996, 35 – 37.)

Viitala (2003) nostaa oppivan organisaation johtamisen tavoitteeksi osaamisen johtamisen, jonka tavoitteena on organisaation järjestelmien rakentaminen sellaiseksi, että ne tukevat mahdollisimman hyvin oppimista. Tähän liittyy olennaisesti myös työntekijöiden tietojen ja taitojen vahvistaminen. Viitalan väitöstutkimuksen tuloksista nousee esiin se, että organisaation työntekijät korostavat esimiehensä merkitystä nimenomaan osaamisen johtajana. Osaamisen kehittyminen ei ole pelkästään yksi esimiehen tärkeistä vastuualueista, vaan hänen väistämätön velvollisuutensa. (Viitala 2003, 22, 121.)

Oppivan organisaation johtaminen noudattelee linjoja, joissa korostetaan johtajuuden roolia sosiaalisen vuorovaikutukseen ja ihmisten käyttäytymiseen vaikuttajana. Oppivassa organisaatiossa on tärkeää, että sen jäsenet refleктоivat organisaation toimintaa, käytänteitä ja omaa toimintaansa. Johtajuuden tulee tällöin tukea kaikilla organisaatiotasolla tapahtuvaa reflektointia ja edistää sen kautta organisaation kehittämistä. Johtamisen tulisi tukea ja edistää yhteistyötä niin yksilöiden kuin kaikkien organisaatiotasojen välillä. Tämä edellyttää jaettua johtajuutta, jossa vastuuta ja valtaa jaetaan eteenpäin oppivan organisaation perusajatuksen edellyttämällä tavalla. Tällainen toiminta mahdollistaa organisaation kaikkien jäsenten ja eri tasojen näkemysten, tietojen ja kokemusten hyödyntämisen organisaation toiminnassa. Tämän kaltainen organisaatiotasojen madaltaminen on edellytyksenä organisaation kehittämiseksi ja uuden luomiselle. (Ks. esim. Vaherva 2001, 42 – 43.)

Edellä esitetty sopii myös oppijoiden yhteisön johtamisen taustaksi, mutta oppijoiden yhteisö edellyttää myös johtamisessa vielä pidemmälle vietyä yksilölähtöisyyttä. Oppivassa organisaatiossa johtajan tulisi saada yksilöt oppimaan organisaation tavoitteiden mukana, kun taas oppijoiden yhteisössä johtamisen keinoin tulisi löytää yksilöiden oppimisen ja tavoitteiden kautta koko organisaation oppiminen. Jaetun johtajuuden ajatus voidaan nähdä oppijoiden yhteisössä vielä pidemmälle vietynä. Johtaminen rakentuu jokaisen yhteisön tason osaamisesta. Tällaista johtajuutta voidaan kuvata termillä *top-down and bottom-up leadership*, jossa organisaation tasot ikään kuin hämärtyvät (ks. Björk & Gurley 2003, 45). Systemiteorian näkökulmasta johtajan tehtävä on luoda verkko yhteisön yksilöiden ja ryhmien välille, jolloin osaaminen ja oivallukset välittyvät kaikkialle organisaatioon riippumatta siitä, missä ne tapahtuvat (Barge 1994, 17).

Aiemmin esitetyn kritiikin mukaan yksi este oppijoiden yhteisön syntymiselle voi olla se, että malli edellyttää jäseniltään voimakasta sitoutumista — onko yksilö valmis omistautumaan ja sitoutumaan työhönsä niin paljon kuin malli odottaa. Syytä onkin pohtia, olisiko johtamisen keinoin mahdollista saavuttaa tila, jossa yksilö ei koe sitoutumista pakollisena ja stressiä aiheuttavana toimintana, vaan työhön sitoutuminen koettaisiin palkitsevana ja antoisana, eikä yksilö joutuisi käsittelemään sitoutumista pakollisuuden tai vapaaehtoisuuden kannalta. Tällöin johtamisen eräänä tavoitteena voidaan pitää intohimon syntymisen edistämistä, jossa yhteisellä visioinnilla on tärkeä rooli.

Lönnqvist (2002, 27 – 28) puhuu johtamisen saavuttamasta lisävoimasta, joka syntyy sellaisen tulevaisuuden visioinnin kautta, joka koetaan tavoitteena yhteisen ponnistelun arvoiseksi. Tällaisen lisävoiman saavuttaminen edellyttää johdolta oman intohimon ja omistautumisen tuomista koko yhteisön hyväksi. Yhteisen tahtotilan ja organisaation tavoitetilan eli vision saavuttamiseksi tulisi yksilöistä pystyä löytämään edellä esitetyn kaltainen sitoutuminen omaan työhönsä ja sen kehittämiseen. (Lönnqvist 2002, 27 – 28.)

Hargreaves (2005) korostaa pitkän tähtäimen kehitystyötä johtamisessa. Lyhyen tähtäimen visiot eivät edistä yhteisön kehittymistä, vaan lyhytjännitteisyys johtaa usein taantumiseen visioita edeltävälle tasolle. Visioinnin tulee suunnata pitkälle tulevaisuuteen, jolloin kehittyminen saadaan vakaaksi osaksi yhteisön toimintaa. Yksi johtajan merkittävimmistä tehtävistä onkin saada yhteisö toimimaan osana jatkumoa, jossa yhteisön toiminta tähtää pidempiaikaisen vision toteutumiseen. Tällöin yhteisön voi katsoa oikeasti menevän eteenpäin. (Hargreaves 2005, 21 – 36.) Näin ollen kaikkien lyhyempienkin projektien tulee olla sidottu pitkätähtäimen visioon, jotta ne voisivat organisaatiota eteenpäin. Fullanin (2001) mukaan visioiden lyhytjännitteisyys on tyypillinen koulujen ongelma. Koulujen kehittäminen on liian yliladattua monilla pienillä projekteilla, jolloin niistä tulee huonosti koordinoituja, toisiinsa liittymättömiä ja pätkittäisiä. Näin ollen liialliset projektit haittaavat kehitystä, ja vision tulisikin koostua selkeistä kokonaisuuksista, jotka ovat perustellusti yhteydessä pidemmän tähtäimen visioon tulevaisuudesta. (Fullan 2001, 21 – 27.)

Luukkainen (2005) korostaa visionäärisen johtamisen merkitystä tulevaisuushakuisen toimintakulttuurin kehittämisessä. Johtajan tehtävänä on edistää tulevaisuuden

pohdintaa kaikkialla yhteisössä, jolloin sekä lyhyen että pitkän aikavälin visiot ovat yhdessä muokattuja. Tärkeää on saada asiantuntijat yksinään ja yhdessä kehittämään omaa työtään tulevaisuushakuisesti. (Luukkainen 2005, 94 – 118.)

Visioinnin voidaan nähdä olevan myös yksi oppivan organisaation kulmakivistä. Senge (1993, 339 – 360) painottaa sen merkitystä johtamisessa, ja hänen mukaansa johtajuuden tärkein tehtävä on saada organisaation jokainen yksilö ymmärtämään organisaation perustehtävä ja omaksumaan yhteinen visio organisaation kehittämisestä. Tällä tavoin organisaatio omaksuu kollektiivisen vision tulevaisuudesta ja voi tavoitella yhteisellä ymmärryksellä asettamia tavoitteita. Senge määrittelee oppivan organisaation johtajuuden kolmella käsitteellä: johtaja *suunnittelijana (designer)*, *järjestelijänä (steward)* ja *opettajana (teacher)*. Näissä kaikissa osa-alueissa toiminta suuntautuu yhteisen vision mukaisesti. (Senge 1993, 339 – 360.)

Suunnittelijana johtaja ymmärtää organisaation syvemmän olemassa olon tarkoituksen ja luo siihen pohjautuen visioita tulevaisuudesta etsien interaktiivisesti mahdollisuuksia, joilla visio saavutetaan. Johtaja ikään kuin suunnittelee organisaation oppimisprosessia. Perinteisesti hyvä johtaja on ollut se, jota alaiset ylistävät; Sengen mukaan hyvä johtaja on se, jolle alaiset sanovat: ”Me teimme sen!” Toisessa johtajuuden osa-alueessa johtajasta tulee vision järjestelijä, jolloin hän pyrkii mahdollistamaan organisaation rakentumisen sellaiseksi, että visiolla on mahdollisuus toteutua. Edelleen johtajan on tärkeää ymmärtää se, mistä tulemme ja mihin olemme menossa. Opettajana johtaja auttaa yksilöitä ymmärtämään organisaation perustehtävää ja sen suhdetta tulevaisuuteen. Johtaja ei opeta miten visio saavutetaan, vaan hän tukee organisaation oppimisprosessia ja auttaa ymmärtämään organisaatiota systeemisnä kokonaisuutena. Sengen mukaan oppivan organisaation johtaminen on ikään kuin paradoksi. Se painottaa voimakkaasti kollektiivisuutta; toisaalta se korostaa voimakkaasti individuaalisuutta. (Senge 1993, 339 – 360.)

Sengen (1993) esittämät ajatukset sopivat hyvin taustoittamaan myös oppijoiden yhteisön johtamista. Oppivassa yhteisössä johtaja ei pelkästään johda yhteisön oppimista vaan asettuu myös itse oppijan rooliin (Björk & Gurley 2003, 50). Oppijoiden yhteisössä korostuu erityisesti se, että johtajien tulisi olla halukkaita luomaan ja etsimään johtajuutta kaikkialta yhteisöstään, eli yhteisöä koskevassa päätöksenteossa tulisi olla edustus jokaiselta yhteisön tasolta. Tasapaino on siis löydettävä Björkin ja

Gurleyn (2003) mukaan yksilöiden erilaisten henkilökohtaisten tavoitteiden ja yhteisön kollektiivisen tavoitteen välille, ja on ymmärrettävä, että jokaisen jäsenen henkilökohtaisella ja poikkeavalla toiminnalla on merkityksensä koko yhteisön kehittymiselle. Ehtona oppijoiden yhteisölle on myös se, että jokainen sen jäsen on tehnyt tietoisin päätöksin tulla tämän kaltaisen yhteisön jäseneksi. (Björk & Gurley 2003, 14 – 15, 31.) Eri asia on pohtia, onko esimerkiksi koululla mahdollisuutta tulla tällaiseksi yhteisöksi, koska ainakin suomalaisessa yhteiskunnassa oppilaiden kouluun tuloa ohjaa oppivelvollisuus. Johtajuuden tehtävä voisikin tätä silmällä pitäen olla löytää ne keinot, joilla kouluun tuleva oppilas kokisi koulun mielekkääksi, ja tämän myötä haluaisi toimia oppijoiden yhteisön edellyttämällä tavalla.

6.3 Uudet johtamismallit ja uudistuva johtaminen

Sengen kuvailema oppivan organisaation johtajuuden piirteitä voidaan löytää nykypäivän johtajuutta käsittelevässä kirjallisuudessa. Tämän vuoksi Sengen johtajuuskäsitteet sopivat hyvin lähtökohdaksi pohdittaessa johtajuutta muutoksessa ja johtamista kohti oppijoiden yhteisöä. Seuraavassa esittelemme muutamia tämän päivän kirjallisuudesta nousseita ajatuksia johtajuudesta, jotka Sengen tavoin nostavat esille muutoksen asettamia haasteita johtamiselle.

Seppänen (2001) puhuu elegantista johtamisesta ja johtajuudesta, jossa johtaminen on parhaimmillaan. Tällöin laadukkaan johtamisen moniulotteiset kriteerit täyttyvät ja organisaatio saavuttaa tavoitteensa. Sen lisäksi, että ihmiset osaavat ja sitoutuvat antamaan parhaansa, elegantisti johdetussa organisaatiossa he jaksavat ja viihtyvät työssään, ja työ on tuloksekasta. Elegantin johtamisen taustalla ei ole mitään kaikkivoipaa teoriaa tai mallia, vaan kysymys on siitä, onko johtaja todella työnsä takana. Illuusio elegantista johtajuudesta vaatii ainakin sen, että johtaja pitää aidosti arvokkaina ja tärkeinä niitä asioita, joiden puolesta toimii, ja on vakuuttunut siitä, että näitä asioita voidaan edistää. Hän myös todella välittää ihmisistä, joita johtaa. (Seppänen 2001, 23 – 24.)

Leithwood, Jantzi ja Steinbach (1999) kuvaavat puolestaan muutosjohtamista (*transformational leadership*), joka myöskin noudattelee nykyaikaisen johtajuuden perusedellytyksiä. Muutosjohtamisen peruselementtejä ovat visiointi, tavoitteiden

asettaminen, älykkäiden virikkeiden tarjoaminen, yksilön tukeminen, käytänteiden ja tärkeiden arvojen kehittäminen, korkeat odotukset, käytännöllinen toimintakulttuuri ja rakenteiden kehittäminen osallistavaan päätöksentekoon. (Leithwood ym. 1999, 9; ks. myös Northouse 2004, 174 – 178 .) Yksittäiseltä johtajalta muutosjohtaminen edellyttää luovuutta, interaktiivisuutta, visiointia, vastuun jakamista sekä intohimoa ja sitoutumista työhönsä (Hackman & Johnson 2004, 91 – 110). Muutosjohtaminen korostaa johtajan henkilökohtaisia ominaisuuksia, erityisesti johtajan karismaa. Karismalla nähdään olevan yhteys siihen, miten organisaation yksilöjäsenet sitoutuvat työhönsä ja kuinka tehokkaasti organisaatio saavuttaa tavoitteitaan. Tästä voidaan olettaa, että tietyt luonteenpiirteet ovat eduksi nykypäivän johtajalle. Hackman ja Johnson (2004, 110 – 120) erittelevät henkilökarismaan sisältyvän riskin; johtaja voi organisaation etujen ja visioiden sijasta käyttää valtaansa oman edun tavoitteluun.

Johtajan henkilökohtaisten luonteenpiirteiden korostaminen on ollut jonkun aikaa poissa johtajuuskeskustelusta, sillä jo varhainen johtajien luonteenpiirretutkimus on osoittanut, että ei voida nähdä selkeätä yhtenäistä kuvaa johtajien ominaisuuksista. Kuitenkin uudempi tutkimus on tuonut jälleen esille henkilökohtaisten piirteiden merkityksen ja kyennyt löytämään piirteitä, jotka erottavat johtajat muista. Yksi uuden johtajuustutkimuksen löydöksistä on muutosjohtamisen henkilökarisman korostama kyky vaikuttaa sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja ihmisten käyttäytymiseen (Lönnqvist 2002, 48; vrt. Hackman & Johnson 2004, 110 – 120; Northouse 2004, 171 – 173). Muita nykytutkimuksen löytämiä johtajille yhteisiä luonteenpiirteitä ovat tavoitesuuntautuneisuus, luovuus, aloitteellisuus, itseluottamus, vastuuntunto, pettymysten ja stressin sietokyky, kunnianhimo, halukkuus johtaa, rehellisyys, tunteiden hallinta, vakuuttavuus ja riskinotto-kyky. Lisäksi johtajilta voi katsoa löytyvän kognitiivista kyvykkyyttä ja oman alansa asiantuntijuutta. (Lönnqvist 2002, 47 – 49; ks. Huuhka 2004, 105 – 129.)

Henkilökohtaisen karisman korostaminen tekee eron Sengen ajatteluun. Vaikka Senge ei kielläkään henkilökarisman tuomaa vaikutusta johtamisessa, hän näkee sen juontavan juurensa individualistisesta ja ei-systeemisestä organisaatioajattelusta. Henkilökarisman korostaminen perustuu Sengen mukaan vanhanaikaiseen johtamisajatteluun, jossa perusajatuksena on ihmisten tietynlainen kyvyttömyys ja visioiden puute, jolloin muutokseen tarvitaan vahvaa ja karismaattista johtajaa. (Senge 1993, 340.) Sengen

näkemyksen mukainen karisma perustuu henkilökohtaisten persoonallisten ominaisuuksien sijaan siihen, miten johtaja näkee organisaation perustehtävän ja vision, minkä asioiden takana hän seisoo, sekä miten hän kykenee ilmentämään yhteistä näkemystä (Senge 1996, 67 – 68). Organisaation pitkäjänteisen kehityksen ja oppimisen edistäminen ei voi perustua johtajan persoonallisten ominaisuuksien tuomaan henkilökarismaan (Senge 1993, 340; 1996, 67 – 68).

Edellä esitettyjen johtajuusajatuksukset pyrkivät vastaamaan siihen, miten johtaminen tulisi nykypäivänä ja tulevaisuudessa hoitaa, eli kuvaavat hyvin johtajuutta kohti oppijoiden yhteisöä. Vaikka ne lähestyvät johtamista hieman eri näkökulmista, kaikissa näissä näkemyksissä korostuu jaettu johtajuus ja visiointi, voimakas työhön sitoutuminen sekä yksilöllisyyden huomioinen. Painotuseroista huolimatta johtajuutta määrittelevien käsitteiden merkitykset ovat luonteeltaan hyvin samantyyppisiä. Tämän vuoksi edellä esitetyt johtajuuden mallit soveltuvat hyvin kuvaamaan muutoksessa elävän kouluorganisaation johtajuutta.

Muutokset yhteiskunnassa vaikuttavat ja asettavat haasteita myös kouluorganisaatiolle ja sen johdolle. Suhtautuminen muutoksiin uhkina on joutunut muuttumaan myös perinteisesti jäykässä koulusysteemissä, ja käytänteiden on ollut pakko muuttua kehitystä tukevaan suuntaan. Koulun johtamisen ideaali onkin mukautunut nykyisessä keskustelussa noudattelemaan yhä enemmän oppijoiden yhteisön johtamisen edellyttämiä ajatuksia. Samalla on myös muuttunut se toimintakenttä, jossa rehtori koulun johtajana toimii. Koulun tulisi siis olla oppijoiden yhteisö, mutta mitkä ovat ne keinot, joilla rehtori saa sen toimimaan mallin edellyttämällä tavalla. (Ks. Vaherva 2001, 41 – 42.)

7 REHTORI KOULUN JOHTAJANA

Ihanteellisessa koulussa rehtorin tulisi pystyä keskittymään täysipainoisesti pedagogiseen johtamiseen. Johtamisen pääpainoalueena tulisi tällöin olla opettaminen, oppiminen ja oppivan yhteisön kaltaisen ammatillista kehittymistä tukevan ilmapiirin luominen. (Grove, Fontenot & Montgomery 2003, 9 – 10.) Pedagogisesta johtajuudesta puhuttaessa tulee ymmärtää käsitteen laaja-alaisuus ja sen erilaiset määritelmät. Tässä tutkielmassa pedagogisella johtajuudella ymmärretään yleisesti kaikkia rehtorin toimia, joiden ensisijainen tarkoitus on oppilaiden oppiminen ja erityisesti opettajien työn ohjaaminen. Vahervan (2001, 43) mainitsema opettajien oman työn ja ammattilaisuutensa varjelu johtaa siihen, että kouluissa näyttää olevan erittäin vaikea toteuttaa pedagogista johtajuutta.

Seppänen (2001) jakaa rehtorin toiminnan koulun johtajana kolmeen osa-alueeseen: hallintovastuu, oppilaitoksen johtamisvastuu ja ihmisten johtamisvastuu. Näistä hallintovastuu on puitteiden ja toimintaedellytysten ylläpitämistä, joka voidaan nähdä varsin konkreettisenä toimintana, josta on käytännössä löydettävistä selkeä ohjeistus. Oppilaitoksen johtamisvastuu on perusteiltaan huomattavasti monimutkaisempi, ja se suuntautuu oppilaitoksen perustehtävän toteutumiseen. Sen haasteellisimmaksi osaksi voidaan nähdä oppilaitoksen tehtävän syvälinen ymmärtäminen, josta johtaja on vastuussa. (Seppänen 2001, 19 – 20.) Tämän voi nähdä sisältävän tulevaisuus suuntautuneisuuden, sillä syvälinen ymmärtäminen edellyttää kykyä visioida koulun tulevaisuutta perustehtävän toteutumisen varmistamiseksi. Myös ihmisten johtamisvastuu sisältää Seppäsen jaottelussa tulevaisuusaspektin. Tällä vastuulla käsitetään perustehtävän kannalta ihmisten tukemista, suotuisan toiminnan edistämistä, edellytysten luomista ja esteiden raivaamista siten, että kouluyhteisön jäsenet haluavat tehdä parhaansa organisaation yhteisen hyvän edistämiseksi. (Seppänen 2001, 19 – 21.)

Myös Helakorpi (1996, 108) käsittelee koulun johtajuutta kolmen osa-alueen avulla, jotka ovat sisällöltään samansuuntaisia edellä esitetyn kanssa, mutta jakaa osa-alueet hiukan eri tavalla kuin Seppänen. Helakorven jaottelussa asioiden johtamisella ymmärretään tarkoitettavan koulutuspolitiikkaa, taloutta ja hallintoa sekä pedagogista

johtamista, ihmisten johtamisella ilmapiirin, tiimityön, valtuuttavan ja osallistavan johtamisen sekä osaamisen johtamista. Tietämyksen johtamisen alueita ovat Helakorven mukaan visiot, arvojohtaminen ja tiedejohtaminen. (Helakorpi 1996, 108; vrt. Seppänen 2001, 19 – 21.)

Tämän tutkielman kannalta merkitykselliseksi koulun johtamisessa voidaan nostaa Seppäsen ja Helakorven jaottelujen ihmistenjohtamisen osa-alueita sekä Seppäsen koulunjohtamisvastuuta että Helakorven mainitsemaa tietämyksen johtamista. Nämä johtamisen osa-alueet korostuvat *leadership*-johtajuudessa, mutta eivät kuitenkaan sulje pois niiden yhteyttä *management*- tai *administration*-johtajuuteen. Koulun johtajuus on kokonaisuus, jossa nämä kaikki kolme osa-aluetta linkittyvät toisiinsa, vaikka tässä tutkielmassa ihmisten johtaminen korostuukin.

Juusenahon (2004) tutkimuksessa rehtoreilta kysyttiin koulun johtamistyössä oleellisia johtajuuden osa-alueita. Tässä tutkimuksessa rehtorit kokevat työssään ihmissuhde- ja ilmapiirin johtamisen kaikkein merkittävimpinä osa-alueina. Juuri ihmissuhdetyössä rehtorit näkivät ongelmia, joista tämän tutkielman kannalta merkittäviä ovat opettajien sitoutumattomuus uudistuksiin, pelko opettajuuden katoavaisuudesta sekä ns. ”ohijohdajat”, jotka ihmissuhdeongelmien vuoksi ohittavat virkateitä ja hankaloittavat näin rehtorin työtä. Rehtorit eivät kuitenkaan olleet halukkaita puhumaan näistä ongelmista. (Juusenaho 2004, 91 – 110.) Nämä rehtoreiden esittämät ongelmat liittyvät suoraan oppijoiden yhteisön edellytyksiin työhön sitoutumisen, kollegiaalisuuden ja kollektiivisen oppimisen sekä jaetun johtajuuden näkökulmista.

Erätuuli & Leino (1992) tekevät tutkimuksessaan havainnon, että vaikka rehtoreilla olisi halua uudistaa koulua ja vaikka he kokisivat sen välttämättömäksi, eivät he kuitenkaan rohkene kajoa opettajien autonomiaan. Rehtorit näyttävät kokevan opettajat niin merkittävänä pedagogiikan asiantuntijoina, että puuttuminen opettajien työhön olisi hyökkäys opettajan reviirille. Näyttääkin siltä, että rehtorit jättäytyvät opettajan työtä koskevissa kehitystehtävissä ulkopuolisiksi seurailijoiksi. He eivät myöskään halua rikkoa luokkahuoneen rajaa tulemalla seuraamaan opettajien työskentelyä. (Erätuuli & Leino 1992, 19 – 28.) Tämä puolestaan hankaloittaa yksilöllistä tukemista, palautteen antamista, oman työn kehittämisen tukemista, yhteistoiminnallista oppimista, yhteistä ymmärrystä perustehtävästä ja jaetun vision kehittymistä. Nämä ongelmat näyttävät nousevan asiantuntijayhteisön problematiikasta, joka asettaa rehtoreille pelkoa ja

haluttomuutta ohjata työyhteisöään oppijoiden yhteisön edellyttämällä tavalla (ks. esim. Nikkanen & Lyytinen 1996, 33 – 34).

Erätuuli & Leino (1993) ovat tutkineet rehtorin työtä myös opettajien näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa ilmenee, että opettajat näkevät opettajien välisen yhteistyön tukemisen toteutuvan huonosti rehtorin työssä. Toisaalta he myös kokivat sen erittäin turhaksi rehtorin tehtäväalueeksi. Rehtorin ei myöskään haluttu puuttuvan opettajien kokeiluihin, opettajien opetukselliseen ohjaamiseen eikä oppimateriaalien laatimiseen. Opettajien voimakkaimmat muutosodotukset kohdistuivat koulun tavoitteisiin, tuntikehyksen pedagogiseen käyttämiseen ja työjärjestykseen. Opettajat korostivat myös koulun hyvän yhteisöllisen ilmapiirin tärkeyttä ja odottivat demokraattista päätöksentekoa. (Erätuuli & Leino 1993, 15 – 23.) Oppijoiden yhteisön keskeisten periaatteiden toteutuminen näyttää siis myös tämän tutkimuksen perusteella huonolta, sillä vaikka opettajat kohdistavat muutosodotuksiaan oppijoiden yhteisön mallin suuntaan, tekevät he muutoksen mahdottomaksi haluttomuudellaan tukea rehtoria juuri näiden alueiden kehittämisessä.

Edellä esiteltyjen tutkimusten perusteella voidaan havaita molemminpuolinen haluttomuus muutoksiin koulu yhteisössä. Opettajat eivät halua rehtorin puuttuvan omaan työhönsä ja toisaalta rehtorit ovat haluttomia johtamaan opettajien työskentelyä. Syynä rehtorien haluttomuuteen voi olla yksinkertaisesti rohkeuden puute tai ylipäättänsä muutoshaluttomuus. Yhtenä mahdollisena rehtorien muutoshaluttomuutta selittävänä tekijänä voidaan nähdä myös resurssien ja ajan puute. Juusenahon (2004) tutkimuksen mukaan rehtorit nostivat ajanpuutteen yleiseksi ongelmaksi. Työn laaja-alaistuminen näyttää vievän aikaa rehtorien tärkeinä pitämiltä asioilta, ja ajanpuute näyttää kohdistuvan juuri pedagogiseen johtamistyöhön sekä koulun kasvatustehtävään yleensä. Lisäksi ajanpuute näkyy rehtorin mahdollisuuksissa oppilashuoltotyöhön, mutta myös opettajien työn tukemiseen. (Juusenaho 2004, 95 – 101.) Vastaavanlaisia havaintoja on tehty myös kansainvälisessä tutkimuksessa, jotka osoittavat, että rehtorit kokevat tullessa vedetyksi pois tärkeinä pitamiensä asioiden johtamisesta. Halukkuus johtaa koulu yhteisöä näyttääkin kaatuvaan hallinnollisten ja epäolennaisten tehtävien paljouteen. (Grove ym. 2003, 1 – 12.) Rehtorin työ ei enää tunnu mielekkäälle ja kansainvälisesti trendinä näyttääkin olevan, että yhä vähemmän löytyy halukkaita hakeutumaan koulun johtotehtäviin (ks. Howley, Andrianaivo & Perry 2005). Joka

tapauksessa tutkimusten voidaan katsoa osoittavan rehtorin keskeistä roolia koulun kehityksessä. Koulu tarvitsee sen vuoksi rehtorin, jolla on kehittämisenäkemyksiä suhteessa koulun tavoitteisiin (Kääriäinen ym. 1997, 147 – 148).

Uusimmat suuntaukset kuitenkin korostavat opettajan roolia yhteisön johtamisessa. Tätä opettajan ja samalla myös rehtorin uutta roolia Murphy (2005) kuvaa termillä *Teacher Leadership*, jonka keskeinen sisältö on opettajien osallistumisen ja vaikutusmahdollisuuksien lisääminen koulun kaikessa toiminnassa aina johtamiseen asti. Tämä edellyttää rehtorin ja opettajien entistä läheisempää yhteistyösuhdetta ja ennen kaikkea jaettava johtajuutta. Suuntaus syventää entisestään oppijoiden yhteisön ajatusta ja nykyisellään voidaan nähdä käytettävän nimitystä *Community of Leaders*. Tällöin koko vallan käytön konsepti kouluorganisaatiossa muuttuu yhä kauemmaksi vallan keskittymisestä pelkästään rehtorille, ja rehtori onkin avain asemassa tämän kaltaisen toimintamallin toteuttamisessa. (Murphy 2005, 21 – 45, 128 – 142.) Uusien käsityksen mukaan koulun johtamiskulttuurilta ja yhteisön toiminnalta voidaan siis vaatia merkittäviä uudistuksia.

8 TUTKIMUS JA SEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS

8.1 Tutkimustehtävän valinta

Perusasteen koulujen yhteisöä ei ole Suomessa juurikaan tutkittu oppijoiden yhteisön näkökulmasta, vaikka kansainvälisesti se edustaa yhteisöajattelun uusinta suuntausta. Myös perusopetuksen koulujen johtajuustutkimus on ollut varsin vähäistä, vaikka johtamista voidaan pitää myös koko perusopetuksen perustehtävän toteutumisen kannalta merkittävänä tekijänä muuttuvassa yhteiskunnassa.

Mikäli koulu yhteisö toimisi oppijoiden yhteisön edellyttämällä tavalla, sen muutosherkkyys paranisi, ja se pystyisi toteuttamaan perustehtävänsä paremmin nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa. Suomalaista koulua käsittelevät tutkimukset kuitenkin kuvaavat koulu yhteisöä varsin poikkeavaksi suhteessa oppijoiden yhteisön ajatukseen. Tämän vuoksi halusimme selvittää, millaisena koulu yhteisöt näyttäytyvät tällä hetkellä, mitä valmiuksia niillä on, ja mitkä asiat vaativat muutosta, jotta koulu voisi toimia oppijoiden yhteisön mukaisesti.

Tutkimuksen rajaukseen vaikutti oma suuntautumisemme perusopetukseen ja sen johtamiseen. Tutkimuksen kohdistaminen rehtoreihin mahdollisti laajemman kouluotannon, sillä rehtoreiden kuvauksien myötä oli mahdollista tarkastella laajemmin koko koulu yhteisöä. Vastaavan käsityksen saamiseksi esimerkiksi opettajia haastatteleamalla olisi vaatinut koko koulu yhteisön tai ainakin useamman sen jäsenen haastatteleamista, joka olisi rajoittanut tutkittavien koulu yhteisöjen lukumäärää. Toisaalta halusimme myös tarkastella yhteisöä juuri johtajan näkökulmasta. Aiempiin tutkimuksiin viitaten ennako-oletuksemme oli, että perusopetuksen alaluokkien johtaminen ja yhteisö eivät tällä hetkellä toteuta oppijoiden yhteisön periaatteita, vaikka uskoimmeekin, että muutosta tähän suuntaan on tapahtunut viimeisen vuosikymmenen aikana.

8.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimuksemme tarkoitus on selvittää, miten oppijoiden yhteisön periaatteet toteutuvat kouluyhteisössä ja sen johtamisessa. Olemme kiinnostuneita erityisesti niistä asioista, jotka tällä hetkellä vaikuttavat koulujen muutosvalmiuteen tai asettavat esteitä koulun toimimiselle oppijoiden yhteisön tavoin, ja joihin voidaan vaikuttaa johtamisen keinoin. Etsimme myös purkukeinoja mahdollisesti löytyville esteille. Tutkimme rehtoreiden käsityksiä kouluyhteisön kehittymisestä viimeisen vuosikymmenen aikana ja tarkastelemme tätä kehitystä erityisesti suhteessa koulun tulevaisuuteen.

Edellä esitetyn perusteella esitämme seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaisia käsityksiä rehtoreilla on johtamisesta ja koulun tulevaisuudesta?
2. Mitä muutoksia kouluyhteisön toiminnassa on tapahtunut yhteiskunnan muuttumisen myötä, ja mikä on rehtorin rooli tässä muutoksessa?
3. Miten oppijoiden yhteisön periaatteet toteutuvat kouluyhteisössä?
 - a. Mitä valmiuksia kouluyhteisöllä on oppijoiden yhteisönä toimimiselle?
 - b. Mitä esteitä kouluyhteisössä on oppijoiden yhteisönä toimimiselle?
4. Millä johtamisen keinoilla kouluyhteisön kehittymistä oppijoiden yhteisöksi voidaan tukea?
5. Mitä uudistuksia kouluyhteisössä ja koulujärjestelmässä tulisi toteuttaa, jotta koulu voisi toimia oppijoiden yhteisönä?

Jaottelimme tutkimuskysymysten aihepiirit aineiston keruuta ja analyysia varten seuraaviin oppijoiden yhteisön toteutumisen ja sen mukaisen johtamisen kannalta olennaisiin teemoihin. Teemat olemme jaotelleet seuraavasti:

1. *Koulu muuttuvassa yhteiskunnassa* -teemassa tarkastelemme rehtoreiden käsityksiä muuttuvan yhteiskunnan koululle asettamista haasteista.

2. *Rehtoreiden toiminta suhteessa oppijoiden yhteisöön* -teemassa tarkastelemme rehtoreiden käsityksiä itsestään johtajana ja heidän suhtautumistaan oman työn ja yhteisön kehittämiseen.
3. *Yksilön asema kouluyhteisössä* -teemassa tarkastelemme jaetun johtajuuden toteumista sekä yksilön vaikutusmahdollisuuksia ja asemaa yhteisössä.
4. *Kouluyhteisön toiminta* -teemassa tarkastelemme asiantuntijayhteisön ja yhteisöllisyyden periaatteiden toteutumista kouluissa, kouluyhteisön suhtautumista muutoksiin, ajatuksia yhteisestä visiosta sekä rehtorin roolia näissä kysymyksissä. Tarkastelemme myös niitä muutoksia, joita kouluyhteisöissä on tapahtunut oppijoiden yhteisön suuntaan.
5. *Uudistustarpeet* -teemassa tarkastelemme niitä muutoksia, joita kouluyhteisössä ja -järjestelmässä tulisi tapahtua, jotta oppijoiden yhteisön ajatus voisi toteutua.

Tutkimuksen tulokset ja niiden analyysi on jäsennelty edellä esiteltyjen teemojen mukaan.

8.3 Metodologinen viitekehys

Katsoimme laadullisten tutkimusmenetelmien käyttämisen olevan tämän tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten kannalta tarkoituksenmukaisin. Tutkimuksella haluttiin kartoittaa rehtoreiden ajatuksia, joten valitsimme aineistonkeruun menetelmäksi haastattelututkimuksen.

Haastattelumetodin valintaa suhteessa muihin aineiston keruumenetelmiin puolsivat monet yksittäiset perustelut. Kiviniemen (2001, 68) mukaan haastattelutilanteessa on mahdollista päästä lähemmäksi tutkittavaa ja saada luotettavampaa tietoa tutkittavien todellisista ajatuksista. Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan muita haastattelumetodin valintaa tukevia asioita olivat sen joustavuus menetelmänä ja mahdollisuus syventää esille tulevia asioita. Lisäksi se antaa mahdollisuuden saada kuvaavia esimerkkejä ja löytää ilmiöiden välisiä yhteyksiä. Haastattelussa voidaan myös varmistua siitä, miten haastateltava ymmärtää kysymyksen, sekä kontrolloida kysymysten esittämisjärjestystä.

Menetelmä mahdollistaa myös sellaisten aiheiden esille tulemisen, joita tutkijat eivät ole osanneet huomioida kysymysten asettelussa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34 – 37.)

Haastattelun menetelmällisiksi heikkouksiksi mainitaan usein sen työläys ja kalleus. Lisäksi se tuottaa yleensä paljon tutkimuksen kannalta epärelevanttia aineistoa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34 – 37). Haastattelututkimuksessa korostuu myös tutkijoiden merkitys, koska eri haastattelijat saattavat saada erilaisia tuloksia riippuen esimerkiksi heidän persoonallisuudestaan, sukupuolestaan jne. (Eskola & Suoranta 1998, 86 – 95). Haastattelijan tulee siis tiedostaa oma roolinsa haastattelutilanteessa kuten myös aineiston analyysissa.

Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan haastattelu voi sisältää monia tutkijasta ja tutkittavasta johtuvia virhelähteitä. Tällainen on esimerkiksi haastateltavien taipumus antaa sosiaalisesti hyväksyttävämpiä vastauksia kuin esimerkiksi nimettömänä tehty kyselylomake. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35.) Koska tutkimuksessamme korostuvat yhteisölliset tekijät, on tutkimuksemme kannalta oleellista Juusenahon (2004) tutkimuksessaan tekemä havainto, jonka mukaan rehtorit näyttivät haastattelutilanteessa välttelevän henkilöstöongelmista puhumista. Samassa tutkimuksessa kuitenkin kyselykaavakkeeseen vastanneet rehtorit mainitsivat henkilöstöongelmat yhtenä ajankohtaisista ongelmista. Juusenaho olettaa tämän johtuneen juuri haastattelijan läheisyydestä ja anonyymiuden puutteesta haastattelutilanteessa. (Juusenaho 2004, 73.) Toisaalta haastattelu nähdään hyvänä keinona juuri emotionaalisten ja intiimien aihealueiden tutkimiseen. Haastattelijalla on myös mahdollisuus motivoida ja rohkaista haastateltavaa puhumaan arkaluontoisistakin asioista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 36.) Näin ollen haastattelusta saadun aineiston arvo on riippuvainen siitä, kuinka hyvin haastattelijaa saavuttaa haastateltavan luottamuksen (Eskola & Suoranta 1998, 94). Metodin vaativuudesta huolimatta ja vaatimukset tiedostaen, katsoimme sen olevan tutkimuksemme tavoitteiden kannalta relevantein menetelmä.

Haastatteluja voidaan luokitella sen mukaan, kuinka avoin tai suljettu keskustelutilanne haastattelusta muodostuu (Bogdan & Biklen 1998, 94). Keskustelutilanteen avoimuus on sidoksissa haastattelun strukturointiin, jossa ääripäinä ovat strukturoitu haastattelu ja avoin haastattelu (Eskola & Suoranta 1998, 87.) Tässä tutkimuksessa haastattelutyypinä käytetään teemahaastattelua, jossa haastattelun aihealueet on ennalta määriteltä, mutta kysymysten järjestys, laajuus ja muoto vaihtelevat haastattelujen

välillä (ks. Eskola & Suoranta 1998, 87). Teemahaastattelun valintaa puolsi nimenomaan sen avoimuus, jolloin haastateltavalla on mahdollisuus puhua vapaasti aihepiiristä, mutta määritellyt teemat takaavat, että kaikkien haastateltujen kanssa käydään läpi samat aihepiirit. Toisin sanoen haastattelijalla ei välttämättä ole valmiita kysymyksiä, vaan vain tukilista käsiteltävistä asioista, ja kysymykset muodostuvat haastattelutilanteessa. (Eskola & Suoranta 1998, 87.) Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin kokonaisuudessaan.

Haastatteluista saamamme aineiston analyysi suoritettiin *teemoittelun* periaatteella, jolloin aineistosta pyritään löytämään tutkimusongelman kannalta oleellisia aiheita ja sitä kuvaavia teemoja (Eskola & Suoranta 1998, 175 – 176). Analyysi rakentui oppijoiden yhteisön ajatuksen perusedellytyksistä, jota vertailtiin esimerkiksi rehtoreiden kuvauksiin omasta toiminnastaan tai koulu yhteisöstä. Tällöin analyysissä teoria ja empiirinen tutkimusaineisto kulkevat rinnakkain. Näin vältetään Eskolan ja Suorannan (1998, 176) esille nostama virhe, että analyysin tuloksena syntyy sitaattikokoelma, joka itsessään saattaa olla mielenkiintoinen, mutta ei välttämättä vastaa tieteellistä analyysia tai johtopäätösten tekoa.

8.4 Tutkimusasetelma ja tutkimustilanne

Tutkimuksen empiirinen aineisto koostuu kymmenelle rehtorille tehdystä teemahaastattelusta. Otantaan valitut rehtorit edustavat perusopetuksen kouluja siten, että mukana oli kahdeksan 1. – 6. -luokkien rehtoria, yksi 3. – 6. -luokkien rehtori ja yksi 1. – 10. -luokkien rehtori. Koulujen oppilasmäärä vaihteli noin 200 oppilaasta noin 600 oppilaaseen. Yksi haastatelluista oli koulunjohtaja. Haastateltujen virkaikä vaihteli 1,5 vuodesta kolmeenkymmeneen vuoteen keskiarvon ollessa noin 9,8 vuotta. Rehtoreista seitsemän oli Keski-Suomesta ja kolme Etelä-Suomesta. Joukossa oli rehtoreita sekä kaupungeista että maaseutukunnista.

Keräsimme internetistä valittujen alueiden koulujen yhteystiedot, joiden pohjalta tiedustelimme puhelimitse rehtoreiden suostumusta haastatteluun. Tutkimusjoukko valikoitui satunnaisesti tavoittamis- ja suostumusjärjestyksessä. Tarkan haastatteluajankohdan sopimista vaikeutti rehtoreille kiireinen ajankohta. Haastatteluun suostumuksen antaneille rehtoreille lähetettiin sähköpostitse kirje vähintään viikkoa

ennen haastattelua. Kirje sisälsi vahvistuksen haastattelun ajankohdasta ja haastatteluun orientoivia kysymyksiä (liite 2).

Haastattelut suoritettiin joulukuussa 2005 ja tammikuussa 2006. Yksi haastatteluista suoritettiin rehtorin toivomuksesta haastattelua varten varaamassamme tilassa. Loput yhdeksän rehtoria haastateltiin kouluilla, joko rehtorin työhuoneessa tai erillisessä neuvottelutilassa. Haastattelut nauhoitettiin ja niiden kesto vaihteli noin 50 minuutista 100 minuuttiin. Yhteensä haastatteluaineistoa kertyi noin 13 tuntia.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta oleellista oli tutkijatriangulaation (ks. Eskola & Suoranta 1998, 70) toteutuminen kaikissa prosessin vaiheissa, sillä molemmat tutkijat olivat poikkeuksetta läsnä niin teorian kokoamisen, aineiston keruun kuin analyysinkin vaiheissa. Molemmat tutkijat olivat siis läsnä haastattelutilanteissa ja molemmat osallistuivat keskusteluun. Näin ollen tutkijatriangulaation voidaan katsoa toteutuneen myös haastattelujen aikana, koska toinen tutkija pystyi toimimaan tarkkailevassa roolissa, jolloin hän saattoi tarvittaessa esittää tarkentavia kysymyksiä tai tuoda toisen näkökulman keskusteluun.

9 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Haastattelujen tuottama aineisto on tässä luvussa esitelty tutkimuskysymysten esittelyn yhteydessä muodostettujen teemojen mukaan (luku 8.2). Haastattelujen tuottama aineisto on siis jaoteltu viiteen pääteemaan. Korostamme tässä luvussa esitettyjen tulosten nousevan puhtaasti haastateltujen rehtoreiden ajatuksista. Teoreettisesti samoja tuloksia lähestymme luvussa 10.

9.1 Koulu muuttuvassa yhteiskunnassa

Puhuttaessa muutoksesta kohti oppijoiden yhteisöä on syytä ymmärtää, millaisen yhteiskunnan osana koulut ovat, ja miten yhteiskunta näyttäytyy koulujen arjessa. Ensimmäisen tutkimusteeman tavoitteena oli saada tietoa siitä, miten rehtorit näkevät oman työnsä ja työyhteisönsä muuttuvassa yhteiskunnassa. Oleellista on myös se, millä tavalla rehtorit suhtautuvat muutoksiin ja niiden tuomiin haasteisiin, ja millä tasolla he ovat pohtineet muutoksia.

Haastatellut rehtorit nostivat työmäärän lisääntymisen keskeisimmäksi yhteiskunnan muutoksen asettamaksi vaatimukseksi.

-- että aika paljon ehkä tulee vaatimuksia ja odotuksia ja toisaalta sitten taas sinne koululle kaadetaan aika paljon tehtäviä, mistä koulun pitää sitten suoriutua, että kyllä mä näkisin sen sillä tavalla, et on huomattavasti rehtorin tehtävätkin niinku lisääntyneet viiden vuoden aikana.

Töitä on ja kaiken aikaa lisääntyny. Jos on sihteerin työt, niin on muuten rehtorin työtikin lisääntyny.

Työmäärän lisääntymisen etenkin hallinnollisella puolella nähtiin vievän rehtoria yhä kauemmaksi tärkeinä pidetyistä johtamisen osa-alueista.

Mua pelottaa se -- että sit jos rehtorista tulee sellanen pelkkä johtaja, et sillä ei oo aikaa mihinkään muuhun ku rekrytointiin ja talousasioihin ja laskemaan palkkoja ja pitämään huolta siitä, et kaikki saa rahansa ajallaan ja seuraamaan tätä. Niin pelkään että katoaa se läheinen yhteys ihan siihen opetustyöhön sitten, et se et ei jää niinku aikaa olla sellanen pedakoomikko enää sitte.

Työmäärän lisääntymisen ohella rehtorit näkivät, että lainsäädännön tuntemisen merkitys tulee korostumaan entisestään. Tämän suuntainen kehitys on nostanut esiin jopa pelkoja, ja sekä oman että opettajien selustan turvaaminen kaikessa toiminnassa näyttää korostuvan rehtorien arkityössä.

-- Rehtorin täytyy olla erittäin hyvin selvillä tänä päivänä siitä mitä laki sanoo, mikä on oikein ja mikä ei. En mä nyt sitä sano, että ennen on saanu tehdä, niinku lystää, en tarkota sitä, mutta tänä päivänä ollaan yhä herkemmin sekä uhkailemassa että myös ihan koulun tasolla ja kyselemässä, että mitäs on jos hommat ei toimi. Ja se sellanen taju siitä omasta ja opettajien oikeus turvasta, niin siitä pitää aivan järkyttävän hyvin niinku pitää tarkkaa huolta. Oma pesä pitää olla koko ajan varmistettu selusta varmistettu ja pesä puhdas, että on koko ajan niinku varmalla pohjalla.

Lainsäädännön tuntemiseen mainittiin liittyvän vanhempien lisääntynyt tietoisuus omista ja lasten oikeuksista.

-- me ollaan tän viimesen lainmuutoksen seurauksena menossa kohti tilannetta, että kodit tulee jatkossa pitämään oikeuksistaan aikalailla kovemmin kiinni kuin tähän saakka. -- niin meille tulee jatkossa syntymään semmosia lakimiesryhmiä, jotka sitten näitä kotien kanssa käyttävät meitä mittauksissaan, et olemmeko tehneet sen, minkä me olemme luvanneet -- Niin se määrä se laintuntemus, mikä pitäs rehtorilla olla, niin se määrä on siis järkyttävä määrä lakitekstiä ja viel pitäs yrittää ymmärtää se. Niin kyllä tulevat johtajat joutuu aika ahtaissa rakosissa olemaan --

Merkittäväksi yhteiskunnan muutoksen tuomaksi haasteeksi mainittiin myös oppilashuollollisten asioiden lisääntyminen, joka osaltaan on lisäämässä työmäärää. Oppilashuollollisten asioiden lisääntyminen tulee jatkossa korostumaan myös yhteisön toimintaa käsittelevässä teemassa yhteisön kehittymisen osalta.

-- meidän oppilashuollolliset asiat on niinku lisääntyy ja muuttunu vaikeemmiks ja semmosiks, mitkä pohdituttaa tosi paljon ja se, että samaan luokka yhteisöön saattaa kerääntyä että kolmannes oppilaista on jollain tavalla erityisoppilasstatuksella, niin kyllä se luo muutosta siihen koulunpitoon aika paljon --

Muuttuvan yhteiskunnan tuomien haasteiden osalta myös taloudellinen näkökulma nousi esille. Rehtoreiden kuvauksissa yhteiskunnan asettamien odotusten suhde saatuihin resursseihin ei enää ole tasapainossa. Vaatimuksia tulee kouluille yhä enemmän; samalla resursseja leikataan.

Tietenki ehkä jos aatellaan näin, että miten mitä paineita yhteiskunnan taholta tulee, niin odotukset on koulua kohtaan aikamoiset. Mut toisaalta sitten resurssit on koko ajan pienentyneet, joka tietenkin aiheuttaa johtajalle semmosta ikävää piirrettä, että joutuu olee hankalassa välikädessä, et ku toisaalta resursseja ei ole mut sitten vaatimuksia ja tarpeita on aika paljon, jotka pitäs sitten pystyä täyttämään ja ne kohdistuu monestikin rehtoriin, ja jos

sitä halua itselleen stressin saada, niin se on hyvin helposti saatavissa tällöisissä tilanteissa. Et pitäis niinku pystyä suhteuttamaan ne jotenki siihen omaan toimintaan nää vaatimukset, mitä ulkoapäintulee ja näin pois päin. --

Koko yhteiskuntaa kuvaavana tekijä tuotiin esille kaikessa näkyvä hektisyys, joka on osaltaan vaikuttanut rehtorin ja koulu yhteisön työn muuttumiseen.

-- ja sit sen et varustautuu siihen, et näin pitkii aikoi ku myö täs ny keskenään juteltiin, et nää pitää varata nää ajat, et muuten se on semmosta minuuttii ja puoltatoista, kun taas jo teet seuraavaa hommaa, et se pitää olla sellanen kameliontti, et pystyy koko ajan vaihtamaan muuttumaan.

-- Tätä on semmonen kehä josta sinkoillaan joka puolelle jatkuvasti. Ja tota tää on vähän semmonen sekatyömiehen homma et, aina kaikkeen pitäis olla valmis kun kysytään. Joskus tuntuu siltä, että silloin kun mä alotin urani ni, se oli aika kapeeta. --

Lisäksi yksittäisinä tai vain muutaman rehtorin mainitsemina nousivat esille kouluun kohdistuvien työpaineiden kasvaminen, palkkakehityksen jälkeenyhäneisyys suhteessa työn vaativuuden lisääntymiseen, tiedon määrän lisääntyminen, arvojen koveneminen, työtehtävien valuminen kouluille, työssä jaksamisen korostuminen, yhteiskunnan sirpaloituminen, tehtävien siirtyminen kodeilta kouluille, visioinnin tarve ja ajanhermolla pysymisen tärkeys.

Yleisesti ottaen rehtorit kokivat muutokset ja niiden vaikutukset sekä tulevaisuuden näkymät negatiivisina ja osin myös pelottavina. Suhtautuminen niin nykyhetkeen kuin tulevaisuuteen oli varsin pessimististä. Odotukset koulua kohtaan ovat lisääntyneet ja lisänneet rehtoreiden ja opettajien työmäärää. Resurssien kehitys on kuitenkin ollut päinvastainen. Voidaan kuitenkin todeta, että rehtorit ovat tietoisia yhteiskunnan muutosten tuomista haasteista ja siitä, miten niihin tulisi vastata. Kouluun kohdistuvat vaatimukset heijastavat koko yhteiskunnan tasolla tapahtuvia muutoksia.

9.2 Rehtoreiden toiminta suhteessa oppijoiden yhteisöön

Tämän tutkimusteeman tavoitteena on kuvata sitä, miten rehtorit kuvasivat itseään johtajina. Tarkastelun tarkoitus on kuvata erityisesti sitä, miten oppijoiden yhteisölle luonteenomainen kehitysajattelu näkyy rehtoreiden omassa toiminnassa ja miten he suhtautuvat itsensä kehittämiseen.

9.2.1 Rehtoreiden suhtautuminen itsensä kehittämiseen

Rehtorit näkivät itsensä kehittämisen välttämättömänä elinehtona rehtorin työssä ja suhtautuivat siihen myönteisesti

-- jos mä vetäsin sitä omaa putkee tai olisin vetäny tän 10 vuotta, ni tuskin mä tässä istuisin. Että tota, se tulee mahdottomaksi johtaa, jos ei mukaudu. --

Itsensä kehittämisessä rehtorit näkivät tärkeäksi ajan tasalla pysymisen. He näyttävät seuraavan sekä omaa työtään että laajemmin yhteiskuntaa koskevaa keskustelua. Ajan tasalla pysymisen nähtiin olevan tärkeä osa rehtorin työtä.

-- mä sen nään niinku johtajan varsinkin ihan tärkeenä roolina sen, että näkee laajemmin ku se oman luokan ja on tietyllä tavalla perillä siitä, missä valtakunnan tasolla koulumaailmassa mennään, mikä on semmosta, mistä pitäisi olla perillä ja tuoda niitä asioita yhteiseen keskusteluun ja lähtee oman koulun kannalta kattomaan, et vaikka nyt kaikki toimis mukavati ja hyvin niin ei niinku tuudittaudu siihen, että näin on ikuisesti ja aina, -- että sen mä näkisin semmosena tärkeänä tehtävänä et osais kattoo ikkunasta ulos myöskin ja haistella niitä tuulia mitä tuolla ulkona tuulee, mutta ei tarttua jokaiseen eikä lähteä joka tuulen matkaan.

Yli puolet rehtoreista oli myös selkeästi perillä uusimmista johtamista ja työyhteisöä koskevista teorioista. Toisaalta omaa työtä koskevaa selkeää visiointia oli vain harvoilla. Toisin sanoen uusien suuntausten tuntemus ei näytä siirtyvän rehtorin toimiin käytännössä. Rehtorien ulospäin suuntautuneisuus ja yhteiskunnallinen aktiivisuus nousivat merkittäväksi vain kahden rehtorin vastauksissa puhuttaessa itsensä kehittämisestä.

9.2.2 Johtajana kehittyminen

Itsensä kehittämisen keinoista koulutus nähtiin selkeästi merkittävämpänä. Suurin osa rehtoreista suhtautui koulutukseen myönteisesti ja he näkivät koulutuksen etuna kehitymiselle omassa työssään.

Ehdottomasti siellä sai todella hyvin. Siellä oli sekä ihan käytännön päivärutiinien että lakikoulutuksen koulutusta ja kaikkea siltä väliltä -- että pitää välillä olla työpaikallakin, että ei voi juosta ihan kokoajan koulutuksessa. Mielenkiintoa olis kyllä, kun vaan aika antais periks ja tietojen päivittämiseen.

Erot rehtoreiden välillä olivat lähinnä siinä, kuinka aktiivisesti koulutuksissa käydään. Nekin rehtorit jotka eivät käy koulutuksissa suhtautuivat positiivisesti itsensä kehittämiseen ja panostivat omaehtoiseen opiskeluun, ja etenkin pidempään virassa olleet rehtorit painottivat käytännön kokemusta.

-- Että silloin kun mä tulin tähän virkaan, niin ei ollu minkäänlaista koulutusta ja, muutamassa semmosessa pienessä koulutuksessa päivän, kahden ja kolmen oon ollu Heinolassa ja jossain muualla, jotka on niinku suunnattu rehtoreille, johtajille. Mut, pääosin voi sanoa että oon itseoppinut ja hankkinut tätä kokemusta ja kouluttautunu, myös kirjallisuutta luku. Tää on oikeen vähän semmonen homma että, ei tässä niinku välttämättä ihan aina teoriapohjalla löydäkään sitä linjaa, et se täytyy kokee, ja itse oivaltaa. Riippuu työyhteisöstä.

Vain yksi rehtoreista ei nähnyt koulutusta merkittäväksi ammattitaidon kannalta, ja yksi ei käy lainkaan koulutuksissa.

Koulutuksen lisäksi itsensä kehittämässä nähtiin tärkeänä kollegiaalinen tuki, palautteen kerääminen, omaehtoinen kirjallisuuteen tutustuminen sekä opetustoiminnan seuraaminen ja siihen osallistuminen, oman toiminnan reflektointi sekä rohkeus kokeilla uusia toimintatapoja.

Ei voi sillä sanoa, että nytpä minä muutun tässä. Ei siis se ei tapahdu sillä tavalla, koska eihän ei niinku kukaan ihminen muutu hetkessä, vaikka se haluaisi. Vaan sit täytyy tietysti aina tilanne kohtasesti arvioida, että miten tekis tossa tilanteessa toisin, kun mitä aikasemmin on tehny. Ja tietenki sitte se säännöllinen palaute, mitä kerätään väeltä, niin kyllähän se ohjaa.

No, kollegapalaute, meillä on hyvä tiimi. Ja me rehtorit jaetaan paljon toistemme työtä ja erityisesti kaikkia hankalia juttuja. Se on niinku se ykkösasia. Sit mä luen paljon. Ja pyrin osallistumaan näihin erilaisiin koulutuksiin ja tietysti se on ehkä tärkein kaikista pitää omasta hyvinvoinnistaan huolta.

Itsensä kehittämiseen suhtautumisessa voidaan nähdä ero nuorten ja vanhojen rehtoreiden välillä. Nuorten rehtoreiden suhtautuminen oman työnsä kehittämiseen oli pääosin positiivista ja usein suunnitelmallista, kun taas vanhemmat uransa loppupuolella olevat rehtorit näkivät kehittymismahdollisuudet vähäisemmiksi, ja näin ollen heidän koulutushalukkuutensa oli myös vähäisempää.

En enää näillä vuosilla kauheesti usko pystyväni linjaani muuttamaan, että kyllä mä uskon, että aikalailta tätä linjaa --

Osa rehtoreista näki myös, että on olemassa tiettyjä persoonallisia perusominaisuuksia, joita voidaan pitää edellytyksenä rehtorina onnistumiselle ja työssä kehittymiselle.

9.2.3 Yhteenveto rehtoreiden toiminnasta suhteessa oppijoiden yhteisöön

Yhteenvetona voi todeta, että rehtorien suhtautuminen itsensä kehittämiseen oli varsin positiivista ja rehtorit olivat selvästi ajan tasalla omaa alaansa koskevista uusista suuntauksista. Tästä huolimatta itsensä kehittämisen suunnitelmallisuus oli varsin vähäistä, ja vain kaksi rehtoreista kykeni erittelemään konkreettisia kehitysalueita ja

toimia, joilla he pyrkivät kehittämään omaa työskentelyään. Vaikka rehtorit toivat esille keinoja työnsä kehittämiseen, nostettiin kokemus merkittäväksi tekijäksi. Myös kokemusten jakaminen muiden rehtoreiden kanssa nousi esille haastatteluissa.

Myös tässä teemassa nousivat esille nyky-yhteiskunnan koululle asettamat vaatimukset. Toisaalta esimerkiksi lakikysymyksissä nähtiin, että on pakko kouluttautua; toisaalta lisääntyneiden tehtävien katsottiin vievän aikaa itsensä kehittämiseltä.

9.3 Yksilön asema kouluyhteisössä

Oppijoiden yhteisön keskeisimmät periaatteet liittyvät yksilön vaikutusmahdollisuuksiin yhteisössä. Tässä teemassa keskitymme vaikutusväyliin yhteisössä, joista erityisesti kuvaamme jaetun johtajuuden ja tiimirakenteen toteutumista yhteisöissä.

9.3.1 Jaettu johtajuus ja tiimirakenne

Jaetun johtajuuden teemassa oleelliseksi nousi rehtoreiden kouluissaan ylläpitämä johtamisjärjestelmä ja tiimirakenteen toteutuminen kouluyhteisöissä. Lähes jokaisella rehtorilla oli koulussaan jonkin asteinen johto- tai kehittämisryhmä, jonka roolit vaihtelivat satunnaisista tapaamisista johdonmukaiseen osallistumiseen koulun johtamiseen. Useissa tapauksissa ryhmän rooli oli kuitenkin vähemmän merkityksellinen. Yleisesti ryhmän rooli oli asioiden valmistelussa, mutta muilta osin tehtävät olivat merkitykseltään hyvin vaihtelevia.

Vain yhdellä rehtorilla oli käytössään selkeä tiimirakenne kouluyhteisössään ja kahdelta voi katsoa löytyvän selkeitä pyrkimyksiä tiimirakenteen toteuttamiseen. Näissä tapauksissa johto- tai kehittämisryhmän lisäksi aktiivisesti toiminnassa oli omaa vastuualuettaan hoitavat tiimit ja luokkataso- tai oppiainetiimit. Oleellista näille oli se, että rakenne kattoi koko opettajakunnan ja tiimit verkottuivat suoraan johtamiseen.

Joo kyllä ja se pohjaa mun mielestä hyvin paljon semmoseen ryhmä-tiimi-organisaatioon, ja se edesauttaa hyvin paljon sitä. Opettajat tuntee hyvin toisensa, kokoontuu säännöllisesti keskustelemaan, paitsi tietysti välitunnit nuo kahvikuppikeskustelut tossa, niin on myös sitten näitä tiimipalavereita, joissa he saa vaihtaa mielipiteitä ja nimen omaan puhuu sillä tavalla yhteisöstä.

No siis meillä on minä rehtorina, sit mulla on apulaisrehtori ja sitten on nää työryhmät eli tiimit ja heillä on niinkun vetäjät ja ne saa tämän koulukohtasen

korvauksen. Ja nää vetäjät kuuluu rehtorin ja apulaisrehtorin kanssa sitten tällaseen johtoryhmään. Ja sillä tavalla yhteys pelaa rehtorista ihan tavalliseen – inhottava sana – tavalliseen riviopettajaan oikein hyvin, että tiimeissä ja näissä työryhmissä niin tulee keskusteltua kaikki asiat, mitä pitääkin. Ainakin he sanoo, että he keskustelee ja puhuu, vaik ei kaikkia sillee pöytäkirjaan merkitäkkään. -- Niin mä kuuntelen kaikki asiat ja ehdotukset, mitä mulle tulee, ja sitten näitten tiimien kautta ne ehdotukset voi tulla ihan niinku jokaiselta yksittäiseltä opettajalta tiimin vetäjän kautta johtoryhmässä esille. --

Muissa tapauksissa, joissa tiimejä oli käytössä, ne toimivat usein vain omina yksittäisinä työryhminään, jolloin voidaan katsoa tiimirakenteen olevan varsin näennäinen. Usein tiimien rooli oli luotu yksittäistä tehtävää, kuten esimerkiksi joulujuhlaa tai muuta tapahtumaa varten. Kouluyhteisöissä vastuualueita oli jaettu myös yksittäisille henkilöille, jolloin yksi opettajista saattoi vastata esimerkiksi koulun materiaalitilauksista.

Meillä on niinku rehtori ja sitte meillä on vararehtori ja sitten meillä on koulusihteeri. Tällä hetkellä toimiin joitakin ryhmiä, jotka ei niinku varsinaisia semmosia tiimejä oo, mutta jolle annettu tietty tehtävä, mut ne ei oo esimerkiks kehittämissyryhmiä vielä tässä vaiheessa.--

-- meil on erikseen on tämmöset hankintavastaavat, eli meil on jotka vastaa, hankinnoista. Sit meil on erikseen vielä sitte tämmöset tapahtumatiimit, eli ketkä järjestää mitkäkin kinkerit milloin, on ne sit joulu- tai kevätjuhla, tai näin ja, ne niin kun itsenäisesti sitte kokoontuu ja raportoi ja opettajankokouksissa käyttää niinku puheenvuoroja. --

Voidaan kuitenkin sanoa, että rehtorit tunsivat jaetun johtajuuden periaatteita, mutta sen toteuttaminen käytännössä oli vähäistä tai näennäistä. Suurimmalla osalla rehtoreista syy tehtävien jakamiseen ja työryhmien perustamiseen oli lähinnä oman työmäärän vähentäminen ja työtehtävien tasainen jakautuminen kouluyhteisössä, eikä niinkään jaetun johtajuuden ja yksilöiden vaikutusmahdollisuuksien parantaminen tai organisaation tasojen madaltaminen.

Sitä miksi jaettua johtajuutta tai tiimirakennetta kouluissa ei ilmennyt tai se oli vähäistä, rehtorit perustelivat ennen kaikkea ulkopuolelta tulevilla syillä tai rajoitteilla. Merkittävämmäksi esteeksi näiden toteuttamiselle nähtiin rehtorin vastuu kaikesta siitä, mitä koulussa tapahtuu. Näin ollen vastuuta ei haluttu tai uskallettu jakaa eteenpäin. Poikkeuksena tästä oli pitkään rehtorin kanssa yhdessä toimineet henkilöt, joiden toimintaan rehtorit voivat luottaa.

-- oli näitä minkälaisia tukiryhmiä tahansa niin loppupeleissä itte vastaat joudut vastaamaan ja loppupeleissä tekemään myös ne päätökset. Sanottiin sitten mitä tahansa. Teoriassa me voidaan tehdä paljon, mutta käytäntö on toinen juttu. ja kyllä sitä valtansa voi jakaa mennen tullen pois käsistään, mutta

eestään sen löydät sitten. Joskus sattuu, että tulee sellanen apulaisrehtori tai sellanen opettaja, joka niinku oivalta sen systeemin, missä oikeesti mennään, et jos sitä jaetaan, niin sit se myös hoidetaan se homma.

--suomeks sanottuna vastaat kaikesta. Siis ihan kaikesta vastaat päivin öin. Se on sun virkasi, sitä hoidetaan, ja sillä sun virkavelvollisuudellas vastaat ihan joka hiton asiasta. --

Toisena merkittävänä esteenä nähtiin opettajien heikko palkkaus, jonka takia jo paljon työtä tekeville opettajille ei yksinkertaisesti haluta siirtää lisää tehtäviä tai vastuuta. Palkkaus vaikuttaa myös opettajien motivaatioon osallistua erilaisiin tiimitapaamisiin ja vaikuttaa opettajien tarpeeseen rajata omaa työtään entistä selvemmin.

-- ei niinku raaski delegoida tehtäviä ihmiselle, joka tekee jo sen luokkatyönsä täyden määrän, ja sit jos se ei saa siit mitään korvausta, et se istuu mun kanssa miettimässä tunti tolkulla koulun kehittämistä, niin sen oivaltaminen, että miten rankkaa ja raadollista toi luokanopettajan työ tuol perustasolla kuitenkin on, niin ei niinku raaski kauheesti sysätä ihmisille töitä ylimääräistä enää. -- et se on niin mitätön se korvaus, minkä voi niinku antaa, kun tän kokoses koulus on kaks entistä c- palkkaluokka, joka jaetaan niitten ihmisten kesken, jotka tekee, jotka tekevät jotakin ylimäärästä, niin se on 160 euroo tai 168 euroo yhteensä niin tota sillä ei paljon töitä teetetä.

-- aika tarkkaan halutaan niinku määritellä se, että mitä tällä peruspalkalla tehdään. Ja must se on niinku opettajien oikeus, vaikka se näin rehtorin näkökulmasta välillä niinku nyppii, ku joku kysyy, että maksetaaks tästä? Kun ei sitä rahaa ole et voi sanoo joo et maksetaan. Et se ei oo niinku omasta hyvästä tahdosta kiinni, vaan sitä rahaa ei yksinkertaisesti ole.

Kouluyhteisöstä itsestään nousevana esteenä jaetun johtajuuden toteutumiselle mainitaan opettajan työn yksilöllisestä luonteesta nouseva pelko siitä, että tiimiorganisoidussa yhteisössä yksilö menettää itsenäisen päätäntävällän omasta työstään. Opettajat näkevät itsensä perinteisesti oman työnsä johtajina, jolloin ei haluta, että joku muu opettaja tekee päätöksiä heidän puolestaan.

Se oli juuri se kun opettaja on itsenäinen työssään, niin voiko joku toinen olla päättämässä minun puolestani asioista. Sen luovuttaminen toiselle. --

Tällöin on kyse yksilöiden sosiaalista puolustusmekanismeista, jolloin yksilöllä on tässä tapauksessa tarve suojella omaa työtään muutoksilta. Usein kyse on juuri oman aseman menettämisen pelosta.

9.3.2 Yksilön vaikutusmahdollisuudet yhteisössä

Omaa toimintaansa johtajana kuvaillessaan pääsääntöisesti kaikki rehtorit painottivat keskustelevaa ja neuvottelevaa johtajuutta. Yksilön vaikutusmahdollisuuksista puhuttaessa rehtorit näkivät keskustelun keskeisimmäksi vaikutusväyläksi. Rehtoreiden kuvauksissa johtajan tulee olla ennen kaikkea helposti lähestyttävä ja kuunteleva ja ylläpitää avoimuutta yhteisössä. (Ks. Vulkko 2001, 140.)

Ensinnäkin mä oon yrittäny olla erittäin helppo esimies niinku lähestyä niin, että yritän kitkee kaiken semmosen epävarmuuden ja pelon pois, että jos on joku asia, että kaikki uskaltais tulla mulle kaikki asiat puhumaan ja kertomaan. --

Kuitenkin työyhteisön kuvauksissa avoimuus ei ollut niin selvää, kuin mitä rehtorit tässä yhteydessä antoivat ymmärtää.

Yleisen keskustelevan ilmapiirin lisäksi yksilön vaikutusväylinä nähtiin kehityskeskustelut, palautteen kerääminen sekä opettajankokoukset. Muutaman rehtorin kuvauksissa voidaan nähdä pyrkimys rakenteeltaan matalan organisaation toteuttamiseen vaikutusmahdollisuuksien parantamiseksi.

No kun, mä oon nimenomaan pyrkiny siitä eroon, et niit tasoja ei olis. Elikkä siis, koko henkilökunta on meillä tavallaan niinku tasa-arvoista. -- mä oon jonkinlainen käytännön esimies täällä ja sillain että, et ei oo sitä hierarkiaa. Koulunkäyntiavustajat on myös samalla tasolla. En mä tiää onks se sitten kouluissa tapana, et on tää muu henkilökunta ja avustajat, että nyt lähetään sitten portaittain sit ja opettajat siellä. Että sanotaan nyt yksinkertaisesti että meillä on, kaikki muut tässä näin, ja mä voin olla pikkusen siellä yläpuolella (naurahten). -- Sen takia mä itsekään hirveesti just tykkää siitä että, mä olisin joku iso päällikkö jolta tullaan kaikki asiat kysymään. --

Yleisesti ottaen rehtorit kuvasivat yksilöiden vaikutusmahdollisuuksia hyviksi.

Kyllä mun mielestä yksilöllä on kovastikin mahdollisuuksia. -- Et kyl mä, mä näkisin, että tässä talossa on kyllä kaikilla mahdollisuus vaikuttaa, myöskin minulla. Et joissakin asioissa, on pakko tehdä päätös. Mutta loppujen lopuksi niitä on kauheen vähän semmosia isoja asioita joita pitää niinku päättää itse. Et ne muotoutuu silleen ikään kuin tästä kokonaisuudesta ihan noin itsestensä runsaalla keskustelulla.

Voidaan kuitenkin todeta, että tiimien ja todellisen tiimiorganisaation puuttuessa vaikutusmahdollisuudet jäävät epävarmalle pohjalle, sillä suurimmasta osasta kouluyhteisöjä puuttuivat selkeät vaikutusväylät. Keskusteleva ilmapiiri ei näin ollen näytä ulottuvan yhteisön johtamiseen liittyviin kysymyksiin ja rajoittuu usein yksittäisiin keskustelutilanteisiin etenemisväylän puuttuessa.

9.3.3 Oppilaan rooli yhteisössä

Oppijoiden yhteisön luonteeseen kuuluu jaetun johtajuuden ulottuminen koulu yhteisössä myös oppilaisiin asti. Tässä kohdassa tulee ilmi yksi merkittävimmistä eroista rehtoreiden ajattelun ja oppijoiden yhteisön periaatteiden välillä. Pääsääntöisesti rehtorit eivät näe oppilaiden osallistumista johtamistyöhön tarpeellisena. Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet esimerkiksi yhteisön kehittämistä koskevaan päätöksentekoon olivat vähäisiä ja rajoittuivat lähinnä omaa luokkaa koskeviin asioihin.

Oppilaat johtamiseen. Ei muuten muuta kun että pysyvät ruodussa ja toimivat niin kun yhteisesti on sovittu. Siis sehän se on. Oppilaitten tehtävä on oppiminen, opiskelu. Ja sitten siihen liittyen just nää kaikki, hyvään käytökseen ja sen sellaiseen liittyvät asiat. En mä ainakaan nää, että meidän koulussa tarvittais mitään johtoryhmää oppilaista tai oppilaskuntaa. --

-- kyllähän oppilaat tietty osallistuu näihin eri juttuihin, mitä tehdään, niin ideointi ja tätä kautta sitten tuovat sitä omaa näkemystään ja omia mieltymyksiään ja ajatuksiaan, mutta kyllähän se varsinainen johtaminen niin se sitten aikuisten hommaa on.

-- valittavan vähänen rooli, et meil on oppilaskunta on tämmönen organisoitu elin, minkä kautta oppilailla on niinku tietyllä tapaa sanan valtaa ja vaikutus mahdollisuutta, mutta se että semmoseen niinku koulun käynnin kehittämiseen ja ongelmanratkaisuun, niin oikeastaan se oppilaskunta ei oo ollu suuntautunu. Että se on ollu enemmänkin ehkä tämmönen, joka järjestää jokunlaisia tapahtumia, järjestää tota nälkäpäiväkeräystä ja diskoa ja hoitaa yhteyttä kummilapseen ja muuta tällästä, mutta se että se aktiivisesti pohtis koulu työn kehittämistä ja oppilaitten vaikutusmahdollisuuksia, niin semmosta roolia ei oikeestaan oo ollu.

Hyvin yleinen oli ajatus, että oppilaat toimikoot omalla tasollaan. Rehtorien mielestä oppilaiden vaikutus koulu yhteisöön tulee lähinnä vanhemmilta tulevan palautteen tai vanhempainyhdistyksen kautta.

Varsinaista oppilaskuntatoimintaa oli löydettävissä hyvin vähän. Vain kolmella koululla oli toiminnassa edes jonkin asteinen oppilaskunta, jonka päätehtävänä oli lähinnä oppilaskuntapäivien tai muiden vastaavien tapahtumien järjestäminen. Yksittäisinä tapauksissa oppilaskunnalla saattaa olla vaikutusmahdollisuuksia myös joihinkin koululle tehtäviin hankintoihin. Osassa kouluista oli käytössä myös oppilaille tehtävät palautekyselyt.

Meillä on oppilaskunta, joka toimii aktiivisesti. Toki kun ne on pieniä, ne tarvii ohjausta ja ne tarvii lyhyen aikavälin tavoitteita, että motivaatio säilyy. Ja sitten toisaalta ne lapset tietysti vaikuttaa vanhempainyhdistyksen kautta, koska paljon viestiä tulee tietysti sieltä, mitä lapset kertoo kotona. Ja sellainen palautejärjestelmä, et oppilailta kysytään. Meillä on keväisin aina

vitoskuutosille tehty kysely, missä ne sitten tuolla netissä vastailee, että miten ne on tykänny ja mitä ne haluis sitten jättää perinnöksi meille, kun he sitten lähtee isoon kouluun niin, että mitä ne toivoo että täällä tehtäis toisin.

Vain kolmen rehtoreista voi katsoa suhtautuvan positiivisesti oppilaiden laajempiin vaikutusmahdollisuuksiin. He näkivät, että oppilailla voi olla paljonkin annettavaa yhteisön kehittämiseen.

-- mä luulen että meillä aikuisilla on se käsitys, että oppilailla ei oo ei oo niinku ymmärrystä siitä, miten koulua pitäis pitää ja mä luulen et me ollaan väärässä. Että se on semmonen asia, mikä pitäis aina välillä palauttaa mieleen, et ne oikeestaan on aika hyviä asiantuntijoita. -- mutta toki sitä vois niinku eteen päin kehittää myöski sitä, et opetussuunnitelmatyöhön ja tämmöseen näin, mut must tuntuu et me ei osata luottaa näihin pieniin oppilaisiin riittävästi tässä, et ei tuu aina mieleen et niiltäkin vois kysyy.

Yleisemmin kuitenkin oppilaiden ikä nähtiin poissulkevana tekijänä edellä mainitun kaltaiseen vaikuttamiseen.

Tähän on tota 1.-6.-luokkien perusopetuskoulu, niin tota vois sanoo, että oppilaiden osallistuminen perinteisesti tälleen niinku oppilaskuntamaisesti, niin mä en nää sitä kovin tarpeellisena ottaa täällä tällä ikäkaudella vielä mukaan, koska siinä tulee helposti sitä muodollista toimintaa, ja ei välttämättä edistä hirveesti sitä kaikien oppilaitten asiaa. Että kyllä mun mielestä niinku vanhempaintoimikunta on enemmänkin se elin, joka tavallaan valvoo sitä oppilaan etua vanhempien kautta.

9.3.4 Yhteenveto yksilön asemasta koulu yhteisössä

Yksilön vaikutusmahdollisuuksista puhuttaessa rehtorit korostivat avointa keskusteluyhteyttä kaikessa toiminnassa. Yksilön asema ja vaikutusmahdollisuudet koulu yhteisössä näyttävät kuitenkin rajoittuvan lähinnä yleisen tason keskusteluihin tai yksittäisiin asioihin. Merkittävin puute suhteessa oppijoiden yhteisöön on tiimirakenteen puuttuminen, jolloin koulu yhteisössä oleva asiantuntijuus ja osaaminen ei verkotu koko koulu yhteisön käyttöön.

Vain yhdessä koulussa on käytössä selkeästi verkottunut tiimirakenne osana johtamista. Rehtorit eivät jaa yleensäkään vastuuta oppijoiden yhteisön edellyttämällä tavalla. Syinä tähän mainitaan viran rehtorille asettama laaja vastuu kaikesta, jolloin vastuuta ei olla halukkaita jakamaan tai sitä ei uskalleta jakaa. Toisena perusteluna nähdään opettajien heikko palkkaus, jonka takia jo entuudestaan runsaasti työtä tekeville opettajille ei haluta antaa lisää tehtäviä. Useissa tapauksissa rehtorit jakavat vastuuta ja työtehtäviä lähinnä pienentääkseen omaa työtaakkansa, eikä niinkään parantaakseen yksilöiden vaikutusmahdollisuuksia yhteisön toimintaan.

Merkittävänä puutteena suhteessa oppijoiden yhteisöön voidaan nähdä myös yhteisön vaikutusketjun rajoittuminen henkilökuntaan, jolloin yhteisössä merkittävässä osassa olevat oppilaat jäävät vaikuttamisen ulkopuolelle. Suurin osa rehtoreista ei näe oppilaiden roolia tarpeellisena yhteisön kokonaisvaltaisessa kehittämisessä.

9.4 Kouluyhteisön toiminta oppijoiden yhteisönä

Tässä teemassa esittelemme kouluyhteisön toimintaa yleisellä tasolla suhteessa oppijoiden yhteisöön. Tarkastelemme muun muassa asiantuntijayhteisön ja yhteisöllisyyden periaatteiden toteutumista kouluissa, kouluyhteisön suhtautumista muutoksiin, ajatuksia yhteisestä visiosta sekä rehtorin roolia näissä kysymyksissä. Esittelemme rehtoreiden kuvausten perusteella myös niitä muutoksia, joita kouluyhteisöissä on tapahtunut oppijoiden yhteisön suuntaan.

9.4.1 Yleisiä havaintoja

Pintapuolisissa kuvauksissa tutkimamme kouluyhteisöt näyttävät hyvin toimivilta ja vaikuttavat jopa noudattavan oppijoiden yhteisön periaatteita. Rehtorit kuvaavat yhteisön toimintaa ja yhteisöllisyyttä hyväksi, ja monet korostavat kouluillaan vallitsevaa hyvää työskentely ilmapiiriä ja yhteishenkeä. Kuvauksissa ei nouse esille varsinaisia yhteisön ominaispiirteitä, vaan yhteisön kuvaukset ovat hyvin tunnepitoisia.

Kyllä tää on tosi hyvä yhteisö. Sillä tavalla et oikein esimerkiks, kun viime kesänäkin mä täällä kesälomalla olin ja sitten tulin tähän töihin pari kolme viikkoa ennen, kun koulu alko, niin mä ainakin kaipasin tota porukkaa, et millon ne tulee tänne töihin ja hirveen semmonen rento ja hauska ote on kaikilla, ja toinen toisiinsa voi myös tukeutua.

No joo. Nyt vaikka ei pitäs hirveesti kehuu, mut tääl on niin isoks työyhteisöks tota noin erittäin mainio henki. Tääl on tietyt vahvat hyvät ja semmoset terveet tähän koulun hoitamiseen liittyvät perinteet. Tääl on hyvä tällanen ammatillinen tekemisen meininki. Ilmapiiriä pidetään yllä semmosella, välittömyydellä ja semmosella niin kun huumorilla. Järjestetään myöskin että ollaan vapaa-ajalla jonkun verran. On tempauksia, kunnon pikkujoulusysteemit ynnä muut virkistäytymiset. Ne niinku luo sitä yhteenkuuluvuutta. Annetaan kaikkien kukkien kukkia, ja mä sanosin tota, että tää on niin kun siinä määrin onnistunu ja on viihtyminen ja sellanen hyvä fiilis. Se on myöskin sen työssä onnistumisen niinku edellytys, että ihmisillä on mukava tulla töihin ja myöskin lähteä sieltä. --

Oppijoiden yhteisön mukainen ajattelu tuli esille myös rehtoreiden korostaessa yksilöiden välisiä eroja ja niiden avointa hyväksymistä yhteisössä. Yksilöerot nähdään pääpiirteisesti yhteisön vahvuutena.

-- koska mä oon se matkan varrella huomannu, että semmonen yhteisö, missä on kumpaakin sukupuolta ja ikärakenne menee hyvin laajalla skaalalla, niin semmonen pystyy yllättäen toimiin ihan parhaalla mahdollisella tavalla. Ja siellä syntyy justiin se erilaisten ihmisten ja erilaisten työskentelytapojen semmonen kunnioitus välillään ja ei sille mitään voi, että ihminen iän myötä tietyllä tavalla urautuukin, niin ne uudet tuulet mitä uus ihminen voi tuoda. -- Kyllä yleensä ihminen aina tuo ne omat oman persoonansa sinne ja sillä persoonallaan yllättävän paljon pystyy vaikuttamaan.

-- Et on hyvä et on niitä ihmisiä, jotka kyseenalaistaa ja ei oo valmis tulemaan niinku riemusta kiljuen kaikkeen mukaan, koska sillon joutuu ne, jotka on viemässä sitä visiota eteenpäin jatkuvasti käymään niitä perusteita läpi, et miks ja mihin tää perustuu ja minkä takia. Et semmoset vastarannan kiisket on aika hyvä.

-- Jonkun pitää olla tai joidenkin aina erimieltä. Ei kaikki voi olla koskaan samaa mieltä. Sit mennään hunningolle, jos kaikki on aina samaa mieltä. --

Pääsääntöisesti rehtorit kuvaavat yhteisöään myös avoimeksi uusille asioille, eivätkä pidä opettajayhteisöä mitenkään poikkeavana verrattuna muihin yhteisöihin. Myös ongelmista keskustellaan varsin avoimesti.

Yhteisön toiminnan tarkempi tarkastelu osoittaa kuitenkin selkeitä ristiriitoja suhteessa oppijoiden yhteisön ajatuksiin. Vaikka rehtorit puhuvat hyvin myönteisessä sävyssä yhteisössä vallitsevasta yhteisöllisestä tuesta, se näyttää kohdentuvan lähinnä vain työssä jaksamiseen eikä niinkään todellisille muutos- ja kehittämisspyrkimyksille. Myös tuki koulutukseen lähtemiselle löytyy, mutta opittua on hankala tuoda käytäntöön koko yhteisön tasolla. Samalla tavalla kuin aiemmin jaetun johtajuuden esteitä käsiteltäessä, myös tässä teemassa nousee esille yksilöiden erilainen tarve rajata omaa työtään. Yhteisössä kyllä tuetaan muita, mutta varsinainen työ halutaan tehdä yksin. Tähän ongelmaan palataan muutosvastarintaa käsittelevässä luvussa (9.4.4).

-- tälläsen isohkon opettajanhuoneen hyvä puoli on myös se, että jokaisella on myös sitte niitä ystäviä työtovereitten joukossa, kenen kanssa voi puhua, ja toiset voi sitte kannustaa että mee nyt puhumaan, käy nyt retorin luona, jos siltä näyttää. Et kyllä tällasta yhteistä välittämistä pitää olla. Ja aika tarkkaa tänä päivänä on, koska myös niitä työssä uupujia aina silloin tällöin tulee, niin kyl se kavereitten ja rehtorin ja kyl munkin on se esiin tuotava, että oisko syytä sitte työterveydessäkin käydä ja vähän levätä. Ja kannustaa nimenomaan siihen, että voimat säilyy.

-- jos nyt ajattelen ihan opettajan professiota, niin edelleen semmonen yksin tekeminen on hyvin vallitseva toimintatapa. Sitä tarkoitin just et

monikulttuurinen yhteisö, niin siihen on matkaa vielä, et me ihan oikeesti oltas semmone yhteisö, missä niinku ihmiset eri ammattiryhmistä toimis aidosti yhdessä.

Yksittäisenä huomiona on syytä tuoda esille myös isolaation esiintyminen joissakin kouluissa. Näissä tapauksissa tulee esille tietynlainen ulkopuolelta tulevan pelko, joka on vaikuttanut esimerkiksi työntekijöiden valinnassa pyrkimyksenä löytää samanmielisiä henkilöitä. Rehtori selittää tätä aikaisemmilla huonoilla kokemuksilla ristiriitaisesta työyhteisöstä. Isolaatio näkyy myös negatiivisena suhtautumisena kaupungin tai kunnan yhteisiin kouluja koskeviin linjauksiin. Rehtoreiden mukaan yhteisöissä on havaittavissa myös selvää sisäänpäin lämpiämistä.

-- sit meil oli se toinen vaihtoehto oli se, että tulee joku ulkopuolelta sotkemaan meidän systeemit.

Täällä ei oo sellasia taivaanrannanmaalareita eikä sitten taas minkäänlaisia pyrkyreitä. Mä luunlen, että mä oon varmaan valinnu tänne opettajakunnaksi semmosta itseni näköstä sakkia. Et aika ison osan mä kuitenkin tänä päivänä oon valinnu tosta joukosta. --

Joo kyllähän tietty opettajista aika usein ryhmänäkin sanotaan, että ne on niitä besserwissereitä ja nimenomaan tälläsenä ryhmänä muihin ryhmiin nähden niinkun sisään lämpiävät eli opettajanhuoneet sisäänlämpiävät Mä muistan joskus meidän opetustoimen johtajan tuolla, kun oli tuota joku uudistus taas eduskunnassa sitte annettu ja opettajat vastusti kovasti sitä uudistusta, niin kun hän melkeen löi nyrkkiä pöytään ja sano, että opettajakunnan opettajahuone ei kyllä kävele eduskunnan yli ja piste ja et se toteutuu jokaisessa koulussa .

Kouluyhteisöjen suuntatutumisessa ulospäin on kuitenkin tapahtunut kehitystä, joka näkyy esimerkiksi koulujen tekemänä yhteistyönä, yhteyksinä elinkeinoelämään sekä rehtoreiden aktiivisuutena erilaisissa työryhmissä.

-- on nää neuvottelut sekä niinku mun esimiesten ja koulutuspalvelukeskuksen henkilöitten kanssa. Sitten on tietysti rehtoriyhteistyö lähirehtoreiden ja lähialueen rehtoreiden kanssa ja sitten alaluokkien rehtorit muodostaa oman ryhmän ja yläluokkien oman ryhmän. Ja sit on vielä yhtenäiskoulut, joita on täällä meillä muutama, niin näitten kanssa on. Että mul on tämmösiä yhteistyöfoorumeita linkejä on aika monta.

Tätä [alueen esite] koulujen kanssa yhdessä tehtiin ja kyllä sitä monta vuotta hiottiin ja väännettiin ja sitte vihdoin se huomattiin, että täähän on ihan hyvä juttu. -- Ei tämäkään nyt niin yksinkertaisesti ole omaksuttu. Kyllä se vaatinut monet vuodet ja tietyllä tavalla ei oo heti nähty sitä mahdollisuutta.

9.4.2 Kouluuyhteisön toiminta asiantuntijayhteisönä

Asiantuntijayhteisön perusedellytyksiä ovat avoin ammatillinen keskustelu, palautteen saaminen ja antaminen, tuki oman työn kehittämiseksi ja yhteisen ymmärryksen luominen. Rehtoreiden kuvauksista on kuitenkin löydettävissä merkittävä este tämän kaltaiselle toiminnalle. He eivät halua puuttua opettajan työssään tekemiin pedagogisiin ratkaisuihin. Rehtorit eivät halua mennä luokkiin katsomaan, koska uskovat sen loukkaavan opettajan asiantuntijuutta. Tämä kuitenkin estää asiantuntijayhteisölle tyypillisen palautteenannon ja ammatillisen keskustelun, koska rehtorit eivät tiedä, miten opettajat luokissaan toimivat. Vaikka asiantuntijuutta tulee kunnioittaa, muodostuu kunnioitus tässä esteeksi yhteisön toiminnalle. Luokkiin menemistä ja opettajien työn seuraamista kuvataan järjestelmällisesti kielteisesti sanalla ”puuttuminen”.

-- Jokainen on asiantuntija siinä omassa luokassaan ja tota emmä kyllä kauheen herkästi menis puuttumaan tämmösiin opettajien pedagogisiin ratkaisuihin, jos ne on mun näkökulmast semmosia, et ne eiheuta oppilaille haittaa.

--Ja mä uskon, että jos itekin olisin opettaja, niin odottasin, että rehtori luottaa siihen, että mä tästä asiasta selviän ja osaan tän hoitaa kuitenkin loppuun saakka. Et kyllä mä uskon, et semmosta luottamusta odotetaan rehtorilta aika paljon.

-- Vaik meil on niinku tietyt säännöt miten koulun tasol toimitaan, mut sit jokainen saa niinku siellä sitten luokassa toteuttaa, että mä luulen, et ne ei niin hirveesti tykkäis, jos mä kävisin siel käyttäilemässä niinku ihan tämmösiä, pikkujuttuja.

Rehtoreiden kuvauksissa asiantuntijayhteisön johtamisen ongelmallisuus nousee merkittävämpään rooliin kuin asiantuntijoiden yhteisölle tuoma osaaminen, jolloin termi asiantuntijayhteisö esiintyy rehtoreiden puheessa negatiivissävytteisessä merkityksessä.

-- No tietysti tää kouluuyhteisön suuri haaste on tää, et opettajayhteisö on asiantuntijaorganisaatio.

-- et asiantuntijaryhmän johtaminen ei oo kovinkaan helppoa toimintaa, ja kyllä se käytännössäkin näkyy, että siellä ei niinku ihan helposti sitouduta yhteisiin päätöksiin, vaikka niinku periaatteessa niiden pitäis olla yhteisiä päätöksiä ja enemmistöpäätöksiä ja näin pois päin, niin kaikki opettajat eivät sitten ehkä pysty niihin sitoutumaan, joka sitten aiheuttaa pikkasen ristiriitaa ja närää sitten henkilöstön kesken ja sen yhteisön kesken. --

Voidaan ajatella että asiantuntijayhteisö ja pedagoginen johtajuus ymmärretään koko yhteisön tasolla vääristyneesti, jolloin opettajat kokevat rehtorin roolin ohjaajana ja

palautteen antajana puuttumisena heidän autonomiaan. Vastaavasti rehtorit kokevat pedagogisen johtajuuden ja rakentavankin ammatillisen keskustelun hyökkäyksenä opettajan asiantuntijuutta vastaan.

Tämä tulee ilmi myös palautteenannon yhteydessä, jonka rehtorit kokevat myös varsin ongelmallisena.

-- tietysti niinku opettajat toivoo kaikella tavalla eri tyyppistä palautetta ja henkilökohtasta ja vähän sitten koko yhteisön näkökulmasta ja sillä tavalla, mut kyllä mä oon huomannu sen, että positiivinen tai myönteinen palaute kelpaa aina ja se on kivaa ja sillee, mutta jos pitää jotain negatiivista sanoa tai on huomauttamista jostakin, niin sen vastaanotto on vaikeata. Se on todella vaikeeta, et siinä niinkun ehkä se suurin haaste on just, et miten semmosen asian pystyy viemää niin et ystävinä erotaan. Että vaikka se on niinku mielenkiintonen juttu, että sitä toivotaan sitä palautetta, mutta se ei mielellään sais olla niinku kielteistä.

-- kyl opettajil on niin sillälaila tietynlainen eko. Et et siis, koska sä neuvot ammatikses ja tota noin niin opastat, niin mä sanon suoraan, että kritiikinsietokyky on heikompi mun mielestä opettajalla, kuin monessa muussa ammatissa toimivalla. Et tähän niinku törmää, et siel on aika itsetietosta porukkaa joukossa, ja just se sitten näkyy tuolla, kun opettajat toimii keskenään ja astuu vähän niin kun toistensa varpaille, niin kyllä tota sinkoo.

Toisaalta tässäkin painotetaan opettajien eroavaisuuksia ja erilaisia rehtorin roolille asetettuja odotuksia.

-- arvioinnissa mä sain palautetta justiin, että joku laitto mulle, että on hyvä että olet läsnä, ja joku laitto mulle että työntää nokkansa joka paikkaan ja on besserwisseri.

Jaettuun johtajuuteen ja tiimirakenteeseen viitaten juuri opettajien asiantuntijuuden tuoma itsenäisyyden oletus nähtiin esteenä aidon vuorovaikutuksen kehittymiselle. Kuten jo aiemmassa teemassa todettiin, opettajat eivät halua luovuttaa tai jakaa päätäntävaltaansa omasta työstään. Koulu yhteisössä vallitsevasta yksin tekemisen kulttuurista puhuttaessa rehtoreiden puheessa näyttää edelleen esiintyvän ajatus opettajuuden myytistä, vaikka muutosta todetaankin tapahtuneen. Rehtorit kuitenkin korostavat yhteistyöhön oppimisen olleen vaikeaa ja hidasta.

Edellä esitetystä huolimatta osasta kouluja sekä rehtoreiden ajattelusta voidaan löytää viitteitä toimivasta asiantuntijayhteisöstä. Näissä yhteisöissä pyrkimyksenä on hyödyntää yhteisön jäsenillä oleva asiantuntijuus ja kokemus koko yhteisön käyttöön. Rehtorit pyrkivät selvästi avaamaan ammatillista keskustelua ja antamaan yhteisön jäsenille vapauksia kokeilla ja tuoda uutta yhteisöön.

-- Eli otetaan niit ideoita siis sieltä varsinaisilta ammattilaisilta. Siel on erityisosaamista hirvee määrä, niin nehän täytyy reksin hyödyntää. --

-- Aina kun on aikuistyöyhteisössä on eri-ikäsi ihmisiä ja eri sukupuolta olevia, niin aina on sälää. Mut kysymys on se, et miten ne ratkastaan ja kuka ne ratkasee. Ja miten sovitaan, miten ne ratkastaan. Eli semmonen avoin ristiriitojen ratkasu. Se vaatii vähän niinku rohkeutta, mut silloin tota noin niin puhutaan, että asiat riitelee eikä ihmiset. --

No, niissä asioissa mitä meillä on oltu, niin me on lähdetty sitten, sillä tavalla että me niinku kokeillaan jollakin tavalla jotakin asiaa, niin muutetaan koulun käytänteitä taikka ehkä jotain isompia asioita, niin kuitenkin se että tehdään kokeilu, katotaan sen jälkeen ja kokeilun jälkeen kaikki on sitten tyytyväisiä. Jos se onnistuu, okei, hyvä. Jos ei se onnistunu, niin hyvä näin, tuli kokeiltua. Ja eikä siinä sitten sen jälkeen enää pidetä suosionosotuksia, vastarintalaiset (nauraen), että haha, me voitettiin tai näin. Et no okei, nyt nähtiin kaikki, että näin se on. Jos se on koulun toiminnan kannalta tärkeetä ja sillä tavalla se on kuitenkin semmonen kokeilu. Kaikki suostuu aina siihen, et otetaan joku ja toimitaan ja suunnitellaan mitä tehdään ja katotaan sen jälkeen. --

Vaikka voidaan sanoa, että kouluyhteisöjen toiminta ei vielä noudattele aidosti toimivan asiantuntijayhteisön tai oppijoiden yhteisön piirteitä, rehtorit näkevät, että tässäkin suhteessa on tapahtunut kehitystä verrattuna esimerkiksi 90-luvun alkuun. Kehitykseen on vaikuttanut muun muassa yhteiskunnan muuttumisen myötä kasvaneet vaatimukset, jotka ovat osaltaan pakottaneet opettajia toimimaan yhteistyössä. Tähän teemaan palataan yhteisön kehittymistä käsittelevässä luvussa (9.4.5).

9.4.3 Visio ja pysähtyneisyys

Oppijoiden yhteisönä toimiminen edellyttää yhteisöltä jaettua visiota, joka ohjaa yhteisön toimintaa. Myös rehtorit tuovat puheessaan esille visioinnin merkityksen nyky-yhteiskunnassa, mutta merkittävää on se, että pääsääntöisesti kouluilta puuttui selkeä ja kirjattu visio siitä, mihin suuntaan koulua halutaan kehittää. Rehtorit kuvasivat koulun visiota hyvin epämääräisesti tai myönsivät, ettei sellaista ole. Myöskään strategioita ei ollut juuri mietitty.

No tää on just semmonen yks kehittämishomma, mitä mä oon itelleni ajatellu, että mun täytyy siihen paneutua, kun mulla nyt olis vähän enemmän aikaa, et tuossa koulutuksessa, niin siellä puhuttiin just tästä tulevaisuuteen suunteutumisesta, visiosta, strategioista, mitä pitäis päästä miettimään sitte pikku hiljaa, mutta nyt täytyy kyllä sanoa, et en oo hirveesti siihen ehtiny paneutumaan, eikä myöskään työyhteisössä olla nyt ehitty siihen hirmu pitkälle paneutumaan. --

Tohon mä valitettavasti joudun vastaamaan, et ehkä tällä hetkellä ei oo niin selkeesti [visiota].

Kunnan tai kaupungin opetustoimen visio ja strategia tunnettiin varsin hyvin ja niitä pyrittiin toteuttamaan resurssien puitteissa, mutta myös niihin suhtautuminen vaihteli ja joissain tapauksissa sen soveltuvuutta yksittäisen koulun arkeen kyseenalaistettiin. Toisaalta näilläkään kouluilla ei ollut omaa selkeää visiota.

Visioinnin ja ajanhengessä pysymisen tarve näkyy pikemminkin rehtoreiden ajatuksissa, mutta pidemmälle tulevaisuuteen ulottuvana selkeänä visiointina sitä ei juurikaan ilmene. Löytyneet visiot ovat usein lyhyen tähtäimen visioita, jotka kohdistuivat esimerkiksi meneillään olevaan lukuvuoteen tai koululle tehtäviin hankintoihin. Pidemmän tähtäimen visiot näyttävät jäävän vain rehtoreiden omiin pohdintoihin, jotka kylläkin osoittavat rehtoreiden tulevaisuussuuntautuneisuutta ja yhteiskuntatietoisuutta.

-- Pitää yrittää aistii tulevaisuuteen nähden se, että mitä varten ja mihin aikaan nää lapset kasvatetaan, mitkä meil nyt täällä koulussa on. Nää on nyt työelämässä tästä 15- 20 vuotta eteenpäin, ja meidän koululaitoksen pitäs sitten ja opetuslaitoksen kokonaisuudessaan nähdä, että mitä välineitä me nähtäs niinku kuvitelmiemme kera sellaisiks, jotka pitäis nyt yrittää saavuttaa. Nyt voidaan aivan selkeesti, tai itse koen sen näin, että kielitaidon täytyy parantua entisestään ja yhteistyötaitojen ja suvaitsevaisuuden täytyy tässä kansassa entisestään lisääntyä. --

Kahdelta rehtoreista löytyi pidemmälle vietyä visiointia ja strategista ajattelua, joka kohdistuu esimerkiksi yhtenäiskouluna kehittymiseen, jossa nähtiin selkeitä toimenpiteitä vision saavuttamiseksi.

-- seuraava vaihe on et lähetään tutustumaan yhtenäiskouluihin täs lähiympäristössä. Siis myös se porukka, mitkä ei oo ollu tässä suunnitteluryhmässä, vaan me otetaan porukoita ja käydään kattomassa, minkälaista se on. Ja sitte lisäkoulutusta, ja sit mä oon järjestäny jonkun verran työyhteisön tämmöst valmennusta --

Suurimpana esteenä visioiden puutteelle nähtiin käytössä olevien resurssien vähyys. Ensinnäkin esille nousi koulun yleiset taloudelliset resurssit. Visiointia ei koettu tarpeellisena, koska visioiden toteuttamiseen ei kuitenkaan olisi rahaa.

Kyllä se on kuule se visio todella raadollinen tässä joukossa. Jalat saa olla tukevasti maan sisässä, että niinku tästä pestistä selvittäään. Isot oppilaslaumat, ja resurssointi ei välttämättä tosiaankaan oo sitä, mitä pitäis olla, niin ei niinku kauheesti tänäkään päivänä viitti ainakaan mitään ihmeellistä visioida. Ehkä paremminkin niin mehän saadaan huolissamme olla, että miksikä tämä vielä menee.

-- että kyllä tää tavallaan sitä tasapainottelua sen talouden ja mahdollisuuksien kanssa on. Että ne realiteetit toki on otettava huomioon ja että ne asettaa niitä sellasia tiettyjä raameja, ja siitä on sit koitettava mennä eteenpäin.

Osa rehtoreista lähestyi samaa ongelmaa eri painotuksella. He korostivat, että yhteisöstä löytyy tarvittavia henkisiä ja ammatillisia resursseja visioinnille, kunhan aika- ja palkkaresurssit saadaan vastaamaan tarpeita.

No tässä meidän yhteisössä niin mun mielestä on kyllä. Ja tota sehän on aika hidas liike. Ja vähän niitä visioita on, et ne on ne tietyt rajoitteet. Ja tietysti turha aina mainita sitä, että jos ei me saada riittävästi rahaa. Totta kai me myös omalla henkisellä panoksella voidaan tehdä jotakin, ja se on kuitenkin tärkein työskentelyasia. --

Kyl jos puhutaan henkisistä resursseista, ni ei oo taidoista kiinni. Eikä oo siis siitä, etteikö jokainen niin kun täyttä paikkaansa, varmasti. Eli siitä se ei jää kiikastamaan, etteikö porukka ammatillisesti suhtautus ja hoitas sitä. Et enemmän mä oon huolissani siitä, että me ei saada niin kun riittävää aikaa sille ja riittävää koulutusta ja sitten kenties riittävästi tämmöstä, aineellista ja taloudellista resurssia. --

Visioinnista löytyy myös selkeä linkki nyky-yhteiskunnan koululle tuomiin haasteisiin. Rehtorit ja koulu yhteisöt näyttävät väsyneen jatkuviin muutoksiin, ja koko sanalla visio on tässä mielessä varsin negatiivissävytteinen merkitys. Koulu yhteisöt eivät halua ottaa taakakseen uusia haasteita, vaan toivovat mahdollisuutta paneutua perustehtävään. Vision yhteyttä perustehtävän toteutumismahdollisuuksiin tulevaisuudessa ei näytetä täysin sisäistettävän.

Aika vähän sitä vaan tulee. Että tää koulu on käyny niin isot myllerrykset viimesen kymmenen vuoden aikana, että uskon, että ollaan vähän väsyneitä tämmösiin uusiin ajatuksiin ja muutoksiin. --

Kyllä me sovittiin sillälaila, et ei me nyt oteta kyllä mitään hanketta. Et niinku tos on meille ihan hanketta tarpeeks, että saadaan toi koulu pelaamaan, Et kyllä me siitä keskusteltiin ja haluttiin rajata sitä omaa työtä.

Näyttääkin siltä, että tällä hetkellä kouluissa eletään jonkinlaista pysähtyneisyyden aikaa, ja halutaan hengähtää jatkuvien muutosvaiheiden jälkeen. Jo pelkästään visiokeskustelut koetaan ahdistavina.

9.4.4 Muutosvastarinta koulu yhteisössä ja siihen vastaaminen

Oppijoiden yhteisön yksi ominaispiirteistä on sen muutosherkkyys, jota tässä teemassa lähestytään koulu yhteisössä ilmenevän muutosvastarinnan ja sosiaalisten puolustusmekanismien kautta.

Kuten jo edellisessä luvussa (9.4.3) ilmeni, suurimmat esteet visioinnille ja sen myötä muutoksille koulu yhteisöstä eivät nouse henkilökunnasta, vaan pikemminkin aika- ja

palkkaresurssien puutteesta. Rehtoreiden mukaan kehittämishalukkuutta yhteisöllä on, mutta muut seikat estävät sen esilletuloa. Rehtorit nostavatkin palkkauksen suurimmaksi muutosvastarinnan ruokkijaksi.

Siis mä ymmärrän sen, että opettajat saa kuukausipalkan. Se on luettu, että siihen kuuluu ne tietyt asiat, ja että sitten, kun ruvetaan pitämään kehittämispalavereita ja ollaan parin viikon aikana kolme neljä iltaa koululla ja mietitään, mitä tehdään, niin ei se kauheesti lämmitä mieltä, että siitä saa olla mukana vaan tässä kehittämistyössä.

No palkkaus on tietysti oma asiansa, joka varmasti erityisesti luokanopettajan kohdalla kaipais kohennusta. Ja sitte tietysti tää työaikakäsite, että harva firma toimii sillä tavalla, et ihmiset käy vaan siel firmassa töissä, eikä ne ikinä puhu kenenkään kanssa, että se aika mikä voidaan yhteiseen kehittämiseen käyttää on tosi rajallinen. --

-- Et sen takia joku tällanen kokouskäytäntö, niin sekin on aika haastavaa järjestää silleen, et siel saatas keskusteluaikaa, et se on aika vaikee. Sehän vaatis parin tunnin kokouksia ja porinaryhmiä ja tämmösiä yhteistoiminnallisempia juttuja. Samoin se yhteinen suunnittelu aika on aika kortilla.

Resurssipula ei kuitenkaan ole ainoa este muutoksille, vaan merkittäväksi muutosvastarinnan ylläpitäjäksi näyttää myös muodostuvan asiantuntijuuden kääntyminen itseään vastaan (ks. luku 9.4.2). Vaikka opettajat ovat asiantuntijoita, he eivät näytä tekevän yhteistyötä asiantuntijayhteisön edellyttämällä tavalla. Vallitsevana toimintatapana näyttää edelleen olevan yksin tekeminen ja oman asiantuntija-aseman korostaminen.

Opettaja vaatii, koti tuskailee ja hyökkää. Opettaja tunnetusti on oman arvon tuntoinen ja se ns hölmöyttään saattaa pistää raa'astikin hanttiin, koska minä olen maisteri, minä olen opettaja, minä tiedän näin, näin ja näin, eikä jaksa kuunnella sitä toista ihmistä.

No se on kumma, että nää opettajat, kun ne on tavallaan johtajia itsekkin omassa luokka yhteisössään, niin niil on vaikee käsittää, et joku toinen opettaja ois ikään kuin päättämässä heidän puolestaan jostakin asiasta. Tai on niinku vaikee antaa tavallaan sitä valtaa jollekin toiselle, vaikka kuinka se tiedetään, että on järkevää joitakin tietynlaisia asioita hoitaa jollakin pienemmällä porukalla, että ei se aina tarvi olla kaikkien yhtä aikaa paikalla. Sen oppiminen on ollu vaikeeta.

Tässä ajattelussa ilmenee voimakkaasti yksilöiden sosiaaliset puolustusmekanismit, jolloin omaa työtä ja asemaa koskevat muutokset aiheuttavat pelkoa ja tämän myötä vastustusta. Pelkona saattaa olla esimerkiksi oman aseman huononeminen yhteisössä muutosten myötä. Opettajan työssä omaa työtä koskevan päätäntävällän menettämisen

pelko näyttää olevan merkittävintä. Rehtorit pitivät näitä asioita kuitenkin luonnollisena osana ihmisyhteisön toimintaa ja niihin suhtauduttiin ymmärtävästi.

-- Ja siinä on iso työ saada opettajat avautumaan ja keskustelemaan ja sanomaan omat mielipiteensä avoimesti. Eli pelko siitä omien työskentely mahdollisuuksien huononemisesta saattaa olla vallalla.

No tähän opettajayhteisö ei poikkea siinä millään tavalla mistään muusta, koska kyse on yleensä ihmisen käyttäytymisestä, ja muutokseen suhtaudutaan aina epäluuloisesti, joka on tietysti ihan tervettä. Sanotaan nyt sekin, että sitä aina mietitään tietenkin, että miten se minun kohdalla, ja muutoksiin on vaikea suostua, jos se muuttaa omaa toimintatapaa taikka omaa työyhteisöä kovin paljon. Niin ainahan se herättää vastustusta, et ei se siinä opettajakunta mitenkään poikkee. Mut että ehkä siinä yks semmone piirre on, että ne on niin itsenäiseen työhön tottuneita, et jos se koetaan uhaksi, niin se on ehkä yks lisäpiirre sitten näissä muutoksissa, että sen takia niitä ei oo vaikeeta tai helppo hyväksyä.

Muiksi luonnollisiksi muutosvastarinnan aiheuttajiksi rehtorit mainitsevat yksilöiden erilaiset elämäntilanteet, työn erilaisen merkityksen eri ihmisille ja yksilöiden erilaiset ammatillisen kehittymisen kaaret.

Muutoksista puhuttaessa rehtorit painottivat sen hitautta. Uusien asioiden tuominen perinteitä täynnä olevaan kouluuyhteisöön ei onnistu nopeasti. Tämän myötä voidaan perustellusti sanoa, että koulujen muutosherkkyys ei vielä vastaa nyky-yhteiskunnan vaateita.

-- suhtaudun kriittisesti meidän tämmösiin perinteisiin, mitä jotkut periytyy aika pitkältäkin 1700-luvulta meidän peruskoulussa edelleen olevat toimintakulttuuriset asiat, että niitä ehkä itse olisin valmis rajumminkin muuttamaan. Mutta sen mitä oon ite ymmärtäny näitten vuosien aikana, niin muutokset ottaa aikansa ja tapahtuu hyvin hitaasti ja vaatii äärimmäisen jääräpäistä toimintaa. Et opettajayhteisöt ja koulut on aika semmosia tietyllä tavalla konservatiivisia.

-- voi olla et se kestää vielä kymmenen vuotta, ennenkö todella koulu sisäistetään semmosena niin kun tavallaan palvelukeskuksena, mitä me ollaan nyt jo, mutta missä ihmiset toimii kauheen erillisillä sektoreilla. Et ennenkö opetetaan, niin opetellaan ensin ihan oikeasti yhteistyöhön. Ennen kun opettajanhuoneista tulee jotain muuta kuin opettajanhuoneita, et ne on niinku koko työyhteisö. Eli se on vaan yks esimerkki siitä, et se on edelleen niinku sillälailia aika sekrikoitua se, et miten ammattiryhmät toimii.

Muutosvastarintaan vastaaminen ja purkukeinojen löytäminen muodostuikin merkittäväksi osaksi rehtorin toimenkuvaa. Hyvin yleisesti rehtorit näkevät, että muutokset ovat hitaita, ja että muutosvastarinnan syyt ovat hyvin moniulotteisia. Näin ollen yksi merkittävä muutosvastarinnan purkukeino on ajan antaminen. Tässä tulee selkeästi esille yksi Sengen (1993, 58 – 60) esittämä organisaation lainalaisuus, jonka

mukaan organisaatio vastustaa muutosta sitä voimakkaammin mitä voimakkaammin sitä painostetaan.

No aikahan on se joka vie niitä eteen päin ja sitten onnistumiset huomataan sitten vähitellen, että tässä onkin jotakin.. Ei sitä niinkun pakottamalla ei tämmösiä voi viedä. Se on turha yritys.

-- tää on hyvä kysymys siinä mieles, että kun tota noin ollaan kuitenkin rakennemuutoksen kouris. Elikkä siis lähetään kaks niinku nelkyt vuotta erillään ollutta toimintakulttuuria työyhteisöä yhdistämään, niin eihän se nyt ookkaan mikään sormennapsautus --

Muutosten vastustuksen nähdään vähenevän, kun uudet asiat valmistellaan hyvin ja avoimesti, ja ennakoidaan eteen tulevia ongelmia. Näin pystytään myös paremmin perustelemaan muutosten tarpeellisuus yhteisössä.

Mut täst on hyvä esimerkki. Meillä oli suurin vastustaja ja tämän yhteisen vietetyn viikonlopun hän esitti eniten kehittämiskohteita, mitä yhtenäiskoulussa pitäisi tulla sitten toimeen. Yksi viikonloppu sitten muutti kaiken ja käänsi kelkan eli muutosvastarinta johtuu niistä epäilyistä ja se on tilanne sidonnaista, miten kaikki asiat laitetaan alulle. Et jos asiat valmistellaan hyvin, annetaan mahdollisuus ajatella ja keskustella, niin muutosvastarinta on huomattavasti pienempi kuin se, että rämäytetään kaikki pakolla päälle ja sanotaan, että no niin alkakaas töihin.

-- näitten asioiden osalta avoimuus ja ennen kaikkea tiedon ajallaan ja aikanaan riittävän ajoissa esilletuonti ja ennakointi on työyhteisöä rauhottava tekijä. Kun ne tietää et toi meidän johtaja on ennakolta tietonen ja se on noin rauhallinen, et ei kai tässä ny niin kauheesti oon mitään tapahtumassa kun ei itse kauheesti heittäydy piehtaromaan asian kanssa, jonka kanssa ei nyt niin hirveesti kannata piehtaroida.

Tärkeimpänä muutosvastarinnan purkukeinona rehtorit pitävät jatkuvaa keskustelua. Hyvän keskusteluilmapiirin luominen nähdään avaimena lähes kaikkien ongelmien ratkaisemiselle. Toisaalta ajatellaan myös niin, että rehtorin on oltava valmis tekemään tarvittavat päätökset ja vietävä joitain asioita lävitse yhteisön vastustuksesta huolimatta.

Ei se tuu ku tekemällä ja puhumalla. Se tulee sen oman yhteisön niitten pelisääntöjen vahvistamisella keskustellen. Ei mitään muuta oo tietä, kuin puhua asioista ja tehdä ja kokea.

-- kyllä se sitä yhteistyön rakentamista on ollu, ja kyllä sitä on joutunut nyt tässä prosessissa joskus ihan sanoo melkeempä niin, että kun mä oon niin päättäny, niin siitä mä en periks anna, että tää on meidän yhdessä valitsema suunta. Että tehdään työtä ja katotaan, mihin se vie, mut eteenpäin mennään. Et kyllä on joutunut ihan jopa jossakin tilanteessa sitten ottaa kyllä sen sitaateissa sen kaiken vastuun omiin käsiin ja sitten viemään porukkaa niinku eteenpäin siihen suuntaan, mikä joskus on valittu, kun on oikein ollu kivinen tien kohta.

Muita mainittuja rehtoreiden käyttämiä muutosvastarinnan purkukeinoja ovat esimerkiksi asioiden rohkea kokeileminen, rehtorin oma esimerkki, ulkopuolisen konsultin käyttö, koulutus mahdollisuuksien tarjoaminen ja epämuodollinen yhdessäolo. Joissain tilanteissa pidetään hyvinä myös avoimia yhteenottoja ilmapiiriin puhdistamiseksi, koska ristiriidoilta ei voida kuitenkaan täysin välttyä. Jälleen kerran painotetaan rehtorin tilannetajua ja yksilöerojen huomioimista.

9.4.5 Yhteisöllisyyden kehittyminen oppijoiden yhteisön suuntaan

Yhdeksi tutkimuksen teoriaosuuden merkittäväksi osaksi nousivat Asko Karjalaisen (1991) väitöstutkimuksen tulokset kouluyhteisön toiminnasta. Haastattelemamme rehtorit kuitenkin kuvaavat kouluyhteisön toimintaa eri tavalla, ja rehtoreiden kuvauksissa koulujen henkilöstö näyttää toimivan paremmin yhteisönä, kuin mitä Karjalaisen tutkimustulokset kertovat. Tästä syystä tässä teemassa pyrimme nostamaan esille niitä muutoksia, joita rehtoreiden mukaan yhteisössä on tapahtunut Karjalaisen tutkimuksen ilmestymisen jälkeen.

Juuri 90-luvun alkuun näyttää kiteytyneen monia yhteisöllisiä ongelmia. Tämän jälkeen kuitenkin rehtorit näkevät tapahtuneen selkeitä muutoksia yhteisön toiminnassa. Vaikka tämänkin tutkimuksen perusteella voidaan nostaa monia toiminnallisia puutteita, voidaan todeta, että viimeisen kymmenen vuoden aikana kehityskulku on muuttanut kouluyhteisön toimintaa oppijoiden yhteisön suuntaan.

Kyllähän muutosvastarintaa sitä sillon 90-luvun puolivälin aikana ja jälkeen, 90-luvun alussakin, kun tää alko, niin kylhän muutosvastarintaakin oli. Olikohan se pahimmillaan joskus tossa -96, -97, kuitenkin 90-luvun puolella. Kyl sillon oli muutosvastarintaa, et kylä me ihan napakoita kokouksia välillä jouduttiin pitämään ja keskustelemaan asioista ihan niitten oikeilla nimillä. Ja se oli just semmonen klikkivaihe. Niin ihan selvää alko sellasta jo pikkasen. Niin siinä oli juuri tää muutosvastarinnanaika, niin alko syntyä hivenen semmosta jotakin omaa porukkaansa, mutta onneks niistä sit päästiin yli ja havaittiin, että kylä tää tästä pakko mennä ja pakko ottaa aina uusia tuulia vastaan. --

-- kylä se on se yhteistyöhön oppiminen tapahtunu tän tiimitymisen kautta, joka on toistakytä vuotta ollu työskentelytapana. Jossa siis tosiaan ne käytännön opetukseen liittyvät yhteiset luokkatason asiat niin niitähän ne käyvät läpi viikottaisissa tapaamisissaan. Niistä mä en välttämättä edes tiedä, mitä siellä tapahtuu eikä tarttekaan tietää. Ja sitä on sanottu, että se on niinku semmonen asia, joka on avannut ovet toiselle opettajalle. Että niinku perinteisesti käsitetään, että luokan ovi on kiinni ja sinne ei oo muilla asiaa kuin opettajalla. Semmonen käsitys on vieläkin olemassa, mut kylähän se on paljon ainakin meillä taakse jäänyttä elämää. -- Mutta eihän se aina

ongelmatonta ole. Kyllähän ihmiset on yksilöitä ja niillä on erilaisia näkemyksiä ja harvon puhutaan sellaista asioista, kuin vallankäyttö yhteisöissä. Niin kyllähän sitäkin aina on, että joku ottaa sen suuremman vallan, kun mitä kuuluisi. Niin että kyllä joka päivä saattaa syntyä joku asia, joka vaatii sitten miettimistä, että miten nää hoidetaan.

Merkittävimmällä yhteisöllisyyttä ja yhteisön toimintaa kehittäneellä tekijällä näyttää olevan yhteys muuttuvan yhteiskunnan koululle asettamiin haasteisiin. Yhteiskunnan vaatimusten kasvaminen on ajanut kouluyhteisön tilanteeseen, jossa yksin tekeminen ei enää riitä, vaan koulujen henkilökunnan on ollut pakko tehdä yhteistyötä enenevässä määrin. Pakon myötä yhteistyöstä on tullut luonnollisempi osa kouluyhteisön toimintaa ja se on laajentunut koulun kaikkien ammattiryhmien väliseksi moniammatilliseksi yhteistyöksi.

Kyl se on ihan väkisin se [yhteisöllisyys] on lisääntyny, koska on niin paljon kaikkea päivän, viikon ja lukuvuoden aikana sellasia juttuja, jossa tarvitaan sitä et opettajat tekee yhteistyötä. Niin kyllä tää työyhteisö kantaa joka vuosi vähän enempi vastuuta toinen toisistaan ja kantaa huolta ja on apuna ja tukena.

-- kyllä tämä tällänen yhteisöllinen ja sosiaalinen kasvu siinä on ihan väijäämättä saanu lisää painoarvoa. Samoin kaikki tämä moninaisuus, erilaisuuteen suhtautuminen, kansainvälisyys ja väen muuttuminen, kun aattelee, että niitä maahanmuuttajalapsia ja muita on joukossa aika paljon niin ja lisääntyvässä määrin --

-- nää kaikki yhteistyötahot ja koulujen välinen yhteistyö ja eri nyt eri asteiden välinen yhteistyö ja tää, niin kyllähän se nyt on niin suurta, että kyllä ihan väkisellä imu tulee ja vetää mukaan. Ja vanhemmat tänä päivänä on niin tarkkoja, että ei tänne kovin voi umpioitua sosiaalisesti, että on ihan pakko niinku avautua. --

Yhteistyön ja keskusteluilmapiiirin muuttumisen myötä myös kouluyhteisön asenne muutoksia kohtaan on muuttunut joustavammaksi. Muutosten merkitystä on alettu ymmärtää laajemmassa mittakaavassa, jolloin yhteisöt ovat alkaneet nähdä myös omaa työtään koskevat muutokset hyväksyttävämpinä.

Kyl mä sanosin niin, että mitä pidemmälle tässä on menty ja enemmän saatu koulutusta, ja mitä lähemmäks se aika tulee, niin on oivallettu se, että tällasiin isoihin rakennemuutoksiin, niin eihän pieni ihminen tai yhteisö voi vaikuttaa, vaan ne on oivaltanu nyt sen, et siihen muutoksen suuntaan voi ja sitä kautta siihen omaan suuntaan vaikuttaa. Niin mä sanosin, että varmaan kolme neljäsosaa on jo niin kun täysillä mukana.

Kehitykseen on vaikuttanut opettajien ryhmätyöskentelyn ja koulutuksen lisääntyminen sekä yhteisön jäsenten epämuodolliset tapaamiset, joiden koetaan vahvistaneen yhteisöllisyyttä.

Yhteisön toimintaa keskustelempaan suuntaan näyttää myös ohjanneen koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadinta vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä. Uudistus ikään kuin pakotti koulu yhteisöä pohtimaan sen yhteisiä tavoitteita, jolloin yhteisön jäsenten oli kokoonnuttava yhteisen pöydän ääreen. (Ks. Syrjäläinen 2002, 18 – 35.) Vaikka koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadinnan nähtiin kehittäneen keskustelu- ja yhteistyöilmapiiriä, suhtautuduttiin itse koulukohtaiseen opetussuunnitelmatyöhön vaihtelevasti.

-- mulla on sellanen tuntuma, että sillä edellisellä opetussuunnitelmakerroksella sillon 90-luvun puolessa välissä, niin se opetussuunnitelmatyö ohjas yhteisöllisyyteen. Nyt tää opetussuunnitelma työ, mitä nyt tehtiin ja mitä on nyt lähdetty toteuttamaan parin viimevuoden aikana tää uus opetussuunnitelma, niin sen lähtökohdat oli jotenki toisenlaiset -- niin me ei jouduttu tekemään sitä yhteistä työtä sillä tavalla 90-luvun puolessa välissä, ja musta se näkyy siinä, et se yhteisöllinen keskustelu on ollu toisenlaista ja ihmisillä on niinku huoli siitä, et miten ne toteuttaa sen opetussuunnitelman siellä omassa luokassaan. -- Niin se rakens sitä yhteisöllisyyttä ja meidän koulun omaa kieltä toisella tavalla, kuin tää normiohjattu opetussuunnitelma --

Lähinnä se [opetussuunnitelma] on aiheuttanut harmia ja mielipahaa, kun joutuu istumaan palaverissa, jossa muokataan ops:ia aina vaan ja tehään tätä työtä, että kun se on pakotettu tekemään näin. Jonkun verran siinä on näin, että se on saanu opettajia tekemään yhteistyötä, mut et se on myös vähän harmittanut.

Merkittävä muutoksen suuntaa ohjannut tekijä on myös uusien opettajasukupolvien tuleminen koulu yhteisöihin, jolloin koulujen toimintakulttuuri on vähitellen muuttunut. Toisaalta myös uudistunut koulun johtaminen on vaikuttanut yhteisöllisyyden kehittymiseen.

-- suurin ero mikä on vanhempien ja nuorempien opettajien välillä on se, että nuorten opettajien sosiaaliset taidot on aivan eri tasolla kuin tämmösten meikäikäisten meidän ikäluokan ihmisten. -- ja nää loput on oppinut valtavan paljon näiden sosiaalisten yhteistyötaitojen alueella, koska aiemmin opettajahan oli niin yksinäinen, että kun se työhönsä meni, niin se pani oven kiinni, ja ei ollu ovet paljoa auki, mutta nyt näitten nuorten ihmisten mukaan tulon myötä nimenomaan tää tällanen yhdessä tekemisen määrä ja taidot on lisääntyneet aivan valtavasti.

Vaikka opettajasukupolvien kohtaaminen saattaa tuottaa ongelmia ja vanhat saattavat jarruttaa nuorten innovatiivisuutta, nähdään myös pitkään alalla olleiden opettajien kokemus merkittävänä voimavarana. Rehtorin roolina tässä on ohjata nuorempien ja vanhempien opettajien välistä keskustelua ammatillisempaan suuntaan. Vaarana tässä asetelmassa on yhteisön taipumus uusintaa vallalla olevaa toimintakulttuuria, jolloin uusina mukaan tulevat opettajat vain sopeutuvat vallalla olevaan, kun taas oppijoiden

yhteisön yksi perusedellytyksistä on, että yksittäisellä jäsenellä on mahdollisuus vaikuttaa yhteisön kehittämiseen.

-- helpostihan tulee se, että tällätään, että älä yritä että, ihan hyvä idea mutta ei toi toimi. Et vanhat opettajat helposti heittää tän tämmösen niin kun kommentin sieltä. Et se tietysti, et kuka nyt ottaa siitä nokkiinsa, masentuu tai tekee mitä tahansa, niin on toinen juttu. Mut helposti on sellanen olemassa, että nuoret opettajat, koska taivas on vaan rajana, niin tuo just sellast, mihin pitäis tarttuu ja antaa heille mahollisuus toteuttaa. Niin mä oon pyrkiny näitä ruokkimaan, että tekkää ja uskaltakaa, ja menee pieleen tai ei, niin kokeilkaa. Ja sitten näitä vanhempia taas tavallaan niinku käyttää sillälaila, että niillä on taas se aivan suunnattoman arvokas kokemus täältä koulun pidosta, et ne niinku, tavallaan vastavuorosesti antas niinku toisilleen. Mut helposti käy silleen, että näitä tulee, että voithan sä yrittää, mut ei siitä mitää tuu. Niin vaik siin on vähän sitä, huumoria, mut siinä helposti tavallaan niin kun lytätään se ja vedetään matto alta ennen kuin on päästy ees ideasta edes idean asteelle tai näin.

Myös aiemmin vallalla olleen autoritäärisemmän johtamiskulttuurin vaikutus näkyy edelleen kouluyhteisöissä. Vanhat opettajat ovat tottuneet autoritääriseen johtamistapaan, jolloin ei välttämättä sisäistetä jaetun johtajuuden periaatetta. Sen sijaan nuoret suhtautuvat avoimemmin yhteistyöhön johtamisasioissa.

Aina on sellanen, että ne on yleensä sitte siellä, jotka laskeskelee et hetkinen, neljä vuotta ja mä oon eläkkeellä ja pääsen pilkille. Niin heitä pitää sitten kohdella erilailla, he on mukana, mutta vähän erilaisella panoksella. --

Pääsääntöisesti yhteisön toiminnan nähdään siis kehittyneen viimeisen viidentoista vuoden aikana. Jarruiksi kehitykselle näyttää rehtoreiden puheissa jälleen nousevan taloudellisten resurssien ja yhteisen ajan puute sekä opettajien palkkaus. Yksittäisenä yhteisöllisyyttä heikentäneenä tekijänä esille nousi myös koulun toimintojen ulkoistaminen, jonka nähdään aiheuttaneen lokeroitumista kouluyhteisössä. Saman katon alle on muodostunut useita yhteisöjä, joiden pitäisi pystyä tekemään keskenään yhteistyötä.

Mun mielestä nytte niitä suuria ongelmia ovat ehdottomasti juuri nämä tukipalvelut, jotka nyt on ulkoistettu koulusta ja niiden toimivuus on minusta aina mennä heikompaan suuntaan. Eli tuki palveluitten kohdalla on pakko tehdä jotakin. Se ei riitä, että tänne vaan tullaan käymään ja ihmettelemään, koska kuitenkin nämä myös niin siistijät kuin vahtimestarit kuin ruokalaväkikin, niin kyl he on myös oheiskasvattajia. Ei siitä pääse mihinkään. Se vaan oli yleisemmin ihan hyväksyttävä silleen, et se ei oo yksistään koulun ajama asia. Ja silloin ennen aikanaan, kun oli koulun palkkalistoilla oleva henkilökunta, niin kyllä he kuulu tähän yhteisöön hyvin tiiviisti. Mut tänä päivänä, kun ne on sitte vaan palvelut ostettu ja henkilökunta vaihtuu, ja meillä periaatteessa ei siihen henkilökuntaan [vaikutusta]. Tietysti me mielipiteemme sanomme ja toiveemme ilmaisemme ja jopa vaadimme ja barrikadeilla välillä jopa olemme, mutta tuota kyllä se päätös kuitenkin sitten tulee jonkun palveluntuottajan isännän taholta. Että kyl se on semmonen, että missä on pakko tulla muutosta.

9.4.6 Yhteenveto kouluyhteisön toiminnasta oppijoiden yhteisönä

Toiminta oppijoiden yhteisönä edellyttää yhteisöltä tukea sen yksittäisten jäsenten kehittymiselle ja koko yhteisön tasolla kykyä reagoida muutostarpeisiin.

Kouluyhteisöjen hyvä yhteishenki näkyy yhteisöllisenä tukena esimerkiksi työssä jaksamiselle. Myös koulutukseen lähtemistä tuetaan ja siihen kannustetaan, mutta tuki ei ulotu enää koko yhteisön kehittämisyhtymisiin.

Verrattaessa koulua asiantuntijayhteisöön voidaan löytää merkittäviä toiminnallisia puutteita. Opettajan asiantuntijuutta pidetään niin voimakkaana, että siitä tulee este yhteisön jäsenten väliselle aidolle vuorovaikutukselle. Tähän liittyy myös olennaisesti pedagogisen johtajuuden väärinymmärrys, sillä jopa rehtorin ohjauksellinen ja pedagogista keskustelua herättävä rooli nähdään opettajan autonomiaan puuttumisena. Vaikka yleisesti kirjallisuudessa asiantuntijuuden olennaisena osana pidetään kollegiaalisuutta ja kykyä ammatilliseen keskusteluun, tämä ei näytä olevan osa yhteisön jäsenten asiantuntijuutta.

Oppijoiden yhteisön periaate pohjautuu yhteisön jäsenten yhteiseen ymmärrykseen perustehtävästä ja yhteisön tulevaisuudesta, eli jaetusta visiosta. Kouluyhteisöillä ei kuitenkaan näytä olevan selkeää visiota, eikä varsinkaan kirjattuna ja jokaisen yhteisön jäsenen sisäistämänä. Vision ja siihen tähtäävän strategian toteuttamisen sijasta kouluyhteisöt näyttävät tällä hetkellä olevan hyvin pysähtyneessä tilassa.

Kouluyhteisön kehittämisen merkittävänä haasteena voidaan pitää yksilöiden sosiaalisia puolustusmekanismeja. Muutosvastarintaa näyttää aiheuttavan erityisesti opettajan asiantuntija-aseman menettämisen pelko, jolloin omaa työtä koskeviin muutoksiin suhtaudutaan epäluuloisesti. Tätäkin merkittävämpänä syynä rehtorit pitävät opettajien heikkoa palkkausta sekä resurssi- ja aikapulaa. Kouluyhteisön kehittämisyhtymykset näyttävät kaatuvan usein palkkakysymysten esiin nousemiseen tai muutoin taloudellisesti heikkoon tilanteeseen.

Vaikka koulujen yhteisöllisyydessä on puutteita verrattuna oppijoiden yhteisön ajatukseen, voidaan kuitenkin nähdä selvää kehittymistä viimeisten vuosien aikana. Muuttuva yhteiskunta on pakottanut opettajayhteisön hyödyntämään paremmin yhteisöllisiä resurssejaan. Kouluja voimakkaasti kohdanneet haasteet ovat vähitellen pakottaneet kouluyhteisön jäsenet tekemään yhteistyötä. Tämän myötä

moniammatillisesta yhteistyöstä on tullut luonnollisempi osa kouluyhteisön toimintaa. Myös uusien opettajasukupolvien mukaan tuleminen voidaan nähdä kehittäneen yhteisöä.

9.5 Uudistustarpeet

Uudistustarpeiden kartoituksen tarkoituksena oli löytää rehtoreiden mielipiteitä siitä, mitä kouluyhteisöä koskevia muutoksia tulisi toteuttaa, jotta edellä esitetyissä teemoissa nousseet muutostarpeet voitaisiin käytännössä toteuttaa. Merkittävimmäksi uudistustarpeeksi koettiin taloudellisten resurssien lisääminen, jossa erityisesti korostettiin opettajien palkkauksen muuttamista.

Rehtorit kokivat ristiriitaisena yhteiskunnan vaatimusten kasvun ja samanaikaisen taloudellisten resurssien leikkaamisen, joka kouluissa kehityskeskustelun sijasta näkyi selviytymismentaliteettina. Tässä tilanteessa kehittämiskeskustelu ei tuntunut mielekkäältä. Resurssiongelma konkretisoituu kouluissa opetusryhmien koon voimakkaaseen kasvuun, opettajien yhteisen ajan puutteeseen työmäärän kasvaessa ja konkreettisten uudistusten mahdottomuuteen määrärahojen puuttuessa.

-- Niin mä kyl ehkä arvioisin tän homman niin kun uudestaan. Ja tää kun on tää, että mua kiinnostas ihan hirveesti tämä, kun minusta jatkuvasti säästetään ja säästetään, että kuinka paljon meidän oikeen täytyy säästää, ennen kuin uskotaan, että täl on tuhoisat seuraukset meidän lasten ja nuorten hyvinvoinnin kannalta. Elikkä se oli muistaakseni niin, että oliks se yhdellä huostaanotolla maksetaan kahdeksansadan oppilaan koulun oppilashuolto vuodessa -- Et se niinku pedagogisesti aika hyvin toimii, mut siis tiettyjä resursseja, niin kuin opetusta, pitää pystyä antaa riittävästi ja myöskin kaikkea, mitä se koulu tarvii. Elikkä resursseja ei saada viedä pois, mutta kun se ei oo niin. Kun kunta vastaa ylläpitäjänä siitä, miten se koulutoimen järjestää, niin se on niinku politiikka.--

Yhtä lukuun ottamatta kaikki rehtorit pitivät välttämättömänä opettajien palkkajärjestelmän muuttamista hyvin palkattuun kokonaistyöaikaan, jolloin yhteisön kehittämiseen käytettävä aika ei enää muodostuisi ongelmaksi, vaan rehtoreiden käsityksen mukaan palkkauksen uudistaminen takaisi opettajien paremman sitoutumisen yhteisön kehittämiseen.

No kyllähän, jos tuota valita sais ja rahaa löytyis, niin kylhän kokonaistyöaika tämän päivän työaika olis opettajille. Ja en tarkoita sillä ollenkaa virka-aikaa, vaan tarkotan sitä kokonaistyöaikaa, että siinä jokainen joutuis sitten sitoutuu niihin eri juttuihin. Ja kyllähän nyt tänä päivänä vielä kuitenkin sitten, vaikka

tää yt-aika lisäänty kolmeen tuntiin, niin vieläkin on mahdollista aika paljon laistaa asioita.

Eli must se ois semmonen tulevaisuuden asia, mikä oli varmaan pitkissä kantimissa edelleen, et onko se sitten tää kokonaispalkkaus vai mikä se tulee sitte olemaan vastaus siihen, mutta se on varmaan yks semmonen asia, mikä tietyl tavalla jarruttaa koulujen kehittämistä. Ja just semmonen, että et niinku mä jossain välissä sanoin, et tämmöset kysymykset, et maksetaas tästä, niin et se selkeesti se palkkaus olis semmonen, et voidaan sanoo, et joo maksetaan. Eli tää ilmasen työn teettäminen, niin siitä päästäis. Ja toisaalta se tappaa innostusta, et siel on aina joku, joka kysyy, että kuuluuks tää ny meiän työhön, et onks tät pakko tehdä, et maksetaas tästä. Et se vie semmost kehittämistä, että jos aina niinku kilpistyy siihen, että joku tuo jonkun hyvän jutun, niin siel on aina se, joka kysyy, et ai onks tää taas niitä asioita? Et jos tää palkkaus rakentuis toisella tavalla. Et onhan siel nyt se kolme yt-tuntia, josta maksetaan, mutta ne on semmonen epämääräinen ameeba, et ois niinku selkeesti määritelty sitä koululla tehtävää työtä niinku toisella tavalla, niin se olis must semmonen asia, mikä veis koulua ihan varmasti eteenpäin.

Kokonaistyöaikatarkoituksen lisäksi uudistuksena tarjottiin myös yt-ajan merkittävää lisäämistä. Tulospalkkausjärjestelmää rehtorit kuitenkin pitivät arveluttavana.

Kaikkia tulosten esittelyn teemoja kokoavana uudistustarpeena voi taloudellisten uudistusten lisäksi nostaa koulun toimintakulttuurin ongelmakohtien ratkaisemisen.

Yleisimmin ongelmat kiteytyvät juuri asiantuntijuuden teeman ympärille, josta johtuvat esimerkiksi oppijoiden yhteisön kannalta olennaiset tekijät, kuten koulujen tiimirakenteen ja jaetun vision puuttuminen.

10 TULOSTEN TULKINTA

10.1 Rehtori muutoksessa ja muutoksen johtajana

Nyky-yhteiskunnan muutokset ovat tuoneet uusia haasteita kouluille ja sen johtamiselle. Toimintaympäristön analysoinnista on tullut merkittävä osa rehtorin työnkuvaan. Yksi johtajan tärkeimmistä tehtävistä on luoda edellytyksiä yhteisön jatkuvalla kehitymiselle hyödyntämällä yhteisössä olevia mahdollisuuksia ja purkamalla yhteisössä olevia muutosesteitä. Tämä vaatii kykyä ymmärtää sitä, miten yhteiskunnan muutokset vaikuttavat yhteisön toimintaan, mihin suuntaan olemme menossa ja erityisesti, mitä varten johdettava yhteisö on olemassa (Määttä 1996, 49 – 64; Lönnqvist 2002, 53 – 56). Muuttuva yhteiskunta ei kuitenkaan näytä aiheuttaneen koulujen johdossa tämän kaltaista reaktiota, vaan muutoksesta on tullut negatiivissävytteinen termi. Tutkimukseen osallistuneet rehtorit näkivät yhteiskunnan muutokset ja niiden vaikutukset kouluihin, mutta niihin ei suhtauduta mahdollisuuksina, vaan pikemminkin uhkina. Tässä ajattelussa merkittävimmäksi nousi resurssien leikkaamisen ja lisääntyneiden koululle asetettujen vaatimusten tuottama yhtälö, joka koettiin mahdottomaksi. Työtehtävät ovat lisääntyneet merkittävästi, vaikka resursseja on leikattu voimakkaasti. Yksi perustelu muutoshaluttomuuteen saattaa löytyä aiempien muutosten luonteesta. 1990-luvun muutokset ovat voineet näyttäytyä rehtoreille ja kouluyhteisöille perustelemattomilta ja huonosti johdetuilta. Ne eivät myöskään välttämättä olleet selkeästi sidottuja pitkäntähtäimen visioon. Fullanin (2001, 21 – 27) mukaan tällaiset uudistukset saavat usein negatiivisen kaiun. Ehkä juuri tästä syystä myös tuleviin uudistuksiin suhtaudutaan hyvin varauksellisesti.

Juusenahon (2004, 95 – 101) tutkimuksessa rehtorit näkevät työmäärän lisääntymisen ja ajanpuutteen vieneen heitä kauemmaksi tärkeinä pitämiensä asioiden johtamisesta. Vastaavia tuloksia on esitetty myös kansainvälisissä tutkimuksissa, joissa halukkuus johtaa kouluyhteisöä näyttää kaatuvan epäolennaisten tehtävien paljouteen. (Ks. esim. Growe ym. 2003, 1 – 12; Howley ym. 2005.) Myös nämä tekijät selittävät osaltaan rehtoreiden ja kouluyhteisöjen negatiivista suhtautumista muutoksiin. Rehtoreiden puheessa esiintyikin hyvin yleisesti toive saada keskittyä välillä pelkästään perustyöhön.

Mielenkiintoinen havainto on se, että rehtoreiden puheissa käsitteet ”perustehtävä” ja ”perustyö” sisältävät varsin erilaisia asioita kuin yhteisöjen toimintaa ja johtamista kuvaavassa kirjallisuudessa on esitetty.

Huolimatta negatiivissävytteisestä suhtautumisesta muutoksiin, rehtorit ovat hyvin perillä alansa uusista suuntauksista ja suhtautuvat pääsääntöisesti positiivisesti itsensä kehittämiseen. Tässä kohdin rehtoreiden toiminta on yhteydessä oppijoiden yhteisön johtajuuteen, jossa johtaja ei pelkästään johda yhteisön oppimista, vaan asettuu myös itse oppijan rooliin ja toimii näin esimerkkinä muille yhteisön jäsenille (Björk & Gurley 2003, 50). Itsensä kehittämiseltä puuttuu kuitenkin usein selkeä päämäärä ja suunnitelmallisuus, eikä esimerkiksi koulutusvalinnoilla näytä olevan yhteyttä oman työn reflektointiin tai visioon, vaikka yhteisön oppimisen perusedellytyksenä voidaan pitää kaikkien toimien yhteyttä perustehtävään ja visioon. (Ks. esim. Lönnqvist 2002, 26) Tutkimuksen tulosten perusteella itsensä kehittäminen on yhteydessä myös rehtoreiden erilaisiin pyrkimyksiin urallaan. Merkittävänä tekijänä näyttää olevan rehtoreiden ikä, sillä nuoret rehtorit ovat selvästi suunnitelmallisempia ja pohtivat muutosten vaikutuksia yhteisöön. Koulutuksen ja itsensä kehittämisen sijasta vanhat rehtorit painottivat kokemuksen merkitystä.

Kouluyhteisön kehittäminen oppijoiden yhteisön suuntaan lähtee muutosjohtamisesta, joka korostaa johtajuuden roolia muutoksessa (Björk & Gurley 2003, 1 – 11; ks. Leithwood ym. 1999). Muutosjohtamisen peruselementteinä voidaan pitää visiointia, tavoitteiden asettamista, älykkäiden virikkeiden tarjoamista, yksilön tukemista, käytänteiden ja tärkeiden arvojen kehittämistä, korkeita odotuksia, käytännöllistä toimintakulttuuria ja rakenteiden kehittämistä osallistavaan päätöksentekoon (Leithwood ym. 1999, 9). Tutkimuksemme perusteella kaikissa näissä osa-alueissa on merkittäviä puutteita. Kouluilta puuttuvat selkeät kirjatut visiot, ja mainitut tavoitteet määritellään hyvin lyhyellä tähtämellä, jolloin määrätietoinen kehittäminen ei onnistu. Yksilöitä tuetaan työssä jaksamisessa ja virikkeitä pyritään tarjoamaan koulutusten kautta, mutta tuki ei ulotu yksilöiden pyrkimyksiin kehittää koko yhteisöä. Käytänteiden kehittämistä ja korkeiden odotusten asettamista hankaloittaa muutoksiin väsymisestä johtuva lannistunut ilmapiiri. Myös rakenteita pyritään kehittämään osallistavaan suuntaan, mutta vain harvoilla kouluyhteisöistä oli silti kehittynyt toimiva tiimirakenne.

Tiimirakenteen puuttuminen näyttääkin edelleen johtuvan opettajan ammattitaidon myytin läsnäolosta ja kouluyhteisön traditiosta.

10.2 Jaettu johtajuus ja yksilön vaikutusmahdollisuudet

Oppijoiden yhteisössä pitäisi jokaisella yksilöllä olla mahdollisuus vaikuttaa yhteisön kehittymiseen (Björk & Gurley 2003, 5). Systemisesti ajateltuna johtajan tehtävä on luoda verkko yhteisön yksilöiden ja ryhmien välille, jolloin osaaminen ja oivallukset välittyvät kaikkialle yhteisöön (Barge 1994, 17). Johtaminen oppijoiden yhteisössä perustuu *top-down and bottom-up* -johtajuuteen, jossa johtajuus rakentuu jokaisen yhteisön tason osaamisesta (Björk & Gurley 2003, 45). Tutkimuksemme perusteella käytännössä kuitenkin koulun yksittäisellä opettajalla on varsin pienet mahdollisuudet vaikuttaa, sillä vaikuttamismahdollisuuksia parantava tiimirakenne puuttuu monista kouluista, tai se on vain näennäinen ja puutteellisesti verkottunut. Yhteisön muutos lähtee yksilöistä, mutta vaikutusväylien puuttuessa yksilöiden osaaminen jää merkityksettömäksi, eikä yksilön kehittyminen auta koko yhteisöä. Täytyy kuitenkin muistaa, ettei yksilöiden muutos itsessään muuta koulun toimintakulttuuria, vaan koko yhteisön täytyy tukea muuttumista, ja tällaisen toimintakulttuurin luominen ja ylläpitäminen tulee olla johtajan toiminnan keskipisteessä (Fullan 2003, 1 – 3). Tällöin puhutaan jaetusta johtajuudesta, jonka perusedellytyksenä kouluyhteisössä voidaan pitää tiimirakennetta.

Tutkimustulokset osoittavat merkittäviä esteitä jaetun johtajuuden toteutumiselle kouluyhteisössä. Jaetun johtajuuden tausta-ajatuksena on yksilöiden vaikutusmahdollisuuksien parantaminen, jolloin yhteisön jäsenten näkemykset, tiedot ja kokemukset tulevat koko yhteisön käyttöön, ja sen jäsenille syntyy yhteinen käsitys siitä, mihin suuntaan yhteisöä tulisi viedä (Björk & Curley 2003, 45; ks. myös Spillane, Diamond, Sherer & Coldren 2005, 37 – 49). Tutkimuksen perusteella rehtorit kyllä tuntevat jaetun johtajuuden peruseriaatteita, mutta sen toteuttaminen käytännössä oli puutteellista. Suurimmalla osalla rehtoreista työtehtävien tai vastuun jakamisen perusteet eivät noudattaneet edellä kuvattua, vaan syy jakamiselle oli lähinnä oman työmäärän vähentäminen. Jaetun johtajuuden ja tiimiorganisaation puutteita rehtorit perustelivat lähinnä ulkopuolelta tulevilla syillä. Näistä merkittävimpiä olivat rehtorin

laaja vastuu, jolloin tehtäviä ei uskalleta jakaa, sekä opettajien heikko palkkaus, jolloin heidän työmääräänsä ei haluttu entisestään lisätä. Voidaankin todeta, ettei jaetun johtajuuden periaatteita olla sisäistetty oikealla tavalla, kun verrataan esimerkiksi Björkin ja Gurleyn (2003) esittämiin ajatuksiin oppijoiden yhteisön toiminnasta.

Björkin ja Gurleyn (2003, 38 – 41) mukaan jaetun johtajuuden tulisi ulottua kouluyhteisössä rehtorista oppilaisiin asti, jolloin myös oppilaiden mielipiteet ja tavoitteet vaikuttaisivat koko yhteisön toimintaan. Tässä asiassa ilmeni merkittävä ristiriita nykyisten kouluyhteisöjen ja oppijoiden yhteisön välillä. Suurin osa rehtoreista ei nähnyt tarpeellisena oppilaiden osallistumista yhteisön päätöksentekoon, vaan oppilaiden vaikutusmahdollisuudet rajattiin lähinnä koko yhteisön kehittämisen kannalta merkityksettömiin asioihin. Oppilaiden roolin muuttaminen onkin yksi merkittävimmistä askelista muutoksessa kohti oppijoiden yhteisöä (ks. Björk & Gurley 2003, 38 – 41). Perinteisesti oppilaat eivät ole olleet mukana määrittelemässä koulun projektien ja opetuksen tavoitteita tai arvioimassa niitä, joten he eivät myöskään ole tottuneet siihen. Samoin opettajat eivät ole tottuneet ottamaan oppilaita mukaan tähän toimintaan. Tutkimuksessamme rehtorit kuvasivat selkeästi näitä kahta piirrettä. Nuoret oppilaat eivät ole heidän mielestään kykeneviä osallistumaan tämän kaltaiseen päätöksentekoon. Opettajat ja rehtorit eivät myöskään miellä, että oppilailla olisi todellista asiantuntemusta koulutyöstä. Björkin ja Gurleyn (2003) tutkimus osoittaa kuitenkin, että oppilaiden mukaan saaminen on lähinnä riippuvainen koulun toimintakulttuurista. Tutkimuksen mukaan oppilailla on selkeästi valmiuksia osallistua opetuksen suunnittelu- ja kehitystyöhön, kunhan sille annetaan aikaa ja mahdollisuuksia. (Björk & Gurley 2003, 38 – 41.) Näin ollen oppilaiden nuorta ikääkään ei voida pitää suoranaisena esteenä – haasteena pikemminkin.

Kuten jo aiemmin mainittiin, koulun työyhteisöissä näyttää vallitsevan varsin hyvä tuki työssä jaksamiseen. Koulun kehittyminen vaatisi kuitenkin tuen ulottumisen myös kehitymispyrkimyksille, kuten asiantuntijayhteisöltä voidaan edellyttää. Samoin voidaan ajatella myös oppilaiden osalta. Oppilashuoltoryhmät tukevat oppilaiden koulutyötä, mutta oppilaiden vaikutusmahdollisuuksissa on silti parantamisen varaa. Tutkimuksemme osoittaa selkeästi, että yksittäisen henkilön on varsin vaikea saada tukea sellaisille pyrkimyksille, jotka vaikuttaisivat koko yhteisön toimintaan. Tätä puutetta selittämään voidaan teoriasta nostaa esimerkiksi sosiaalisten

puolustusmekanismien, traditioiden, oman asiantuntijuuden suojelun tai opettajien työn luonteen aiheuttama muutosvastarinta (Antikainen ym. 2000, 213 – 223; Argyris 1993; Helakorpi 2001, 50, 162 – 163; Isosomppi 1996, 67; Karjalainen 1991; Nikkanen 1993b, 80 – 81). Tulevaisuudessa näihin asioihin vaikuttamisen tulisikin korostua koulun johtamisessa, jotta koulu voisi todella kehittyä.

Yksittäisen henkilön vaikutusmahdollisuuksien puutteellisuus on selkeästi yhteydessä asiantuntijuuteen kouluyhteisössä. Yhteisö ei näytä toimivan asiantuntijayhteisön tavoin, vaan asiantuntijuus näyttää muodostuvan ongelmaksi yhteisön vuorovaikutuksessa. Kouluyhteisöissä näyttää vallitsevan tietynlainen asiantuntijuuden väärinymmärrys. Asiantuntijuus nähdään esteenä koulun kehittämissyrkimyksille, vaikka asian tulisi olla päinvastoin. Toimivassa asiantuntijayhteisössä kollegiaalisuus ja ammatillinen keskustelu ovat luonnollinen osa yhteisön toimintaa, jolloin asiantuntijoiden osaaminen välittyy koko yhteisön käyttöön. (Hakkarainen ym. 1999, 46 – 49, 143 – 164; King 2002, 61 – 63.) Omaa tutkimustamme vastaavia tuloksia ammatillisen keskustelun puutteellisuudesta tukee myös Syrjäläisen (1995, 34 – 35) tutkimustulokset, jotka osoittavat opettajien keskinäisen keskustelun rajoittuvan muihin kuin ammatillisiin kysymyksiin. Myös tälle voidaan perusteeksi löytää opettajan ammattitaidon myytin läsnäolo kouluyhteisössä.

10.3 Väärinymmärretyn asiantuntijuuden ongelma

Asiantuntijuuden ongelma hankaloittaa myös rehtorin työtä koulun kehityksen eteenpäin viejänä. Koulun johtaminen oppijoiden yhteisön suuntaan nostaa johtamisen tärkeimmäksi tavoitteeksi koulun toimintakulttuurin muuttamisen. Toimintakulttuurin muutoksen voi katsoa lähtevän yksilöistä auttamalla heitä ymmärtämään paremmin toimintaansa ja sen vaikutuksia. Argyriksen (1993, 216 – 217) mukaan johtajan tehtävä onkin auttaa yksilöitä tiedostamaan omia käyttäteorioitaan, jonka kautta he ymmärtävät paremmin oman toimintansa vaikutuksia yhteisössä (ks. myös Argyris & Schön 1996, 12 – 15). Tätä ei kuitenkaan tutkimuksemme perusteella tapahdu, sillä opettajien asiantuntija-autonomian vääränlainen ymmärtäminen johtaa siihen, että rehtorit eivät joko halua tai uskalla seurata opettajien toimintaa. Koulussa vallitseekin tietynlainen pedagogisen johtajuuden väärinymmärrys, jolloin pyrkimisen asiantuntijoiden väliseen

ammattilliseen kehityskeskusteluun koetaan loukkaavan opettajan autonomiaa. Ongelmaksi muodostuu siis se, ettei rehtori voi auttaa opettajia toimintansa ymmärtämisessä ja kehittämässä, koska hän ei tiedä miten opettajat toteuttavat opetustaan. Samasta syystä opettajat eivät tunne toistensa vahvuuksia, jolloin ammatillinen yhteistyö jää hyvin pinnalliselle tasolle. Tätä ongelmaa vahvistavia tuloksia ovat saneet aiemmissa tutkimuksissa myös Ojala (1998, 125 – 126) sekä Erätuuli ja Leino (1992, 1993). Tutkimuksemme tulosten perusteella voidaankin perustellusti sanoa, että nykyisellään rehtorin työn yhdeksi keskeisimmäksi osaksi muodostuu sellaisen toimintakulttuurin luominen, jossa yhteisön jäsenten osaaminen ja kokemukset välittyvät koko yhteisön hyödynnettäviksi. Tällöin sellaisen tiimiorganisaation, jossa asiantuntijuus verkottuu, tulisi olla koulu yhteisön luonnollinen rakenne. Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että kouluissa joissa johtamisen taustajajatus perustui tiimiorganisaatioon, rehtorit kuvasivat asiantuntijuutta negatiivisen sijasta positiivisena voimavarana yhteisölle.

Viitalan (2003, 22, 121) tutkimuksen mukaan organisaation työntekijät korostavat esimiehensä merkitystä osaamisen johtajana. Sen sijaan Erätuulen ja Leinon (1992, 1993) mukaan rehtorit eivät halua puuttua opettajien opettamiseen ja myöskään opettajat eivät toivo rehtorin puuttuvan siihen, mitä he tekevät luokkahuoneissaan. Mielenkiintoiseksi tämän tekee se, että Viitalan tutkimus on tehty koulu yhteisön sijaan yritysmaailmassa. Näin ollen koulu yhteisöjen ja yritysten välillä voidaan nähdä selkeä ero asiantuntijuuden ymmärtämisessä. Myös tämän tutkimuksen tulosten vertailu Viitalan tuloksiin osoittaa opettajien suhtautuvan rehtoriin eri tavalla kuin yrityksen työntekijät esimieheensä. Kaikki haastattelemamme rehtorit kokivat opettajan asiantuntijuuden tuoman autonomian niin vahvana, että he kokivat opettajien työn ohjaamisen astumisena opettajien reviirille. Rehtorit olivat sitä mieltä, että opettajat eivät vastaavasti myöskään toivo rehtorin puuttuvan omaan työhönsä. Huomionarvoista on myös se, etteivät rehtorit nähneet opettajayhteisön eroavan juurikaan muista työyhteisöistä.

10.4 Visiosta muutokseen

Kaikki merkittävät johtamismallit korostavat poikkeuksetta visioinnin merkitystä yhteisön johtamisessa muuttuvassa yhteiskunnassa. Myös rehtoreilla on selkeästi ajatuksia tulevaisuudesta, ja he ovat yhteiskuntatietoisia, mutta se ei välity koulun visioksi asti. Monissa kouluissa eletäänkin kuitenkin tällä hetkellä varsin pysähtynyttä aikaa. Koulujen visiot ovat usein hyvin epämääräisiä tai sisältävät vain lyhyen tähtäimen tavoitteita. Tihentynyt muutosnopeus näyttää lyhentäneen näkökenttää, ja kouluyhteisöt ovat väsyneet visiointiin palaten tuttuihin ja turvallisiin käytänteisiin. (Ks. Nikkanen 1993b, 80.) Tämä johtuu Hargreavesin (2005) mukaan siitä, että lyhyen tähtäimen visiot eivät edistä yhteisön kehittymistä, vaan jäävät vaille pitkäaikaisia vaikutuksia. Näin ollen johtajan tehtävä on saada yhteisön toiminnan tavoite suunnatuksi kauemmaksi tulevaisuuteen. (Hargreaves 2005, 21 – 36.)

Visioiden puutetta rehtorit perustelivat taloudellisten resurssien puutteella. Heidän yleinen ajatuksensa oli se, ettei visioinnilla juurikaan ole merkitystä, koska niitä ei kuitenkaan voisi toteuttaa. Tässä suhteessa ajatusta visiosta ei täydellisesti ymmärretä, koska visiointi ja tavoitteet liitettiin useimmiten aineellisiin hankintoihin. Visio on kuitenkin laajempi käsite, joka voidaan nähdä myös yhteisön sosiaalisten rakenteiden kehittämisenä. Kouluyhteisön visio voi siis olla esimerkiksi kehittyminen aidoksi asiantuntijayhteisöksi (ks. Lönnqvist 2002, 27). Huomion arvoista on kuitenkin se, että esimerkiksi Sengen (1993, 205 – 232) painottama jaetun vision syntyminen vaatii yhteistä aikaa ja avointa keskustelua. Rehtorit pitävätkin yhteisen ajan puuttumista taloudellisten resurssien ohella merkittävänä esteenä jaetun vision syntymiselle, koska opettajien tämän hetkinen palkkaus ei anna mahdollisuuksia tällaiseen ajankäyttöön. Myös Tukiaisen (1999, 174) tutkimuksen perusteella opettajien palkkausjärjestelmä ei sovellu nykyaikaisen koulun viitekehyykseen. Taloudellisten resurssien puuttuminen näyttäisi siis olevan todellinen syy niin visioinnin kuin jaetun johtajuuden puutteelliselle toteutumiselle. Syyn todellista perustetta puoltavat myös Syrjäläisen (2002, 76 – 90, 123 – 124) tutkimuksen tulokset. Käytössä olevat resurssit eivät siis välttämättä vastaa muuttuneen yhteiskunnan tuomia haasteita, sillä 90-luvun alun lamasta alkaneet resurssien leikkaaminen ja tulosajattelu vaikuttivat merkittävästi julkishallintoon ja sitä myötä myös koulujen talouteen (ks. Lehtisalo & Raivola 1999, 114 – 117). Näin ollen

koulun tarvitsemat taloudelliset resurssit eivät ole kasvaneet tarpeiden mukaan (ks. Syrjäläinen 1995, 35 – 36).

Tutkimuksemme perusteella kouluyhteisössä merkittävimmät muutosvastarinnan aiheuttajat ovat siis asiantuntijuuden väärinymmärtämisen aiheuttamat ongelmat vuorovaikutuksessa sekä taloudellisten resurssien niukkuus, jolla perustellaan vähäisiä mahdollisuuksia kouluyhteisön kehitystyölle. Asiantuntijuuden ongelma voidaan nähdä myös kirjallisuuden valossa muutosvastarinnan merkittävimmäksi osatekijäksi. Sitä voidaan selittää esimerkiksi Argyriksen (1993, 218 – 220) kuvaamalla yksilöiden defensiivisillä rutiineilla tai sosiaalisilla puolustusmekanismeilla.

Muutosvastarinnan purkamiseen liittyy kiinteästi ennakointi ja asioiden valmistelu, joka edellyttää sitä, että kouluyhteisössä kyetään näkemään riittävästi ajassa eteenpäin niitä asioita, mitä ollaan kohtaamassa tulevaisuudessa. Tässä kohdin visiointi ja jaetun vision tärkeys korostuvat kouluyhteisössä. (ks. Senge 1993, 339 – 360; Lönnqvist 2002, 53 – 56.) Kuten aiemmin todettiin, rehtorit ymmärtävät eteenpäin näkemisen merkityksen. Koulun tulisi suunnata ajatuksensa jopa kahdenkymmenen vuoden päähän, jolloin oppilaat ovat työelämässä. Tämä ei kuitenkaan näytä konkretisoituvan koulun vision pohdintaan. Koska tällaista visiota ei ole tai se on hyvin epämääräinen, ei kouluyhteisössä pystytä ennakoimaan eteen tulevia asioita. Tällöin yhteisöllä on käytettävissä yksi purkukeino vähemmän muutosvastarinnalle.

Joka tapauksessa kouluyhteisössä tapahtuvat muutokset näyttävät vaativan aikaa (ks. Helakorpi 2001, 163). Yhteisöä ei voi pakottaa muutoksiin, ja rehtoreiden ajatukset muutoksesta kouluyhteisöissä noudattavatkin Sengen (1993, 58 – 60) esittämää organisaation lainalaisuutta: ”*the harder you push, the harder the system pushes back*”. Muutoksen tulisi siis lähteä yhteisöstä itsestään, jolloin tutkimuksemme tuloksiin viitaten koulun toimintakulttuuri vaatii merkittäviä muutoksia, jotta kouluilla olisi tarvittavaan herkkyyttä ja halua kehittää toimintaansa yhteiskunnan muutoksen edellyttämällä tavalla.

Edellä esitettyä kooten, yhteisö ei muutosvastarinnasta johtuen pysty riittävän nopeasti reagoimaan nyky-yhteiskunnan muutoksiin. Näin ollen systeemitheoria ei näytä olevan omiaan kuvaamaan nykyistä kouluyhteisöä, sillä se on liian jäykkä vastaamaan ympäröivän systeemin muutoksiin. Teoria sopiikin paremmin kuvaamaan ideaalia,

jollaisena koulun tulisi toimia. (vrt. Juusenaho 2004, 37 – 46.) Tämän vuoksi koulun kuvaamiseen perinteisesti käytettyjä rationaalista ja hierarkkista mallia ei sovi unohtaa kuvattaessa nykyistä koulua. Hierarkkisuus, byrokraattisuus, pakollisuus ja professionaalisuus ovat edelleen merkittävä osa koulu yhteisön toimintaa. Koulu yhteisön jäykän luonteen merkittäväksi syyksi voidaan tutkimuksemme perusteella nähdä se, ettei yhteisössä oleva asiantuntijuus verkotu tiimirakenteen puuttuessa koko yhteisön käyttöön oppijoiden yhteisön edellyttämällä tavalla.

Koulun kehittämiseen tähtäävistä uudistustarpeista tutkimuksemme korostuivat taloudellisten resurssien lisääminen ja erityisesti opettajien palkkauksen uudistaminen sekä koulun perinteisen toimintakulttuurin muuttaminen. Arvottomatta sitä, onko resurssipula todellinen syy yhteisön toiminnan puutteellisuuteen, voidaan erityisesti korostaa toimintakulttuurin merkitystä koulu yhteisön kehittämisessä. Murphy (2005) on tutkimuksissaan erityisesti paneutunut opettajien roolin nostamiseen uudelle tasolle koulu yhteisöissä. Hän kokoaa *teacher leadership* -tutkimusten tuloksissa esiintyneitä esteitä opettajayhteisön toiminnan muuttamiselle kohti oppivaa yhteisöä.

Merkittävimmät esteet ovat lähtöisin juuri koulun toimintakulttuurista – organisaatiosta ja traditioista. Koulu yhteisössä vaikuttavat arvot ja asenteet voivat joko edistää tai hidastaa jaetun johtajuuden toteutumista. Hidastaviin arvoihin ja asenteisiin voidaan vaikuttaa vain totuttamalla opettajia vähitellen yhteistyöhön ja tiimeissä toimimiseen. Oleellista on tällöin tunnistaa koulu yhteisöstä ne kulttuuriset esteet, jotka eivät sovi nyky-yhteiskuntaan. (Murphy 2005, 97 – 127.) Vaikka tutkimuksemme osoittaa kehitystä hidastavien piirteiden voimakasta läsnäoloa, voidaan Murphya mukaillen todeta kehitystä tapahtuneen. Niissä tutkimuksemme esiintyneissä yhteisöissä, joissa opettajakunta on saatu toimimaan aitona tiimiorganisaationa, on koulun kehitystä hidastavia perinteitä onnistuttu murtamaan.

Vaikka tiimiorganisaatio ei vielä tutkimuksemme mukaan olekaan yleisesti käytössä, voidaan koulu yhteisön nähdä kehittyneen yhteisönä merkittävästi verrattuna Karjalaisen (1991) tutkimuksen tuloksiin. Muuttuvan yhteiskunnan myötä moniammatillisesta yhteistyöstä on tullut luontevampi osa koulu yhteisön toimintaa. Yhteiskunnan vaatimusten kasvaminen on ajanut koulu yhteisöt tilanteeseen, jossa yksin tekeminen ei enää riitä, vaan muuttuva yhteiskunta on pakottanut opettajayhteisön käyttämään paremmin yhteisöllisiä resurssejaan. Myös Syrjalaisen (2002, 35 – 37) mukaan koulujen

yhteisöllisyydessä on viime vuosina tapahtunut selvää kehittymistä. Samaan tapaan rehtoreiden toiminnassa on noussut esille koulujen johtajien välinen yhteistyö ja olemassa olevan asiantuntijuuden hyödyntäminen koulun ulkopuolelta. Yhteisöjen kehittämisessä voidaan merkittäväksi nähdä myös uusien opettaja- ja rehtorisukupolvien mukanaan tuoma myönteinen vaikutus yhteisöllisyyteen. Tätä voidaan tarkastella ammatillisen kasvun näkökulmasta, joka ei sinänsä korosta ikää, vaan pikemminkin yksilöiden erilaisuutta (ks. Ruohotie 1993, 133 – 150).

Huomionarvoista on myös se, että joissakin kouluyhteisöissä reagointi muutokseen on saattanut olla myös päinvastainen, sillä tutkimuksemme käsittelemistä yhteisöistä on löydettävissä eristäytymistä, jonka voidaan olettaa johtuvan ehkä tiedostamattomastakin pyrkimyksestä suojata yhteisöä muutoksilta.

11 TUTKIMUKSEN ARVIONTIA

Tutkielmamme tarkoitus oli tarkastella koulua muuttuvassa yhteiskunnassa oppijoiden yhteisön näkökulmasta. Lähestyimme aihetta johtajuuden näkökulmasta kiinnostuksemme kohdistuessa erityisesti siihen, millaisia haasteita oppijoiden yhteisö asettaa rehtorille muutoksen johtajana. Suomalaista koulu-yhteisöä käsittelevä kirjallisuus ja tutkimukset ovat tarkastelleet koulua oppivan organisaation ja asiantuntijayhteisön näkökulmista, jotka eivät kansainvälisesti vertaillen edusta alan tuoreinta antia. Näin ollen tutkielman teoreettinen viitekehys tuo uudenlaisen lähestymistavan suomalaisen perusopetuksen koulujen yhteisöihin ja niiden johtamiseen. Olemme pyrkinneet luomaan oppijoiden yhteisön ajatuksen pohjalta ajan haasteisiin vastaamaan kykenevän teoreettisen kokonaisuuden, joka luo uudenlaisen taustan koulun johtamiselle.

Tutkimuksen arvioinnin kannalta merkittävää on se, että kyseessä oli tutkijoiden ensimmäinen laajempi tieteellinen tutkimus. Tämän vuoksi tutkimustehtävä oli tutkijoille haasteellinen, koska se vaati Suomessa vähemmän tunnetun teorian soveltamista. Tutkimuksemme tulosten voi kuitenkin katsoa vastanneen hyvin sille asetettuja tavoitteita. Aiempiin koulu-yhteisöä koskeneisiin tutkimuksiin verraten tulokset antavat myös uutta tietoa. Merkittävänä uusina tietoina voidaan pitää erityisesti yhteisön kehittymistä osoittavia tuloksia sekä taloudellisten näkökulmien voimakasta korostumista yhteisön kehittämisen esteenä. Uutena tarkastelun lähtökohtana voidaan pitää myös oppijoiden yhteisön soveltamista kouluun. Tämä on asettanut tutkimukselle myös haasteita, sillä suomalaisia vertailukohtia oli käytettävissä varsin vähän.

Tutkimuksen tulosten kannalta on syytä huomioida, että ne perustuvat haastateltujen rehtoreiden mielipiteisiin, ja yhteisöä ja sen ongelmia käsittelevät kysymykset saattoivatkin tuottaa sosiaalisesti hyväksyttävämpiä vastauksia kuin täysin anonyymina annetut vastaukset (ks. esim. Juusenaho 2004, 73). Ongelmatilanteista keskusteltaessa varsinkin kokeneemmat rehtorit puhuivat usein vuosia sitten kohtaamistaan ongelmista tai vähintään muutaman vuoden takaisista asioista. Rehtorit vaikuttivat siis tässä kohdin välttelevän tämän hetkisestä tilanteesta puhumista. Yleinen vaikutelma oli kuitenkin,

että rehtorit puhuivat varsin avoimesti kouluuyhteisöstään ja niiden ongelmista. Tätä voidaan perustella myös sillä, että rehtorit kokivat haastattelun aihepiirit hyödyllisenä myös itsensä kannalta. Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että rehtorit pystyivät käsittelemään haastatteluteemoja hyvin jäsentyneesti ja perustellen. Luotettavamman aineiston saamiseksi olisi kuitenkin ollut hyvä tarkastella seurantatutkimuksen avulla sitä, toimivatko kouluuyhteisöt siten, kuin rehtorit haastattelussa kuvasivat.

Tutkimukseen osallistui vain kymmenen rehtoria, joten otanta olisi voinut olla suurempikin. Toisaalta tämäkin määrä tuotti verrattain laajan aineiston suhteessa opinnäytetyön laajuuteen. Vastausten laatuun saattaa vaikuttaa se, että alueilla, joissa tutkimus tehtiin, on käynnissä kouluverkon uudistaminen, joka saattaa näkyä rehtoreiden vastauksissa voimakkaana taloudellisten asioiden korostamisena.

Toisenlainen otanta olisi voinut poistaa tämän ongelman.

Aineiston käsittelyn luotettavuutta lisää se, että tutkimuksen teoreettiseen tarkasteluun käytettiin hyvin tuoretta kirjallisuutta. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta voidaan myös korostaa tutkijatriangulaation toteutumista kaikissa prosessin vaiheissa.

Haastateltujen rehtoreiden vähäisyydestä huolimatta, voidaan tutkimustuloksia pitää hyvin yleistettävänä, koska haastatteluaineiston esittelyssä pyrittiin ottamaan esiin ne asiat, jotka toistuivat säännöllisesti rehtoreiden vastauksissa. Tutkimuksen yleistettävyyttä lisää myös se, että tutkimuksen tuloksille on löydettävissä tukea myös muista yhteisöä ja niiden johtamista käsittelevistä tutkimuksista. Kouluuyhteisön lisäksi saamamme tulokset ovat sovellettavissa myös johtamiseen ja kehitystyöhön muissa yhteisöissä, koska oppijoiden yhteisön ajatus ei rajoitu pelkästään kouluuyhteisöön, vaan sitä voidaan pitää tavoittelemisen arvoisena mallina kaikille yhteisöille.

Aihetta jatkossa tutkiville ehdotamme, että keskeisiä tutkimuskysymyksiämme voisi tarkastella myös opettajien ja oppilaiden näkökulmasta, jolloin voitaisiin saada koko yhteisön näkökulma kouluuyhteisön johtamiseen kohti oppijoiden yhteisöä.

Tutkimuksemme osoitti myös selvää koulujen kehittymistä yhteisöllisyydessä. Tämän vuoksi olisi mielenkiintoista tutkia nimenomaan kouluuyhteisöjen muutosta viimevuosien aikana. Yhteisöjen kehittymistä voisi tutkia myös puhtaasti taloudellisesta näkökulmasta, koska se nousi tässä tutkimuksessa hyvin keskeiseksi. Valitettavasti tutkijoilla ei tässä yhteydessä ollut riittävästi asiantuntemusta käsitellä julkishallinnon ja yksittäisten koulujen talouteen liittyviä kysymyksiä.

12 POHDINTA

Kansainvälisesti ajateltuna suomalainen koululaitos on onnistunut perustehtävässään vähintäänkin kiitettävästi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että säilyttäisimme asemamme tilastojen kärjessä, vaan muutos asettaa jatkuvia haasteita myös suomalaiselle koululle. Tässä tutkielmassa olemme pyrkineet vastaamaan muutoksen tuomiin haasteisiin yhteisön ja sen johtamisen näkökulmasta, koska menestyksestä huolimatta näissä kysymyksissä koulu on yhä aikaansa jäljessä.

Jokisen ym. (2000, 17 – 18) mukaan koulutuspolitiikkaa ja koulutoimen julkista resursointia koskevien muutoksien tarkoituksena oli 1990-luvulla aiempaa dynaamisempi, muutosherkempi ja yhteiskunnan muutoksiin joustavammin reagoiva koulujärjestelmä. Tutkimuksemme tulosten perusteella ei tällaista muutosta näytä merkittävässä määrin tapahtuneen ainakaan yksittäisten koulujen tasolla, vaan niiden muutosherkkyys on edelleen hyvin alhainen. Tämä osoittaa, että suomalainen koulu ja koulujärjestelmä eivät ole ainakaan vielä pystyneet yhteisön toiminnan ja johtamisen osalta vastaamaan niihin muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin, joita esimerkiksi Opetusministeriö on tämän tutkielman johdannossa mainitussa kehittämissuunnitelmassaan esittänyt.

Tulevaisuuden haasteisiin vastaamiseksi ei siis riitä tämänhetkinen koulun tila, jossa monet asiat nojaavat yhteiskunnan vaatimuksia jäljessä oleviin ajatuksiin. Muutoksen näkökulmasta ajateltuna yhteisön on tärkeää ymmärtää se, mistä tulemme ja mihin olemme menossa, ja nimenomaan toimia näiden havaintojen perusteella. Tulevaisuuden sijasta voimakkaasti perinteisiin toimintamalleihin nojaavan yhteisön ja ympäröivän yhteiskunnan välille syntyykin kuilu, joka ilman asianmukaista reagointia kasvaa, ja yhteisön muutosherkkyys heikkenee. Tällöin yhteisö ei enää pysty toteuttamaan perustehtävänsä vaan taantuu. Yritystoiminnassa tärkeää on pysyä visioinnin avulla muutoksen edellä ja kuilun sijasta saavuttaa kilpailuetua. Tällöin pyritään pysymään ajatusten tasolla muutoksen edellä ja pohtimaan asiakasryhmän tarpeita tulevaisuudessa. Näin pystytään takaamaan oma herkkyyys muutoksille. Samaan tapaan kuin yrityksen,

koulun tulisi pystyä näkemään asiakasryhmänsä tarpeet tulevaisuudessa, ja miettiä, millä strategioilla näihin tarpeisiin voidaan vastata, ja mitä se vaatii.

Mikäli koulu toimisi oppijoiden yhteisön tavoin, koulun kiinni kurominen helpottuisi. Tämä kuitenkin näyttää tutkimuksemme tuloksiin viitaten vaativan muutoksia niin resursseihin kuin toimintakulttuuriin. Myös Vaherva (2001, 43) ottaa kantaa siihen, että juuri yhteiskunnan asettamat säädökset ja odotukset rajoittavat edelleen opettajan autonomista työn kehittämistä ja innovatiivisuutta. Kysyä sopiikin, ovatko yhteiskunnan taholta tulevat rajoitteet todellisia syitä vai antavatko ne vain hyvän tekosyyn koulun toiminnallisille puutteille. Tutkimuksemme perusteella rehtoreiden perustelut näyttävät juontavan aidoista syistä, eikä resursseihin vetoaminen ole pelkästään tekosyy. Todellista perää siis on, mutta myös muut kouluyhteisön toiminnan traditiot ovat luomassa muutosvastarintaa. Resursseihin vetoaminen on ehkä vain näkyvin ja helpoin syy, mutta se ei saa olla syy visioiden puutteelle, sillä visiointiin ei periaatteessa tarvita kuin ihmiset, kynä ja paperia. Visioinnissa ei ole kyse linnan rakentamisesta, vaan yhteisön toiminnan kehittämisestä, jossa tärkeintä on henkisten resurssien hyödyntäminen. Myös Luukkainen (2005, 114) toteaa, että resursseihin vetoamalla on helppo luoda kulissi, jonka taakse todelliset syyt voidaan piilottaa.

Voidaan kuitenkin nähdä, että esimerkiksi opettajien työajan muuttaminen hyvin palkatuksi kokonaistyöajaksi voisi poistaa monia muutosvastarintaa aiheuttavia tekijöitä. Esimerkiksi yhteisen ajan löytäminen koulun kehityskeskusteluun olisi huomattavasti kivuttomampaa. Yksi haastatelluista rehtoreista totesikin osuvasti, ettei mikään yrityksistäkään toimisi siten, että työntekijät kävisivät töissä hoitamassa vain oman rajatun työnsä puhumatta toisilleen, ja yhteiseen kehittämiseen käytettävissä oleva aika olisi todella rajallinen. Toisaalta muutos kokonaistyöaikaan aiheuttaisi varmasti muutosvastarintaa, koska opettajien palkkaus on jo itsessään varsin arka aihe.

Itse lähtisimme tämän tutkimuksen nostamien ajatusten perusteella kehittämään koulua yhteisönä käytänteitä ja toimintakulttuuria muuttamalla. Toki myös kouluun kohdistuvan taloudellisen ajattelun muuttaminen toisi omat merkittävät helpotuksensa asioiden eteenpäinviemiseksi. Juuri toimintakulttuurin muutokset ovat keskeisessä asemassa, jotta kouluyhteisöt voisivat toimia oppijoiden yhteisön tavoin. Tällöin näiden muutosten tulisi olla koulun kehittämisen keskipisteessä. Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että vaikka koulun kehittäminen toimimaan oppijoiden yhteisön tavoin olisi

varsin perusteltua, voi koulun tämänhetkistä toimintakulttuuria tuntien olettaa, että se vaatisi runsaasti aikaa ja kohtaisi varmasti merkittävää muutosvastarintaa.

Joka tapauksessa oppijoiden yhteisön tulisi olla osa jokaisen koulun kirjattua pitkän tähtäimen visiota, siten että kehittyminen sen suuntaan olisi osa koulun sisäänrakennettua toimintaa. Tätä voisi pitää ensiaskeleena kohti oppijoiden yhteisöä, jossa kaikki koulussa oleva asiantuntijuus ja sisäinen halu kehittyä muodostuisivat merkittäväksi yhteisön voimavaraksi muuttuvan yhteiskunnan asettamiin haasteisiin vastattaessa.

LÄHTEET

- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Porvoo: WSOY.
- Argyris, C. 1993. On Organizational Learning. Cambridge, MA: Blackwell.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1996. Organizational learning II. Theory, method and practice. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Aula, P. 1999. Organisaation kaaos vai kaaoksen organisaatio? Dynaamisen organisaatioviestinnän teoria. Helsinki: Loki-kirjat.
- Barge, J. K. 1994. Leadership. Communication skills for organizations and groups. New York: St. Martin's Press.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1998. Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Björk, L. G. & Gurley, D. K. 2003. Superintendents as transformative leaders. Creating Schools as Learning Communities and as Communities of Learners. Submitted to Journal of Thought.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. 2003. Reframing Organizations. Artistry, Choice and Leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Coles, M. J. & Southworth, G. (toim.) 2005. Developing leadership. Creating the schools of tomorrow. Maidenhead: Open University Press.
- Ellström, P-E. 1994. Kompetens, utbildning och lärande I arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv. Stockholm: Publica.
- Eräutuuli, M & Leino, J. 1992. Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 134.
- Eräutuuli, M. & Leino, J. 1993. Rehtorin työ opettajan näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 138.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fullan, M. 2001. The New Meaning of Educational Change. 3. painos. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. 2003. The Moral Imperative of School Leadership. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Goren, P. 2004. Building the Teacher Workforce Bench for the Future and Agenda for Funders. Teoksessa M. A. Smylie & D. Miretzky. Developing the Teacher Workforce. 103rd yearbook of the national society for the study of education. Chicago, IL: University of Chicago Press, 422 – 426.
- Grove, R., Fontenot, C. & Montgomery, P. 2003. Tomorrows's Leaders: Who Are They and How Will They Lead? University of Louisiana at Lafayette.
- Hackman, M. Z. & Johnson C. E. 2004. Leadership. A Communication perspective. 4. painos. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.
- Hargreaves, A. 1997. From reform to renewal: A New deal for a new age. Teoksessa A. Hargreaves & R. Evans (toim.) Beyond educational reform. Bringing teachers back in. Buckingham: Open University Press, 107 – 125.
- Hargreaves, A. 2005. Development leadership for succession. Teoksessa M. J. Coles & G. Southworth (toim.), 21 – 36.
- Helakorpi, S. 2001. Koulun johtamishaaste. Helsinki: Tammi.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Howley, A., Andrianaivo, S. & Perry, J. 2005. The Pain Outweighs the Gain: Why Teachers Don't Want to Become Principals. Columbia University. Teachers College Record 107 nro 4, 757 – 782.
- Huuhka, M. 2004. Johtaminen luovassa asiantuntijaorganisaatiossa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis A 514.
- Jokinen, H., Nikkanen, P., Turunen, K. E. & Välijärvi, J. 2000. Koulu maailmassa – maailma koulussa. Miksi koulun ja opettajan halutaan muuttuvan? Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus.

- Joronen, L. 1993. Ammatillisen kasvun edellytykset organisaatiossa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteenlaitos. Tutkimuksia 135.
- Juusenaho, R. 2004. Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 249.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 79.
- King, D. 2002. The Changing Shape of Leadership. *Educational Leadership* 59, 61-63.
- Kirveskari, T. 2003. Visiot oppilaitoksen johtamisessa. *Acta Universitatis Tamperensis* 933.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68 – 84.
- Koulutus ja tutkimus 2003 – 2008. Kehittämissuunnitelma. 2004. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3. uusittu painos. Porvoo: WSOY.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Porvoo: WSOY.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinback, R. 1999. Changing leadership for changing times. Buckingham: Open University Press.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lönnqvist, J. 1994. Johtajan ja johtamisen psykologiasta. Uudet haasteet – uudet näkemykset. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus.
- Lönnqvist, J. 2002. Johtajan ja johtamisen psykologiasta. Kohti parempaa ihmisten johtamista. 3. painos. Helsinki: Edita.
- Murphy, J. 2005. Connecting Teacher Leadership and School Improvement. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.

- Määttä, M. 1996. Uudistuva oppilaitos ja johtaminen. Tampereen yliopisto. Acta Universitates Tamperensis A 512.
- Mönkkönen, J. 2001. Rehtorin itsetuntemus. Teoksessa M-L. Nikki (toim.), 33 – 39.
- Nikkanen, P. (toim.) 1993a. Vapaakuntakokeilu ja koulutoimen kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 79.
- Nikkanen, P. 1993b. Näkökulmaa on avarrettava koulutoimessakin. Teoksessa P. Nikkanen (toim.) Vapaakuntakokeilu ja koulutoimen kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 79, 79 – 84.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nikki, M-L (toim.). 2001. Rehtori tietää, taitaa... Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Northouse, P. 2004. Leadership. Theory and practice. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ojala, I. 1998. Oppilaitosten monimuotoistuva johtaminen. Oppilaitosten toiminnalliset muutokset ja rehtoreiden institutionaaliset johtamisroolit. Suomen Kuntaliitto. Tutkimuksia 98.
- Ojala, I. 2003. Managerialismi ja oppilaitosjohtaminen. Vaasan yliopisto. Acta Wasaensia 119, Hallintotiede 8.
- Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvustussarja 8.
- Ruohotie, P. 1999. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
- Safristz, J. & Ott, J. 2001. Classics of Organization Theory. 5. painos. Belmont, CA: Wadsworth.
- Sarala, U. & Sarala, A. 2001. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. 7. painos. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Senge, P. M. 1993. The Fifth Discipline. The Art & Practice of Learning Organization. London: Century Business.
- Senge, P. M. 1996. The Fifth Discipline. Fieldbook. Strategies and tools for building a learning organization. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Senge, P. M. 2000. Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education. New York: Doubleday.

- Seppänen, R. 2001. Miten rehtori johtaa. Teoksessa M-L Nikki (toim.), 19 – 24.
- Spillane, J. P., Diamond J. B., Sherer, J. Z. & Coldren, A. F. 2005. Distributing leadership. Teoksessa M.J. Coles & G. Southworth (toim.), 37 – 49.
- Stacey, R. D. 1993. The chaos frontier. Creative strategic control for business. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Syrjäläinen, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen. Helsingiläisten opettajien ja rehtoreiden kokemuksia koulukohtaisen opetussuunnitelman toteuttamisesta lukuvuoden 1994 – 1995 ajalta. Helsingin kaupungin opetusvirasto. Julkaisusarja A9:1995.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A 25/2002.
- Tukiainen, K. 1999. Peruskoulun rehtorin toimintaprofiili. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Vaherva, T. 2001. Koulun pitäisi olla oppiva organisaatio – Miten rehtori saa sen oppimaan? Teoksessa M-L Nikki (toim.), 41 – 46.
- Viitala, R. 2003. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. 2. korjattu painos. Vaasan yliopisto. Acta Wasaensia 109, Liiketaloustiede 44, Johtaminen ja organisaatiot.
- Vulkko, E. 2001. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 66.

LIITE 1: HAASTATTELURUNKO

1. Peruskartoitus

- a. Kuinka pitkä kokemus sinulla on opetusosalta?
- b. Kuinka pitkä kokemus sinulla on rehtorina?
- c. Kuinka pitkä kokemus sinulla on nykyisen koulun rehtorina?
- d. Minkälaista johtajuuskoulutusta olet saanut ja milloin?
 - i. (Entä viimeisen 5 vuoden aikana?)
 - ii. Oletko kokenut, että saamasi koulutus on vastannut tarpeitasi?

2. Rehtorin johtamistapa suhteessa oppijoiden yhteisön malliin

- a. Millaisena johtajana näet itsesi? (johtamistapa)
 - i. (millaiseksi kuvailisit tapaasi johtaa?)
- b. Millaisia osa-alueita koulun johtamiseen kuuluu?
- c. Miten koulun johtaminen on järjestetty? (jaettu johtajuus)
 - i. Ketkä osallistuvat johtamiseen?
 - ii. Mitä organisaation tasoja näet kouluyhteisössäsi? (tasojen suhde toisiinsa)
 - iii. Millä tavoin opettajat, oppilaat ja muu henkilökunta osallistuvat koulun johtamiseen?
- d. Mikä on mielestäsi yksilön rooli koulun yhteisössä? (yksilölähtöisyys)
 - i. Mitkä ovat yksilön mahdollisuudet ja keinot vaikuttaa kouluyhteisössä?

- ii. (Mikä on oppilaan rooli koulu yhteisössä?)
- e. Mitä sellaisia asioita on viime aikoina tullut vastaan, joissa olet joutunut muuttamaan omaa johtamistapaasi? (Rehtorin oma halu oppia?)
 - i. Jos et käytä sanoja rehtori tai johtaja, millä sanoilla kuvailisit omaa rooliasi koulu yhteisössä? (oppija?)
 - ii. Millä tavoin pyrit kehittämään omaa johtamistyötäsi?
 - iii. Millaisia suunnitelmia sinulla on oman työsi kehittämisessä?
 - iv. (Miten ehkä haluaisit muuttaa omaa johtamistyyliäsi?)

3. Koulu yhteisön toiminta suhteessa oppijoiden yhteisöön?

- a. Toimiiko koulun opettajakunta mielestäsi yhteisönä?
 - i. Tukeeko opettajayhteisö jäseniensä oppimista ja kehittymistä?
 - ii. (Miten tukee?)
- b. Miten pyrit rehtorina tukemaan opettajan oppimista ja kehittymistä?

4. Rehtoreiden muutossuuntautuneisuus

- a. Kuvaile omaa koulu yhteisöäsi? (vapaa luonnehdinta muutamin sanoin)
- b. Mitä nyky-yhteiskunta mielestäsi vaatii koulun johtamiselta? (Kuinka tarpeellisenä rehtorit näkevät muutoksen?)
 - i. Onko rehtorin toimenkuva muuttunut viimeisen viiden vuoden aikana?
 - ii. Millaista on koulun johtaminen mielestäsi tulevaisuudessa?
- c. Onko koulussasi meneillään mitään uudistuksia? (Millaisia?)

5. Haasteet ja esteet muutokselle

- a. Mikä mielestäsi on koulun perustehtävä?

- b. Onko koulu yhteisölläsi mielestäsi yhteinen käsitys koulun perustehtävästä?
- c. Onko koulu yhteisölläsi mielestäsi yhteinen visio tulevaisuudesta? (jaettu visio)
 - i. Kuinka sitoutuneita yhteisösi jäsenet ovat mielestäsi tähän? (Toimivatko he sen mukaan?)
- d. Millaisena näet omat mahdollisuutesi toteuttaa visiota tulevaisuudesta?
 - i. Onko yhteisölläsi mielestäsi valmiuksia vision toteuttamiseen?
 - ii. Muuttuvatko yhteisön jäsenten roolit tulevaisuudessa?
- e. Mitä esteitä ja haasteita näet koulu yhteisösi kehittämistyölle ihmisten johtamisen näkökulmasta?
 - i. (Yhteisöstä itsestään lähtevät?)
 - ii. Onko opettajia helppo lähestyä?
 - 1. Mitä asioita mielestäsi pitää ottaa huomioon?
 - iii. Mitkä opettajan työhön liittyvät asiat eivät kuulu rehtorille?
 - 1. (Mitä luulet opettajien tästä ajattelevan?)

6. Uudistustarpeet

- a. Mitä uudistuksia koulu mielestäsi kaipaisi, jotta kehittämistyö helpottuisi?
 - i. (Miten muutosta voisi edistää?)
- b. Mitä mielestäsi sosiaalisilla puolustusmekanismeilla tarkoitetaan? (muutosvastarinta)
 - i. Vaikuttavatko nämä jotenkin johtamiseen ja kehittämistyöhön?
 - ii. Miten niitä voisi käsitellä tai purkaa?

LIITE 2: ETUKÄTEEN HAASTATELTAVILLE TOIMITETTU HAASTATTELURUNKO

Hei!

Otimme viime viikolla yhteyttä haastattelupyynnön merkeissä ja sovimme joulukuulle haastatteluajan. Kiitos jo etukäteen ajastanne. Tapaamme siis xx xx.xx klo xx.xx.

Noin tunnin mittainen haastattelutilanne rakentuu seuraavien teemojen pohjalle:

1. Rehtorin luonnehdinta omasta työstään ja työyhteisöstään.
2. Millaisena rehtori näkee oman johtajuutensa?
3. Mitä osa-alueita koulunjohtamiseen liittyy ja miten koulun johtaminen on kouluyhteisössä järjestetty?
4. Onko rehtorin toimenkuva muuttunut viimeisen viiden vuoden aikana?
5. Rehtoreiden visiot tulevaisuuden koulusta.

Näin saatua aineistoa hyödynnämme perusopetuksen alaluokkien johtamista käsittelevässä pro gradu –tutkielmassamme. Haastattelu nauhoitetaan ja käsitellään täysin luottamuksellisesti, eikä kouluanne ja nimeänne mainita tutkimuksessa. Mikäli nauhoittaminen ei sovi teille, toivomme, että voisitte ottaa meihin yhteyttä ennen haastattelua.

Voitte mahdollisuuksien mukaan pohtia edellä esitettyjä teemoja ennen haastattelua. Tämä ei kuitenkaan ole välttämätön edellytys haastattelun suorittamiselle.

Kiitos yhteistyöstä ja mielenkiinnostanne tutkimustamme kohtaan!

Yhteistyöterveisin

Simo Turtiainen <xxxx@xxxx.xx>, puh xxx xxx xxxx

Hannes Ylänen <xxxx@xxxx.xx>, puh xxx xxx xxxx