

931/98

827

## MUUTTUVAN KOULUN JOHTAJA

TYÖTÄ OPPIVAN ASiantuntijaorganisaation paradoksisissa?

Outi Halttunen

Tiina-Maria Syrjämäki

Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma

Kevät 1998

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa kartoitamme, mitä oppivan organisaation teoria merkitsee koulun kehittämiseksi, miten sen toteutuminen koulun vahvassa asiantuntijayhteisössä on mahdollista, millä tavoin koulua nyt uudistetaan ja miten sitä tulisi uudistaa. Tutkimus painottuu teoreettiseen tarkasteluun, jossa koulun kehittymistä oppivaksi organisaatioksi tutkitaan kolmesta näkökulmasta: kouluorganisaation luonne, koulu-uudistus ja oppivan koulun johtaminen. Koska rehtori on uudistustyön merkittävin tekijä, hahmottelemme aiempien tutkimuksien pohjalta kuvaa sekä rehtorin roolista ja tehtävistä että hänen työhönsä liittyvistä haasteista ja ongelmista. Tarkastelemme niitä suhteessa asiantuntijoista muodostuvaan oppivaan organisaatioon.

Teoreettisessa tarkastelussa löysimme neljä oppivan koulun ongelmaa. Ensinnäkin oppivan organisaation teorian soveltaminen kouluun on vaikeaa, sillä teoria on hajanainen ja osin utopistinen. Toisaalta oppivaksi kouluksi kehittymisen vaatima toimintakulttuurin muutos näyttäisi jääneen opetussuunnitelmauudistuksessa liian vähälle huomiolle, ja kolmas koulukulttuurin uudistumisen hidaste on sen vahva asiantuntijayhteisöluonne. Neljäs löytämämme ongelma liittyy johtajuuteen. Erityisen vaikeaksi ja haasteelliseksi rehtorin työn tekevät asiantuntijoiden johtamisen erityispiirteet ja vahvan johtajuuden vaatimus.

Teoreettisia päätelmiä tarkistimme suppealla kyselytutkimuksella, jossa kartoitimme rehtorien näkemyksiä koulun johtamisesta, oppivasta kouluorganisaatiosta ja koulun toimintakulttuurista. Pääongelmat muotoilimme seuraavanlaisiksi:

Ongelma 1: Millainen näkemys rehtoreilla on koulun johtamisesta?

Alaongelmat:

1. Millainen on koulujen toimintakulttuuri rehtorien kuvailemana?
2. Miten rehtorit kuvailevat itseään johtajina?
3. Millainen on rehtorien mielestä hyvä johtaja?

Ongelma 2: Mikä merkitys opetussuunnitelmauudistuksella rehtorien mielestä on koululle?

Ongelma 3: Miten rehtorit määrittelevät kouluun oppivana organisaationa?

Tutkimuksemme kohdejoukko oli entisen Keski-Suomen läänin alueen ala-asteiden rehtorit ja koulun johtajat. Kyselyaineiston tukena käytettiin entisen Keski-Suomen lääninhallituksen 1995 - 1996 keräämää haastatteluaineistoa, jossa rehtorien kertoman perusteella selvitettiin läänin koulujen tilaa. Tutkimuksen otokseen valittiin suoraan kaikki kohdejoukostamme selvitykseen osallistuneet, jolloin otoksen kooksi tuli 30 henkilöä. Aineisto kerättiin kyselylomakkeilla, jotka sisälsivät sekä avoimia että monivalintakysymyksiä.

Kyselyaineisto vahvisti näkemystämme oppivaksi kouluksi kehittymisen vaikeudesta. Kouluissa näyttäisi edelleen vallitsevan yksintyökentelyn perinne, jossa rehtorille mahdollistetaan vain matalan profiilin johtajuus. Vahva johtajuus on siis mahdollista vain, kun työyhteisön toiminta ja näkemys johtajuudesta muuttuvat. Uusia avaimia muutostyöhön tulisikin etsiä ja kehittää tutkimalla lisää koulua oppivana työyhteisönä ja rehtoria sen johtajana.

Asiasanoja: koulu & johtaminen, leadership, learning organization, muutos & johtaminen, asiantuntijaorganisaatio, koulun kehittäminen

# SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ .....	4
1 JOHDANTO .....	5
2 KOULU ORGANISAATIONA .....	7
2.1 Organisaatiokulttuuri .....	7
2.2 Koulu asiantuntijaorganisaationa .....	9
2.2.1 Asiantuntijaorganisaation piirteitä .....	9
2.2.2 Byrokratia koulussa .....	11
2.3 Oppiva organisaatio - työyhteisön kestävän kehityksen strategia .....	12
2.3.1 Strateginen ajattelu .....	16
2.3.2 Visiot ja tulevaisuusvalmius .....	18
2.3.3 Tiimityö .....	19
3 KOULU MUUTOKSESSA .....	21
3.1 Muutoksen luonne .....	21
3.2 Opetussuunnitelmauudistus .....	22
3.3 Muutoksen vaiheet .....	24
3.4 Yksintyöskentelystä kollegiaalisuuteen .....	27
3.5 Hallittu kaaos .....	28
3.5.1 Vähitellen vai kertarysäyksellä? .....	28
3.5.2 Muutosvastarinta .....	31
3.5.3 Toiminnan arviointi .....	32
3.6 Koulu oppivana organisaationa .....	34
4 OPPIVAN KOULUORGANISAATION JOHTAMINEN .....	38
4.1 Rehtorin työ .....	38
4.1.1 Tehtävät ja roolit .....	38
4.1.2 Pedagoginen johtajuus .....	41
4.1.3 Ainainen kiire .....	44
4.2 Laatua, tulosta vai laadukasta tulosta? .....	46
4.3 Johtaja asiantuntijaorganisaatiossa .....	49
4.4 Muutoksen johtaminen .....	51
4.4.1 Vahva johtajuus .....	51
4.4.2 Uudistustyötä askel askeleelta .....	55
4.4.3 Rehtori ihmissuhdeviidakossa .....	57
4.5 Kehittyvä johtaja .....	60
4.6 Oppivan koulun rehtori .....	63
5 POHDINTAA TEORIASTA .....	66
5.1 Unelma oppivasta organisaatiosta .....	66
5.2 Uudistuksen piilo-opetussuunnitelma .....	67
5.4 Ristiriitainen johtajuus .....	70
6 TUTKIMUSONGELMAT .....	73

7	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	74
7.1	Tutkimuksen kohdejoukko ja otanta .....	74
7.2	Tiedonhankintamenetelmä ja aineiston keruu .....	74
7.3	Aineiston analyysi .....	76
7.4	Tutkimuksen luotettavuus .....	78
8	TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	82
8.1	Näkemykset koulun johtamisesta .....	82
8.2	Opetussuunnitelmauudistuksen merkitys .....	91
8.3	Oppivan kouluorganisaation määritelmät .....	94
9	REHTORIT UUDISTUKSEN PYÖRTEISSÄ .....	98
9.1	Rehtorien oppiva koulu .....	98
9.2	Koulun kulttuuri uudistuu? .....	99
9.3	Rehtorit johtajina .....	101
	LÄHTEET .....	105
	LIITE 1: Kyselylomakkeen saatekirje .....	113
	LIITE 2: Kyselylomakkeen avoimet kysymykset. ....	114
	LIITE 3. Kyselylomakkeen monivalintakysymykset .....	116
	LIITE 4: Monivalintavastausten jakautuminen aihealueittain .....	118
	LIITE 5: Rehtorien määritelmät koulusta oppivana organisaationa. ...	121
	LIITE 6: Oppivan organisaation määritelmä suhteessa taustamuuttujiin ja rehtorin mielipiteeseen yritysmallien sopivuudesta kouluun sekä hänen tyyppiluokkaansa .....	123

## 1 JOHDANTO

Suomalaiselta peruskoululta vaaditaan nyt näkyvää, laadullista muutosta, ja paine koulun jatkuvaan uudistumiseen on yhteiskunnan taholta kovempi kuin koskaan ennen. Perinteisesti melko hitaasti muuttuvan peruskoulun on sopeuduttava ja mukautettava ulkoiset ja sisäiset voimavaransa palvelemaan yhteiskunnan nopeasti muuttuvia tarpeita. Kouluissa tulisi siksi tapahtua nyt radikaaleja muutoksia. Valtava vaatimusten kirjo aiheuttaa erityisen suuret paineet rehtorille, jonka tehtävänä on muutoksen johtaminen. Mielenkiintoinen kysymys onkin, mitä kaikkea kehittämistyö rehtorilta vaatii.

Opetussuunnitelmauudistus ja Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 siirsivät valtaa ja vastuuta kehittämistoiminnasta kouluille. Näin tehtiin, jotta koulut voisivat aiempaa nopeammin reagoida ympäristönsä muutoksiin. Samalla koulun toiminnan painopistettä haluttiin siirtää yksilökeskeisyydestä organisaatiokeskeisyyteen ja yhdessä oppimiseen. Aktiivista, jatkuvaa, tavoitteellista ja yhteistyössä tehtyä muutosta korostaa oppivan organisaation teoria, joka on myös tämän tutkimuksen lähtökohtana koulun toiminnan ja kehittämistyön tarkastelulle. Erityisen ajankohtaiseksi tämän tutkimuksen tekee se, että koulumaailmassa on melko vähän arvioitu organisaatioteorioiden lähtökohtia ja soveltamista kouluun.

Koulutusjärjestelmässä tapahtuneet muutokset ovat vahvistaneet koulun johtajan asemaa. Hänen merkityksensä koulu yhteisössä on korostunut entisestään, kun vastuuta on siirretty yhä enemmän valtiolta kouluun. Rehtorien haasteellisena tehtävänä onkin kouluissa tapahtuvan muutoksen organisoiminen ja johtaminen. Tämä on samalla luonut rehtoreille vahvan johtajuuden vaatimuksen, mikä edellyttää heiltä rohkeutta poiketa totutuista toimintatavoista. Rehtori kun perinteisesti on ollut vain koulunpidon hallinnollinen takuumies.

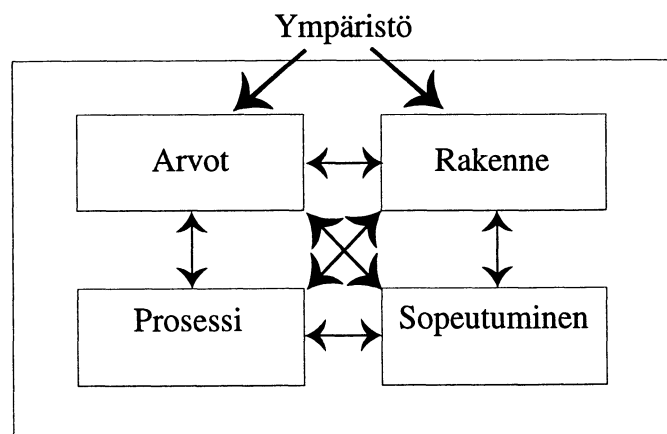
Tutkimusraporttimme painottuu teoreettiseen tarkasteluun, josta nousevia päätelmiä tarkistetaan suppealla rehtoreille suunnatulla kyselyllä. Tutkimuksella pyritään jäsentämään oppivan organisaation teoriaa, sovelta-  
maan sitä kouluun ja tarkastellaan asiantuntijayhteisöä muutoksen toteuttaja-  
na. Edellisiä tutkitaan rehtorin näkökulmasta ja pyritään samalla selkiyttä-  
mään hänen vaativaa ja moniulotteista rooliaan muutoksen keulahahmona.  
Raportissa käytämme sekä koulunjohtajista että rehtoreista nimitystä rehtori.  
Näin teemme sen vuoksi, että hallituksen esitys uudesta koululaista määrää,  
että jokaisella koululla tulee olla toiminnasta vastaava rehtori (86/1997 §37).  
Todennäköisesti siis tulevaisuudessa koulujen johtajilla on koulun koosta  
riippumatta sama virkanimike. Nimitysmuutoksen tarkoituksena on selkiyttää  
ja varmistaa vastuusuhteet uudessa koulutusjärjestelmässä. (86/1997, 31.)

Rehtorin virkaan on kelpoinen henkilö, jolla on ylempi korkeakou-  
lututkinto, asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus, riittävä  
työkokemus opettajan tehtävissä sekä riittävä opetushallinnon tuntemus  
(Opetusministeriön asetuserä 15.1.1998 §2). Rehtori on siis aina pereh-  
tynyt johtamaansa koulumuotoon. Johtajuus ylipäätään on sidoksissa organi-  
saation kulttuuriin, joten rehtorien työtä tulee lähestyä tutkimalla heitä osana  
muutosajankokossa purjehtivaa kouluorganisaatiota. Mitä on siis muuttuvan  
koulun johtaminen?

## 2 KOULU ORGANISAATIONA

### 2.1 Organisaatiokulttuuri

Jokaisella organisaatiolla on omat perinteensä, ajattelu- ja toimintatapansa, viestintätavunsa ja arvonsa. Näistä kaikista muodostuu organisaation kulttuuri, joka on kollektiivinen ominaisuus. (Santalainen, Voutilainen & Porenne 1989, 142.) Siihen vaikuttavat ne *ympäristössä* vallitsevat kulttuuriset, taloudelliset, poliittiset ja lainsäädännölliset puitteet, joissa se joutuu toimimaan (kuvio 1), mutta erityisesti sen rakenteisiin ja arvoihin vaikuttavat varsinkin siihen läheisessä suhteessa olevat ympäristötekijät. Organisaatiokulttuuri koostuu Kiehelän (1989) näkemyksen mukaan lähinnä neljästä osatekijästä. Sen syvintä olemusta heijastavat *arvot*, sillä ne suuntaavat päämääriä ja määrittelevät hyväksyttävän käyttäytymisen ja toimintatavat. Organisaation *rakenne* puolestaan tarkoittaa sekä virallista valtasuhteista ja työnjaosta koostuvaa järjestelmää että organisaation epävirallista vuorovaikutusverkostoa. Näissä verkostoissa ja kaikessa organisaation toiminnassa tapahtuu *prosesseja*, joiden kautta organisaation jäsenet *sopeutuvat* ja sitoutuvat yhteisönsä. (Kiehelä 1989, 58 - 59.)



Kuvio 1. Organisaatiokulttuurin pääelementit (Kiehelä 1989, 58).

Kiehelän organisaatiomalli näyttää yksinkertaiselta ja selkeältä. Schein (1988, 12) kuitenkin näkee organisaation tarkan määrittelemisen vaikeaksi. Hänen mukaansa organisaatio on kokonaisuus, joka on suunniteltu jonkun tietyn tarkoituksen tai päämäärän saavuttamiseksi, ja joka on vallan ja vastuun osalta hierarkkisesti rakentunut. Se toimii jakamalla tehtävät ja toiminnot. (Schein 1988, 15.) Käsitteen kulttuuri Schein (1987) määrittelee seuraavasti:

Perusoletusten malli, jonka jokin ryhmä on keksinyt, löytänyt tai kehittänyt oppiessaan käsittelemään ulkoiseen sopeutumiseen tai sisäiseen yhdentymiseen liittyviä ongelmiaan. Tämä malli on toiminut kyllin hyvin, jotta sitä voidaan pitää perusteltuna ja siksi opettaa ryhmän uusille jäsenille ongelmia koskevana tapana havaita, ajatella ja tuntea (Schein 1987, 26).

Näin ollen organisaation kulttuuri on aina tulosta ryhmän yhteisistä kokemuksista ja niiden kautta tapahtuvasta oppimisesta. Vaikka termi organisaatiokulttuuri on määritelty monilla hyvin laveillakin tavoilla, Schein haluaa rajata sen organisaation perusoletusten ja uskomusten kaikkein syvimmäksi, tiedostamattomaksi tasoksi, jonka perusteella organisaatiossa toimitaan kaikille "itsestäänselvällä" tavalla. Perusoletuksilla hän tarkoittaa piileviä oletuksia, jotka ohjaavat käyttäytymistä. Ne ilmoittavat ryhmän jäsenille, miten heidän tulee havainnoida, ajatella ja tuntea. Nikkanen (1995a) puolestaan puhuu samasta asiasta organisaation syvärakenteena, jossa arvot, normit, asenteet, oletukset ja erilaiset toimintatavat muodostavat yhteisön kirjoittamattomat lait. Kulttuurin tarkasteleminen on vaikeaa, sillä se on piiloutunut organisaation sisälle. Ainoa tapa tutkia sitä onkin tarkastella organisaation toimintaa. Schein kuitenkin varoittaa sekoittamasta kulttuurikäsitettä ja käyttäytymismalleja keskenään, vaikka kulttuuri ilmeneekin organisaation näkyvien käyttäytymismallien kautta. Kulttuuri ei ole näkyvä, vain sen ilmentyvät ovat. (Schein 1987, 24 - 25, 36, 319.)

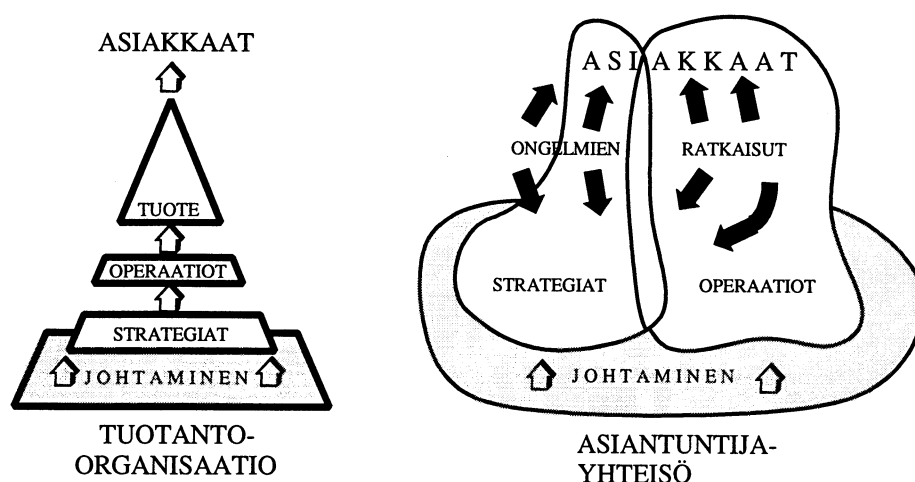


## 2.2 Koulu asiantuntijaorganisaationa

### 2.2.1 Asiantuntijaorganisaation piirteitä

Opettajat ovat kasvatuksen ja opettamisen asiantuntijoita, joten koulun toimintaa tarkasteltaessa on huomioitava asiantuntijaorganisaation erityispiirteet. Asiantuntijaksi yleensä kutsutaan jonkun alan eksperttiä. Hänellä on ammattinsa vaatima tutkinto, omalla alallaan korkeatasoista tietoa ja osaamista sekä korkea status ja valtaa. Asiantuntija pystyy yleensä sanallisesti selvittämään syitä ja seurauksia sekä tietää oman osaamisensa tason. Hän on parhaimmillaan sekä hyvä ideoija että hyvä toteuttaja. (Eklund 1992, 30, 41 - 42; Sipilä 1996, 19 - 21.)

Asiantuntijaorganisaatio on tietoa myyvä yritys, jonka henkilökunta tarvitsee vuosien koulutuksen ja kokemuksen. Sen palvelu on yksilöllistä ja vaativaa ja riippuvainen sitä antavan henkilön osaamisesta. (Eklund 1992, 59 - 60.) Organisaationa asiantuntijaorganisaatio on niin sanotusti litteä. Väliportaita ei ole, vaan työn ideoija esittelee sen suoraan päättäjille ja toteuttaa itse. (Sipilä 1996, 159.) Jotta asiantuntijaorganisaation toiminnan luonne hahmottuisi paremmin, Maunula (1992) vertaa sitä tuotanto-organisaatioon (kuvio 2).



Kuvio 2. Tuotanto-organisaation ja asiantuntijaorganisaation toiminnan luonteen eroja (Maunula 1992, 10).

Tuotanto-organisaatiossa toiminta etenee järjestelmällisesti ja organisaatio on hierarkkisesti rakentunut. Siinä johtaminen ohjaa lähinnä strategioita, jotka ohjaavat operaatioita, jotka sitten tuottavat konkreettista tuotetta organisaation ulkopuolella oleville asiakkaille. Asiantuntijayhteisössä taas johtaminen on epähierarkkista toiminnan organisoimista ja tukemista aina siellä, missä sitä kulloinkin tarvitaan. Strategiat ja operaatiot lomittuvat ja muotoutuvat usein esimiesten, asiantuntijoiden ja asiakkaiden yhteistyönä. Asiantuntijayhteisön tuote ei ole konkreettinen, vaan yksilöllinen ongelmanratkaisu, joka saavutetaan yhteistyössä asiakkaiden kanssa, sillä asiakkaat voivat olla sekä yhteisön sisä- että ulkopuolella. (Maunula 1992, 10; ks. myös Sjöstrand 1981, 181 - 182.)

Mistä sitten voi tunnistaa asiantuntijaorganisaation? Ainakin muutamia selkeitä piirteitä voidaan eritellä. Yleensä sen henkilökunnasta keskeinen osa koostuu akateemisesti pitkälle koulutetuista henkilöistä, joiden työ sisältää analysointia, ongelmanratkaisua ja suunnittelua. Asiantuntijaorganisaatio tuottaa uutta, sen antamat neuvot ovat yksilöllisiä, ja sen työntekijöiden korvaaminen on vaikeaa, sillä ihmisten tietotaito on organisaation "tuote". Tunnusomaista asiantuntijaorganisaatiolle tämän vuoksi onkin se, että sen henkilökuntamenot ovat yleensä selvästi suuremmat kuin pääomamenot. (Eklund 1992, 63; Sipilä 1996, 23.)

Ideaalisessa asiantuntijayhteisössä päätöksenteko on hajautettu, ja se on asiakaskeskeinen organisaatio, jossa arvostetaan erilaisuutta, avoimuutta, muutoskykyä, osallistumista ja kehityshakuisuutta. Parhaimmillaan se reagoi herkästi ympäristön muutoksiin ja siellä on mukava tehdä töitä, koska tiedonkulku on avointa. Totuus on kuitenkin usein toinen. Valitettavasti asiantuntijayhteisössä saattaa monesti korostua vahva yksilöllisyys ja korkea kunnianhimo, jotka puolestaan provosoivat konflikteja, puhumattomuutta, yhteistyöhaluttomuutta ja panettelua. (Maunula 1992, 12 - 13.) Näitä kaikkia löytyy myös tavallisesta kouluyhteisöstä, jossa yksintyöskentelyn perinne ja henkilöristiriidat saattavat estää avoimen vuorovaikutuksen ja vaikeuttaa koulun kehittymistä. Tähän ongelmaan palaamme tutkimuksessamme vielä myöhemmin.

## 2.2.2 Byrokratia koulussa

Koulu ei ole yritys, joita kuvailemaan organisaatiomallit on yleensä kehitetty. Organisaatiomallien tunnuspiirteet kuvailevat tavallisesti markkinoistaan riippuvaa yritystä. Ainakaan vielä oppilaat eivät juurikaan ole valinneet kouluaan, eivätkä "kilpailuttaneet" niitä, vaikka siihen olisi mahdollisuus. Koulu ei siis ainakaan tällä hetkellä vielä yrityksen tavoin mene konkurssiin, vaikka se ei pysyisikään muuttuvan yhteiskunnan vauhdissa. Koulun tehtävä on kuitenkin palvella yhteiskunnan tarpeita, vaikka se on kautta aikojen ollut hidas muuttamaan käytänteitään.

Miksi koulun on sitten niin vaikea uudistaa itseään? Yksi selitys voisi olla Eklundin (1992) esittelemä professionaali byrokratia, jossa organisaatio tuottaa koulutetulla ammattitaidolla korkeaa vakiolaatua, mutta ei luo todella uutta, eikä sen eri osien yhteistyö toimi. (Eklund 1992, 80; ks. myös Sjöstrand 1981.) Byrokratia vaikuttaa työntekijöihinsä passivoivasti, koska työpaikka on turvallinen, työnjako selkeä, työtehtävät eivät uudistu, työaika on kohtuullinen ja lomat pitkiä. Lisäksi etenemismahdollisuudet ovat huonot ja palkankorotukset olemattomia. Nämä kaikki tekijät saattavat vaikuttaa siten, että työntekijän työmotivaatio laskee. (Virkkunen, Voutilainen, Laosmaa & Salmimies 1987, 33 - 34.)

Vaikka asiantuntijaorganisaatio ei olisikaan byrokraattinen, se ei silti Santalaisen (1990) mielestä välttämättä ole lainkaan innovatiivinen. Asiantuntijan "työ on vaativaa ja monimutkaista, muttei useinkaan dynaamista ja muuttuvaa" (, 43). Urautunut asiantuntija saattaa tyytyä elämään vanhoilla ansioilla, jolloin palkka on "kestostipendi", jonka eteen ei tarvitse enää ponnistella (Maunula 1992, 25). Kehityksen edellytyksenä onkin sisäinen tai ulkoinen uudistuspaine, joka aiheuttaa tiedostetun uudistustarpeen organisaatiossa. Lisäksi paineen tulee olla riittävän suuri, jotta se purkautuu kehittämisenä, eikä muutu vanhan byrokratian suojelemiseksi ja vahvistamiseksi. Virkkunen kumppaneineen on kuitenkin sitä mieltä, että byrokraattisella organisaatiolla ei ole riittäviä paineita uudistua. Koskeeko tämä myös julkisin varoin ylläpidettyä peruskouluamme? (Virkkunen ym. 1987, 32; Vaherva 1995.)

Koulua ei suoranaisesti voi rakenteensa vuoksi pitää byrokraattisena, sillä sen sisäinen hierarkia on vähäinen. Perusluonteeltaan se on silti byrokraattisen organisaation tavoin säilyttävä ja hitaasti muuttuva. Koska koululta nyt edellytetään joustavuutta ja nopeaa muutoskykyä, tärkeä haaste kouluyhteisölle on liiallisesta staattisuudesta ja byrokraattisuudesta poisoppiminen. Tämä edellyttää koulun toimintakulttuurin uudistamista niin, että yksinpuurtavat asiantuntijat oppivat luomaan yhteisiä tavoitteita ja hyödyntämään toistensa asiantuntijuutta niiden saavuttamiseksi.

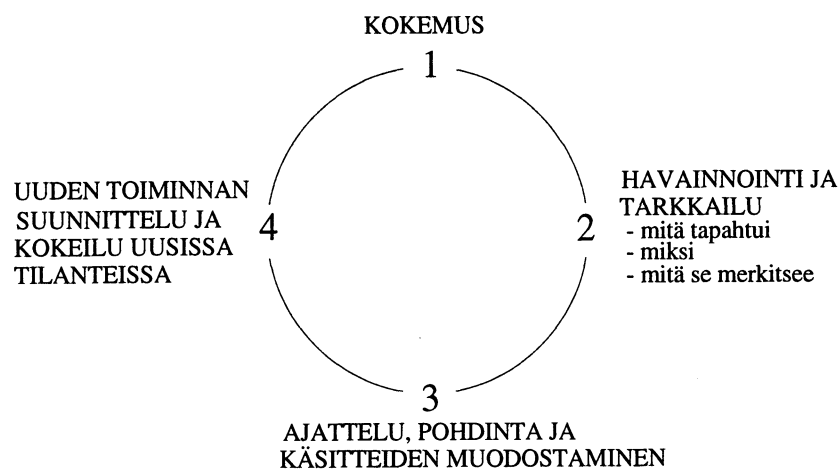
### 2.3 Oppiva organisaatio - työyhteisön kestävän kehityksen strategia

Yritysmailmassa on elintärkeää pystyä vastaamaan asiakkaiden tarpeisiin ja vaatimukseen mahdollisimman nopeasti. Parhaiten menestyvät ne yritykset, jotka osaavat jopa ennakoida markkinoiden muutoksia ja myös muuttaa omaa toimintaansa tulevien haasteiden suuntaiseksi. Jotta organisaatiolla olisi jatkuva kehitysvalmius, sen toimintamallien on oltava joustavia. Tällaista muutosalttiutta ja jatkuvaa kehittymistä korostaa oppivan organisaation teoria. Jo vuonna 1977 Argyris määritteli, että oppiva organisaatio on "oppimisprosessi, jossa paljastetaan ja korjataan virheitä" (Nikkanen 1995c). Määritelmä on osuva ja ytimekäs, mutta hyvin suppea, sillä se ei kuvaile oppimisprosessia lainkaan. Nikkasen (1995c) tuoreempi versio on paljon yksityiskohtaisempi:

Organisaatio, joka jatkuvasti kaikin mahdollisin relevantein keinoin rohkaisee ja helpottaa jäsentensä ja tiimiensä oppimista yksilöinä ja ryhmänä, ottaa huomioon sisäiset ja ulkoiset asiakkaansa, on tietoinen ydinsaamisestaan ja tietoisesti muuttaa itseään tekemällä toimintatavoistaan ja strategian muodostamisestaan, arvioinnistaan, kehittämistoimien vakiinnuttamisistaan ja kehittämisestään hyvän ja jatkuvan sekä jäsentensä yhteisen tahdon ohjaaman oppimisprosessin, kehittää ja aktivoi itsensä ja ympäristönsä vuorovaikutussuhteiden tuloksellisuudesta saatavaa tietoa sekä laajentaa kykyään luoda tulevaisuuttaan (Nikkanen 1995c).

Kaiken kaikkiaan oppivan organisaation teorian ydin on oppimaan oppiminen. Oppimaan oppiminen tarkoittaa oman oppimisen arviointia ja oppimiseen liittyvien kokemusten hyväksikäyttöä niin, että yksilö tai organisaatio kehittyy

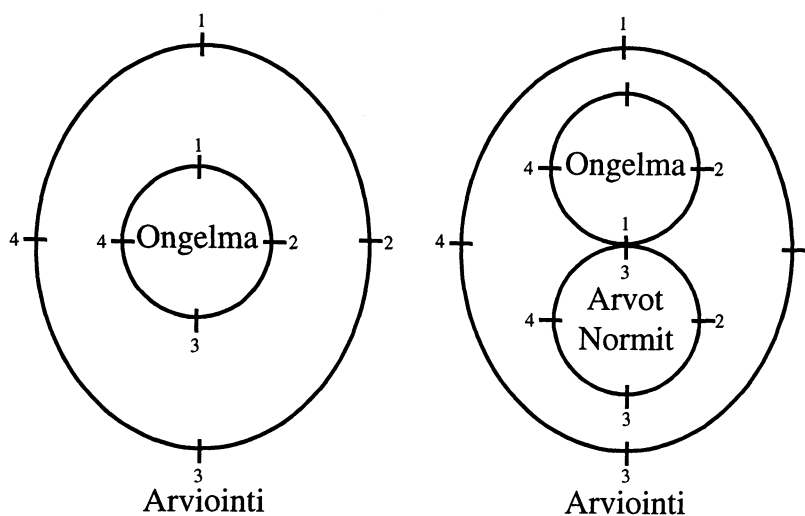
oppimisessaan (Argyris & Schön 1996, 28 - 29). Oleellista siinä on virheiden tunnistaminen ja korjaaminen (Argyris 1992, 1). Organisaatio oppii vain silloin kun sen yksilöt oppivat ja parhaiten silloin kun sen yksilöt oppivat yhdessä (Nikkanen 1994), mutta sen oppiminen on kuitenkin aina enemmän kuin yksilöidensä oppimisen summa. Oppivan organisaation teoria perustuu kokemuspohjaiseen oppimiseen (kuvio 3). Siinä oppiminen on nelivaiheinen prosessi, jossa toimintaa havainnoimalla ja arvioimalla luodaan uusia toimintamalleja, joita sovelletaan käytäntöön (Pirnes 1995, 187; ks. myös Argyris & Schön 1996).



Kuvio 3. Kokemuspohjaisen oppimisen vaiheet (Pirnes 1995, 187).

Kokemuspohjaisen oppimisen pohjalta Argyris on kehittänyt yksi- ja kaksisilmukaisen oppimisen mallit (single loop- ja double loop -learning). Yksisilmukaisessa oppimisessa on vain yksi palautesilmukka, joka vertailee tuloksia ja strategioita. Se säilyttää toiminnan normit. Yksisilmukainen oppiminen siis keskittyy havaitun virheen tai ongelman korjaamiseen. Kaksisilmukaisessa oppimisessa on ongelman ratkaisemiseen keskittyvän silmukan lisäksi toinen arviointisilmukka, jolla arvioidaan toiminnan taustalla vaikuttavia arvoja ja normeja. Sillä pyritään muuttamaan myös toiminnan syvärakenteita. (Argyris 1992, 7 - 10; Argyris & Schön 1996, 20 - 25.) Kun näiden arviointisilmukoiden kautta tapahtuvaan oppimiseen liitetään vielä arviointia siitä, miten oppiminen onnistui ja miten oppimisprosessissa opittua voisi käyttää hyväksi (kuvio 4), siirrytään kohti oppimaan oppimista (deutero-

learning). Koska oppivan organisaation tulee tutkia ja kehittää syvärakenteitaan, on sen oppimisen lähtökohtana mielestämme oltava kaksisilmukkaisten oppimisen malli.



Kuvio 4. Oppimaan oppiminen yksi- ja kaksisilmukkaisten oppimisessä.

Organisationaalinen oppiminen on vaiheittaista. Se alkaa siitä, kun organisaation jäsenet kohtaavat ongelman ja tutkivat sitä organisaation hyväksi. He kokevat yhteensopimattomuuden oletettujen ja todellisten toiminnan tulosten välillä ja reagoivat tähän ristiriitaan ajatusprosessilla ja toiminnalla. Reagointi muuttaa heidän mielikuviaan tai ymmärrystään organisaatiosta ja auttaa heitä rakentamaan uuden jäsennyksen, jossa toiminta ja tulokset kohtaavat. Näin he muuttavat organisaation käyttöteoriaa. Jotta käyttöteoria muuttuisi pysyvästi, oppimisen on vielä sisäistytävä organisaation jäsenten mielikuviin organisaatiosta ja toiminnan kautta sulaututtava organisaation ympäristöön. Oppimista on vain se, joka johtaa toimintaan ja sen muutokseen. (Argyris & Schön 1996, 16 - 17.)

Oppivan organisaation tarkasteleminen on mahdotonta ilman siinä toimivien ihmisten huomioimista, sillä keskeistä mallissa on ihmisten muodostama kokonaisuus ja heidän välisensä vuorovaikutus, joka korostaa ihmisen roolia yhteisössä ajattelevana ja oppivana yksilönä. (Moilanen 1996, 5.) Oppimissuuntautuneessa organisaatiossa tiedonhankinta on jatkuva omaksumisprosessi, jossa uutta tietoa pyritään tulkitsemaan ja soveltamaan

vanhan tiedon kautta antamalla sille yhteisiä merkityksiä. Olennaista tässä prosessissa on avoin tiedonkulku henkilöstön kesken. (Lyytinen 1995.) Sengen näkemyksen mukaan oppimissuuntautuneella organisaatiolla on 5 toimintaperiaatetta:

- 1) henkilökohtainen hallinta,
- 2) ajatusmallit,
- 3) yhdessä omaksi koettu visio,
- 4) tiimioppiminen ja
- 5) systeeminen ajattelu

(Senge 1993, 6 - 11).

Olennaista organisaation kehittymiselle on se, että sen yksilöt osaavat omien edellytystensä puitteissa aktiivisesti kehittää ammattitaitoaan ja toimia muutoksessa. Senge liittää *henkilökohtaiseen hallintaan* myös tiedostamattomien uskomusten ja alitajunnan tietoisin hyödyntämisen. Tämä on mielestämme mahdotonta, sillä alitajuista ei voi tiedostaa. Näemme kuitenkin, että ihmisen rajallisuudesta huolimatta, jokaisen on hyvä pyrkiä pohtimaan oman toimintansa syitä. Senge käyttää skeemoista termiä *ajatusmallit*, joilla hän tarkoittaa syvälle juurtuneita ja jatkuvasti muovautuvia mielikuvia siitä, kuinka maailma toimii. Tehokas toimiminen muutoksessa edellyttää ajatusmallien joustavuutta ja uudistushaluista mieltä. (Senge 1993.)

Jotta kaikkien voimavarat saataisiin tehokkaaseen käyttöön, on toiminnan suuntauduttavat yhteiseen päämäärään. *Yhteinen visio* motivoi toimintaan, mutta sillä ei ole merkitystä, elleivät kaikki sitoudu siihen. Yhteistyö on yhteisen linjan löytämisen lisäksi merkityksellistä myös oppimisen kannalta. Ryhmä oppii yhdessä enemmän kuin sen yksilöt, joten *tiimin* voimaa tulee hyödyntää. *Systeeminen ajattelu* tarkoittaa meille sitä, että organisaatio pyrkii järjestelmällisesti kehittämään itseään hyödyntäen sitä, että kaikki järjestelmän osat vaikuttavat toisiinsa. (Senge 1993.)

### 2.3.1 Strateginen ajattelu

Oppiva organisaatio pyrkii aktiivisesti ja tietoisesti kehittämään toimintaansa yhteisten tavoitteiden suuntaisesti. Jotta kehittämistyöstä tulee realistista ja järjestelmällisesti etenevää, tavoitteiden lisäksi organisaatio tarvitsee selkeän suunnitelman eli strategian niiden saavuttamiseksi. Lyytinen (1995) määrittelee strategian prosessiksi, jolla

organisaatio analysoi toimintaympäristöään, kartoittaa ydinosaamisensa, arvioi mahdollisuuksiaan ja linjaa luoviin toimintavaihtoehtoihin liittyvän riskin, sekä suuntaa voimavaransa ympäristön mahdollisuuksien hyödyntämiseen (Lyytinen 1995).

Prosessin läpikäyminen edellyttää strategista ajattelua, joka Mintzbergin (1991) mukaan on ennen kaikkea näkemistä. Siinä tulisi yhtä aikaa nähdä ja katsoa moneen suuntaan monesta näkökulmasta. Koska hyvä visio (ks. visio 2.3.2) perustuu aina menneeseen, tulisi katsoa sekä eteen että taakse. Tulisi myös etsiä sekä lähtökohtia ja yksityiskohtia että kokonaisuuksia. Lisäksi strateginen ajattelu tarkoittaa näkemistä ohi ja yli tavanomaisen arjen, jotta organisaatio voisi kyseenalaistaa rutiinejaan. Organisaation ajattelua voi sanoa strategiseksi vasta, kun edellisten näkökulmien lisäksi huolehditaan myös strategian toteutumisesta loppuun asti. (Mintzberg 1991.) Strateginen ajattelu onkin jatkuva oppimisprosessi, jossa ajankohtaisten ongelmien ratkaiseminen luo tarpeen oppia uutta (Lyytinen 1995; Nikkanen 1995c; Vaherva 1995).

Strateginen ajattelu on siis menosuunnan määrittelyä visioiden avulla, joten siihen tulee sisältyä myös näkemys yhteiskunnan tulevasta kehityksestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Pääasiassa strateginen ajattelu tarkoittaa kuitenkin näkemystä oman organisaation nykytilasta suhteessa tulevaisuuteen. Strategisessa ajattelussa tulee ottaa huomioon myös toimintaan vaikuttavat sisäiset ja ulkoiset tekijät, sillä organisaation strategisten ratkaisujen tulee aina toteuttaa organisaation perusajatusta. (Lyytinen 1995; Nikkanen 1995c; Vaherva 1995.) Strategisen ajattelun perusominaisuus ja -edellytys on usko siihen, että asioihin voi vaikuttaa. Organisaation voi strategisella ajattelulla hahmottaa kokonaisuuksia, hyväksyä ristiriitoja ja hyödyntää erilaisia näkökulmia ja irtautua jopa ajasta ja paikasta. Strateginen ajattelu yksinkertaisesti määriteltynä tarkoittaa kykyä ajatella luovasti. Vakiintuneiden



ajattelukaavojen ja maailmankuvan rikkominen sekä kyky ajatella toisin on kuitenkin vaativaa. (Kettunen 1997, 136 - 137.)

Prosessin onnistuminen edellyttää työyhteisöltä ennen kaikkea taitoa yhteisen vision luomiseen ja uskoa omiin kehittämismahdollisuuksiin. Yhteisön on tunnistettava muutostarpeensa ja pystyttävä kyseenalaistamaan omat ajattelu- ja toimintamallinsa. Lisäksi sen on opittava käyttämään omia resurssejaan tehokkaasti hyväkseen ja valitsemaan itselleen sopivia strategiavaihtoehtoja. (Lyytinen 1995; Fullan 1994, 43.) Jotta strategioista olisi organisaatiolle todellista hyötyä, niiden tulee olla realistisesti tavoitettavissa ja työyhteisön tulee sitoutua niihin (Yawitz & Newman 1982, 5).

Strategisuus on yhtä kuin suunnitelmallisuus. Yawitz ja Newman kuvaavatkin strategiaa pitkän aikavälin suunnaksi, joka ohjaa lähisuunnitelmia. Se on heidän mukaansa yleissuunnitelma, josta näkyy asioiden tärkeysjärjestys. (Yawitz & Newman 1982, 3 - 5). Suunnittelu oppivassa työyhteisössä on jatkuva prosessi, joka hioutuu kokemuksen kautta. Strategiseen suunnitteluun kuuluvat kokemuksesta oppiminen, tulevaisuuden ennakointi ja visioiden ja jatkuvasti uusiutuvien suunnitelmien kehittäminen. Siinä suunnittelu, toteutus ja arviointi ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. (Lyytinen 1995.) Oppiva organisaatio pystyy ajattelemaan ja toimimaan visioittensa suuntaisesti ja nopeasti reagoimaan toimintaympäristönsä äkillisiin muutoksiin eli olla strategisesti aina valmiustilassa. Strategista valmiuttaan työyhteisö voi kehittää yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen avulla. On muistettava, että strategisuus ei kehity itsestään, vaan tarvitsee tuekseen luovia rakenteellisia ratkaisuja ja työyhteisön monipuolista kommunikaatiota. (Lyytinen 1995.)

### 2.3.2 Visiot ja tulevaisuusvalmius

Koska oppiva organisaatio on tavoitteellinen ja suuntautuu tulevaisuuteen, olennaista siinä on näkemys tulevaisuudesta, visio. Yhteisellä näkemyksellä eli yhteisellä visiolla saavutetaan se, että kaikki ovat tietoisia siitä mihin pyritään ja sitoutuvat yhteiseen päätökseen. Sitoutuminen yhteiseen visioon on myös tapa kuulua ryhmään ja sitoutua siihen. Näin ryhmän tiiviys paranee. (Senge 1993, 206.) Jokaisen organisaation jäsenen toimintaa tulisi yhteisen vision lisäksi ohjata myös henkilökohtainen visio. Ilmaistessaan omat henkilökohtaiset tavoitteensa avoimesti yksilö löytää sukulaissieluja, joiden kanssa hän voi ryhtyä yhteistyöhön. Fullan toteaa, että "juuri henkilökohtainen päämäärä on tie järjestelmän muuttumiseen." (Fullan 1994, 32 - 33.) Voimme siis ajatella, että yhteinen visio syntyykin yksilöiden visioiden yhteensovittamisesta.

Ihmiset elävät saavuttaakseen tavoitteita (Odiorne 1989, 48). Siksi visioiden ohjaamien päämäärien asettaminen työlle on tärkeää. Kehittämistoiminnan liikkeelle panevana voimana ovatkin juuri päämäärät, jotka muodostavat nykytilan ja vision välille jännitteen, joka puolestaan kannustaa toimintaan. Ilman jännitettä ei ole syytä toimia. (Senge 1993, 150 - 151.) Selvien päämäärien myötä työn tulos paranee, sillä yleensä ihmisellä kohennevat ne taidot, joita hän tarvitsee tavoitteen saavuttamiseen. Ilman tavoitteita jäävien, toimintaloukkuihin ajautuneiden, ihmisten tehokkuus vähenee samassa suhteessa epätietoisuuden kanssa. (Odiorne 1989, 48 - 49.) Organisaation kannalta eri suuntaiset tavoitteet ovat energian hukkaa. Kun kaikki osaavat kohdentaa voimavaransa ja tietämyksensä yhteiseen päämäärään, hankkeet saavat täydet resurssit taakseen. Mittavat visiot voivat näin jouduttaa kehitystä, vaikka voimavarat ja resurssit olisivat vähäisiä. (Fullan 1994, 96; Nikkanen 1995c; Senge 1993, 234.)

Visiot ovat osa tulevaisuusvalmiutta, joka tarkoittaa yksilön ja yhteisön kykyä ennakoida, kohdata ja hallita eri nopeudella tapahtuvia muutoksia. Remes (1994) käyttää tulevaisuusvalmiudesta esimerkkinä Bjerstedin 1980-luvulla tekemää tutkimusta, jossa lähtökohtana oli kolme futurologian peruskomusta: 1) tulevaisuus ei ole ennustettavissa, 2) tulevaisuus ei ole ennalta määrättävissä ja 3) tulevaisuuteen voidaan vaikut-

taa valinnoilla ja teoilla. Tulevaisuusvalmius tarkoittaa siis sekä alistumista siihen epävarmuuteen, ettei tulevaa voi määritellä tarkasti, että aktiivista pyrkimystä tehdä tulevaisuudesta itselle mahdollisimman suotuisa.

### 2.3.3 Tiimityö

Oppiva organisaatio perustuu yhdessä oppimiselle ja yhteisten visioiden suunnassa toimimiselle. Eräs tapa tehdä yhteistyötä on tiimiytyminen. Mikä tahansa yhteen kokoontunut ihmisjoukko eli ryhmä ei kuitenkaan ole tiimi, eikä mikä tahansa ryhmätyö ole tiimityötä. Tiimiksi ryhmän tekee yhteinen päämäärä ja tehtävä, jonka eteen kaikki ryhmän jäsenet tekevät tiivistä yhteistyötä. Olennaista on jäsenten yksilöllinen ja yhteinen vastuu sekä sitoutuminen tiimiin, sen pelisääntöihin ja tavoitteisiin. Tiimi hyödyntää jäsentensä erilaisuutta, sillä toisiaan täydentävien ihmisten taidot ovat tiimin voimavara. (Helakorpi 1995, 31; Pirmes 1994, 18, 39; Vaherva 1995.) Keskeistä tiimissä on toiminnan koordinointi, sillä ilman sitä tavoitteita ei saavuteta (Shonk 1994, 11).

Oppivassa organisaatiossa korostetaan yksilöllistä ja organisaationaalista oppimista ja osaamista. Niitä tehokkaimmin yhdistävänä toimintamuotona voidaan pitää tiimioppimista. (Sarala & Sarala 1996b, 73.) Tiimioppiminen voidaan jakaa neljään ydinprosessiin, joiden kautta tiimi oppii oppimaan. Tiimioppiminen alkaa keskustelusta, jossa kielen keinoin *uudelleenjäsenetään asioita yhdessä*. Tiimin jäseniltä se vaatii sekä kykyä ja halua että valmiutta pohtia kriittisesti omia näkökantojaan, ymmärtää toisten näkökulmia ja muodostaa yhteistyön kautta poikkeavia, uusia näkemyksiä asioista. *Näkökulmien integroinnilla* tiimi pyrkii löytämään uusia ja yhteisiä tapoja jäsentää asioita. Se edellyttää avointa dialogia, sillä tavoitteena on omien näkökulmien puolustamisen sijaan löytää uusia ja luovia ratkaisuja. (Sarala & Sarala 1996a, 147 - 148; 1996b, 78 - 79.)

*Kokeilu ja toiminta* -vaiheessa tiimi jäsentää kohtaamiaan ongelmia ja niiden syy- ja seuraussuhteita. Yhdessä lisääntyneen ymmärryksen avulla tiimi kehittää ongelmiin uusia ratkaisuja ja kokeilee niiden toimivuutta käytännössä. Tiimiytynyt ryhmä pyrkii olemaan vuorovaikutuksessa mahdolli-

simman monien tahojen kanssa. Se pyrkii näin *ylittämään rajoja* niin fyysisessä, henkisessä kuin organisatorisessakin mielessä vaihtaen ideoita, näkemyksiä ja tietoa. Jatkuvaan oppimiseen tiimi pystyy vasta sitten, kun asioiden kriittisestä tarkastelusta, erilaisten näkemyksien integroinnista ja erilaisuuden luovasta hyväksikäytöstä on tullut luonnollinen osa sen jokapäiväistä toimintaa. (Sarala & Sarala 1996a, 147 - 149; 1996b, 78 - 79.)

Tiimiorganisaation tavoitteena on, että tiimit oppivat motivoimaan itseään, asettamaan tavoitteensa ja arvioimaan itseään ja suorituksiaan (Pirnes 1994, 58). Vaikka tiimiytymisellä on paljon hyviä puolia, siinäkin on ongelmansa. Niitä ovat esimerkiksi lisätyö, stressi ja ajan, tuen, ohjauksen ja toimintaedellytysten puute (Sarala & Sarala 1996b, 95). Myös tiimioppimisella on monia esteitä. Huono ryhmädynamiikka ja jäsentymättömät kehittämistavoitteet saattavat aiheuttaa sen, että suunnittelu ja käytännön toteutus jäävät irrallisiksi toisistaan. Tiimillä täytyy olla myös tietoinen oppimisnäkökulma, sillä ilman sitä oppimisesta tulee satunnaista. (Sarala & Sarala 1996a, 194.)

Tavanomaisen koulun vuorovaikutus on keskittynyt rehtorin ympärille, kun taas tiimikoulussa vuorovaikutusverkko on monipuolisempi. Myös vastuu on tiimiorganisaatiossa jakautunut laajemmin niin, että johtajan tehtävänä ei ole ottaa vastuuta kaikesta. Vastuun jakaminen ei kuitenkaan vähennä rehtorin merkitystä koulussa, sillä kokonaisvastuu on aina hänellä. Tiimien johtamisessa korostuu tiimien toimintaedellytysten luominen ja niiden välisen yhteistoiminnan koordinointi. Käytännössä tiimien johtaminen tarkoittaa erilaisuuksien yhteensovittamista niin, että ne parhaiten edistävät yhteisen tavoitteen saavuttamista. Tiimiorganisaation johtaminen onkin ennen kaikkea delegointia ja organisointia. (Pirnes 1994, 57 - 58.)

### 3 KOULU MUUTOKSESSA

#### 3.1 Muutoksen luonne

Nyky-yhteiskunta elää nopeiden muutosten aikaa. Teknologian raju kehittyminen on sekä laajentanut että pienentänyt maailmaa, minkä vuoksi myös muutokset ovat tulleet kansainvälisiksi. Tietotulva on laajentanut näkemystämme maailmasta ja samalla muuttanut ja lisännyt arvoja ja arvostuksia. Nykyiset muutokset ovat yllätyksellisiä, ennustamattomia, nonlineaarisia, täynnä epävarmuutta ja jännitteitä, ja käänteentekeviä mullistuksia tapahtuu jatkuvasti. Kaiken lisäksi muutosten monimutkaistuesssa niihin voi yhä vähemmän vaikuttaa. Tästä kaikesta seuraa se, että muutokset ovat vaikeita ja monimutkaisia hallita. (Fullan 1994, 43; Lytinen 1995.)

Muutoksen kompleksisuus ilmenee kahdella tasolla: yksityiskohtaisena ja dynaamisena kompleksisuutena. Yksityiskohtainen kompleksisuus merkitsee kaikkien ongelmaan mahdollisesti vaikuttavien muuttujien löytämistä. Yleensä muuttujia on paljon, joten niiden löytäminen on vaikeaa. Muuttujien lisäksi on otettava vielä huomioon niiden dynaaminen kompleksisuus. Sillä tarkoitetaan muutosten syy- ja seuraussuhteiden huomioimista, koska "jos syy ja seuraus eivät ole ajallisesti tai paikallisesti lähellä toisiaan, ei asioihin puuttuminen voi tuottaa toivottuja tuloksia". (Senge 1993, 365; ks. myös Fullan 1994, 40 - 41.)

Yhteiskunnan muutos painostaa kouluakin jatkuvaan muutokseen kovemmin kuin koskaan ennen. Koulun on sopeuduttava ja mukautettava ulkoiset ja sisäiset voimavaransa palvelemaan yhteiskunnan tarpeita. Ulkoa päin tulevien muutoksien on kuitenkin todettu vaikuttavan hyvin vähän koulun käytänteisiin ja siksi kestävän ja aidon kehityksen edellytyksenä on muutoksen lähteminen koulun sisältä. Tällöin muutosprosessi perustuu henkilökunnan omaan motivaatioon, ja kehitystä viedään eteenpäin kaikkien koulu-yhteisön jäsenten voimin. Koulun edellytetään pelkän muutospaineteisiin reagoimisen sijasta aktiivisesti kehittävän itseään (Galvin, Mercer & Costa 1990, 5; Välijärvi 1993, 144 - 146.) Koska järjestelmää on helpompi muuttaa

kuin koulussa työskentelevien ihmisten näkemyksiä ja työtapoja, koulun uudistaminen aloitettiin kehittämällä peruskoulun opetussuunnitelman perusteita (Malinen 1992, 18).

### 3.2 Opetussuunnitelmauudistus

Opetussuunnitelma (OPS) on ennakolta laadittu kokonaissuunnitelma kaikista toimenpiteistä, joilla pyritään toteuttamaan koululle asetettuja tavoitteita. Se muodostuu koulukasvatuksen yleisistä tavoitteista, oppiaineista, niiden tuntijasta ja opetusta koskevista periaatteista, opetusryhmien muodostamispe-  
rusteista, oppilaan tuntimääristä, oppiaineiden ainekohtaisista opetussuunnitelmista ja opetussuunnitelmallisista ohjeista. Opetussuunnitelma luo kehykset oppilaitoksen työlle; sen suunnittelulle ja arvioinnille. (Atjonen 1994, 107; Kääriäinen ym. 1990, 15; Lahdes 1986, 82; Malinen 1992, 51 - 52; Opetushallituksen ehdotus 1993, 12.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS) 1985 korostui valtakunnallisuus ja hallinnollinen sidonnaisuus. Tasa-arvoisuuden takaamiseksi se määritteli opetuksen sisällöt melko tarkasti. (Didaktiikka ja opetussuunnittelu 1994, 87 - 89; Malinen 1992, 81.) Keskitetyn päätöksenteon ja kehittämisen etuja olivat tehokkuus, taloudellisuus ja yhtenäisyys. Keskusjohtoisen koulutuksen rakenteet kuitenkin sidottiin pitkäksi aikaa eteenpäin, jolloin koulutuspoliittiset tavoitteet eivät riittävästi pystyneet vastaamaan yhteiskunnan muuttuvia olosuhteita ja näkemyksiä. (Malinen 1992, 81; Opetushallituksen ehdotus 1993, 11.) Eri alojen tieteellinen kehitys, valtiollisten, poliittisten ja taloudellisten järjestelmien muutokset, kansainvälistyminen ja väestön liikkuminen edellyttivät 1990-luvulla koulutuksen kehittämistä joustavammaksi (POPS 1994, 8). Uusi opetussuunnitelma haluttiin tuoda lähemmäksi käytäntöä, jotta koulun sisäinen kehittyminen mahdollistuisi. Keskusjohtoisuuden sijaan uudistuksen lähtökohdaksi otettiin opettajien aloitteet ja kehitysideat. (Atjonen 1993, 74, 235.)

Tämänhetkiset opetussuunnitelman perusteet otettiin käyttöön vuoden 1994 alusta. Oleellisin muutos edellisiin opetussuunnitelman perusteisiin verrattuna oli vallan hajauttaminen. Kouluille ja kunnille annettiin entistä

suurempi vapaus oman opetussuunnitelman laatimiseen, koska niille haluttiin antaa paremmat mahdollisuudet reagoida yhteiskunnasta tuleviin muutostarpeisiin. Koulusäädöksissä määritellään, että koulun on oltava avoin organisaatio, joka pyrkii yhteistyöhön kaikkien koulun toimintaan vaikuttavien tahojen kanssa (Koulusäädökset 1994, §3). Koulun muutosnopeuden kannalta on oleellista se, että suunnittelu ja päätökset voidaan tehdä siellä missä käytännön toteutuskin tapahtuu. (Atjonen 1993, 231; Leino 1985, 10 - 11; Malinen 1992, 58; POPS 1994, 15.)

Yhteiskunnan arvot ja oppimiskäsitys vaikuttavat opetussuunnitelman perusteisiin, jotka puolestaan suuntaavat yksittäisen koulun ja sen yksittäisten opettajien omia opetussuunnitelmia. Kulloinkin vallitseva oppimiskäsitys näkyy näin suoraan jokaisen opettajan ja koko koulun opetussuunnitelmissa (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Nykyinen oppimis- ja opetussuunnitelmäkäsitys (Atjosta & Koivistoista 1993, 21 mukailten).

OPPIMISKÄSITYS	OPS-KÄSITYS
-yksilöllisyyden korostaminen	-opettajan oma opetus/työsuunnitelma
-oppijan aktiivisuus	-opettaja aktiivinen työnsä kehittäjä
-kokemusperäisyys	*opetussuunnitelma on kokonaisuus
-sosiaaliset taidot	*yhteistyö, kollegiaalisuus
-oppijan vastuu	*opettajan vastuu ja sitoutuminen
-oppimaan oppiminen	-ops on jatkuva prosessi
-ympäristösidonnaisuus	-ympäristösidonnaisuus

Uudistuneessa koulussa opettaminen on optimaalisten oppimismahdollisuuksien ja opiskeluympäristöjen luomista, ja oppiminen pitkälti sosiaalista vuorovaikutusta. Tietotulvan vuoksi sisältöjen merkitys, kriittisen ajattelun oppiminen ja kyky soveltaa tietoa korostuvat. Yhteissuunnittelulla ja opetuksen eheyttämällä pyritään luomaan hyviä oppimiskokonaisuuksia. (Kinos 1994, 7; POPS, Opetushallituksen ehdotus 1993, 7; Malinen 1992, 72 - 73, 77.)

POPS 1994 määrittelee oppisisällöt vain yleisluontoisesti ja antaa kouluille ja opettajille vapauden valikoida ja painottaa haluamiaan sisältöjä. Opettajat halutaan saada aktiivisesti yhteistyössä työstämään opetussuunni-

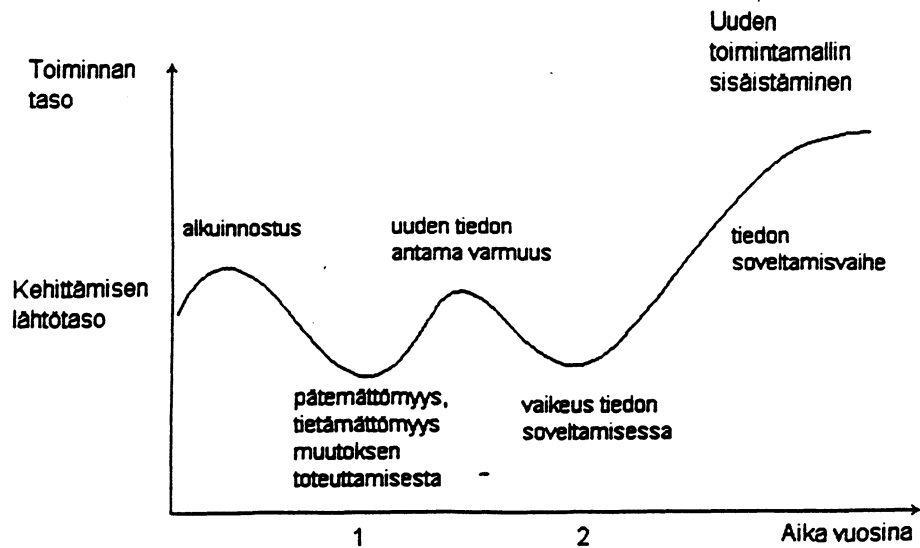
telmaa, ja oppilaat toimimaan oman tietorakenteensa jäsentäjinä. (Kinos 1994, 7; Kohonen & Leppilampi 1994, 17; POPS 1994.) Opetussuunnitelmaudistus onkin asettanut korkeat vaatimukset opettajien asiantuntijuudelle, sillä opetussuunnitelmien tekeminen ja koulun kehittäminen on tällä hetkellä juuri opettajien vastuulla (Taalas 1995). Koska opetussuunnitelma on koko koulun yhteinen asia, jokaisen työntekijän on sitouduttava siihen. Malisen mukaan vapaus, jonka uusi opetussuunnitelma antaa koulun työntekijöille omaa työtään koskevilla päätöksillä, antaa kouluyhteisölle varmuutta ja lisää työhön sitoutumista. (Koulun opetussuunnitelman laadinta 1993, 51; Malinen 1992, 58; Sainio, 1994, 86.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa painottuu kestävän kehityksen periaate, minkä vuoksi myös opetussuunnitelma halutaan nähdä jatkuvana dynaamisena prosessina. (Kinos 1994, 7; POPS 1994, 9). Tässä prosessissa koulu tutkii itseään ja "pyrkii kehittämään opetussuunnitelmaa ja koko toimintakulttuuriaan" (Gröndahl, Piekkari & Rassi 1995, 43). Opetussuunnitelma ei ole koskaan valmis, vaan "säännöllisesti toistuvan kriittisen tarkastelun ja jatkuvien muutosten alainen" (, 43). Sen tulee muuttua kiinteäksi osaksi koulun jatkuvaa kehittämistyötä. (Koulun opetussuunnitelman laadinta 1993, 48; Lindroos-Himberg 1994, 11 - 12; Lyytinen 1988, 15; POPS 1994, 22 - 23.)

### 3.3 Muutoksen vaiheet

Koulun kehittäminen on pitkäjänteisyyttä ja aikaa vaativaa työtä. Se on prosessi, johon liittyy monenlaisia riskitekijöitä, jotka voivat estää kehittämistyön käynnistymisen tai tyrehtyttää vireillä olevat kehittämishankkeet. Koulua ei voida rakentavasti kehittää ainoastaan ulkopuolisilla määräyksillä, vaan koulun henkilökunnalla itsellään tulee olla halu ja valmiudet yhteiseen kehittämistyöhön, jotta muutosprosessi käynnistyisi ja etenisi mielekkäällä tavalla. (Atjonen, 1993, 74; Malinen 1992, 93; Hämäläinen & Sava 1989, 111 - 112.) Hämäläinen kuvaa kehittämistyötä jaksottaisena prosessina. Hän esittää kehittämistoimien etenemisen nousu- ja laskukaudet seuraavan käyrän avulla (kuviokuva 5).





Kuvio 5. Kehittämistoimien etenemisen nousu- ja laskukaudet (Hämäläinen 1986, 132).

Kehittämisprosessin aikana koulun toiminta ja mieliala vaihtelevat valtavasta alkuinnostuksesta aina turhautumiseen ja masentumiseen saakka. Alkuvaiheen ideoinnin jälkeen seuraa usein taantuma, jolloin kehittämistoimien konkretisointi koetaan vaikeaksi. Tällöin asetettujen kehittämistavoitteiden toteutuminen koulu yhteisössä saattaa vaikuttaa miltei mahdottomalta, ja koulun henkilökunta voi tuntea voimattomuutta uusien tehtävien edessä. Koulu vaipuu muutosprosessissaan aallonpohjaan, mikä johtaa henkilökunnan turhautumiseen ja pahimmassa tapauksessa uudistustyön tukahtumiseen. (Hämäläinen 1986, 132.)

Selvitäkseen kriisistä koulu tarvitsee aikaa ongelma-alueeseen perehtymiseen. Tieto muiden koulujen kehittämistoimista ja -kokemuksista vastaavissa ongelmatilanteissa antaa uskoa ja pontta oman koulun resursseihin ja uudistustoimiin. Uuden tiedon tuoma varmuus auttaa koulua hetkellisesti kehittämistoimien edistämisessä, mutta uusi aallonpohja on taas odotettavissa, kun ulkopuolisen tiedon ja oman käytännön soveltaminen yhteen osoittautuu ongelmalliseksi. Uuden toimintamallin sisäistäminen mahdollistuu vasta sitten, kun kehityssuunnitelmia on soveltamisvaiheessa kokeiltu myönteisin ja menestyksekkäin kokemuksin. (Hämäläinen 1986, 132.)

Mikäli uudistustoiminta keskeytyy aallonpohjavaiheessa, koulun mielipide kehittämisestä muodostuu kielteiseksi. Jos toiminta keskeytyy jossakin huippuvaiheessa, ei koulukäytänteissä ole tapahtunut vielä mitään todellista muutosta. Uudistuksien vakiintuminen osaksi koulutyötä edellyttää siis nousu- ja laskuvaiheiden läpikäyntiä myönteisen ongelmanratkaisun kautta. Hämäläinen toteaaakin, että koulun kehittämistyön tuloksena syntyviä pysyviä muutoksia ja vaikutuksia on havaittavissa vasta 5 - 6 vuoden kuluttua lähtötilanteesta. (Hämäläinen 1986, 132 - 133.)

Kokonaiskehittämissuunnitelma perustuu ennen kaikkea tahtotilaan ja historian, nykytilan ja tulevan analyysiin. Tahtotila puolestaan muodostuu visiosta, toiminta-ajatuksista ja päämääristä. (Santalainen ym. 1989, 228.) Kehittämissuunnitelma aloitetaan siksi yleensä juuri suunnan määrittelystä, mutta Fullan (1994) varoittaa liian nopeasta visioiden luomisesta ja toiminnan suunnittelusta. Jotta voidaan edes luoda yhteisiä visioita, on kartoitettava organisaation vahvuudet ja heikkoudet. Visiota on rauhassa kehiteltävä, eikä juututtava ensimmäiseen mahdolliseen vaihtoehtoon, sillä visiotkin voivat muuttua. Niiden päätehtävä on konkretisoida kulloistakin kulkusuuntaa. (Fullan 1994, 43.) Jotta koulun kehittämistyö käynnistyisi ja edistyisi mielekkäällä tavalla, koulun johtajan ja opettajien tulee olla tietoisia sekä muutostyötä edistävästä että ehkäisevästä tekijöistä. (Hämäläinen & Sava 1989, 122 - 124; Pässilä & Niinikuru 1993, 134.) Lönnqvistin mukaan muutos edellyttää työyhteisöltä aktiivista pyrkimystä realiteettien tuntemiseen, jolloin tuntematonta kyetään hallitsemaan uuden tiedon avulla (Lönnqvist 1985, 32).

Koulutusjärjestelmä on perusteiltaan säilyttävä ja konservatiivinen. Siksi muutoksen hyväksymiseksi tarvitaan perusteellinen asennemuutos, uusi tapa suhtautua koko koulutukseen. (Fullan 1994, 18; Välijärvi 1993, 145.) Muuttuakseen koulun täytyy syväprosessoida omaa kulttuuriaan ja sitä kautta muuttaa omia arvojaan. Kukaan ei voi antaa sille valmiita ratkaisumalleja ongelmiin, vaan koulua on autettava itse parantamaan toimintatapojaan (Juuti 1992, 17, 21.) Kehittymismahdollisuuksien ja suunnan valinnassa suureksi hyödyksi on organisaation muisti, sillä sen avulla voidaan tunnistaa organisaation vahvuus- ja heikkousalueita. Toisaalta se taas ehkäisee vanhan poisoppimista, koska sen vuoksi takerrutaan vanhoihin käytänteisiin. Tämän välttämiseksi olisi koulun kehittämisessä hyvä käyttää tukena ulkoista konsult-

tia. Työyhteisön ulkopuolinen ei ole osa koulun kulttuuria, joten hän pystyy löytämään siitä piirteitä, joita koulussa toimijat eivät näe. Konsulttia käyttämällä oppimiskulttuuri ei muodostu liian sisäänlämpiäväksi. (Lyytinen 1995; Schein 1987, 125.)

### 3.4 Yksintyöskentelystä kollegiaalisuuteen

Koulun kehittämistyössä on muistettava, että menetelmälliset kokeilut ja opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen uudelleenmuotoilu ei vielä riitä, vaan päämääräksi tulee ottaa koulun toimintakulttuurin uudistaminen ja yhteisön sisäisten osallistumisjärjestelmien kehittäminen. (Atjonen ym. 1993, 3; Gröndahl ym. 1995, 10, 19; Malinen 1992, 58; Välijärvi 1993, 144 - 145.)

Sahlbergin (1996b) mielestä koulujen ongelmavyyhden keskeisin tekijä on kouluissamme pitkään vallinnut yksinäisyyden ja eristäytyneisyyden toimintakulttuuri. Koska muutoksen mukanaan tuomat ongelmat ovat ratkaistavissa vain tiivillä yhteistyöllä, perinteinen koulukulttuuri estää koulun todellisen ja pysyvän kehittymisen. Kehitystä voi tapahtua vain, jos opettajat pystyvät näkemään omat toiminta- ja ajatusmallinsa ja pyrkivät tarvittaessa muuttamaan niitä (Sahlberg 1996a, 214). Omien mallien muuttaminen edellyttää kuitenkin oman toiminnan kyseenalaistamista, mikä on jokaiselle ihmiselle pelottava kokemus. Jotta opettajat uskaltavat kyseenalaistaa omaa toimintaansa, he tarvitsevat tukea kollegoiltaan ja koulun rehtorilta. Sahlbergin mielestä uusien opetusmenetelmien ja oppimisstrategioiden omaksuminen edellyttää siksi opettajien kollegiaalisuuden vahvistamista (Sahlberg 1996a, 222 - 223; 1996b).

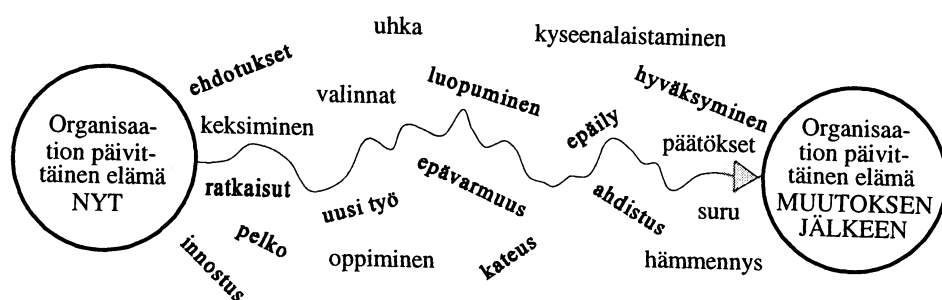
Suomalaisen koulun perimmäisenä kehitystehtävänä on siis uuden, yhteistoiminnallisen ja kollegiaalisen koulukulttuurin luominen. Yksilöt ja heidän erilaisuutensa on organisaation tärkein voimavara, joten muutospyrkimyksissä tulee korostaa sekä yksilöllisyyttä että kollegiaalisuutta. Kollegiaalisuus olisi kouluissa "nähtävä muutoksen, oppimisen ja kasvamisen välineenä" (Sahlberg 1996b), jonka käytännönläheisyys ja reflektiivisyys tukee yksittäistä opettajaa ja koko työyhteisöä. (Sahlberg 1996a; 1996b; ks. myös Fullan 1994, 43; Kohonen & Leppilampi 1994, 6.) Se on avain muutostyöhön, sillä

muutostyössä tarvitaan avointa vuorovaikutusta, valmiutta jatkuvaan oppimiseen sekä myönteistä asennetta ja rohkeutta uusiin haasteisiin ja vastuun kantamiseen (Määttä 1996, 173).

Tärkeä työväline yhteistyön tekemisessä on keskustelu, jossa voidaan tuoda esille uusia näkökohtia ja perusteluita, ideoita ja kokemuksia. Koska koulun kehittäminen edellyttää rehtorin ja henkilökunnan arvojen, osaamisen ja visioiden yhteensovittamista, nousee keskustelu entistä tärkeämpään asemaan (Määttä 1996, 173). Avoimen keskustelukulttuurin juurruttaminen kouluihin on kuitenkin vaikeaa, koska ne ovat edelleen paikkoja, joissa ei keskustella ongelmista eikä persoonallisesta ammattitaidosta (Karjalainen 1991, 86 - 87). Oman asiantuntijuuden suojeleminen näyttäisi siis olevan avoimen ja hedelmällisen yhteistyön este. Toinen yhteistyön kehittymistä estävä tekijä on Lonkilan mukaan opettajien ja koulujen johtajien työaika- ja palkkausjärjestelmä, sillä lähes kaikki kirjoitettuihin työjärjestyksiin kuulumaton työ katsotaan koulu yhteisössä usein ylimääräiseksi (Lonkila 1990, 11).

### 3.5 Hallittu kaaos

#### 3.5.1 Vähitellen vai kertarysäyksellä?



Kuvio 6. Muutos laittaa henkilökunnan mielessä liikkeelle monenlaisia ajatuksia ja tunteita (Setälä 1996, 11).

Muutos herättää ihmisissä monenlaisia tunteita ja ajatuksia ja epävarmuutta. Kun tutut ja turvalliset vanhat käytänteet eivät enää olekaan voimassa, työyhteisö kokee olevansa keskellä kaaosta. Sekä yksittäiset työntekijät että koko yhteisö ovat epätietoisia siitä, mitä seuraavaksi tulisi tehdä; miten muutospaineisiin tulisi reagoida ja mitä käytännön toimia se edellyttää? Vanhan ja uuden välisen konfliktin aiheuttama kriisi on kuitenkin välttämätön osa muutosta. Ilman sitä työyhteisö ei voi kehittyä, koska kriisi syntyy kyseenalaistamisesta, joka taas on oppimisen edellytys. Tällainen epäjärjestyksen tila merkitsee kuitenkin kouluille paitsi tulevaisuuden ennustamattomuutta myös vapautta luovuuteen. Muutos onkin kaaos, jota työyhteisön tulisi pyrkiä parhaansa mukaan hallitsemaan. Muutostyössä työyhteisön on luotettava siihen, että epäjärjestyksestä syntyy aina ajan myötä uutta järjestystä. Samalla on myös hyväksyttävä epäonnistumiset, sillä onnistumispakko aiheuttaa sen, että muutostyöstä tulee taakka, joka turhauttaa tekijöitään. (Fullan 1994, 96; Sahlberg 1996a; Setälä 1996, 12; Valpola 1992.)

Setälän (1996) mukaan organisaatiomuutos on ennen kaikkea henkistä työtä, sillä se edellyttää aktiivista työskentelyä sekä ongelmanratkaisussa ja päätöksenteossa että omien tunteiden läpikäymisessä (, 11). Uudistuminen tulisikin Välijärven (1993) mielestä nähdä avoimena systeeminä, "jossa tunteet vaikuttavat asioiden rinnalla" (, 145). Jos muutokseen liittyviä psykologisia tekijöitä ei ymmärretä, muutoksia on vaikea juurruttaa organisaatioon. Jotta muutos ylipäättään on mahdollinen, henkilökunnan tulee voida kokea se tarpeelliseksi, todelliseksi ja uskottavaksi. Lisäksi heidän on voitava käsitellä muutokseen liittyviä uhka- ja epävarmuustekijöitä. Siksi työyhteisön hyvä ilmapiiri edistää muutoksen toteutumista. (Setälä 1996, 11, 24).

Tutkijoiden keskuudessa on erilaisia näkemyksiä siitä, missä tahdissa organisaatiomuutoksia tulisi tehdä. Osa heistä kannattaa maltillista muutosvauhtia ja osa haluaa ripeää toimintaa. Pässilä ja Niinikuru kannattavat nopeaa muutostahtia huolimatta siitä, että koulut kokevat samanaikaiset ja nopeat muutokset raskaina ja työläisinä. He eivät näe tarvetta kehitysvauhdin hidastamiseen, koska heidän mielestään on järkevämpää edetä kehitystyössä kunnon vauhdilla, sillä pienin askelin toteutettuihin muutoksiin kuluisi kuitenkin sama määrä koulun voimavaroja. (Pässilä & Niinikuru 1993, 89.)

Korhonen puolestaan toteaa, että ihmiset ja heistä koostuvat organisaatiot ovat rajallisia muutosten toteuttamisessa. Hän pelkää, että liian tiheästä muutosvauhdista seuraa kyynisyys muutoksen suhteen. (Korhonen 1992, 122.) Korhosen kanssa samoilla linjoilla on Nikkanen, sillä hänenkin mielestään on parempi kehittää vähän ja kunnolla kuin paljon kerralla. Kehittämislle tulee varata aikaa, sillä haluttuja tuloksia ei synny ilman aikaa. Aika on suorassa yhteydessä sekä mielialaan että tuloksellisuuteen. (Nikkanen 1995b.) Ylikoski (1993) taas antaa organisaatiolle kaksi vaihtoehtoista tapaa uudistua. Toisaalta se voi muuttaa toimintaansa rauhallisesti olemalla jatkuvasti ajan hermolla ja linjaamalla toimintaansa uusien tuulien mukaisesti, ja toisaalta taas se voi pakon sanelemana läpiviedä äkillisiä muutoksia, jotka käsitellään ja sisäistetään vasta jälkikäteen. Muutos voi siis olla myös "epäjatkuva ryöppy". Nämä kaksi tapaa eivät Ylikosken mielestä välttämättä ole toisiaan poissulkevia, vaan ne saattavat esiintyä myös päällekkäisinä ilmiöinä. (Ylikoski 1993, 9; ks. myös Santalainen ym. 1989, 230 - 231.)

Koulu-uudistus tehtiin keskusjohtoisesti. Näin ollen koulujen muutostyö lähti liikkeelle ylemmän tahon määräyksenä. Ulkoa päin tulevien muutosten on kuitenkin todettu vain hajoittavan ja kuluttavan kouluyhteisöä, sillä sisäistymättömät kehittämistoimenpiteet saattavat kohdistua vain yksittäisiin ja irrallisiin osiin ja näin stressata koulun kokonaisuutta. Siksi koululla on oltava oma kokonaissuunnitelma ja kehittämisstrategia, ja kaikkien on tiedettävä, mitä tehdään ja miksi. (Galvin, Mercer & Costa 1990, 5; ks. myös Yawitz & Newman 1982, 16; Välijärvi 1993, 146.) Kuten jo aikaisemmin olemme todenneet, koulun kehittyminen vaatii sen syvärakenteiden muuttumista. Kulttuuria ei kuitenkaan helposti kyseenalaisteta, ja jos kyseenalaistetaan, arvojen ja normien muuttuminen vaatii aikaa. Liika kiire voi johtaa pinnallisiin muutoksiin, jotka eivät vaikuta syvärakenteeseen. (Santalainen ym. 1989, 148 - 150; ks. myös Fullan 1994, 96.)

### 3.5.2 Muutosvastarinta

Muutokseen liittyvä vastarinta on luonnollinen reaktio, sillä ihmisen perusolemukseseen kuuluvat sekä uuden tavoittelu että uuden vastustaminen. Muutosvastarinnan taustalla ovat turvallisuuden ja säilyttämisen tarve. Lisäksi halutaan välttää uudistuksen herättämää pelkoa, ahdistusta, kykenemättömyyttä ja mahdollisen epäonnistumisen tuomaa häpeää. Muutosvastarinta voi ilmetä joko suoraan tai peiteltysti ja olla tiedostettua tai tiedostamatonta. Sen ilmenemismuodot vaihtelevat muutoksen laajuuden ja yksilön ja yhteisön tilanteen mukaisesti. (Hämäläinen & Sava 1989, 116 - 119.)

Eräs tapa reagoida muutosvaatimukseen on vanhan ajan ihanominen. Käytänteiden uudistaminen koetaan tarpeettomaksi, koska kaikki sujuu entisenkin mallin mukaisesti hyvin. Miksi luoda ongelmia hyvin toimivaan yhteisöön? Muutosvastarintaa puolustellaan myös syyttelemällä ulkopuolisia ihmisiä ja olosuhteita ja usein vedotaan ajan ja rahan puutteeseen. Vastustajat saattavat myös ilmaista haluttomuutensa uudistustyöhön jättäytymällä passiivisesti kehittämishankkeiden ulkopuolelle tai laiminlyömällä tehtäviään. (Hämäläinen & Sava 1989, 118 - 119.)

Muutosvastarinta on myös myönteinen ilmiö, sillä se pakottaa yhteisön paneutumaan muutoksen etuihin, haittoihin ja toteuttamistapoihin realistisesti. Muutosvastarinnan ymmärtäminen ja sen käsittelyn oppiminen onkin välttämätöntä koulun toiminnan dynamiikan kannalta. (Hämäläinen & Sava 1989, 117, 122; Lyytinen 1988, 46.) Toimiva ja hedelmällinen yhteistyö on mahdollista vasta kun muutokseen liittyvät tunteet myönnetään ja tunnustetaan, eivätkä negatiivisetkaan tunteet ole välttämättä kehityksen jarruna, mikäli ne osataan organisaatiossa purkaa järkevällä tavalla. Kielteisyydessäkin on aina tällöin muutoksen mahdollisuus. (Ylikoski 1993, 19, 26.)

### 3.5.3 Toiminnan arviointi

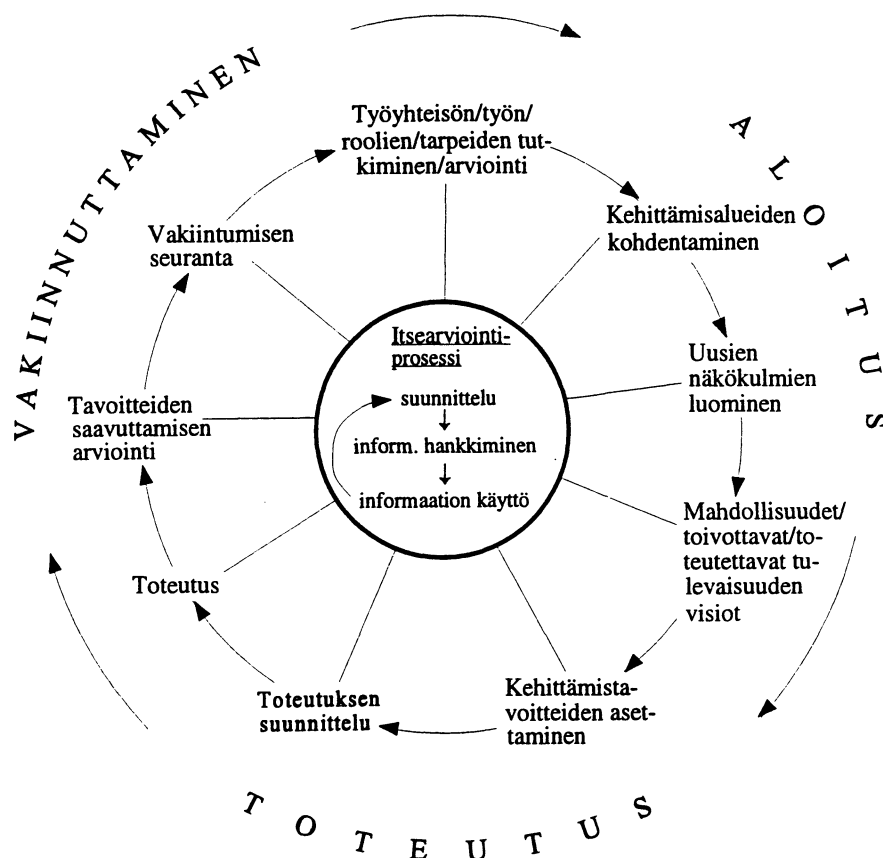
Suomalaisessa lyhyehkössä arviointikulttuurissa on meneillään murrosvaihe. Kun ulkoinen määräysvalta on vähentynyt, kehityksen etenemisen kannalta olennaiseksi toiminnan ohjauksen ja kaaoksen hallinnan välineeksi on tullut arviointi. (Konttinen 1995, 15 - 16.) Suomalaisen arviointijärjestelmän kehittäminen onkin uusien opetussuunnitelmien käyttöönottoprosessissa keskeistä, sillä arviointikäsitteistö on kirjavaa ja itse arviointi moniulotteisuudessaan hyvin ristiriitainen alue. Tavat ja keinot vaihtelevat siksi suuresti koulusta riippuen, vaikka itsearviointi onkin vähitellen juurtumassa koulujen käytänteisiin. (Hirvi 1995, 56; Syrjäläinen 1994, 69 - 71.)

Koska itsearvioinnin perimmäisenä tehtävänä on tukea yksilön ja yhteisön oppimista ja kehittymistä (Lyytinen 1992), olennaista siinä on antaa aikaa sekä yksilölliselle että yhteisölliselle ajattelulle ja reflektoinnille (Senge 1993, 302 - 304). Turhaakin työtä saatetaan tehdä ja resursseja hukata, mutta vähitellen sopivat toimintamallit löytyvät. Itsearvioinnin tavoitteena tulee olla opettajien yksilöllinen ja yhteisöllinen kasvu. (Syrjäläinen 1994, 76, 136.) Se ei kuitenkaan saa Syrjäläisen mukaan olla tavoite sinänsä tai erillinen osa kouluorganisaatiota, vaan koko yhteisön toiminnan reflektoinnin väline. Sen tulee lähteä liikkeelle koulun omista lähtökohdista ja muodostua yhteistyöhankkeeksi myös sidosryhmien kanssa. (Syrjäläinen 1994, 136 - 137.) Jokisen mielestä taas itsearviointi voi olla koulun jokapäiväinen tavoite, jonka avulla saadaan aikaan rakenteellisia ja toiminnallisia muutoksia. Se ei ole pelkkä väline tai vaihe. (Jokinen 1995.) Mielestämme itsearviointi on sekä tavoite että väline, sillä arviointitaito on edellytys yksilöiden muutosvalmiudelle ja organisaation jatkuvalle kehittymiselle.

Koulun itsearviointi tarkoittaa sitä, että koulu havainnoi ja kerää tietoja omasta toiminnastaan ja arvioi niitä suhteessa tavoitteisiinsa (Kangasniemi 1993). Sen tulisi olla ennen kaikkea strategisesti suunniteltua ja systemaattista (Lyytinen 1992). Järjestelmällinen itsearviointi onkin monivaiheinen prosessi. Se etenee *suunnittelun* ja *tiedon hankkimisen* kautta saadun *tiedon käyttöön* ja jälleen uusien toimintamallien arviointiprosessiin. *Suunnittelussa* määritellään arviointikohteet, asetetaan ne tärkeysjärjestykseen ja määritellään arviointimenetelmä. *Tiedon hankkiminen* sisältää sen kokoamisen,



käsittelyn ja keskeisten asioiden esiinnostamisen. Uusi tieto arvioidaan ja sen perusteella *päätetään toimenpiteistä*. (Lyytinen 1992; ks. myös Lindström 1992.) Kehittämisprosessissa itsearvioinnin tulee näytellä tärkeää roolia sekä aloitus, toteutus että uudistusten vakiinnuttamisvaiheissa. Sen tulisi liittyä luontevasti koko kehittämisprosessiin (kuvio 7).



Kuvio 7. Itsearviointi ja koulun kehittämisprosessi (Lyytistä 1992; 1993 mukailten).

Koulun itsearviointi koostuu kolmesta tekijästä. Ensin on tarkasteltava koulun tämänhetkistä toimintaa ja tehtävä *tilannearvio*, jonka pohjalta tehdään kehittämis- ja toimintasuunnitelmat. *Toimintasuunnitelmaa* arvioidaan toiminnan aikana ja *kehittämissuunnitelman toteutumisen arvioinnin* avulla luodaan uusi kehittämissuunnitelma. Onnistunut arviointi tukee myös koulun henkilökunnan ammatillisen arviointikyvyn jatkuvaa kehittämistä. (Hämäläinen & Mikkola 1993.)

Koulun itsearviointi vaatii hyvin toimivaa työyhteisöä. Siksi kaikilla työyhteisön jäsenillä tulee olla sisäistynyt käsitys koulun kehittämistavoitteista ja siitä, miten niiden saavuttamista seurataan. Ihmissuhdeongelmat, muutosvastarinta, rehtoriin kohdistuva epäluottamus, kiire ja arviointimenetelmien sisäistämättömyys estävät työyhteisöä tutkimasta itseään. Koska koulun organisaatiokulttuuri määrää myös koulun arviointikulttuurin muodot, niiden molempien syvälinen pohtiminen ja kehittäminen on elintärkeää. (Syrjäläinen 1994, 75, 113 - 114.)

Näyttäisi siltä, että koulu yhteisön toiminnan arviointi on vähäistä. Siinä on lähdetty varovaisesti liikkeelle, eivätkä opettajat vielä systemaattisesti tutki omaa työtään tai seuraa kollegojensa työskentelyä. Myös johtajuuden arviointi on vähäistä, vaikka juuri johtajuus korostuu koulun kehittämistyössä. (Syrjäläinen 1994, 81 - 83.) Toiminnan arvioinnin kehittäminen ei ole yksinomaan koulujen sisäinen asia, vaan myös kuntakohtainen kysymys. Kunnan ja koulujen tulisi siksi käydä tiivistä keskustelua arvioinnin tavoitteista ja tuloksista. Sitä kautta koulujen itsearviointi voisi muodostua myös koulujen kuntatason arvioinnin ja kehittämisen perustaksi. (Syrjäläinen 1994, 71.)

### 3.6 Koulu oppivana organisaationa

Organisationaalinen oppiminen on taito, jota jokaisen organisaation tulisi kehittää (Argyris 1992, 1). Tämä haaste koskee myös kouluja. Jotta koulu voisi organisaationa oppia, sen pitää uskaltaa muuttua. Koska oppivan organisaation teoria korostaa omista lähtökohdista kehittämistä, jokainen oppiva koulu voi muodostua erilaiseksi. Tärkeintä on mielestämme halu kehittyä ja olla alttiina muutoksille. Vanhoja käytänteitä tulee kriittisesti pohtia ja kyseenalaistaa. Oleellisin kyseenalaistettava perinne on yksintyöskenteleminen, sillä oppivan organisaation teoria korostaa yhdessä oppimista. Hyvin tärkeään asemaan tämän vuoksi nousee yhteistyön kehittäminen. Yhteistyön kautta muotoutuu myös kehittämistoimintaa ohjaava yhteinen visio. Lyhyet kehittämisprojektit eivät vielä tee koulusta oppivaa organisaatiota, vaan toiminnalta vaaditaan suunnitelmallisuutta ja johdonmukaisuutta eli strategista

ajattelua ja selkeitä strategioita. Lisäksi kouluyhteisön jäsenten tulee jatkuvasti arvioida itseään ja kaikkea koulun toimintaa.

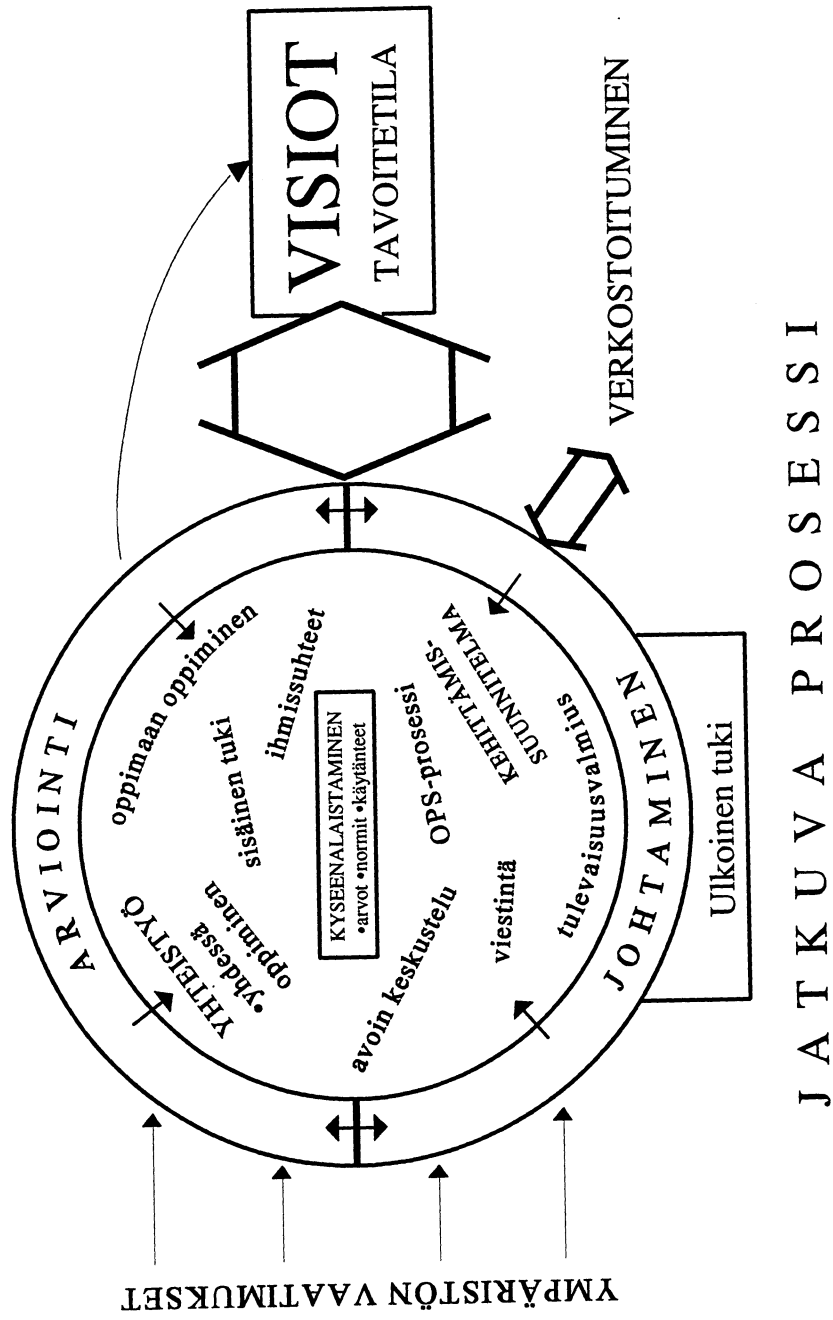
Nykypäivän koulusta halutaan puhua tiimiorganisaationa. Usein tiimiys ja yksilön autonomia nähdään toistensa vastakohtiksi, mutta todellisuudessa ne eivät ole toisiaan poissulkevia asioita. Aidossa tiimityöskentelyssä Helakorven (1997a) mukaan "hyödynnetään jäsenten erilaisuutta ja osaamista sekä käydään dialogista ja avointa vuorovaikutusta". Tiimityön avainasioita ovatkin toisen kunnioittaminen ja keskinäinen luottamus. Toiminnan tavoitteet ovat koko työyhteisön yhteisesti määrittelemiä ja hyväksymiä, ja työtä pyritään delegeimaan työyhteisöä rakentavalla tavalla. Keskinäinen kannustus kehittää myönteistä tiimi-ilmapiiiriä. (Helakorpi 1997a.)

Mitä eroa sitten on oppivalla ja tiimiorganisaatiolla? Aivan kuin tämän alan kirjallisuudessa tiimiytymistä ja oppivan organisaation teoriaa tarjottaisiin vaihtoehtoisina tapoina kehittää koulua. Molemmissa kuitenkin korostetaan yhteistyötä ja yhteisiä tavoitteita. Me näemme oppivan organisaation tiimiorganisaatiota laajempänä käsitteenä. Tiimiorganisaatio kuvaa mielestämme vain yhtä toimintatapaa olla oppiva organisaatio. Oppiva organisaatio voi rakentua tiimeistä. Tiimiys mallina ei vielä aseta vaatimuksia millekään muulle kuin tavalle toimia ja olla yhdessä, kun taas oppiva organisaatio puolestaan määrittelee myös tavoiteltavia sisältöjä. Sisäinen tuki kuvaa tiimiyttä laajemmin sisäisen yhteistyön rakennetta. Se sisältää sekä yhteistyön rakenteelliset ratkaisut että koulun sisäiset tietoyhteydet ja -kanavat. (Nikkonen & Lyytinen 1996, 58; ks. myös Vaherva 1995.)

Oppivan organisaation toimintaa ohjaavat tulevaisuusvalmius ja visiot, joiden mukaisesti luodaan konkreettiset tavoitteet. Tulevaisuuden ennakkoinnissa koulut ovat mielestämme yrityksiä paremmassa asemassa, sillä opetusministeriö ja opetushallitus luovat pitkälle tähtääviä koulutuspoliittisia linjoja ja kehittämissuunnitelmia. Niiden pohjalta kouluissa toimivat voivat suunnata omia kehittämishankkeitaan. Koulun yhteisen tulevaisuusnäkemysluomiseen hyvä väline on keskustelu. Näkemys voidaan muodostaa askel askeleelta. Aluksi kuvitellaan, millainen tulevaisuus voisi olla. Sen jälkeen etsitään todennäköisiä kehityksen suuntia ja arvioidaan kehityksen nopeutta. Lopuksi luodaan mielikuvia toivotusta tulevaisuudesta, sillä juuri mielikuvat

ohjaavat toimintaa. Tällaiset yhteiset pohdinnat kasvattavat työyhteisön tietoisuutta, vuorovaikutusta ja yhteisymmärrystä tavoitteista. (Remes 1994.)

Haluttuun tavoitteeseen tulisi pyrkiä järjestelmällisesti. Siksi jokainen koulu tarvitsee oman strategiansa eli kehittämissuunnitelmansa. Kehittämisessä ja oppimisessa tulee ennen kaikkea olla avoimena kaikelle koulun ulkopuolella olevalle. Ulkopuolisesta maailmasta ammennetaan tietoa ja uusia toimintamalleja ja verrataan omaa toimintaa niihin. Verkostoitumalla tiedon saanti tehostuu ja laajenee ja koulu saa tukea omaan kehittämistoimintaansa. (Nikkanen & Lyytinen 1996.) Tuki on tarpeen, jotta kehittämisestä muodostuu jatkuva prosessi. Kaikessa toiminnassa rehtorin rooli nousee arvioinnin rinnalle tärkeydessään, sillä ne yhdessä muodostavat kehitykselle avoimen interaktiivisen järjestelmän (Laukkanen 1993). Koulu oppivana organisaationa on moniulotteinen asia, joten tässä työssä olemme pyrkineet kokoamaan kaikki siihen liittyvät tekijät yhteen. Kuvioon 8 olemme tiivistäneet oman näkemyksemme koulusta oppivana organisaationa.



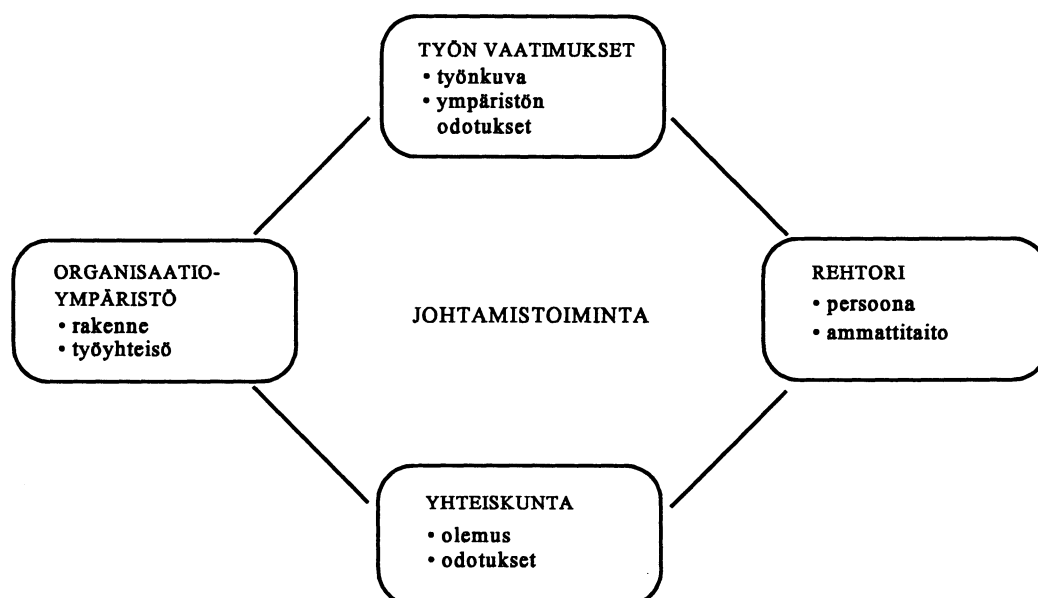
Kuvio 8. Koulu oppivana organisaationa

## 4 OPPIIVAN KOULUORGANISAATION JOHTAMINEN

### 4.1 Rehtorin työ

#### 4.1.1 Tehtävät ja roolit

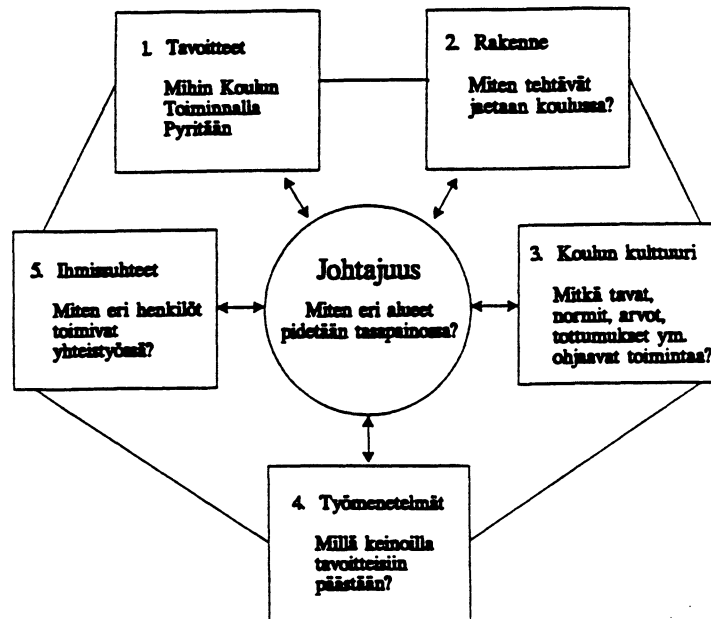
Koulun johtamistoimintaan vaikuttavat yhteiskunnan ja kouluorganisaation olemuksen ja rakenteen lisäksi työn viralliset ja epäviralliset vaatimukset. Merkittävä johtamistoiminnan määrittäjä on myös rehtorin persoona, joka yhdistyneenä ammattitaitoon luo yksilöllisen johtamistyylin. (Kuvio 9.)



Kuvio 9. Koulun johtamistoiminnan osatekijät (Isosomppia 1996, 73 ja Ruohotietä 1985, 13 mukailten).

Johtamistoiminta on aina riippuvainen kontekstistaan, joten rehtorin työkenttä koostuu kouluyhteisön toiminnasta. Hämäläinen (1986) jaottelee rehtorin työkentän tavoitteisiin, rakenteeseen, koulun kulttuuriin, työmenetelmiin ja ihmissuhteisiin (kuvio 10). Siinä rehtorin tehtävänä on laatia koulun toiminnalle tavoitteet yhteistyössä opettajien kanssa. Tavoitteiden pohjalta työyhteisön tulee rehtorin avulla jakaa toimintaa koskevat tehtävät ja vastuualueet keskenään. Tehdyt päätökset heijastelevat luonnollisesti koulun kulttuuria; sen

tapoja, arvoja, normeja ja tottumuksia. Ne tulee ottaa päätöksenteossa myös tietoisesti huomioon, sillä niiden pohjalta työyhteisö suunnittelee käytettävät työmenetelmät, joiden avulla asetetut tavoitteet saavutetaan. Työyhteisön ihmissuhteet vaikuttavat merkittävästi yhteisön kaikkiin toimintamalleihin. Rehtorin haasteena on olla kaiken toiminnan koordinaattori niin, että hän tiedostaa koulun toiminnan eri alueet ja ohjaa koulunsa toimintaa niiden pohjalta. (Hämäläinen 1986, 84 - 88.)



Kuvio 10. Koulu yhteisön toiminnan osat (Hämäläinen 1986, 85).

Koska koulun johtajan työ- ja tehtäväkenttä on näin laaja, hänen tulee työssään kyetä toimimaan hyvin moninaisten rooliodotusten alaisena. Miller ja Lieberman (1982) ovat luokitelleet rehtorille kaksitoista roolia. Ensinnäkin hän on *kaikkietävä johtaja*, joka on koko ajan selvillä siitä, mitä koulurakennuksessa tapahtuu. Kun opettaja voi keskittyä ainoastaan arkiseen koulunpitoon, rehtorin on huolehdittava koko koulu yhteisön hyvinvoinnista ja oltava samalla avoin koulun ulkopuoliselle vuorovaikutukselle. Rehtori on myös *salaisuuksien säilyttäjä*. Hän saa tietonsa useista lähteistä, jotka ovat sekä julkisia että yksityisiä. Salaisuuksien säilyttäminen merkitsee eristäytymistä ja sitä, että tietoa joistakin ongelmista ei voi jakaa. Koulun johtaja joutuu osallaan *tiedon seulaksi ja lajittelijaksi*. Hänen on tehtävä päätöksiä, vaikka kaikki

näyttää yhtä tärkeältä. Mihin osallistua? Mikä työ delegoida muille? Mikä on tehtävä ensin? (Miller & Lieberman 1982.)

Koulun rehtori *määrää tahdin ja rutiinit*, jotka ylläpitävät koulun järjestystä. Suuren osan työpäivästään hän kuitenkin viettää selvitellen yksilöiden ja ryhmien välisiä konflikteja eli toimii *erotuomarina*, joka edustaa "reilua peliä". Tässä roolissa rehtori joutuu joka päivä tilanteisiin, joissa loukkaa jotakuta eikä koskaan miellytä kaikkia. Johtaja on myös laajemmassa mielessä koulunsa *yhdyside ja välittäjä*. Hän välittää ihmisten näkökulmien lisäksi ideoita ja resursseja koulussa ja sen ulkopuolella. Erityisen tärkeässä tehtävässä hän on uusien tietojen, taitojen ja menettelytapojen välittäjänä ja *tulkitsijana* opettajille ja koulun muulle henkilöstölle. Rehtori muuntaa ylhäältä tulevat tiedot koulun tasolle, ja koulu muokkaa ne omanlaisikseen. (Miller & Lieberman 1982.)

Johtajan vastuulla on paljon rutiinitoimenpiteitä ja organisointia. Suuri osa hänen ajastaan menee *paperitöihin, kirjanpitäjän ja konttoristin* tehtäviin, koska työtä ei luottamuksellisuutensa vuoksi voi delegoida muille. Vaikka opettajat pääasiassa huolehtivat työrauhan säilymisestä, rehtori *määrittelee kurinpidon linjan*. Sen mukaisesti määräytyy koko koulun imago. Koulun työrauhan perusteella määritellään myös sen johtajan persoonallisuuden heikkous tai vahvuus. Johtaja on koulunsa *moraalinen auktoriteetti*, jonka vallassa on, annetaanko asioiden edetä niin kuin aina ennenkin vai pyritäänkö muutoksiin. Moraalisen johtajan rooli on näkyvä ja velvoittaa ottamaan kantaa. (Miller & Lieberman 1982.)

Koska rehtori on lopulta vastuussa kaikesta, hän on myös *syntipukki*, jos jokin menee pieleen. Häntä syyttävät henkilökunta, vanhemmat, kouluvirasto ja koko yhteisö. Varsinkin viime vuosina koulun johtajalta on yhä enemmän edellytetty *kasvatuksellista ja koulutuksellista johtajuutta*, eikä opettaja näin ollen voi enää toimia yksinvaltiaana. (Miller & Lieberman 1982.)

Koulun johtajan tehtävät ja roolit ovat joskus lähes ristiriitaiset. Lonkila (1990) kuvaa rehtoria hallintomieheksi, kasvatukselliseksi johtajaksi, alaistensa esimieheksi ja lähimmäiseksi, opettajaksi ja johtajaksi, hallintojuristiksi ja kasvattajaksi, sekä työnantajan että työntekijän luottamusmieheksi, toimintamieheksi koulun sisällä ja ulkopuolella ja miksikä tahansa mihin on



tarvetta (Lonkila 1990, 13). Roolin ristiriitaisuutta lisää myös se, että kouluissa ei tiedetä, kenen asialla rehtorin oikeastaan tulisi olla. Hän on koulullaan toisaalta työnantajansa ja toisaalta henkilökunnan edustaja. Hämäläinen toteaaakin suomalaisen peruskoulun johtajan roolin olevan melko häilyvä, koska johtajuuden rajat ovat selkiytymättömät. Tämän vuoksi kehittyvän koulun rehtorin on viime kädessä itse määriteltävä työnkuvansa koulu yhteisössä. (Hämäläinen 1986, 52.) Valitettavaa rehtorien kannalta on se, että Hämäläinen on todennut näin jo yli kymmenen vuotta sitten, eikä mikään näytä vielääkään muuttuneen (ks. esim. Isosomppi 1996; Karjalainen 1991).

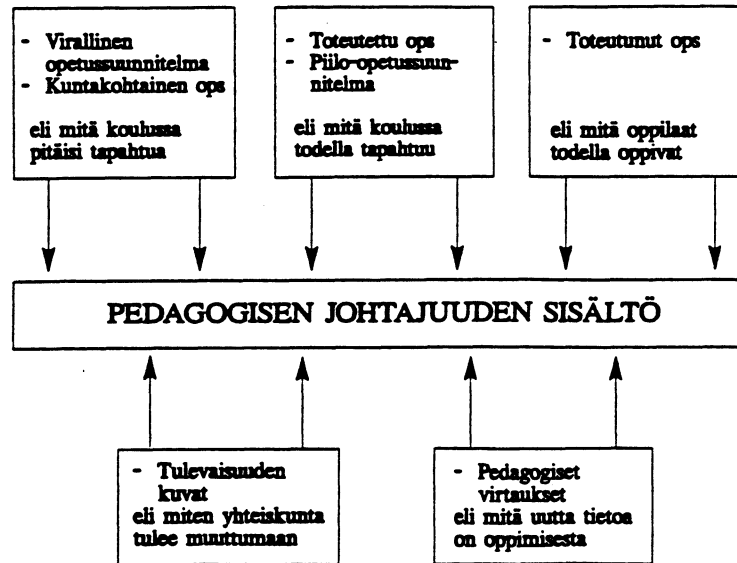
#### 4.1.2 Pedagoginen johtajuus

Opetussuunnitelmauudistuksessa on paljolti keskitytty opettajan roolin muutokseen koulutyössä, mutta erityisen dramaattinen muutos on tapahtunut koulun johtamisessa (Virkkunen 1994, 6). Pelkkä hallinnollisten toimien hoitaminen ei enää riitä, vaan rehtorin odotetaan olevan aktiivinen kehittäjä ja pedagoginen johtaja, joka vastaa koulun kasvatuksellisesta linjasta yhteistyössä opettajien kanssa (Koulun opetussuunnitelman laadinta 1993, 50).

Mitä sitten on pedagogisuus? Pedagogisuus tarkoittaa oppia kasvatuksesta, opetuksesta ja opettamisesta ja pedagogiksi kutsutaan opettajaa tai kasvattajaa. (Hirsjärvi 1982.) Pedagoginen johtajuus voidaan ymmärtää kahdellakin tavalla. Se voidaan käsittää kokonaiseksi johtajuusfilosofiaksi, kuten Their (1994), tai pitää vain osana rehtoreiden ja koulunjohtajien työnkuvaa. Lonkila on käsitellyt pedagogista johtajuutta niinä rehtorin toimina, jotka edistävät opetus- ja kasvatustavoitteiden toteutumista. Raja hallinnollisten ja pedagogisten toimien välillä ei ole täsmällinen, mutta selvää on, ettei kumpikaan tule toimeen ilman toista. Esimerkiksi vuotuisen työsuunnitelman laadinta on sekä hallinnollinen että pedagoginen tehtävä riippuen siitä, miltä kannalta sitä tarkastelee. (Lonkila 1990, 22 - 24.)

Karjalaisen (1991) pedagoginen johtaja saa ihmiset tajuamaan, mitä koulussa todella tapahtuu, ja pystyy yhdistelemään eri tapahtumista tarkoituksenmukaisen yksilön kasvua tukevan kokonaisuuden. Hänen tutkimukseensa osallistuneet rehtorit käsittivät pedagogisen johtajuuden "muuksi kuin hallinnolliseksi johtajuudeksi" (, 3). Pedagogin työhön vaikuttaa vahvasti hänen ihmiskäsityksensä. Ihmiskäsityksellä tarkoitamme arvoja, tietoja ja käsityksiä, joihin perustuu kuvamme siitä, millainen ihminen on. Theirin (1994) mukaan pedagoginen johtaja näkee ihmisen tietoisena, psyykkisenä ja itsenäisesti ajattelevana ja toimivana subjektina. Pedagogisen johtajan mielestä kullakin on oikeus ja velvollisuus esittää ideoita ja ehdotuksia sekä tulla kuulluksi, sillä jokaisella on jotain annettavaa. Koska ihmiskuva ja oppimiskäsitys vaikuttavat merkittävästi pedagogisen johtajuuden muotoutumiseen, rehtoreilla on useita erilaisia tyyplejä johtaa koulua pedagogisesti. (Their 1994, 35, 46 - 52; ks. myös Kurki 1993, 13.)

Pedagoginen johtaja on kuin opettajan roolissa. Siihen sisältyy johtamisen ja auktoriteetin tunne, mutta niiden ilmeneminen on toisenlaista. Rehtori innostaa kaikkia oppimaan. Hän rohkaisee, vahvistaa alaistensa tahtoa ja kykyä ja valmistaa heitä jatkuvasti uusien haasteiden kohtaamiseen. Koska hän haluaa kehittää itseään, hän on koko ajan avoin ympäristön viesteille. (Their 1994, 66; ks. myös Kurki 1993.) Hämäläinen (1986) määrittelee pedagogisen johtajuuden pääasiassa opetussuunnitelman eri tasojen perusteella (kuvio 11). Opetussuunnitelmallisen asiantuntemuksen lisäksi rehtorilla tulee olla tietoa opetuksen uusista suuntauksista, ja hänen toimintaansa tulee ohjata näkemys tulevaisuudesta.



Kuvio 11. Pedagogisen johtajuuden lähtökohtia (Hämäläinen 1986, 12).

Koulujen johtajia koskevissa tutkimuksissa on ilmennyt, että käsite pedagoginen johtajuus on osittain selkiytymätön sekä johtajille että koulujen muulle henkilökunnalle. Tämä aiheuttaa rehtoreille käytännön työssä vaikeuksia, sillä sen lisäksi että he itse eivät tiedä, mitä kaikkea pedagogisen johtajan rooliin sisältyy, eivät työtoveritkaan osaa sitä omasta näkökulmastaan määritellä. (Lonkila 1990, 19; Vaherva 1984.) Tästä johtuen esimiehen ja alaisen suhde jää epäselväksi (Lyytinen 1984, 12).

Rehtorit haluaisivat Lonkilan (1990) ja Vahervan (1984) mukaan olla nimenomaan kasvatuksellisia ja opetuksellisia ohjaajia (ks. myös Heino-nen 1984, 78). Rehtorien mielestä siihen ei vain yksinkertaisesti ole tarpeeksi aikaa eikä voimia muilta tehtäviltä, sillä hallinnolliset toimet ja paperityöt hallitsevat rehtorin toimenkuvaa (Kangasoja 1997, 45 - 47; Lonkila 1990; Miller & Lieberman 1982; Vaherva 1984, 109). Isosomppi (1996) on kuitenkin tutkimuksessaan havainnut rehtorien keskuudessa jopa haluttomuutta pedagogiseen johtamiseen (, 147). Rehtoreista tehdyt tutkimukset ovat siis ristiriitaisia. Myös rehtorin työ on kaksijakoinen. Hän ei voi olla pelkkä hallinnollinen johtaja, sillä opettajat eivät pystyisi kunnioittamaan sellaista rehtoria. Toisaalta hän ei myöskään voi olla ainoastaan pedagoginen johtaja, koska

hallinnollisen organisointikyvyn puuttuminen johtaisi hallitsemattomaan kaaokseen. Rehtori poukkoilee siis kahden tulen välissä; hänen on oltava tasapuolisesti sekä hallinnollinen että pedagoginen johtaja. (Sveiby 1990, 220.)

#### 4.1.3 Ainainen kiire

Rehtori tekee työtään monelta taholta tulevien odotusten ristipaineessa. Oppilaat, vanhemmat, koulun henkilökunta, johtokunta, kouluviranomaiset, yhteiskunnan päätöksentekijät ja työnantajat asettavat kukin erilaisia odotuksia rehtorin toiminnalle (Hämäläinen 1986, 52). Hallintoviranomaiset esimerkiksi odottavat, että hän vastaa yhteiskunnan sille asettamista tehtävistä säästöjen ja määräysten mukaisesti, vanhemmat kääntyvät rehtorin puoleen ongelmatapauksissa, ja oppilaat pitävät häntä ylimpänä kurin ja järjestyksen valvojana (Kääriäinen ym. 1990, 51 - 53). Koska vaatimuksia asettavia tahoja on monia, rehtorit kokevat usein paineita yrittäessään vastata kaikkiin odotuksiin.

Koulun johtajan maailmassa törmäävät hänen toiveensa, ympäristön vaatimukset ja käsitys omasta itsestä. Hän haluaisi olla demokraattinen johtaja ja auttaja, mutta on autoritaarinen manageri ja tuomari. Hänen tulisi olla tiedonjakaja, mutta joutuukin säilyttämään salaisuuksia. Yksilöstä kiinnostunut ideamestari huomaa todellisuudessa olevansa organisaation konkreettisten asioiden hallitsija eikä yllä pitkäjänteiseksi uudistajaksi, koska on spontaani ja tilannesidonnainen säilyttäjä. (Miller & Lieberman 1982.) Jatkuva toiveiden ja todellisuuden välinen ero johtaa siihen, että rehtori ei koe onnistuvansa työssään haluamallaan tavalla, vaan tuntee ahdistusta, väsymystä ja ärtyisyyttä. Tämä osaltaan vaikeuttaa henkilöstön yhteistyötä. (Ojanen 1985, 32.)

Eniten työpaineita rehtorille asettaa koulun henkilökunta. Moni rehtori kokee, että henkilökunta odottaa häneltä liikaa, eikä ymmärrä hänen tavoitteitaan (Ojanen 1985, 32). Opettajien rehtoriin kohdistamat rooli-odotukset ovat kaksijakoisia. Toisaalta he odottavat hänen hoitavan viralliset tehtävänsä ja toisaalta näkevät hänet tasavertaisena työtoverina. Vastuullinen

rehtori ei kuitenkaan koskaan voi olla täysin tasavertainen opettajien kanssa, eikä täten pysty vastaamaan heidän toiveisiinsa. (Hämäläinen 1986, 53). Ekholmin ja Franssonin tutkimuksen perusteella Kääriäinen kumppaneineen (1990) toteaa, että opettajat odottavat rehtorin rajoittavan työkenttensä lähinnä tehtävänjako- ja työnjärjestyskysymyksiin sekä palveluluontoisiin tehtäviin. He hyväksyvät johtajuuden vain siihen asti, missä se ei häiritse totuttuja koulurutiineja. Kasvatusvastuunsa tiedostava rehtori on näin ollen vaikeassa asemassa. (Kääriäinen ym. 1990, 52 - 53.)

Koulun uudistamisen yhteydessä on puhuttu paljon ajasta. Uudistusten suunnittelu ja opetus suunnitelmatyö vie paljon aikaa, joka on resurssi, josta on pula. Oppiminen vaatii ajattelua ja ajattelu aikaa. Samalla tavalla myös ongelmien ratkaisu vaatii aikaa, joten oppivan organisaation olennainen tehtävä on oppia hallitsemaan ajankäyttöään. Nikkanen uskoo, että organisaatio oppii hallitsemaan ajankäyttöään, jos sen yksilöt oppivat hallitsemaan omaa ajankäyttöään. Koska myös rehtorin työn ongelmiin kuuluu ajan vähyys, ajankäytön hallinta nousee olennaiseksi hänen työssään. (Nikkanen 1995b.)

Koko koulun toiminnasta vastaavan rehtorin aikataulu on tiukka, ja ainainen kiire vie toiminnan tehokkuutta olennaisista epäolennaisiin asioihin (ks. esim. Heinonen 1984, 82). Kun johtajalle kerääntyy hoidettavia asioita liikaa, hän ei ehdi eikä kenties edes kykene näkemään toimissaan metsää puilta. Rehtorit tiedostavat sen, etteivät kykene hoitamaan kaikkea kunnolla, mutta tulosvastuullisuuden vaatimus painostaa heitä siitä huolimatta yrittämään. Koulusta on tullut palveluyksikkö, jonka tuotannon tuloksellisuudesta rehtori on päävastuussa. (Leino 1985, 10 - 11; Lyytinen 1984, 1988.) Tämän vuoksi rehtorin on pyrittävä vähentämään omaa työmääräänsä asettamalla töitä tärkeysjärjestykseen ja delegoimalla niitä muille. He kokevat tämän kuitenkin ongelmalliseksi, sillä asioiden arvottaminen on vaikeaa. (Lonkila 1990, 15 - 19; Lyytinen 1984.) Heinonen ehdottaa kiireen purkamiseksi toisarvoisten hallinnollisten tehtävien siirtämistä pois rehtorilta esimerkiksi kanslistille. Emme kuitenkaan näe nykypäivän taloudellisessa tilanteessa realistisena ehdotuksena ylimääräisen kanslia-avun palkkaamista. (Heinonen 1984, 77, 90.) Rehtorin on itse suhteutettava ajankäyttönsä työtehtäviin.

Kehittääkseen ja tehostaakseen omaa työtään rehtori voi pyrkiä järjestelmällisesti hallitsemaan ja kehittämään ajankäyttöään. Ensimmäinen askel ajankäytön hallintaan on omien tavoitteiden asettaminen. Näiden tavoitteiden pohjalta laitetaan asiat tärkeysjärjestykseen. Tärkeysjärjestyksen avulla luodaan suunnitelman siitä, miten tätä järjestystä käytännön työssä toteutetaan. Suunnitelmassa pitää ottaa huomioon omat voimavarat ja pyrkiä tarvittaessa myös kehittämään niitä. Koska rehtoriin kohdistuvat vaatimukset ovat moninaiset, on niitä oman tärkeysjärjestyksen mukaisesti osattava valikoida. Olennaista on aktiivinen toiminta oman suunnitelman toteuttamiseksi ja sen toteutumisen arviointi. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 86 - 88.)

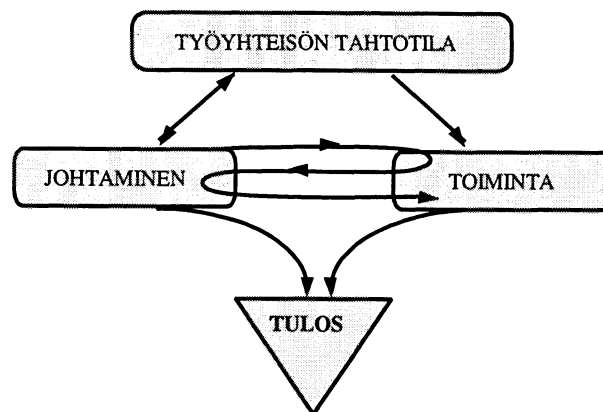
Mihin rehtorit sitten käyttävät vähäistä aikaansa? Entisen Keski-Suomen Lääninhallituksen selvitykseen (Kangasoja 1997) osallistuneet rehtorit käyttivät keskimääräisesti eniten aikaansa hallinnollisorganisatorisiin tehtäviin. Toiseksi eniten aikaa vei rehtorien mukaan opetuksellinen johtaminen, johon selvityksessä sisällytettiin pedagoginen johtaminen, opetuksen ja muun työskentelyn suunnittelu sekä koulun kehittäminen. Kolmannelle sijalle nousi henkilöstöasiat, joihin katsottiin kuuluvaksi myös oppilashuolto ja henkilökunnan ammattitaidon kehittäminen. Vähiten rehtorit ehtivät pitää yhteyttä muihin kouluihin, oppilaiden vanhempiin ja muihin sidosryhmiin. (Kangasoja 1997, 39 - 40, 45 - 47.) Näyttäisi siis siltä, että paperityöt hallitsevat rehtorin työtä vieden aikaa pedagogiselta johtamiselta.

#### 4.2 Laatua, tulosta vai laadukasta tulosta?

Uuden opetussuunnitelman myötä rehtorin työhön sisältyvien hallinnollisten toimien luonne on muuttunut ja niiden rinnalle on noussut uusia johtajuuden ulottuvuuksia. Aikaisemmin johtamiseen ei kiinnitetty huomiota, mikä kouluyksiköiden kasvaessa johti niiden hallitsemisvaikeuksiin. Tulosjohtamisen vaatimus syntyikin koulutuksen piirissä johtajuutta kohtaan vallinneesta tyytymättömyydestä. Rehtorit haluttiin saada ottamaan enemmän vastuuta koulun tuloksista, jotta sen asiakkaat saisivat tasokasta palvelua. Tulosjohtamisessa asiakas on toiminnan tärkein tekijä (Hirvi 1995, 52). Ongelmallista koulun tulosjohtamisessa on asiakkaan ja tulosten määrittely. Ensinnäkin koulu on

vastuussa tuloksistaan monille tahoille ja toisekseen sekä osa koulutusjärjestelmää että autonominen yksikkö. Se on siis itsenäinen ja kuitenkin hyvin riippuvainen. (Vanne 1995, 105.)

Tulosjohtamisessa pyritään hajauttamaan valtaa ja vastuuta ja arvostetaan omatoimista aktiivisuutta (Eklund 1992, 108). Sen muoto kuitenkin määrittyy organisaation ominaisuuksien, toimintamuodon- ja kulttuurin, perusteella (Vanne 1995, 93 - 94). Keskeistä tulosjohtamisessa on toivottujen tulosten määrittäminen ja tulosarviointi (Vanne 1995, 91). Kun organisaation päämääränä on hyvä tulos, sen tulee pyrkiä kehittymään. Yhteinen tahtotila ohjaa kehittämistoimintaa, jota johtaja koordinoi (kuvio 12). Samalla kun kehitetään työtä, kehitetään myös johtamisjärjestelmää ja toisin päin, sillä johtajuutta ei koskaan voi irrottaa kontekstistaan. (Santalainen ym. 1989, 224.) Parhaaseen tulokseen päästään yhteistyöllä (Vanne 1995, 91).



Kuvio 12. Kehittämistoimintaa johtamalla tuloksiin (Santalainen ym. 1989, 224 mukailen).

Tulosjohtamisen lisäksi toinen tämän ajan suosikkitermi on laatujohtaminen. Laatuajattelu on Hirven (1995) mukaan johtamisen ja kehittämisen näkökulma, jossa korostuu asiakkaan, prosessien, toiminnan jatkuvan parantamisen, yhteistyön ja tuottavuuden merkitys (Hirvi 1995, 53). Se ei tarkoita uutta johtamisoppia tai toimintakulttuuria, vaan tähtää jo olemassaolevan kehittämiseen. Tällöin muutoksen taso riippuu aina johtajan aiemmasta ajattelu- ja toimintatavasta. Laadunhallinnalla pyritään jatkuvasti parantamaan toimintaproses-

sien sujuvuutta asiakkaiden eduksi. Tavoitteena on myös purkaa byrokratiaa ja selkiyttää työn ja vastuunjakoa, mikä puolestaan motivoi työyhteisöä kehittämistyöhön. (Hirvi 1995, 52 - 53.)

Laatuajattelu on tullut julkishallintoon yritys-elämän, teollisuuden ja palvelujen kautta. Opetuksen ja kasvatuksen tuloksena ei kuitenkaan yritysmaailman tavoin synny mitään käsinkosketeltavia tuotteita, vaan vuoro-vaikutusprosesseja. Näin ollen koulutuksen laadun ulottuvuuksia ovat mm. pyrkimys tehokkaampaan ja mielekkäämpään oppimiseen, kouluyhteisön ja sen osaamisen kehittämiseen, yhteistyöhön oppilaitosten kesken ja koulun roolin avartamiseen (Hirvi 1995, 54 - 55; ks. myös Helakorpi 1997b.) Hirvi toteaaakin, että laatukoulun

tärkein ominaisuus on, että se katsoo silmät avoinna moneen suuntaan, se on herkkä reagoimaan erityyppisiin haasteisiin ja sillä on kykyä toimia menestyksellisesti myös vaikeimmissa olosuhteissa. Laadunkehittäminen lähtee usein pienistä asioista, mutta suurista näyistä ja vahvoista arvoista. (Hirvi 1995, 58.)

Oppilas ei siis ole ainoa koulun laadun määrittäjä, vaikka nykymaailmassa koulun laatuna nähdään ennenkaikkea "oppijan valmentaminen ennakoimattomiin tilanteisiin ja muutoksiin" (Summa 1995). Laadun näkökulmasta toiminnan selkeät tavoitteet ja niiden arviointi ovat ensiarvoisen tärkeitä. Vain niiden avulla voidaan parantaa laatua. (Hirvi 1995, 56; Summa 1995.) Ongelmaksi kuitenkin nousee, kuka arvioi, miten arvioi ja mihin tarkoitukseen arvioidaan. Vainio (1995) näkeekin laatuajattelun siirtämisen suoraan kouluun vaikeana. Varsinkin rehtorit näyttävät pelkäävän, annetaanko heille tarpeeksi aikaa sopeutua laatuajattelun vaatimuksiin. Kouluja askarruttaa myös se, kuinka koulukäsitteet määritellään laatuajattelulla. Vainio kysyykin: "Palveluyrityksissä ratkaisee raha, mikä ratkaisee koulussa?" (Vainio 1995.)

Laatuajattelun soveltaminen kouluun ei merkitse yritysmaailman toimintamallien kopioimista sellaisenaan. Koulun laatua kehitettäessä on otettava huomioon kouluorganisaation oma historiallinen tausta. (Helakorpi 1995.) Helakorven mielestä monet kasvatustieteen asiantuntijat ovat ymmärtäneet laatuajattelun perusidean liian yksipuolisesti ja jopa väärin liittäessään sen teollisuuden laatuajatteluun, kuten standardeihin, tehostamiseen, kustannusten leikkaamiseen, kilpailuun jne. Kouluun oikein sovellettuna laatuajattelu



ei johda liukuhihnatyöhön, ihmisten tarpeiden unohtamiseen, yksilöllisyyden häviämiseen tai kasvatustavoitteiden laiminlyömiseen. (Helakorpi 1997b.)

Mielestämme koulun kohdalla on tarpeetonta erottaa termejä laatu ja tulos. Molemmissa korostetaan tavoitteellisuutta, arviointia ja toiminnan kokonaisvaltaista kehittämistä. Näistä asioista voitaisiin kouluissa puhua suomeksi pelkäämättä termejä, sillä sanat itsessään eivät ole hyviä tai huonoja. Rehtorien on mielestämme kiinnitettävä runsaasti huomiota yritysmaailmassa tehtyihin organisaatio- ja johtamistutkimuksiin ja pyrittävä hyödyntämään niitä myös koulun kehittämistyössä. Koska rehtori on linkkinä sekä koulun ja yhteiskunnan että koulun ja kouluviranomaisten välillä, hän on merkittävin henkilö tulkittaessa ja sovellettaessa yritysmaailman terminologiaa koulun käytäntöön.

#### 4.3 Johtaja asiantuntijaorganisaatiossa

Opetussuunnitelmauudistus painottaa opettajien asiantuntemusta, joten erityisesti nykyään rehtorin työssä korostuu asiantuntijayhteisön johtaminen. Uusi opetussuunnitelma näkee koulun henkilökunnan asiantuntijayhteisönä, jonka toiminnassa korostuu tiivis yhteistyö. Uudistustyössä rehtori toimii koulun nykypäivän ja tulevaisuuden tarpeiden asiantuntijana, joka ylläpitää keskustelua koulun yhteisistä tavoitteista. (Virkkunen 1994, 6.) Hänen tulee henkilökunnan ammattitaitoa hyväksikäyttäen luoda koululle toimiva sosiaalinen systeemi, joka edesauttaa opetussuunnitelman ja koko kouluyhteisön aktiivista kehittämistyötä. (Kääriäinen ym. 1990, 52; Lyytinen 1988, 73.) Tämä on kuitenkin helpommin sanottu kuin tehty.

Asiantuntijaorganisaation johtaja on yleensä itsekkin alan asiantuntija. Hän on jopa mieluummin asiantuntija kuin johtaja, sillä johtaminen on vain sivutoimi, tehtävä joka hänen on hoidettava (Sipilä 1996, 58, 66 - 67). Rehtorit eivät edes arvosta muodollista, viran tuomaa, arvovaltaa (Heinonen 1984, 86). Toisaalta asiantuntijatkaan eivät pysty arvostamaan sellaista johtajaa, joka ei hallitse alaansa täydellisesti. Koska johtajaa valittaessa korostuu hyvä asiantuntijuus, johtotehtäviin siirtynyt ei välttämättä ole johtajana hyvä. Hän saattaa johtajana olla jopa avuton. Asiantuntijoille se käy loistavasti, sillä

he eivät halua johtajaksi voimakasta vaikuttajaa, vaan matalalla profiililla toimivan mukavan ihmisen. Vaikka johtajaa moitittaisiin saamattomuudesta ja huonoudesta, käytännössä vahva johtaminen edellä mainituilla valintaperusteilla estetään. Ainoastaan kriisitilanteissa voi vahva visiojohtaminen onnistua. (Eklund 1992, 83 - 89; ks. myös Kettunen 1997, 381.) Asiantuntijaorganisaation johtajana rehtorin tilanne edellä olevan perusteella näyttää tällä hetkellä paradoksaaliselta. Samalla kun häneltä vaaditaan vahvaa johtajuutta, asiantuntijayhteisön luonne estää sen. (ks. myös Sveiby 1990, 220.)

Asiantuntijayhteisön johdossa pärjää keskusteleva ja vuorovaikutusta korostava henkilöjohtaja. Hyvä asiantuntijayhteisön johtaja onkin sanallinen lahjakkuus, sillä hänen pitää kyetä puhumaan ja perustelemaan. Hän hallitsee vuorovaikutustilanteet, koska on herkkä havainnoija ja sosiaalisesti älykäs eli oppii hallitsemaan sosiaalisia sääntöjä. Johtajan ihmissuhdetaidot jakautuvat karkeasti kolmeen osa-alueeseen: *inhimilliseen käyttäytymiseen, viestintätaitoihin ja työntekijöitten arvojen selvittämiseen*. Koska johtaja ei voi takertua pikkuseikkoihin, hänen tulee olla myös hyvä kokonaisuuksien hahmottaja. (Eklund 1992, 96 - 97; Odiome 1989, 14.)

Itsenäisesti työtään tekevien ja omaan ammattitaitoonsa luottavien asiantuntijoiden johtaminen on vaikeaa. Asiantuntijoilla voi olla tavallista voimakkaampi minäkuva, joka yhdessä oman ammattitaidon kapea-alaisuuden kanssa saattaa aiheuttaa riittämättömyyden tunnetta, mikä heijastuu avuttomuutena vuorovaikutustilanteissa. Ammattitaitonsa kapea-alaisuuden vuoksi he eivät ymmärrä muita ja ovat kärsimättömiä itselleen tuntemattomista aiheista keskusteltaessa. Lisäksi asiantuntijat usein kohtelevat erityisalansa ulkopuolisia alentavasti ja kokevat saavansa liian vähän palautetta. Tästä kaikesta seuraa se, että asiantuntijoiden ryhmätyökyky saattaa olla huono. (Maunula 1992, 22 - 23; Sipilä 1996, 54 - 56.)

Onnistuakseen tehtävässään asiantuntijayhteisön johtajan tulee ottaa kaikki edellä mainitut seikat huomioon. Siksi hänen työssään on tärkeää yksilön kunnioittaminen, alaisten palkitseminen ja tehokas tiedottaminen, ja erityisesti hänen on kiinnitettävä huomiota työryhmien muodostukseen ja niiden toimivuuteen. Asiantuntijayhteisön johtajat kuitenkin kokevat motivoimisen, palkittamisen ja palautteen antamisen vaikeaksi. Ongelmallista on myös se, että usein tavoitteellisuus, suunnitelmallisuus ja tulosten arviointi puut-

tuvat, mikä johtuu ehkä siitä, että asiantuntijat eivät halua holhoajaa. He haluavat itse ratkoa ongelmansa, eikä johtaja saa puuttua liian yksityiskohtaisesti heidän työhönsä. (Maunula 1992, 22 -23; Sipilä 1996, 54 - 56, 65 - 66; Sveiby 1990, 220.)

#### 4.4 Muutoksen johtaminen

##### 4.4.1 Vahva johtajuus

Koska koulun toimintaan vaikuttavat monet eri tahot, on myös muutoksen johtaminen käsitteenä laaja. Se sisältää yksittäisen koulun sisäisen johtamisen lisäksi ympäröivän yhteisön asenteiden muokkausta ja kehitysmuutosten vahvistamista. (Pässilä & Niinikuru 1993, 136.) Yksinkertaisesti sanottuna "johtaminen on vaikuttamista" (Kangas 1996, 10). Muutoksen johtaminen puolestaan tarkoittaa uudenlaisten päätösten tekemistä, niiden seurausten ennakoimista ja hallintaa sekä voimia muutostyöhön (Santalainen 1990, 47).

Johtamisen kannalta olennaisinta uudistustyössä on koulun kulttuurin pohdinta ja analysointi. Koska koulun kulttuuriin ja samalla myös johtamiseen vaikuttavat niin yhteiskunnalliset, historialliset kuin kulttuurillisetkin tekijät, niiden huomioonottaminen on avaintekijä sisäisen toiminnan kehittämisessä. (Isosomppi 1996, 49; Kohonen & Leppilampi 1994, 39 - 40.) Näin ollen ennen organisaation muutosyritystä pitäisi perehtyä koulun käytäntöihin ja niiden taustalla vaikuttaviin syihin (Eklund 1992, 95 - 98). Syiden kriittinen pohtiminen on tärkeää, koska organisaatiossa voi tapahtua huomattavia muutoksia käytännön toiminnan tasolla ilman, että kulttuuri muuttuu lainkaan (Schein 1987, 274). Kulttuurin muuttuminen on kuitenkin syvällisen muutoksen perusta.

Koska rehtori on koulun muutostyön keskeisin henkilö, erityisesti hänen on perehdyttävä hyvin koulunsa kulttuuriin. Yhtä hyvin kuin jokaisen yksilön tulisi tuntea oman luonteensa ja persoonallisuutensa, johtajan tulee tuntea organisaationsa kulttuuri. Tätä tuntemusta johtaja voi käyttää hyväkseen ongelmatilanteissa. Jos rehtorilla ei ole tietoa, taitoa tai visiota kulttuurin muuttamisesta, kulttuuri muuttuu epävirallisten johtajuuden muotojen kautta

tai surkastuu täysin, mistä seuraa ryhmän hajoaminen. Tämä ei välttämättä tarkoita konkreettista ryhmän hajoamista, vaan esimerkiksi yhteistyön loppumista. (Eklund 1992, 95 - 98; Schein 1987, 323, 329; ks. myös Kohonen & Leppilampi 1994, 39.)

Kulttuurin muuttaminen on vaikeaa, koska se on pitkällisen oppimisen tulos ja osin tiedostamaton. Koska kulttuuria tutkittaessa liikutaan arvojen ja normien tasolla, sen paljastaminen voi tehdä organisaatiosta haa-voittuvan. Siksi rehtorin tulee olla toimissaan erittäin hienovarainen. Perus-olettamusten esiin saamiseksi rehtorin tulee haastatella ja havainnoida koulunsa jäseniä ja työstää löytöjään yhdessä heidän kanssaan, sillä pelkät kyselylomakkeet eivät vielä kulttuuria paljasta. (Schein 1987, 151 - 152, 320.) Voiko johtaja nousta oman organisaationsa kulttuurin ulkopuolelle muuttaakseen sitä? Kulttuurin kyseenalaistaminen on eräänlainen uhka myös johtajuudelle ja edellyttää johtajalta kulttuurin ymmärtämistä ja monenlaisia taitoja. Hänen täytyy pystyä muuttamaan sekä omia että muiden kulttuurioletuksia ja saada kaikki sitoutumaan ja osallistumaan muutostyöhön. Hänellä pitää olla syvä näkemys johtajuudestaan, emotionaalista vahvuutta ja ennen kaikkea motivaatiota kehittämistyöhön ja taitoa sen toteuttamiseksi. (Schein 1987, 332.)

Tehokas johtajuus ilmenee ensisijaisesti henkilöstön työmotivaationa, koska johtajan tehtävä on luoda motivoiva organisaatiokulttuuri ja energiaa toisiin ihmisiin. Kun yksilöille annetaan organisaation yhteisten tavoitteiden puitteissa mahdollisuus toteuttaa myös omia ammatillisia päämääriään, työmotivaatio kasvaa ja työn tulokset paranevat. Rehtorin on huomioitava koulun henkilökunta ihmisinä, joiden perustarpeena on saada palkkioita tekemästään työstä. Hänen tulee kannustaa ja motivoida heitä ja kehittää omaa palautteenantotapaansa. (Eklund 1992, 98; Kohonen & Leppilampi 1994, 40; Ruohotie 1985, 44, 74-75.) Kouluyhteisön on helpompi sopeutua muutokseen, jos myös rehtori kykenee sekä ilmaisemaan itseään että vastaanottamaan apua ja omaa työtään koskevaa myönteistä ja kielteistä palautetta. Vaikka rehtorin osuus uudistyössä on tärkeä, hän ei kuitenkaan selviä työstään yksin, vaan tarvitsee tukea muulta henkilökunnalta. (Lönngqvist 1985, 32 - 33.)

Koska yhteistyö ja keskustelu ovat koulun kehittämistyön keskeisiä välineitä, on tärkeää että rehtori on taitava neuvottelija. Hänen täytyy kyetä sovitteluun sekä kaikkien tavoitteet ja odotukset yhteen että asiantuntijayhteisössä yleisiä henkilöristiriitoja. Minkäänlaisia ristiriitoja ei saa sivuuttaa, vaan varsinkin aktiivisen muutostyön lomassa rehtorin on muistettava antaa tilaa kaikenlaisille tunteille, sillä niiden yhteisöllinen käsitteleminen on rehtorin vastuulla. Tunteiden käsitteleminen vähentää pelkoja ja muutosvastarintaa, mikä puolestaan helpottaa rehtorin ja koko kouluyhteisön kehittämistyötä. (Eklund 1992, 98; Kohonen & Leppilampi 1994, 42 - 43; Setälä 1996, 11 - 12; Ylikoski 1993, 86.)

Nykypäivän johtaja organisoii toimintaa sekä alustensa avulla että heidän kanssaan. Tiimityöskentelyä ja jaettua johtajuutta painotettaessa on kuitenkin syytä muistaa, että osallistuva johtaminen ei tarkoita sitä, että kaikki päättävät kaikessa. Vaikka sen ideana onkin kaikkien työyhteisön jäsenten aktiivinen osallistuminen ja vaikuttaminen yhteiseen päätöksentekoon, se ei toimi ilman määrätietoista ja ohjattua tiukasti käsissään pitävää johtajaa. Koska organisaatioissa on yleensä jo valmiiksi erilaisia ryhmiä, johtajan vastuulla on niiden toiminnan tehostaminen. Hänen on tiedettävä, millaisia yhteistyömuotoja organisaatio tarvitsee, miten niitä tulisi tukea, laajentaa ja johtaa. Johtajan tehtävänä on myös ohjata työntekijöitä osallistumaan päätöksentekoon järkevällä ja mielekkäällä tavalla. Hän pitää huolta siitä, ettei yhteistyötä tehdä vain sen itsensä vuoksi, vaan määrätietoisesti todellisiin muutoksiin pyrkien. (David 1996; Eklund 1992, 98; Kohonen & Leppilampi 1994, 41; Shonk 1994, 11.)

Tutkijat suhtautuvat muutostyössä syntyvän kaaoksen johtamiseen eri tavoin. Esimerkiksi Ylikoski (1993, 86) toteaa, että johtajan eräs keskeinen haaste on johtaa välttämättä ylibyrokraatia ja kaaos. Sahlberg (1996a) puolestaan näkee kaaoksen muutoksen edellytyksenä, johon täytyy tottua. Johtajan tehtävänä on pyrkiä mahdollisuuksien rajoissa hallitsemaan sitä. Myös Lindle (1996) edellyttää johtajalta sekasorron sietämistä ja kunnioittamista ja Lönnqvist (1989, 32) sanoo jopa, että koulun muutosprosessi hidastuu, jos johtajalla on pakeneva johtamistyyli ja hänen on vaikea sietää epävarmuutta työssään. Johtajan on sekasorronkin keskellä etsittävä kokonaisuuk-

sia ja hahmotettava organisaationsa tilanne, jotta hän osaa suunnitella ja ajoittaa toimintansa oikein (Ylikoski 1993, 86).

Johtaja työskentelee persoonallaan, joten johtamistapoja on yhtä monta kuin johtajiakin. Kukin on vahva jotain johtamistapaa käyttäessään, mutta sama tapa ei kuitenkaan käy joka tilanteeseen. Tutkijat ovat luokitelleet johtajia johtamistyyliinsä mukaan monella eri tavalla. Santalainen ym. (1989) kuvaavat johtajia neljällä tyyppiluokalla. *Päivittäispuurtaja* ei varsinaisesti johda, vaan tekee töitä muiden mukana. Sääntöjen ja ohjeiden tarkalle noudattamiselle omistautunut johtaja on *virkamies*, kun taas *ammattiliikemies* on eniten kiinnostunut markkinoista ja tuloksista. *Strategijohtaja* puolestaan paneutuu työhönsä syvällisesti monella eri tasolla. (, 22 - 23.) Maunula esittelee erityisesti muutostilanteessa esiintyviä johtamistyyppisiä Aitkinsin jaon perusteella. Sen mukaan *laadunvalvoja* pyrkii täydellisyyteen ja *toimeenpanija* haluaa nopeasti tulosta. *Järkeilijä* taas pohtii syyt ja seuraukset tarkkaan, kun *tasapainottaja* pyrkii tulemaan toimeen kaikkien kanssa. (Maunula 1992, 18 - 19.)

Myös rehtorien johtamistyyliä on tutkittu suhteessa heidän toimintaansa koulun kehittämistyössä. Stålhammar (1984) on tutkimuksessaan tarkastellut rehtorien kehittämistoiminnan aktiivisuutta ja luokitellut heidät sen mukaisesti viiteen tasoon. Alimmalla tasolla on *säilyttäjä*, joka pyrkii rajoittamaan tehtävänsä vain hallinnollisiin toimiin eikä koe koulun uudistamistoimia tarpeellisiksi. Toisen tason *sovittaleva* rehtori huolehtii ennen kaikkea koulunsa hyvästä ilmapiiristä pyrkien välttämään kaikenlaisia ristiriitoja. Kolmannella tasolla rehtori on *tuenantaja*, joka kannustaa henkilökuntaa uudistustoimiin, mutta ei itse aktiivisesti osallistu niihin. *Aloitteentekijä* nousee neljännelle tasolle painottamalla pedagogista johtajuutta ja avoimuutta kaikessa toiminnassaan. Vaikka hänelläkin on kokonaisnäkemys koulun toiminnasta ja tavoitteista, hän häviää määrätietoisuudessa viimeisen tason *kehittäjälle*, joka antaa suunnan koulun toiminnalle ja pitää huolta siitä, että siinä pysytään. (Stålhammar 1984, 260 - 265; ks. myös Hämäläinen 1986, 27 - 31.)

Hyvä johtaja tuntee itsensä ja oman johtamistapansa, sen heikkoudet ja vahvuudet (Maunula 1992, 34). Siksi onkin tärkeää, että hän reflektoi itseään ja arvioi omaa työtään. Ongelmallista on kuitenkin se, että suomalaisten johtajien itsearvioinnit ovat osoittautuneet usein epärealistisiksi.

Pirnes (1995) on tutkimuksessaan havainnut, että johtajat toisaalta aliarvioivat ja toisaalta yliarvioivat omaa osaamistaan. Verrattuna henkilöstön johtajista tekemiin arviointeihin, johtajat aliarvioivat taitojaan johtamisen etiikan alueella ja käytännön tehtävien hoidossa. Vastaavasti taas he yliarvioivat oman toimintakykynsä henkisessä joustossa ja ihmissuhteiden hoidossa. (Pirnes 1995, 25.) Johtajat siis kuvittelevat olevansa parempia ihmisten johtajia kuin he alaiensa mielestä ovat (Maunula 1992, 24).

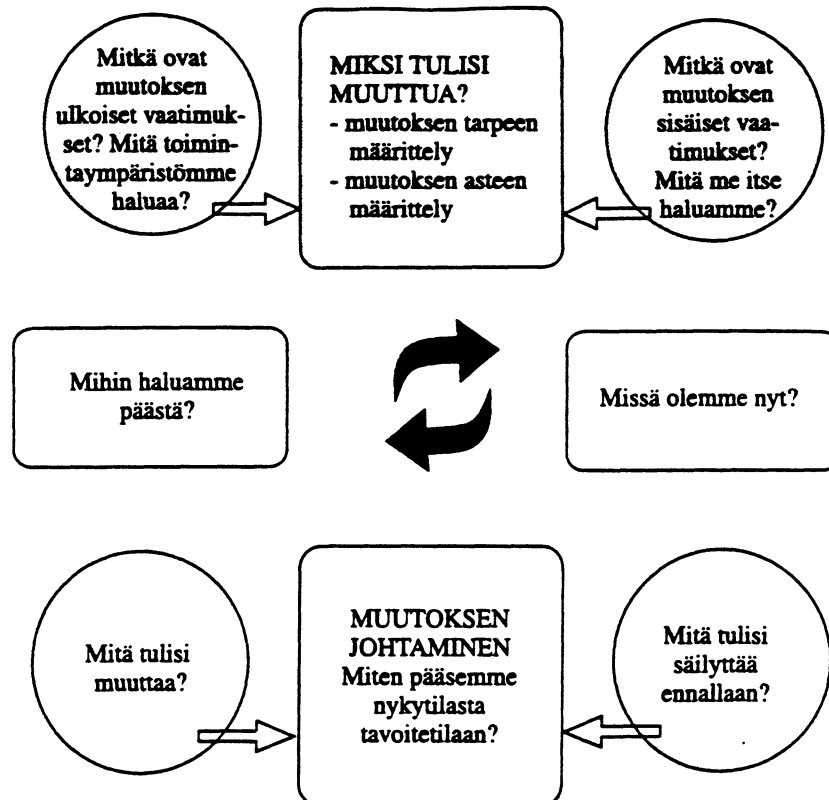
#### 4.4.2 Uudistustyötä askel askeleelta

Muutostilanteessa rehtori on realiteettien ja todellisuuden edustaja (Gröndahl 1994, 60). Hänen tulee olla tietoinen kouluyhteisönsä muutosresursseista uudistustyön suunnittelu- ja toteutusvaiheessa. Siten syntyvä uudistusaikataulu noudattaa koulun tarpeita ja edellytyksiä. Muutostyön edetessä rehtorin on seurattava työyhteisönsä mielialoja, jotta kriisin tai väsymyksen uhatessa voimavarat osataan kohdistaa kaikkein olennaisimpaan (Lönqvist 1985, 33). Hänen on aktiivisesti otettava kiinni ja vastattava jo ensimmäisiin kriisin merkkeihin. (Eklund 1992, 95 - 98.)

Rehtorin tehtävänä uudistustyössä on siis muodostaa yleiskuva koulun toiminnasta, välittää siitä tietoa, arvioida sitä ja tehdä kehittämisaloitteita (Kääriäinen ym. 1990, 52). Uudistustyön alkuvaiheessa rehtorin on ensin selvitettävä itselleen sen merkitys ja tarkoitus. Hänen tulee konkretisoida se alaisilleen ja motivoida heidät toimimaan sen mukaisesti. Oman perehtymisensä kautta rehtori huolehtii uudistustyön käynnistämisestä ja etenemisestä kouluyhteisössä. Hänen tehtävänä on tiedottaa uudistuksista oppilaille ja heidän vanhemmilleen sekä hallintoportaille. Rehtorilla on päävastuu myös uudistustyön organisoinnista ja tehtävien delegoinnista. Hän vastaa opettajien jatkokoulutuksen järjestämisestä, huolehtii opettajien yhteistyön käynnistymisestä ja laatii uudistuksille säällisen aikataulun, jonka taloudellista puitteista hän on vastuussa. (Gröndahl 1994, 60; Gröndahl ym. 1995, 60.)

Uudistustyön organisoimisen lisäksi rehtorin vastuulle lankeavat myös normaalit päätöksentekorutiinit ja suhteiden ylläpito hallintoon ja muihin päätöksentekijöihin. Sen lisäksi, että yhteistyön tulisi toimia koulun sisällä, on

sen toimittava myös koulun ja sen ympäristön välillä. Huono informaation kulku koulun ja päätäntäelinten välillä vaikeuttaa koulun johtajan työtä. (Karjalainen 1991, 63 - 64; Perttula 1994, 31.) Kaikessa toiminnassa rehtorin päätavoitteena tulee olla kehitykselle otollisen koulukulttuurin luominen (kuvio 13), mikä edellyttää häneltä aktiivista työskentelyä alaistensa ja omien toimintavalmiuksiensa ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi (Gröndahl 1994; Lyytinen 1984).



Kuvio 13. Muutoksen suunnittelu ja johtaminen (Nikkanen & Lyytinen 1996, 36).

Lonkilan (1987, 40) mukaan rehtori voi olla uudistustyön tehokkain käyttövoima tai kehityksen pahin jarru. Omalla esimerkillään, asennoitumisellaan ja toiminnallaan hän voi joko motivoida työtoverinsa aktiiviseen koulun kehittämiseen tai luoda yhteisöön kielteisen asenteen uudistustyötä kohtaan. Hän voi jopa estää koulun kokonaisvaltaisen kehittymisen pelkästään sillä, että ei itse osallistu uudistustyöhön. (Kurki 1993, 70; Pässilä & Niinikuru 1993, 21.)



Tullakseen tehokkaaksi ja mielekkääksi kouluksi, koulun on joka suhteessa toimittava systemaattisesti ja tavoitteellisesti kehityksen hyväksi. Rehtorin asema tavoitteiden määrittelyssä ja toimintastrategioiden luomisessa on keskeinen, sillä koulun kokonaisvaltainen toiminta-ajatus hukkuu usein monenlaisten pikkutavoitteiden paljouteen. (Galvin, Mercer & Costa 1990, 5; Sveiby 1990, 217 - 220.)

#### 4.4.3 Rehtori ihmissuhdeviidakkossa

Kaikki ryhmän jäsenet vaikuttavat sen normeihin, mutta muita suurempi vaikutus on kuitenkin johtajan käyttäytymisellä (Tiuraniemi 1993, 50 - 52). Sekä ryhmän kasvu että sen kulttuurin muodostuminen ovat molemmat johtajuuden tulosta. Johtajat istuttavat omia oletuksiaan organisaatioon viestimällä niitä sekä suorasti että epäsuorasti omien sanojensa, tekojensa ja toimiensa kautta. Myös se, miten organisaatio ratkaisee ongelmansa, riippuu viime kädessä johtamistavasta. (Schein 1987, 66, 251, 317.) Schein (1987) toteaa, että "johtajuuden ainutkertainen ja oleellinen tehtävä on kulttuurin manipuloiminen" (, 324).

Jotta ryhmästä voi tulla toimiva, sen jäsenten on selvitettävä suhteensa johtajaan. Koska johtajuus siirtyy tilannekohtaisesti, toiminnan kannalta tehokkainta olisi käyttää kulloinkin luonnollista johtajaa. Ryhmälle on kuitenkin kaikissa tilanteissa osoitettava, kuka kantaa vastuun, jotta ryhmä ei jää ajalehtimaan ilman johtajaa. (Jauhiainen & Eskola 1994, 97, 123.) Varsinkin muutos on tilanne, josta ryhmä ei selviä ilman selkeää johtajuutta (Schein 1987, 325). Koulussa rehtori on virallinen johtaja, joten johtajuus ei vaihdu tilannekohtaisesti. Ryhmä ei siis ole vapaa valitsemaan sitä, jonka kulloinkin haluaisivat. Jos rehtori ottaa johtajuuden itselleen, vastuunjako on selvä eikä siihen tarvitse uhrata ryhmän energiaa. Vetäytyvä rehtori taas jättää henkilökunnan keskenään taistelemaan vastuunjaosta ja johtajuudesta. Suuri osa ryhmän voimista menee tällöin ihmissuhteiden hierarkian selvittämiseen. Kehittyvä koulu vaatii rehtorin, joka uskaltaa astua johtajan saappaisiin. Joka tilanteessa rehtori ei pysty olemaan tarkoituksenmukaisin keskushenkilö, joten hänen tehtävänänsä on siis jakaa vastuuta pitäen kuitenkin langat käsissä.

sään niin, että kaikki tietävät kuka on ryhmän johtaja. (Härkönen 1990; Sveiby 1990, 220.)

Opetuksen sujumisesta huolehtimisen lisäksi rehtorin on huolehdittava myös henkilöstönsä hyvinvoinnista. Jauhiainen ja Eskola (1994) ovat pohtineet tätä johtajan kaksitahoista tehtävää. He nimeävät kaksoistavoitteeksi sen, että tehtävän suorittamisen ohella huolehditaan myös ryhmän toiminnasta ja ilmapiiristä. (Jauhiainen & Eskola 1994, 99 - 103.) Yhtäaikaiset suuret muutokset koulukäytänteissä synnyttävät työyhteisössä runsaasti etuja näkökulmaristiriitoja (Launonen 1989, 2). Tutkimuksien mukaan rehtorien mielestä heidän työnsä stressaavin tekijä onkin henkilökunnan erimielisyydet. Niitä ratkaistessaan rehtori täytyy ymmärtää toista ihmistä samaistumalla ja hahmottamalla kokonaistilanteen. (Ojanen 1985, 14 - 16, 32; Perttula 1994, 30.)

Rehtorin tulee varsinkin muutosprosessissa toimia ristiriitojen sovittelijana ja erilaisten näkemysten integroijana (Gröndahl 1994, 62). Hänen on huolehdittava siitä, että koulun ilmapiiri on avoin keskustelulle, joka puolestaan edistää yhteisön toimivuutta ja lisää muutosmotivaatiota (Pässilä & Niinikuru 1993, 140). Kun johtaja toimii tunneilmaisun helpottajana ja tulkkina sekä välittäjänä ihmisten välillä, ryhmän ilmapiiri ja kiinteys pysyy hyvänä. Suuret kriisitilanteet voidaan ennaltaehkäistä tutkimalla koulun ilmapiiriä säännöllisesti ja ratkaisemalla ongelmatilanteet välittömästi. (Huokuna 1997; Jauhiainen & Eskola 1994, 140.)

Muutospaineessa henkilöstö odottaa, että ainakin johtaja hallitsee tilanteen (Pässilä & Niinikuru 1993, 139). Opettajat saattavat muutostilanteessa tukeutua rehtoriin erittäin voimakkaasti. Jos he eivät koe saavansa johtajaltaan riittävästi tukea, he turhautuvat uudistustyöhön ja asettavat hänelle yhä suurempia vaatimuksia. Vaikeat tehtävät sälytetään johtajan hoidettavaksi, ja niissä epäonnistuminen merkitsee sekä johtajalle että henkilökunnalle pettymystä. Vaativat alaiset voivat herättää rehtorissa turvattomuuden ja pätemättömyyden tunteita, ja ympäristön tuen ja luotettavuuden puute saattaa ajaa hänet yksinäisyyteen, johon ei kantaudu palautetta toiminnasta. Eräs keino lisätä alaisten aktiivisuutta on osallistuva johtaminen, jonka on todettu lisäävän työtyytyväisyyttä kouluyhteisöjen keskuudessa. Tukea-antava johtaja ja kollegiaalinen ilmapiiri auttavat koulua myös muutoksen kohtaami-

sessä. (Lindle 1996; Rinne 1997.) Osallistuvan johtajuuden toteuttaminen koulussa on kuitenkin sen asiantuntijayhteisön luonteesta johtuen vaikeaa. Rehtorit kokevat opettajien olevan usein jopa haluttomia yhteistyöhön, jolloin työyhteisön yhteishenki kärsii (Lyytinen 1984, 13.)

Ihmissuhdeongelmien ratkominen on rehtoreille usein hankalaa ja jopa vastenmielistä, sillä opettajat ovat hyvin herkkiä työnsä suhteen eivätkä kestä henkilökohtaisuuksia (Karjalainen 1991, 63). Siksi opettajien toiminnan seuraaminen on rehtorin mielestä vaikeaa, vaikka hänen tehtävänsä on valvoa opetusta (Koulusäädökset 1994, 19§; Lyytinen 1984, 15). Koulu toimii opettajien mielestä hyvin, kun opettajat ja rehtori hoitavat vain "omat hommansa". Ehkäpä juuri sen vuoksi johtajat ovat osoittautuneet Isosompin (1996) tutkimuksessa olevan koulun kehittämisen suhteen enemmän seurailijoita kuin aktiivisia toimijoita. Vaikka kehittämiskeskustelussa painotetaan vahvan johtajan merkitystä, matalan profiilin johtaminen näyttäisi tällä hetkellä toimivan kentällä kehittämistoiminnan kannalta paremmin kuin ns. näkyvä johtaminen. (Isosoppi 1996, 130 - 131, 147, 157; ks. myös Erätuuli & Leino 1992, 34-35.) Suoraviivaisen toiminnan sijasta rehtorit kuvaavat Karjalaisen (1991) tutkimuksessa opettajien lähestymistä termeillä "varovaisuus, diplomatia ja ujuttaminen" (, 64). Edellä olevan perusteella näyttäisi siltä, että rehtorin rooli ja mahdollisuudet toimia työyhteisössään eivät kehity, ellei koulun koko toimintakulttuuri ja suhtautuminen johtajuuteen muutu.

Ihmissuhdetaidot korostuvat koulun johtamisessa, sillä se, kuinka hyvin rehtori osaa johtaa ihmisiä, on suoraan verrannollinen koulun tuloksellisuuteen (Gröndahl ym. 1995, 60). Korhonen (1992) vertaa muutoksen johtamista jopa taisteluun, jossa johtajan tehtävänä on voittaa ihmiset puolelleen. Johtajan on saatava heidät puolelleen, koska viime kädessä he joko toteuttavat tai eivät toteutua muutosta. (Korhonen 1992, 115.)

#### 4.5 Kehittyvä johtaja

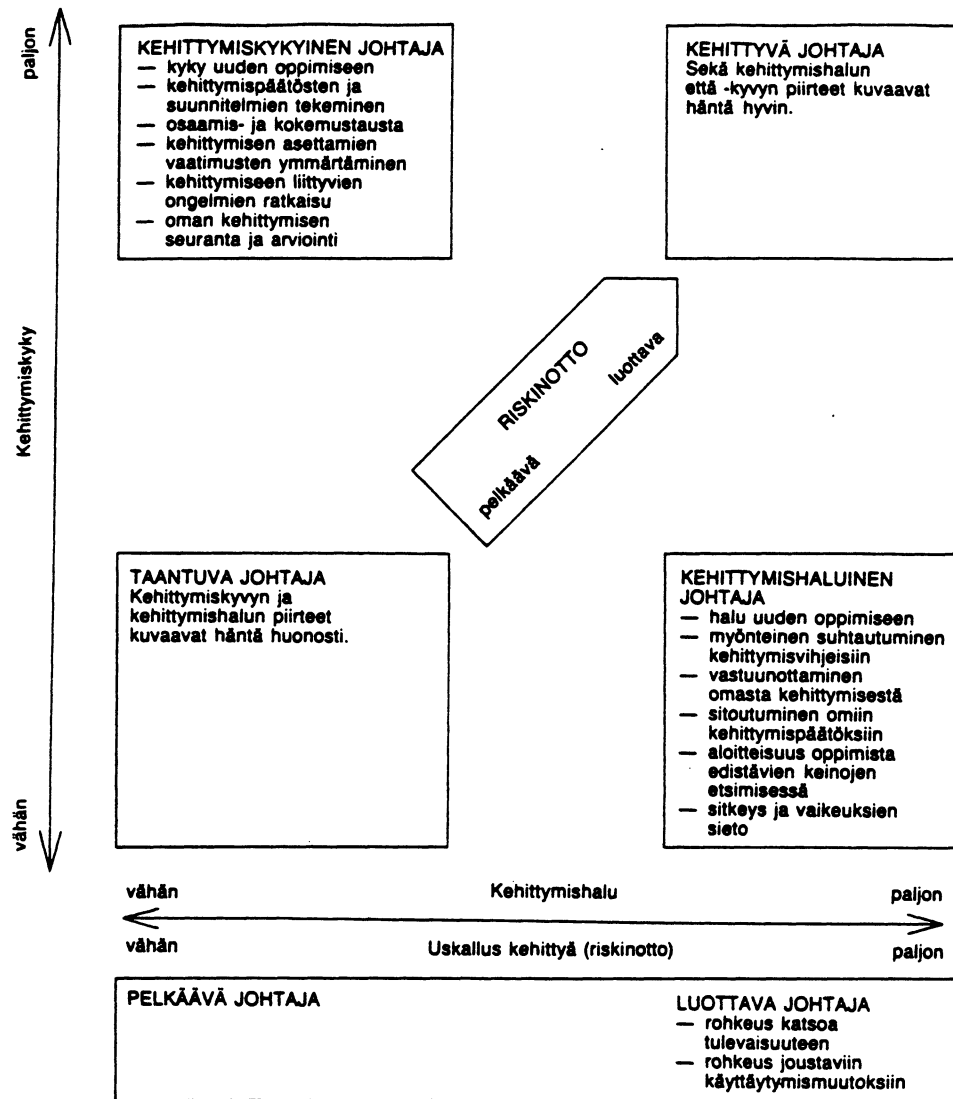
Juutin (1989) mukaan paras tapa oppia johtamaan organisaatiota on perehtyä alan kirjallisuuteen ja teorioihin. Paradoksaalisesti hän kuitenkin toteaa ettei teorioiden viidakosta löydy yhtään käytännöllistä vaihtoehtoa, sillä teoriat ovat liian yksinkertaisia verrattuna todellisuuteen. Jokaisen rehtorin tulisikin perehtyä johtamis- ja organisaatioteorioihin ja soveltaa niitä suhteessa koulunsa tilanteeseen ja omaan persoonaansa. Valitettavasti yritysmaailmassa kehitettyjä teorioita kouluun sovellettuna usein vierastetaan, eikä niitä nähdä olennaisina koulun kehittymiselle. Pitää muistaa, että teoriat ovat soveltamista varten, eikä täysin yleistettäviä malleja ole olemassakaan. Yhtä ainoaa oikeaa tapaa johtaa ja kehittää ei ole. (Juuti 1989, 7, 202 - 203.)

Uudistustyössä ei välttämättä auta edes johtajien hyvä tahto ja pyrkimykset. Juutin (1989) tutkimuksessa tulee esille myös uudistumisen lohduksen puoli. Vaikka johtaja pyrkii tiedostamaan muutostarpeen omassa toiminnassaan ja toimimaan sen mukaisesti, hän pyrkimyksistään huolimatta joutuu toteamaan oman rajallisuutensa ja ihmisten johtamisen vaikeuden ja jää lopulta yksin ongelmiansa kanssa. (Juuti 1989, 203.) Jotta johtaja ei vaipuisi epätoivoon, hänellä tulee olla lyhyen aikavälin realistisia tavoitteita, joiden saavuttamisesta saa onnistumisen kokemuksia. Ne kannustavat kehittämistyön jatkamiseen. Tämäkin puolustaa sitä näkökantaa, että uudistuksia tulee tehdä vähitellen.

Rehtorilta edellytetään nykyään vahvaa pedagogista johtajuutta. Varsinainen opetustyö nähdään silti opettajien tehtävänä, joten rehtorit eivät tiedä, missä määrin heidän täytyy, ja missä määrin he saavat, osallistua sen suunnitteluun. Isosomppi (1996) on tutkimuksessaan havainnut, että rehtori voi ideoida, suunnitella ja ohjata työskentelyä, mutta hänen tulee tehdä se joidenkin avainhenkilöiden avulla. Rehtorilla onkin yleensä muutamasta opettajasta koostuva kehittämisryhmä, joka toimii hänen välittäjänään ja avustajanaan työyhteisössä. Tällainen toimintastrategia on kouluissa hyvin yleinen, mutta suurilta osin näkymätön ja tiedostamaton. Edellä kuvatunlainen epäsuora johtamiskulttuuri ei Isosompin mielestä kuitenkaan ratkaise koulu-yhteisön asiantuntijuus-kollegiaalisuus-jännitteitä. Isosomppi näkee, että tulevaisuuden rehtorien olisi ansaittava asemansa lakipykälien sijasta koulu-

tuksen tuomalla ammattitaidolla ja kokemuksella. (Isosomppi 1996, 111, 142, 158; Kettunen 1997, 121, 375 - 376; Lindh 1992, 42.) Tämän vaatimuksen rinnalla ei kuitenkaan ajatella lainkaan sitä, että rehtorilla on aina asemansa antamat tehtävät, roolit ja valta (Kettunen 1997, 121). Tämäkin voi kouluuyhteisössä aiheuttaa rooliristiriitoja.

Muuttuvien olosuhteiden aiheuttama epävarmuus omasta toimenkuvasta ja asiantuntemuksesta saattaa kääntyä myönteiseksi voimavaraksi. Lönnqvistin (1985, 33) mielestä oman rajallisuuden kokeminen johtaa haluun ja kykyyn oppia uutta. Pystyäkseen vastaamaan muutostilanteen vaatimuksiin rehtorin tulee nähdä ammattinsa tärkeänä kehittämisen kohteena ja kiinnittää erityistä huomiota omaan täydennyskoulutukseensa (Pässilä & Niinikuru 1993, 37; Sainio 1994, 87). Jatkuva kehittyminen edellyttää rehtorilta motivaatiota, itsearviointia, kykyä oppia uutta ja muutosvalmiutta (kuvio 14). Muutosvalmius koostuu sekä henkilökohtaisesta visiointi- ja yhteistyökyvystä että tutkimus- ja ammattitaidosta. (Fullan 1994, 30 - 31).



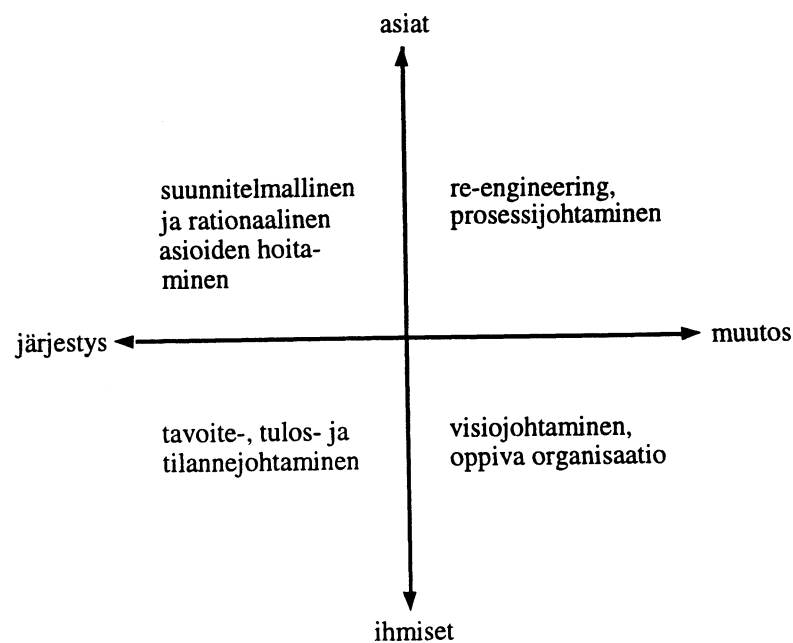
Kuvio 14. Johtajan kehittämishalu ja -kyky (Pirnes 1995, 161).

Rehtorilla voi olla sekä kehittämishalua että -kykyä vähän tai runsaasti. Kehittämishaluun liittyy uskallus ottaa kehittämiseen liittyviä riskejä. Pelkkä kehittämishalu tai -kyky ei tee rehtorista kehittyvää, ja jos hänellä ei ole kumpaakaan, hän taantuu. Kehittyvä johtajuus nousee eräänlaiseksi johtajuuden kattokäsitteeksi, sillä se on hyvin kokonaisvaltainen johtajuuden ajattelukehys. Sen mukaan johtaminen on aina oppimista. Tässä oppimisessa on keskeistä johtajan toiminnan arviointi- ja kehittämisenjärjestelmä ja ympäristön ja johtajuuden muuttuminen nähdään vuorovaikutteiseksi tapahtumaksi. (Pirnes, 1995, 13-14.) Mikään ei kuitenkaan suoranaisesti velvoita rehtoria tarkkailemaan itseään ja Hämäläinen (1986) toteaa, että rehtorien oman toiminnan tarkkailu on melko vähäistä, ja että heidän on ongelmien ilmetessä

vaikeaa nähdä osallisuuttaan niihin (Hämäläinen 1986, 67; Lonkila 1990, 12; Vahervan 1984, 110). Oman toiminnan arviointi alkaa siitä, että rehtori uskaltaa pohtia omaa arvomaailmaansa, ihmiskäsitystään ja maailmankatsomustaan. Rehtorin oma identiteetti ja terve itsetunto ovat hänen paras voimavaransa. (Santalainen 1990, 50.)

#### 4.6 Oppivan koulun rehtori

Koko edellä esitetty teoriakatsaus on pyrkinyt selvittämään sitä, millaista on johtaa nykypäivän koulua. Samalla tavoin kuin muutkin tutkimukset johtajista ja johtamisopit olemme tutkineet johtajuuden paradoksaalisuutta. Kettunen (1997) tiivistää johtamisen perusparadoksit kahteen. Ensimmäinen perusparadoksi on johtamisen jakautuminen asioiden ja ihmisten johtamiseen. Asioiden johtaminen vaatii myös ihmisten johtamista, mutta ne nähdään kuitenkin erillisinä ulottuvuuksina. Toinen perusparadoksi on ensimmäistä kätkeytympi. Se sisältää samanaikaisen vaatimuksen sekä järjestykseen ja pysyvyyteen että epäjärjestykseen ja muutokseen. Näistä perusparadokseista ja niiden ulottuvuuksista on Kettunen muodostanut nelikentän (kuvio 15). (Kettunen 1997, 411 - 413.)



Kuvio 15. Johtamisen perusparadoksit (Kettunen 1997, 413).

Kuvio on lähinnä ajatuksellinen rakenne, jonka avulla voi herättää ajatuksia ja jäsentää asioita, sillä kaikki käytännöt sisältävät piirteitä jokaisesta kentästä. Organisaation ongelmia ei ratkaista vain yhtä tapaa käyttäen. (Kettunen 1997, 413.) Koulun voimakkaassa muutoksessa tulisi nyt kuitenkin korostua oppivan organisaation visiojohtaminen.

Tärkeintä oppivan koulun rehtorille on itsetuntemus ja uskallus ja halu kehittyä, sillä hänen pitää olla avoin ja altis muutoksille. Kehittymisen vaikeimpia, mutta tärkeimpiä askelia on kriittisesti pohtia ja arvioida omaa toimintaansa. Jos rehtori ei ole valmis oman toimintansa kyseenalaistamiseen, myöskään työyhteisö ei pysty syvällisesti kehittämään omaa toimintaansa. Rehtorin on tehtävä jatkuvasta kehittämisestä koko työyhteisön arkea. Koska kehittämisen tulee aina alkaa koulun omista lähtökohdista, rehtorin on osattava hyödyntää työyhteisön jäsenten erilaisuutta ja osaamista. Siksi hänen on kannustettava kaikkia käyttämään persoonallisia kykyjään ja tuettava niiden hyödyntämistä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Kannustaminen ja tukeminen on tärkeää, mutta se valuu hukkaan, jos rehtori ei organisoi opettajien yhteistyötä. Luottaminen opettajien ammattitaitoon ei oikeuta rehtoria siirtämään kokonaisvastuuta heille.

Yhteinen visio ja tavoitteet suuntaavat oppivan koulun toimintaa, ja koska rehtori luo koulunsa linjan, hänen on oltava tulevaisuuteen tähtäävä visionääri. Henkilökohtaisen visionsa ohjaamana rehtori ohjaa yhteisen vision luomista. Yhteisen vision muodostamiseen tarvitaan paljon keskustelua ja avointa vuorovaikutusta, jotta kaikki voivat sitoutua siihen. Erilaisten näkemysten yhteensovittaminen vaatii rehtorilta sekä ryhmädynaamista hahmotuskykyä että -taitoja ja hänen tulee käyttää runsaasti energiaansa asiantuntijoidensa yhteistyön kehittämiseen. Kollegiaalisuus ja sisäinen tuki auttavat opettajia heidän ammatillisessa kasvussaan ja mahdollistavat myös organisaationaalisen oppimisen.

Rehtorin tulee huolehtia kehittämistyön suunnitelmallisuudesta ja johdonmukaisuudesta, joka alkaa hänen oman työnsä ja ajankäyttönsä järkevästä hallinnasta. Hän ei myöskään jää ongelmiensa kanssa yksin, vaan luo henkilökohtaisia verkostoja ja varmistaa ulkopuolisen tuen saamisen koululle organisoimalla sen verkostoitumista. Olennaisinta kehittyvälle koululle on, että sen rehtori näkee sekä oman että koulunsa kehittymisen jatkuvana



prosessina. Koulun kehittyminen kulkee käsi kädessä yhteiskunnan muuttumisen kanssa, joten uudesta ihmiskäsityksestä juontuu uusi oppimiskäsitys, josta puolestaan kumpuaa uusi näkemys sekä opetussuunnitelmasta että koko koulun työyhteisön toiminnasta ja sen johtamisesta (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Nykyinen oppimis- ja opetussuunnitelmäkäsitys suhteessa työyhteisön toimintaan ja johtajuuteen.

OPPIMISKÄSITYS	OPS-KÄSITYS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-yksilöllisyyden korostaminen</li> <li>-oppijan aktiivisuus</li> <li>-kokemusperäisyys</li> <li>-sosiaaliset taidot</li> <li>-oppijan vastuu</li> <li>-oppimaan oppiminen</li> <li>-itsearviointi</li> <li>-ympäristösidonnaisuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-opettajan oma opetus/työsuunnitelma</li> <li>-opettaja aktiivinen työnsä kehittäjä</li> <li>-opetussuunnitelma on kokonaisuus</li> <li>-yhteistoiminnallinen oppiminen</li> <li>-opettajan vastuu ja sitoutuminen</li> <li>-oppimaan oppiminen</li> <li>-opetuksen jatkuva arviointi</li> <li>-ympäristösidonnaisuus</li> </ul>
TYÖYHTEISÖN TOIMINTA	JOHTAJUUS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-kaikkien vahvuudet hyötykäyttöön</li> <li>-aktiivinen toiminnan kehittäminen</li> <li>-toiminnallinen oppiminen</li> <li>-avoin vuorovaikutus, sisäinen tuki</li> <li>-sitoutuminen yhteiseen visioon</li> <li>-oppimaan oppiminen</li> <li>-toiminnan arviointi</li> <li>-verkostoituminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-itsetuntemus ja ihmistuntemus</li> <li>-aktiivinen oman työn kehittäminen</li> <li>-syiden ja seurausten hahmottaminen</li> <li>-ryhmädynaaminen näkökulma</li> <li>-tavoitteellinen visiointi, kokonaisvastuu</li> <li>-oppimaan oppiminen</li> <li>-itsearviointi</li> <li>-verkostoituminen ja sisäinen tuki</li> </ul>

## 5 POHDINTAA TEORIASTA

### 5.1 Unelma oppivasta organisaatiosta

Oppivan organisaation teoria keskittyy organisaation jatkuvan kehittymiskyvyn parantamiseen. Sitä käsittelevässä kirjallisuudessa lähestytään aihetta monista eri näkökulmista, ja käytetään samoista asioista erilaisia käsitteitä ja määritellään niitä eri tavoin. Tämä teki teorian jäsentämisen tutkimusprosessin aikana todella vaikeaksi. Toinen teorian sisäistämistä vaikeuttanut tekijä oli kirjallisuuden hetkittäin lähes utopistisen ideaalinen kuva oppivasta organisaatiosta. Kaikkein epärealistisimpien kuvauksien mukaan se on idyllinen tila, jossa kaikilla organisaation jäsenillä on hyvä olla. Niissä oppiva organisaatio -mallin käyttäminen lisää luovuutta, työn iloa, turvallisuutta ja toisten arvostamista. Sen jäsenet oppivat tiedostamaan ja hyödyntämään jopa omaa alitajuntaansa ja hallitsemaan henkilökohtaista elämäänsä, eikä heillä ole ihmissuhdeongelmia työssä tai kotona.

Eräs hätkähdyttävimmistä oppivan organisaation määrittelyistä on Juutin (1995, 21) käyttämä termi aikuismainen kulttuuri. Siinä pyritään minimoimaan ihmisten puolustusmekanismit ja toimimaan kaikin puolin avoimina ja aitoina ihmisinä. Juuti ei kylläkään kerro, kuinka ihminen pystyy defenssinsa eliminoimaan tai mitä tarkoittaa sana aikuismainen. Mikä aikuismaisuudesta tekee ideaalisen olotilan? Lisäksi kouluun sovellettuna aikuisuuden ihannoiti on lähinnä mautonta, sillä se asettaa lapseuden ja nuoruuden älyllisesti vähempiarvoiseen asemaan.

Onneksi oppivan organisaation teoriaa on käsitelty myös hieman realistisemmalla tasolla. Tällöin organisaation jäsenet nähdään sekä kehittymiskykyisinä että inhimillisinä ja rajallisina olentoina. Meidän näkemysomme oppivasta kouluorganisaatiosta perustuu juuri tähän. Olennaisinta mielestämme on pyrkimys kohti oppivaa organisaatiota, joten ehkä tulisikin puhua oppimaan orientoituvasta organisaatiosta. Oppiva organisaatio ei tarkoita ongelmattomuutta, vaan sitä, että opetellaan tekemään yhteistyötä ja hyödyntämään siinä kunkin erilaisuutta ja ammattitaitoa yhteisen tavoitteen

saavuttamiseksi. Vaikka organisaation tulisikin tavoitella ideaalia tilaa, mielestämme realismi ei ole kehitysmuutosten vastakohta.

## 5.2 Uudistuksen piilo-opetussuunnitelma

Koulun tehtävänä on heijastaa yhteiskuntaa ja kasvattaa lapsistamme yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. Koska koulu on perinteisesti säilyttävä instituutio, sen ongelma nykypäivän nopeiden muutosten keskellä on sen hidas reagointi niihin. Opetussuunnitelmauudistus onkin keskittynyt purkamaan jäykkiä hallinnon rakenteita ja antaa kehittämisvastuun kouluille. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 määritellään entistä väljemmin opetuksen sisältöjä ja korostetaan koulun omaleimaisuutta ja omaa opetussuunnitelmaa. Koulukohtainen opetussuunnitelma laaditaan yhteistyössä ja tärkeää on sen arviointi ja jatkuva kehittyminen. POPS 1994 kannustaa yhteistyöhön, pitkäkestoiseen suunnitteluun ja jatkuvaan itse- ja toiminnan arviointiin. Kaikki nämä seikat ovat oleellisia oppivassa organisaatiossa, jonka toiminnassa korostuu oppimaan oppiminen. Opetussuunnitelmauudistus ja Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 ovatkin mielestämme yrityksiä tehdä kaikista Suomen kouluista oppivia työyhteisöjä.

Aktiivisen yhteistyön ja toiminnan jatkuvan arvioinnin korostamisen kautta opetussuunnitelmauudistus pyrkii koulujen toimintakulttuurin uudistamiseen. Toimintakulttuurin uudistaminen on eräänlainen opetussuunnitelmauudistuksen piilo-opetussuunnitelma. Se on kuitenkin jäänyt kouluissa liian vähälle huomiolle. Koska toimintakulttuurin muutostarvetta ei ole tarpeeksi painokkaasti ilmaistu uusissa opetussuunnitelman perusteissa, koulut eivät vielä tarpeeksi hyvin tiedosta sitä. Niiden opetussuunnitelmatyö onkin saattanut keskittyä lähinnä opetuksen sisältöihin, muotoihin ja oppilasarviointiin, jolloin yhteistyömuotojen uudistaminen on jäänyt melko pinnalliseksi. Jotta koulu voisi kehittyä oppivaksi organisaatioksi, toimintakulttuurin muuttaminen tulisi nostaa uudistustyön keskeisimmäksi tavoitteeksi.

Kulttuurin muutos edellyttää organisaation syvärakenteiden paljastamista ja niiden kriittistä arviointia. Koska oppivan organisaation tärkein työmuoto on ryhmätyö ja ainut tapa uudistaa kulttuuria on tehdä se yhdessä,

kouluyhteisöjen tulisi tutkia omaa ryhmäkulttuuriaan ja keskinäisiä suhteitaan. Tämän vuoksi työyhteisön tulisi perehtyä ryhmäteorioihin ja saada sekä ryhmädynaamista että ongelmanratkaisuprosesseja käsittelevää koulutusta. Niinpä koulun kehittymisen kannalta tehokkaampaa on yksilökoulutuksen sijaan kouluttaa koko työyhteisöä.

Koska organisaation kulttuuri on pitkällisen oppimisen tulos, sen muuttaminen on vaikeaa. Ennen kaikkea se edellyttää muutostarpeen tiedostamista ja jokaisen yksilön henkilökohtaista sitoutumista muutosprosessiin. Onnistunut muutos lähtee yhteisöstä itsestään, joten ongelmana opetussuunnitelmauudistuksessa on se, että koulujen muuttaminen on käytännössä ylemmän tahon määräys. Koulujen on toteutettava se huolimatta siitä, ovatko ne valmiita tai sisäisesti halukkaita uudistamaan itseään. Ilman vahvaa sisäistä muutostarvetta kehittämistyö ei kuitenkaan onnistu, sillä se vaatii paneutumista, pitkäjänteisyyttä ja aikaa. Nopea valtakunnallinen uudistaminen on kuitenkin mahdollista ainoastaan ylemmän tahon määräyksenä, joten uudistustyön sisäistämiseksi koulujen henkilöstölle olisi tarjottava koulutusta ja ulkoista tukea. Näin uudistustyö voitaisiin saada myös yhteisöstä itsestään lähteväksi tarpeeksi.

Muutostyön keskeinen väline on arviointi. Samalla kun arviointityön tulisi olla jatkuvaa, sen tulisi olla myös järjestelmällistä ja tavoitteellista. Arvioinnin asiantuntemusta onkin kouluilla runsaasti ja opetuksen arviointia kehitetään kouluilla aktiivisesti. Työyhteisön toiminnan arvioinnissa on kuitenkin lähdetty varovaisesti liikkeelle. Miksi näin? Yhtenä syynä tähän saattaa olla pelko muuttaa tuttuja ja turvallisia toimintatapoja. Niiden kyseenalaistaminen saattaa joillekin kouluyhteisön jäsenille merkitä jopa oman ammattitaidon kyseenalaistamista. Toisaalta on mahdollista, että arviointikäsitteistön kirjavaus aiheuttaa työyhteisöissä epävarmuutta sopivista toiminnan arviointitavoista, tai että yhteisöllä ei ole tietoa ja taitoa arvioida omaa toimintaansa, jolloin sen itsearviointi keskittyy vain ulkoisiin seikkoihin. Jotta näin ei kävisi, opettajien ja rehtorien tulisikin nyt pyrkiä ulottamaan arviointitaitonsa koko koulun toiminnan arviointiin ja kehittämiseen.

### 5.3 Oppivan asiantuntijaorganisaation paradoksi

Koulun halutaan nyt kehittyvän oppivaksi organisaatioksi. Tavoite on hyvä, sillä sen avulla voitaisiin edistää koulun jatkuvaa kehittymistä. Kehittämistöimissä ei kuitenkaan ole tarpeeksi huomioitu sitä tosiasiaa, että koulu on asiantuntijayhteisö. Ei ole siis syvällisesti pohdittu sitä kontekstia, johon oppivaa organisaatiota sovelletaan. Mielestämme kuitenkin juuri koulun asiantuntijayhteisön luonne on vakava hidaste oppivaksi organisaatioksi kehittymisessä. Seuraavassa tarkastelemme tätä paradoksia.

Oppiva organisaatio perustuu yhdessä oppimiseen, jossa hyödynnetään kaikkien jäsenten voimavaroja yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tämä yhteinen visio voidaan luoda vain keskustelemalla. Avoin keskustelu on kuitenkin asiantuntijayhteisössä vaikeaa, sillä asiantuntijat ovat usein hyvin omanarvontuntoisia ja herkkiä loukkaantumaan, ja työyhteisössä voi olla ristiriitoja ja puhumattomuutta. Tällöin opettajainhuoneen huono ilmapiiri estää kehityksmyönteisen yhteishengen muodostumisen.

Vuorovaikutuksen hyvä laatu ja yhteistyö ovat elintärkeitä oppivassa organisaatiossa, mutta asiantuntijayhteisössä saattaa korostua yksilöllisyys ja yhteistyöhaluttomuus. Pahimmillaan jokainen opettaja pakertaa yksin, ja yhteistyö tarkoittaa vain hyvin organisoitua työnjakoa tai satunnaisia teemapäiviä. Koska taas yhteistyö ja keskusteleminen on vaikeaa, voi oppivalle organisaatiolle tärkeän yhteisen vision saavuttaminen olla asiantuntijayhteisössä lähes mahdotonta. Koulun yhteiset tavoitteet ja toimintaperiaatteet hämärtyvät, kun jokainen toteuttaa vain omaa henkilökohtaista strategiaa luokkahuoneessaan. Oppiva kouluorganisaatio kehittää toimintaansa arvioinnin ja kyseenalaistamisen avulla. Asiantuntijat eivät taas välttämättä ole valmiita työnsä ja työyhteisönsä toiminnan arviointiin, sillä he usein ottavat sen omaan persoonaansa kohdistuvana kritiikkinä. Tällöin toiminnan arviointi jää työyhteisössä vähäiseksi.

Kouluissa vallitsee pitkä yksintyöskentelyn perinne, joten paljon puhuttu tiimiytyminen ei onnistu kädenkäänteessä. Vaikka sillä on paljon hyviä puolia, se ei ehkä ole järkevin tapa aloittaa koulun kehittämistä oppivaksi organisaatioksi. Tiimityö edellyttää ihmisiltä tiivistä ja laadukasta ryhmäntymistä, joka itsessään on kuitenkin monimutkainen prosessi.

Ensinnäkin ryhmän kaikkien jäsenten tulisi haluta yhteistyötä, heidän tulisi voida sitoutua siihen ja tuntea kuuluvansa ryhmään. Olisiko siis järkevämpää kehittää kouluuyhteisöä kollegiaalisuuden vahvistamisen ja yhdessä opiskelun avulla pikkuhiljaa tiimiytymistä kohti? Ryhmytyminen kun on vaiheittainen prosessi, joka vaatii aikaa. Sen tiedostaminen helpottaa vaikeuksien voittamista ja niistä kehittymistä.

#### 5.4 Ristiriitainen johtajuus

Siinä missä kouluuyhteisön tilanne oppivaksi organisaatioksi kehittymisessä on paradoksaalinen sen asiantuntijaluonteen vuoksi, rehtorin työ tuon yhteisön johtajana on kaksin verroin hankala ja ristiriitainen. Ensimmäinen ristiriita muodostuu vastuukysymyksestä. Yritysmaailmassa johtaja on vastuussa siitä, että tavoitteet ja tulokset tyydyttävät yhtiötä. Rehtorin ongelmana on se, kenelle hän on vastuussa; yhteiskunnalle, opetusministeriölle, kunnalle, vanhemmille, oppilaille jne? Siis kenen toiveiden täyttymisestä rehtorin on huolehdittava ja kenelle hän ensisijaisesti on vastuussa siitä, saavuttaako koulu kehittämistavoitteensa? Toisaalta rehtori on vastuussa kaikille ja toisaalta ei suoranaisesti kenellekään. Tällaisessa tilanteessa hänen tulisi silti määrätietoisesti johtaa kouluun kohti tulevaisuutta.

Hänen tulisi nyt ohjata työyhteisönsä radikaaliin muutokseen ja hallita sen aiheuttamaa kaaosta. Kulttuurin uusintamisessa rehtori on avainhenkilö. Voidakseen ohjata työyhteisöään näkemään oman toimintansa syitä ja seurauksia, hänen on ensin itse nähtävä ne. Se kuitenkin vaatii rehtorilta kykyä samalla sekä tarkastella omaa työyhteisöään ulkopuolisen silmin että toimia aktiivisena osana sitä. Tehtävä on vaativa, ja voimmekin kysyä, missä määrin sen toteuttaminen on ihmiselle mahdollista?

Uudistuvan koulun rehtorin tulee olla visionäärinen strategi, joka luotsaa kouluun muutosaallokossa vahvoin ottein. Vahvan roolin ottaminen on kuitenkin vaikeaa, sillä usein koulun rehtoriksi valitaan yksi työyhteisön jäsenistä. Tällöin rehtori joutuu johtamaan entisiä kollegojaan. Asiantuntijat taas eivät halua itselleen liian määrätietoista johtajaa, joten saattaa olla, että rehtoriksi siirtynyt ei ole välttämättä johtajana paras. Hänen ei yksinkertaisesti

anneta olla vahva johtaja, jotta hän ei häiritsisi asiantuntijoiden eli opettajien työtä. Asiantuntijaorganisaation johtajana rehtori onkin yleensä mieluummin enemmän asiantuntija kuin vahva johtaja. Tämän hetken vahvan johtajuuden vaatimus on siis ristiriidassa rehtorin perinteisen, matalan profiilin, johtajuuden kanssa. Koulujen asiantuntijakulttuuri estää rehtorin roolin muuttumista vahvemmaksi ja keskeisemmäksi. Vaikka hänelle asetetaan kuinka paljon tahansa paineita muuttumiselle, hän ei kykene siihen työyhteisössään yksin. Koko työyhteisön tulee uudistaa oletuksensa johtajuudesta.

Oppivan koulun johtaminen on ainaista muutoksen johtamista, joka taas vaatii vahvaa johtajuutta. Työyhteisökin odottaa rehtorin hallitsevan ja organisoivan muutostyötä, mutta ei silti asiantuntijayhteisönä anna rehtorille vahvan johtajan roolia. Muutoksessa ryhmällä on kuitenkin aina oltava johtaja, jotta ryhmä ei jää päämäärättä ajelehtimaan. Virkansa puolesta johtajan rooli kuuluu rehtorille. Minkä linjan hän siis tässä ristiriitaisessa tilanteessa valitsee? Toinen rehtoriin kohdistuva odotusten ristiriita on hallinnollisen ja pedagogisen johtamisen suhde. Asiantuntijat eivät halua rehtorin olevan vahva pedagoginen johtaja, mutta eivät myöskään kunnioita rehtoria, joka keskittyy ainoastaan hallinnollisten toimien hoitamiseen. Kuinka tasapainoilla näiden toiveiden välissä? Ristiriitaisuutta rehtorin oman paikan määrittelyyn luovat myös erilaiset uudet ryhmäorganisaatiomallit. Esimerkiksi tiimiorganisaatiossa tehokkaan toiminnan edellytyksenä on se, että tiimeillä on valtaa ja vastuuta. Vahvan johtajuuden vaatimuksen lisäksi nykypäivän rehtorin tulee siis jakaa valtaa muille ja olla silti viimeiseksi vastuussa kaikesta.

Laadukas ja tavoitteellinen yhteistyö on avain organisaation tehokkaaseen oppimiseen. Niinpä rehtorin päätehtävänä on saada opettajat tekemään tiivistä yhteistyötä ja luoda koululle avoin keskustelukulttuuri. Tehtävä on erittäin haasteellinen, sillä kuten jo aiemmin olemme todenneet, asiantuntijayhteisön vaikein ongelma saattaa olla avoimen keskustelun ja yhteistyön puuttuminen. Rehtorin tulee luoda työyhteisöönsä turvallinen ilmapiiri, joka edesauttaa erilaisuuden ja muutoksen tuoman epävarmuuden hyväksymistä. Näin se selviäisi muutoksista paremmin. Miten sitten luoda tällainen turvallinen ilmapiiri asiantuntijayhteisöön, jossa jokainen on tottunut taistelemaan arvostuksesta ja omasta elintilastaan? Kollegiaalisuuden

tukemisen lisäksi rehtorin onkin tuettava yksilöllisyyden ja erilaisuuden arvostamista, sillä erilaisuus on kehittymiselle olennainen voimavarana. Hänen täytyisi pystyä yhdistämään yhteisyyden ja yksilöllisyyden ääriä. Kysymys kuuluukin, millä rehtori saa vakuutettua asiantuntijat siitä, että heidän itsellisyytensä ei vähene, vaikka he tekevät töitä ryhmässä yhteisen tavoitteen eteen.

Rehtori on se, joka sovittaa erilaiset visiot yhdeksi ja saa kaikki työyhteisön jäsenet vielä sitoutumaan siihen. Hän on erilaisten näkökulmien integroija ja ristiriitojen sovittelija. Monille rehtoreille ihmissuhdeongelmien ratkominen on kuitenkin hankalaa ja jopa vastenmielistä, joten vaarana on, että rehtori sivuuttaa henkilösuhteissa ilmenevät konfliktit. Tällainen toimintatapa ei edistä uudistumista, sillä muutokseen liittyviä ristiriitoja on helpompi ratkaista, jos ihmissuhteet ovat kunnossa. Toisaalta ihmissuhteiden hoitaminen saattaa kouluilla jäädä vähälle huomiolle, koska rehtorit muiden suomalaisten johtajien tavoin saattavat yliarvioida kykynsä ihmissuhteiden hoitamisessa. Rehtorikoulutuksessa onkin siksi eniten kiinnitettävä huomiota rehtorien itsereflektointi-, viestintä- ja ryhmäviestintätaitojen kehittämiseen.



## 6 TUTKIMUSONGELMAT

Yhteiskunnan kehittymisen myötä myös näkemykset organisaatiosta ja sen johtamisesta ovat muuttuneet. Nykykäsitysten mukaan ihanteellinen organisaatio on dynaaminen ja jatkuvasti kehittyvä, ja sen johtaja vahva visionääri-nen kaaoksen hallitsija. Nämä näkemykset toteutuvat yritysmaailmassa luodussa oppivan organisaation mallissa, jota nyt halutaan soveltaa myös kouluihin. Tämän mallin avulla pyritään auttamaan kouluja niiden muutospyrkimyksissä. Tutkimuksemme kohdistuukin juuri oppivan organisaation johtamiseen ja sen soveltamiseen koulu-yhteisössä. Mielenkiintoiseksi aiheen tekevät teoreettisessa tarkastelussa löytyneet ristiriitaisuudet ja ongelmakohdat, joiden perusteella oppivan organisaation soveltaminen kouluihin ja niiden johtamiseen voi muodostua hyvinkin vaikeaksi. Pääasiassa tutkimuksemme onkin juuri teoreettinen tarkastelu, josta nousevia päätelmiä halusimme tarkistaa pienellä kyselyllä.

Empiirisen osan ongelmanasettelun lähtökohtana on yksinkertainen riippuvuussuhde; Kaikesta, mitä rehtori sanoo itsestään ja omasta toiminnastaan, voi tehdä johtopäätöksiä työyhteisöstä, ja kaikesta, mitä rehtori kertoo työyhteisöstään, voi päätellä jotain hänestä johtajana. Pää-tutkimuskohteemme oli rehtorin näkemys työstään ja roolistaan koulussa, mutta toivoimme rehtorien kautta saavamme kuvan myös koulujen tämänhetkisestä tilanteesta ylipäättään. Tutkimusongelmissa kartoitimme rehtorien näkemyksiä koulun johtamisesta, oppivasta organisaatiosta ja opetussuunnitelmauudistuksen merkityksestä koululle. Tutkimusongelmat olivat seuraavat:

Ongelma 1: Millainen näkemys rehtoreilla on koulun johtamisesta?

Alaongelmat:

1. Millainen on koulun toimintakulttuuri rehtorien kuvailemana?
2. Miten rehtorit kuvailevat itseään johtajina?
3. Millainen on rehtorien mielestä hyvä johtaja?

Ongelma 2: Mikä merkitys opetussuunnitelmauudistuksella rehtorien mielestä on koululle?

Ongelma 3: Miten rehtorit määrittelevät kouluaan oppivana organisaationa?

## 7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 7.1 Tutkimuksen kohdejoukko ja otanta

Tutkimuksen kohdejoukkona oli entisen Keski-Suomen läänin ala-asteiden rehtorit ja koulunjohtajat. Otoksen valintaperusteena käytimme lääninhallituksen tekemää kouluraporttia, josta valitsimme tutkimukseemme kaikki siihen osallistuneet ala-asteiden johtajat. Näin saimme otokseemme kaiken kaikkiaan 30 koulun johtajaa, joista 4 on naisia.

Käyttämämme raportin aineisto oli kerätty lääninhallituksen sivistysosaston toimesta haastattelemalla koulun johtajia lukuvuonna 1995 - 96. Sillä kerättiin tietoa Keski-Suomen koulujen yleisestä tilasta ja siitä, miten niiden opetussuunnitelmaudistustyö etenee. Tutkimuksemme kannalta olennaisia raportin sisältöjä olivat kunkin koulun opettajien tekemän yhteistyön määrä ja laatu, rehtorin työajan jakautuminen, rehtorin ja opettajien yhteistyömuodot johtamisessa sekä oman toiminnan arviointi. Niistä ilmenneiden seikkojen avulla pystyimme sekä tarkistamaan että parantamaan omia tulkintojamme keräämästämme aineistosta.

### 7.2 Tiedonhankintamenetelmä ja aineiston keruu

Alkuperäinen suunnitelmamme oli toteuttaa tutkimus kaksivaiheisena niin, että ensin olisimme keränneet otoksesta pohjatietoa kyselylomakkeilla ja niiden pohjalta suunnitelleet ja toteuttaneet teemahaastattelun muutamille otoksen henkilöille. Haastattelujen avulla olisimme voineet syventää tutkimustamme yksittäisten tapausten kohdalla ja saada tutkimukseen rehtorien kannalta "henkilökohtaisemman ja persoonallisemman" näkökulman. Tutkimusprosessin aikana mielenkiintomme kuitenkin suuntautui enemmän jo teorioista nousevien ongelmien ja ristiriitojen tarkasteluun, joten päätimme toteuttaa yksinomaan suuntaa-antavan tutkimuksen, jonka tuloksia pyrimme suhteuttamaan koulun johtamistoiminnan laajaan kokonaisuuteen.

Valitsimme tiedonhankintamenetelmäksi kyselyn, koska kyselylomake soveltuu hyvin mielipide- ja asennetutkimuksiin. (Eriksson 1986, 6; Jyrinki 1976, 25.) Postikysely on taloudellinen vaihtoehto, joka tavoittaa vastaanottajan melko varmasti. Lisäksi haastattelijan vaikutus eliminoituu, eli vastaaja saattaa tuntea henkilöllisyytensä paremmin suojatuksi ja voi näin vastata arkaluontoisiin kysymyksiin. Kysymykset ovat postikyselyssä kaikille samat, mutta lisäselvityksen antamisen mahdollisuudet taas rajalliset. Kyselylomakkeessa vastaajan on mahdollista lukea kysymykset missä järjestyksessä haluaa, ja hän voi pohtia ja tarkistaa vastauksiaan, mikä joissain tapauksissa lisää vastausten luotettavuutta. Hänen on myös mahdollista käyttää lähteitä vastaamisensa tukena. (Eriksson 1986, 6; Jyrinki 1976, 25.)

Haastatteluaineiston laajuuteen verrattuna kyselylomakkeet on suhteellisen nopeita ja helppoja käsitellä ja tilastoida (Hirsjärvi & Hurme 1982, 15 - 16). Yleinen ongelma on se, että laadullista aineistoa kerätään liian paljon ja liian aikaisin. Tällöin tutkimuksen punainen lanka helposti hukkuu tarjonnan paljouteen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston määrä on liian usein korvannut laadun, jolloin aineiston keruu ja käsittely on ollut huolimaton. (Ehrnrooth 1990, 39.) Kvalitatiivisella menetelmällä saadaan syvällistä, mutta huonosti yleistettävää tietoa, kun taas kvantitatiivisilla menetelmillä saadaan pinnallista, mutta luotettavaa tietoa. Parhaaseen tulokseen päästään hyödyntämällä molempien parhaita puolia. (Alasuutari 1994, 203.) Tämän vuoksi päätimme kyselylomakkeessa yhdistää avoimet ja monivalintakysymykset. Avoimissa kysymyksissä käsitelimme pääteemoja, ja monivalintakysymyksillä kartoitimme tutkimuksemme kannalta oleellisia yksityiskohtia.

Kyselylomakkeen laadinnan aloitimme keskustelemalla tutkimuksemme tavoitteista. Keskustelun jälkeen kirjoitimme kumpikin itsenäisesti sovittuihin aihepiireihin kysymyksiä, joita sitten vertasimme keskenään. Kaikkien kysymyksiä joukosta valikoimme tutkimuksen kannalta olennaisimmat yhdistellen ja karsien niitä. Ne kysymykset, jotka vaikuttivat tärkeiltä, mutta eivät muovautuneet avoimiksi kysymyksiksi, otettiin monivalintakysymysten pohjaksi. Monivalintakysymykset (liite 3) laadimme aihepiireittäin: 1) koulu kehittyvänä organisaationa, 2) työyhteisön vuorovaikutus, 3) rehtorin rooli uudistuksessa, 4) rehtorin tuntemukset omasta työstään ja 5) koulun ja

rehtorin suhde päättäjiin. Avoimiin kysymyksiin varasimme kutakin kysymystä kohti runsaasti vastaustilaa, jotta koulujen johtajat rohkaistuisivat vastaamaan niihin perusteellisesti. (Liite 2.)

Koska tutkimuksen ajankohta vaikuttaa merkittävästi sen tuloksiin (Eriksson 1986, 13), pyrimme toimittamaan kyselylomakkeet rehtoreille ennen koulujen kevätkiireitä, jotta heillä olisi aikaa paneutua kyselyymme. Postitimme lomakkeet ja postimerkillä varustetut palautuskuoret saatekirjeineen tutkimukseen valituille 1.4.1997 (liite 1). Vastausaikaa rehtoreille varattiin kolme viikkoa. Toukokuun alussa muistutimme tutkimukseemme osallistujia uusilla kyselylomakkeilla, jolloin vastausaikaa oli pari viikkoa. Muistutus ei tuottanut lainkaan tulosta. 30:sta lähetetystä lomakkeesta saimme takaisin vaivaiset 14. Kahdestakin syystä odotimme korkeampaa palautusprosenttia. Ensimmäkin tutkimuksemme henkilöt olivat jo osallistuneet lääninhallituksen selvitykseen, jonka jatkoa ilmoitimme tutkimuksemme olevan. Toisekseen painotimme tutkimuksen merkittävyyttä heidän ammattinsa näkökulmasta. Joudummekin pohtimaan, olivatko lomakkeemme kysymykset rehtorien mielestä huonosti laadittuja tai liian päällekkäisiä, tai eikö rehtoreilla ylipäätään riitä aikaa ja kiinnostusta omaa työtänsä koskeviin tutkimuksiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 192.)

### 7.3 Aineiston analyysi

Analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa kartoitettiin kyselylomakkeiden vastauksia yleisellä tasolla. Tämän jälkeen koottiin kaikki avoimet vastaukset sanatarkasti yhteen kysymyskohtaisesti. Seuraavaksi vastaukset tiivistettiin antamalla niille yhteisiä nimittäjiä ja laskettiin erilaisten vastauksien lukumäärät. Monivalintavastausten lukumäärät koottiin aihealueittain taulukoihin, jotta saisimme paremman kuva aihealueista ja kokonaisuudesta (liite 4). Tämä auttoi vertailemaan vastausten jakaumaa ja keskinäistä luotettavuutta. Aihealueet olivat samat kuin monivalintakysymyksiä laadittaessa (ks. 6.2).

Koska otos oli suhteellisen pieni, analyysin luotettavuutta haluttiin parantaa tekemällä jokaisesta vastaajasta oma profiili. Profiiliksi kutsumme yksittäisestä henkilöstä kirjoitettua kokonaiskuvausta, joka perustuu hänen

vastauksiinsa ja vastauksista meille syntyneisiin mielikuviin. Profiilien perusteella kykenimme suhteuttamaan vastauksia kokonaisuuteen ja tarkistamaan tulkintojamme henkilön yksittäisistä vastauksista. Tämän koimme tarpeelliseksi erityisesti siksi, että monet vastaukset olivat kauniisti sanottuna hyvin ytimekkäitä. Profiilin luominen aloitettiin tarkastelemalla henkilön monivalintavastauksia ja niistä nousevia linjoja. Monivalintavastausten jälkeen pureuduttiin avoimien kysymysten vastauksiin ja verrattiin niitä monivalintoihin. Näin pyrittiin näkemään, millaisen merkityksen rehtori antaa opetussuunnitelman uudistamiselle, miten hän kuvailee koulunsa toimintakulttuuria ja omaa johtajuuttaan sekä miten hän määrittelee kouluaan oppivana organisaationa. Kuhunkin aiheeseen liittyvät vastaukset kerättiin ensin yhteen, jonka jälkeen ne tiivistettiin ja niihin lisättiin tutkijoiden omat tulkinnat.

Profiilien muotoutumisen jälkeen otoksen henkilöitä vertailtiin iän, sukupuolen, rehtorina toimimisvuosien, koulun koon, jatkokoulutuksen määrän ja heidän oppivan organisaation määrittelynsä mukaan. Määrittelyt jaettiin kolmeen luokkaan sen mukaan, määritteleekö rehtori oppivaa organisaatiota lainkaan, onko määrittely epämääräinen vai jäsentynyt (ks. 7.3). Edellisiin verrattiin lisäksi rehtorien mielipidettä yritysten johtamismallien soveltuvuudesta kouluun. Tämän jälkeen tarkasteltiin kunkin rehtorin roolia ja johtamistapaa suhteessa työyhteisön toimintaan. Edellisen perusteella rehtorit luokiteltiin kolmeen johtamistyyppiin (ks. 7.1) ja kartoitettiin kunkin osalta uudelleen, millainen näkemys hänellä on koulun johtamisesta, opetussuunnitelmauudistuksesta ja koulusta oppivana organisaationa.

Vasta tässä vaiheessa otimme esiin otosvalintaamme ohjanneen lääninhallituksen raportin, koska emme halunneet sen suuntaavan tulkintojamme. Selvityksestä poimittiin kultakin koululta ne vastaukset, jotka kartoittivat johtamisjärjestelmää, opettajien tekemän yhteistyön määrää ja laatua, koulun arviota omasta toiminnastaan ja sen tuloksista sekä työyhteisön onnistumisia ja kehittämisiongelmia. Tämän jälkeen profiileista tehtyjä tulkintoja verrattiin lääninhallituksen raporttiin. Vertailu tuki aineistosta jo tehtyjä tulkintoja.

Olennaiseen asemaan aineiston analysoinnissa nousi tutkijoiden välinen dialogi. Pohdinnat kummankin henkilökohtaisista tulkinnoista auttoivat meitä löytämään aineistosta enemmän kuin olisimme yksin kyenneet. Tällä

tavoin löysimme analyyseihimme useampia näkökantoja ja johtopäätöstemme subjektiivisuus väheni. Keskinäisen dialogin lisäksi kävimme jatkuvaa dialogia aineiston kanssa ja näin vähitellen lähestyimme lopullista ja perusteltua tulkintaa. Aineistoanalyysistä muodostui näin vähitellen etenevä prosessi, jonka aikana perehdyimme aineistoon tarkasti ja monipuolisesti. Tulkintojen oikeellisuus testattiin perehtymällä aineistoon monta kertaa eri tavoin ja eri näkökulmista. Käyttämämme menetelmä on hermeneuttinen metodi, jossa päättely etenee tulkintahypoteesien keksimisen kautta niiden testaamiseen. Koska näiden tulkintahypoteesien keksimiseen ei ole järjestelmällistä menetelmää, tässäkin tutkimuksessa korostuu aiempi tutkimus ja tutkijoiden oma intuitio. (Ehrnrooth 1990, 36 - 37.)

#### 7.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksemme tärkein luotettavuutta lisäävä tekijä on huolellinen perehtyminen tutkittavaan teoriaan ja sen terminologiaan (Kirk & Miller 1985; Patton 1990). Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa pyrimme löytämään ilmiön olennaisimmat piirteet ja käsitteet sekä niiden väliset suhteet. Kun tutkimuksen teoreettiset ja käsitteelliset määritteet ovat loogisessa suhteessa toisiinsa ja empiriaan, tutkimuksen käsitevalidius paranee. (Borg & Gall 1989; Grönfors 1982; Hirsjärvi & Hurme 1982, 128 - 129.) Validiuden ongelmana tällaisessa kvalitatiivisessa tutkimuksessa on kuitenkin se, että mitään koetta ei voida täysin kontrolloida (Kirk & Miller 1985; Patton 1990).

Huolellinen teoriaan ja terminologiaan perehtyminen tuki kysymysten laatimista. Kiinnitimmekin paljon huomiota siihen, että kysymykset ovat mahdollisimman yksiselitteisiä ja suurimmaksi osaksi kysymykset mittasivat sitä, mitä niillä haluttiin mitata. Jälkikäteen kuitenkin huomasimme muutamien monivalintakysymyksiä olevan epätasmoisia, joten niiden painoarvo pyrittiin jättämään vähäiseksi. (Grönfors 1982; Borg & Gall 1989; Mäkelä 1990, 50.) Avointen kysymysten tulokinnan luotettavuutta lisää se, että monivalintakysymyksiä on käytetty avointen rinnalla. Kahden rinnakkaisen kysymysmuodon käyttäminen tarkoittaa ja täsmentää aineiston tulkintaa ja tuo ilmiöstä esiin eri näkökulmia. Sisältövalidius muodostuukin aineiston

pienuus huomioonottaen tämän ansiosta melko hyväksi. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 128 - 129; Tynjälä 1991.)

Tutkimuksen luotettavuutta vähensi se, että käytimme ainoastaan yhtä suppeaa menetelmää. Niinpä tutkimuksesta ei muodostunutkaan syvällinen luotaus aiheeseen, vaan enemmänkin pintapuolinen kartoitus. Myös tulkintojen luotettavuutta toinen rinnakkainen menetelmä olisi parantunut. Tällaisenaan tutkimus perustuu yksin rehtorien näkökulmaan, joten muun työyhteisön tutkiminen olisi todennäköisesti paljastanut sekä johtajuudesta että toimintakulttuurista enemmän. Meillä ei kuitenkaan ollut resursseja tehdä 30:tä tapaustutkimusta, joten syvällinen tutkimus olisi rajoittanut tutkittavat koulut vain muutamaan. Näin emme olisi pystyneet varsinaisesti kartoittamaan ilmiötä. Koska kuitenkin tiedämme kyselytutkimuksen yksinään näin pienellä otoksella hataraksi tiedonlähteeksi, valitsimme otokseksi lääninhallituksen kartoitukseen osallistuneet rehtorit. Näin teimme siksi, että heistä ja heidän koulunsa toiminnasta oli jo olemassa laaja haastatteluaineisto eli pystyimme tutkimuksessamme tukeutumaan sekundaariaineistoon. (Hirsjärvi ym. 1997, 185, 188.)

Joka tapauksessa olisimme saaneet kyselyä laadukkaampaa tietoa haastattelemalla, joten ehkä meille kaikkein parhaiten soveltuva menetelmä olisikin ollut aineiston laajuutta rajoittava strukturoitu haastattelu. Sen avulla olisimme saaneet syvälistä ja täsmällistä aineistoa, joka ei kuitenkaan olisi paisunut liian suureksi, ja luultavasti rehtorien henkilökohtainen tapaaminen olisi parantanut myös osallistumisprosenttia. Vaikka tutkimuksemme onkin ainoastaan kartoittava kysely, päädyimme analysointivaiheessa käyttämään hyväksemme otoksen rehtorien profiileja. Näin ollen tutkimus muodostui eräänlaiseksi tapaustutkimuksen ja kartoittavan kyselytutkimuksen sekoitukseksi. Menetelmää arvioitaessa on kuitenkin aina muistettava, että tieto tai metodi itsessään eivät ole valideja tai epävalideja, vaan niistä tehdyt tulkinnat ovat (Maxwell 1992). Siksi aineiston luotettavuutta ja siitä tehtyjä johtopäätöksiä tulee kriittisesti arvioida.

Otoksemme luotettavuutta on vaikea pohtia. Se on kattava otos Keski-Suomen alueen ala-asteen rehtoreista, mutta painottuu melko suuriin kouluihin. Emme kuitenkaan halunneet vertailla suurien ja pienien koulujen eroja, joten tämä yksityiskohta on tutkimuksemme kannalta epäolennainen.

Ajankohta on toinen vaikea arvioitava. Pyrimme ajoittamaan kyselyn rehtoreille sopivimpaan ajankohtaan ennen kevätkiireitä, mutta ainakaan palautusprosenttia tämä ei parantanut. Kiire tuntui heikentäneen vastausten laajuutta ja laatua. Lyhyet vastaukset vaikeuttivat aineiston luotettavaa analysointia, sillä ne jättivät runsaasti tulkinnan varaa. Olimme yllättyneitä vastausten suppeudesta, sillä oletimme lääninhallituksen "auktoriteetin" ja aikaisempaan kartoitukseen osallistumisen lisäävän vastausprosenttia ja kyselyyn paneutumista. Toisaalta lääninhallituksen osallisuus saattoi vinouttaa aineistoa. Uskalsivatko rehtorit ilmaista todellisen mielipiteensä asioista?

Tutkimuksessamme kieli ja merkitykset ovat keskeisessä asemassa, koska tutkimuksemme on pääasiassa näyte, jonka tulkinnan luotettavuutta arvioitaessa on otettava huomioon henkilön ilmaisutapa. Suuri osa tulkinnoistamme perustuu vastausten merkitysten analysointiin. Merkitysten luotettavuus riippuu siitä, miten ne vastaavat tutkimushenkilöiden tarkoittamia merkityksiä ja tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Koko analysoinnin ajan on pohdittava, puhuvatko henkilöt samasta asiasta kuin tutkija olettaa, ja mikä on totuus tekstin takana. Siksi aineistomme analysointi olikin itseasiassa jatkuvaa vastausten luotettavuuden arviointia, mikä lisää myös kokonaistulosten luotettavuutta. (Alasuutari 1994, 80 - 81; Syrjälä ym. 1994, 129; Tynjälä 1991.)

Ongelmana merkityksien analysoinnissa on se, että tutkija ei pysty sanallisesta vastauksesta täysin luotettavasti arvioimaan vastaajan todellista asiantilaa. Tutkija ei myöskään tiedä, miten paljon henkilön ajatuksia voi päätellä hänen kirjoittamastaan, sillä jokainen ilmaisee itseään eri tavoin. Toisaalta voi myös pohtia, kuinka paljon vastaajan ilmaukset ennustavat hänen käyttäytymistään. (Jyrinki 1976, 25 - 27, 129 - 130.) Olemme kuitenkin perustaneet tutkimuksemme rehtorien kertomaan ja tehneet siitä päätelmiä sekä rehtorin että työyhteisön toiminnasta, vaikka emme itse ole olleet tarkkailemassa heitä. Olemme myös hyväksyneet sen, että kaikki rehtorin kertoma on hänen tulkintojaan asioista. Maxwell (1992) käyttää tällaisista lähestymistavoista nimiä toissijainen kuvaileva validius ja tulkitseva validius. Tulkintojemme luotettavuutta pyrimmekin lisäämään vertaamalla henkilöiden vastauksia keskenään, ja näin löysimme pienestäkin aineistostamme selviä linjoja (Grönfors 1982; Borg & Gall 1989).



Koska olennaista analysoinnissa on merkitysten arviointi, tulkintojen objektiivisuutta ja luotettavuutta parantaa se, että tutkijoita on kaksi. Näin jokaisessa tutkimusvaiheessa teoriasta pohdintaan pystyimme käymään jatkuvaa kriittistä ja selkiyttävää dialogia toistemme kanssa. Tämän dialogin ansiosta erityisesti analysointi tehtiin perusteellisesti. Oleellista tutkimuksemme luotettavuuden kannalta on se, että molemmat tutkijat ovat tietoisia subjektiivisuudestaan. Siksi tutkimus onkin pyritty dokumentoimaan mahdollisimman tarkoin, jotta lukija voi päätellä missä määrin subjektiivisuus vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. (Maxwell, 1992; Tynjälä 1991.) Lukijan onkin hyvä tietää, että tätä tutkimusta on ohjannut tutkijoiden näkemys koulun suotavasta kehityssuunnasta ja hyvästä johtajuudesta muutoksessa.

Tutkimustulokset pääosin myötäilevät teoreettisia päätelmiämme ja aiempia tutkimuksia, joissa rehtori haluaisi olla aktiivinen, kasvatuksellinen johtaja, mutta joutuu käyttämään aikansa hallinnollisiin toimiin. (Grönfors 1982; Borg & Gall 1989.) On kuitenkin huomattava, että otoksemme ja vastausprosentti olivat pieniä, eikä tieto siksi ole yleistettävää, vaan ainoastaan suuntaa-antavaa. Lähinnä se vain todentaa ja vahvistaa teorian pohjalta tekemiämme päätelmiä. Täten yleistämisen sijasta olisikin ehkä puhuttava tuloksien suhteellistamisesta tai siirtämisestä vastaaviin tilanteisiin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa siirrettävyyden arvioiminen ei kuitenkaan ole yksin tutkijan tehtävä, vaan myös lukijan ja soveltajan vastuulla. (Kirk & Miller 1985; Maxwell 1992; Patton 1990; Tynjälä 1991.) Lukijan tulee pohtia tutkimuksemme käyttökelpoisuutta omassa kontekstissaan, sillä me olemme yrittäneet löytää "pikemminkin näkökulmia kuin totuutta sinänsä" (Tynjälä 1991).

## 8 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

### 8.1 Näkemykset koulun johtamisesta

#### *Rehtori ja hänen johtajuusfilosofiansa*

Kuvaillessaan itseään johtajina rehtorit kertovat olevansa ennen kaikkea tasapuolisia, ahkeria ja vastuuntuntoisia.

*"Päätöksissä koetan ottaa kaikkien mielipiteet ja kaikki realiteetit huomioon."*

*"Pyrin hoitamaan asiat vitkuttelematta."*

*"Pyrin olemaan joustava, sopeutuva, kasvattava, mutta oikeudenmukainen."*

*"Tasa-arvoinen."*

He huolehtivat työpaikkansa ihmisten hyvinvoinnista pyrkien avoimuuteen ja joustavuuteen. Johtajuusfilosofioissakin korostuu rehtorin rooli tukijana ja mahdollisuuksien luoja:

*"Yhteistyöllä onneen."*

*"Tehtäväni on huolehtia koulun fyysisestä ja psyykkisestä hyvinvoinnista."*

*"Tee itse sitä, mitä haluaisit toisten sinullekin tekevän."*

*"Olosuhteiden järjestäjä. Hyvä ilmapiiri tärkeä. Arjessa tarvitaan paljon joustoa ja ymmärtämistä. Tiukkapipoisuus pois. Lisää huumoria ja kannustusta kaikille."*

Johtajuusfilosofioita oli vaikea tarkastella, sillä määritelmät olivat ympäröityjä. Puolet vastanneista rehtoreista ei itseasiassa edes määrittele omaa

johtajuusfilosofiaansa; osa heistä jättää vastaamatta ja osan vastaukset ovat irrelevantteja:

*"Opettajat ryhmän johtajina saattavat oppilaat tiedon lähteille ja opiskelemaan."*

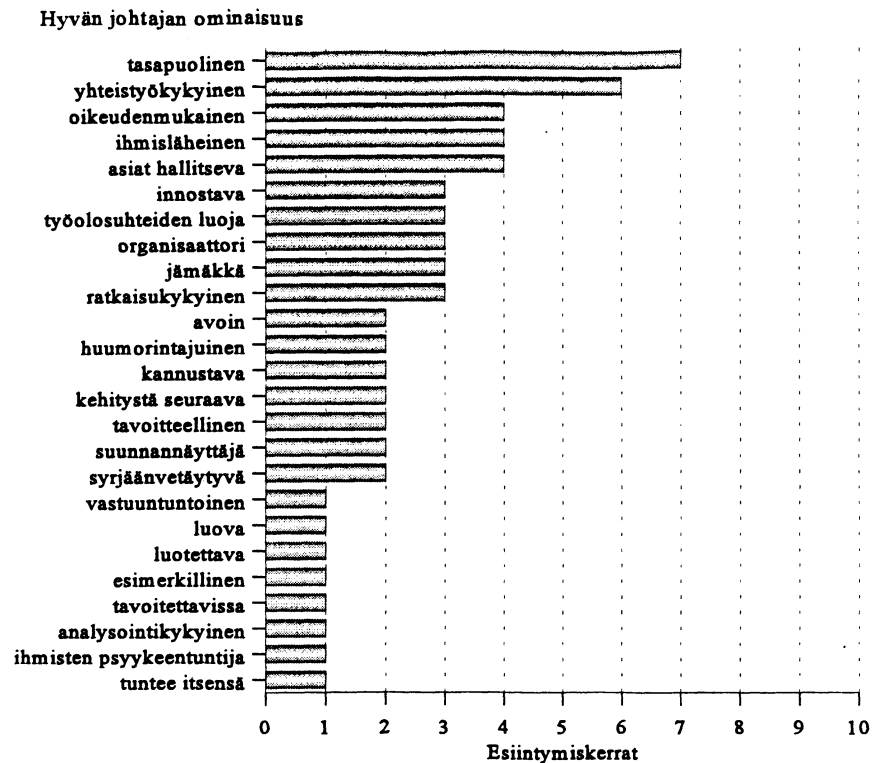
*"Oppimaan oppiminen. Tapakasvatus. Ympäristöystävällisyys. Henkilöstön (myös oma) hyvinvointi."*

Vastausten perusteella näyttäisi siltä, että rehtorit joko arastelevat tai eivät täysin ymmärrä käsitettä johtajuusfilosofia tai he eivät ole miettineet omaa johtajuuttaan niin syvällisesti. Vastauksissa ei myöskään ole kriittistä oman johtajuuden arvioimista, sillä esim. vain yksi rehtori kertoo huonoista puolistaan johtajana. Tulos osoittaa muiden tutkimuksien tavoin, että itsearviointi on rehtoreille vaikeaa (Lonkila 1990, 12; Vaherva 1984, 110; Syrjäläinen 1994, 81 - 83).

#### *Rehtorien käsitys hyvästä johtajasta*

Ihmisten johtajina kyselyymme vastanneet rehtorit painottavat ennen kaikkea tasapuolisuutta (kaavio 1). Hyvän johtajan tulisi heidän mielestään olla oikeudenmukainen ja ihmisläheinen yhteistyöntekijä, joka innostaa ja kannustaa muita. Hän huolehtii työolosuhteista. Lisäksi muutama rehtori toteaa, että hyvä johtaja on jämäkkä, huumorintajuinen ja avoin. Eräs rehtori nostaa esille mielestämme kaksi tärkeää hyvän johtajan edellytystä; hän tuntee ihmisten psyykettä ja hänellä on hyvä itsetuntemus.

Hyvä johtaja hallitsee rehtorien mielestä työnsä ja on ratkaisukykyinen organisaattori. Kaksi rehtoria on sitä mieltä, että rehtorin tulee seurata kehitystä ja olla toiminnassaan tavoitteellinen. Yksi rehtori toteaa, että hyvä johtaja *"osaa erottaa muutoksista edistyksen ja vain halun muuttaa."* Vastauksissa mainitaan kerran myös vastuuntuntoisuus, luovuus, esimerkillisyys ja tavoitettavissa oleminen. Rehtorien määritelmät hyvästä johtajuudesta vaihtelevat suuresti (ks. liite 5). Esimerkkinä tästä on se, että kaksi rehtoria sanoo hyvän johtajan olevan suunnannäyttäjä, kun taas toiset kaksi korostavat johtajan syrjäänvetäytymisen tärkeyttä.



Kaavio 1. Hyvän johtajan piirteiden jakautuminen

### *Roolimuutos ja työn toivottu tulevaisuus*

Opetussuunnitelmauudistuksen voisi ajatella radikaalistikin muuttaneen rehtorin työtä ja roolia (POPS 1994; Pässilä & Niinikuru 1993, 136; Virkkunen 1994, 6; Ylikoski 1993, 86). Näin ei ole kuitenkaan näyttäisi ainakaan tämän pienen otoksen perusteella tapahtuneen, sillä opetussuunnitelmatyö vain *"lisäsi töitä"*. Suurin osa vastanneista rehtoreista ei koe työnsä tai oman roolinsa koulussa varsinaisesti muuttuneen: *"Ei ole muuttanut, johtajan on oltava valmis kaikkeen."* Ainoastaan 3 rehtoria sanoo uudistuksen lisänneen keskustelua ja yhteistyötä opettajien kanssa ja yksi sanoo nykyisin painottavansa enemmän pedagogisuutta. Näiden perusteella voisimme ajatella, että joko uudistus on ollut vain käytänteiden virallistamista tai koulun ja rehtorin toiminta ei ole uudistuksen myötä muuttunut.

Kaiken kaikkiaan rehtorit tuntuvat olevan omaan rooliinsa työyhteisössä yhtä tyytyväisiä kuin Heinosen tutkimukseen osallistuneet rehtorit (Heinonen 1984, 76). Vahvan ja kehittyvän johtajuuden vaatimukset (ks. luvut

4.4.1 ja 4.5) eivät siis tunnu tavoittaneen suurinta osaa kyselyimme vastanneista rehtoreista. Näin voidaan päätellä myös siitä, että rehtorit eivät kerro näkemyksiään työnsä kehittämis- ja kehittämissuunnasta ja yleisilmapiiri näyttää muutenkin olevan aika passiiviselta:

*"Ei kai työ sinällensä kovin paljoa muutu."*

*"Ilmeisesti tulevaisuus on paljolti tulosjohtamista, joka sinänsä ei ole pahaksi."*

*"Vastuun ei tarvitsis enää lisääntyä. Jo nyt on mahdollisuuksia enemmän kun aikaa ja voimia."*

Vain kaksi rehtoria toivoo selvää muutosta omaan rooliinsa työyhteisössä:

*"Tulosityksikkönsä toimitusjohtaja."*

*"Yhä enemmän koko systeemin vastuusta kantavaa."*

Eniten rehtorit toivovat lisää aikaa:

*"Vähän byrokraattista paperin pyöritystä. Aikaa koulun kehittämiseen, kouluttautumiseen, toiminnallisuuteen."*

*"Pedagogiselle johtamiselle ja opettajien kanssa pohtimiselle lisää aikaa."*

Ratkaisuna aikaongelmaan kolme rehtoria odottelee opettajien kokonaistyöaikaa:

*"Opettajakunnan yhteisiin palavereihin saatava sovittua enempi aikaa, kun (jos) opettajienkin työ tulee (mahdollisimman pian) kokonaistyöaikaan."*

*"Opettajille kokonaistyöaika."*

*"Voida tehdä työtä yhdessä kokonaistyöaikaa noudattavien opettajien kanssa."*

Viittaako tämä tulos myös Lonkilan (1990, 11) näkemykseen siitä, että opettajien aika- ja palkkausjärjestelmä on kehittämisen este, sillä nykyisellään kehittämistoiminta nähdään usein vain ylimääräisenä palkattomana työnä?

Yli puolet vastanneista rehtoreista haluaa ihmissuhteisiin liittyvää koulutusta. Muita koulutustoiveita ovat esim. johtamistaito, kehittämistyö, lakipykälät, talous, tietotekniikka ja työssä jaksaminen. Heistä suurimman osan työtä tuetaankin antamalla koulutusmahdollisuuksia, mihin rehtorit ovat tyytyväisiä. Ainoastaan kolme tuntee saavansa liian vähän koulutusta. Mielenkiintoista näissä kolmessa on se, että he ovat otoksemme koulutetuimmasta päästä. Voisimmeko siis todeta, että koulutus lisää tietoisuutta oman tietämyksen rajallisuudesta ja jatkuvan kouluttautumisen ja ammatissa kehittymisen tarpeellisuudesta?

### *Yhtenä muiden joukossa*

Aiemmissä tutkimuksissa korostuu opettajien johtamisen vaikeus (Karjalainen 1991; Ojanen 1985), joten on mielenkiintoista ja yllättävää, että kaikki kyselymme vastanneet rehtorit pitävät opettajien lähestymistä helppona, ja 6:n mielestä heidän johtamisensakin on melko helppoa. Lähes kaikkien rehtorien kouluissa yhteishenki on hyvä, vuorovaikutus avointa, ilmapiiri kannustava, ja rehtori kokee voivansa antaa alaisilleen rakentavaa palautetta ja saavansa sitä myös itse. Ainoastaan 2 koulun opettajat eivät juttele rehtorille ongelmistaan eivätkä anna hänelle palautetta. Hyvästä yhteishengestä huolimatta 4 koulussa osa opettajista ei tule lainkaan toimeen keskenään. Asiantuntijayhteisön piirteiden (ks. luvut 2.2.1 ja 4.3) ja tässä ja Välijärven (1993) tutkimuksessa nähtävien opetussuunnitelmauudistuksen vaikutusten perusteella voimme kyseenalaistaa rehtorien antaman kuvan työyhteisönsä moitteettomasta ilmapiiristä. Joko rehtorit eivät yksinkertaisesti näe koulunsa toiminnassa ongelmia tai he haluavat antaa ulkopuolisille mahdollisimman hyvän kuvan koulustaan. Toisaalta on mahdollista, että kouluissa on lähiaikoina tapahtunut radikaali muutos yksintyöskentelystä yhteistyöhön ja avoimeen viestintäilmapiiriin, mistä voisimme olla ainoastaan iloisia.

Rehtorien mielestä opettajat ovat muutoksen päätekijöitä, mutta kokevat silti omankin merkityksensä ja kasvatusvastuunsa suureksi. Muutos-työssä rehtorilta vaaditaan ennen kaikkea aktiivisuutta, tavoitteellisuutta ja vahvaa johtajuutta (mm. Lönnqvist 1985, 32; Ylikoski 1993, 86). Koska vain

kaksi rehtoria kuvaa itseään tavoitteelliseksi, herääkin kysymys, missä mielessä rehtorit kokevat merkityksensä suureksi. Aiemmat tutkimukset kuvaavat rehtorien työkenttää suoranaiseksi sekasotkuksi (Lonkila 1990, 13; Miller & Lieberman 1982), mutta useimmat tähän tutkimukseen vastanneet rehtorit kokevat työtehtävänsä selkeästi rajatuiksi, ja vain 3 heistä on tehtävistään epävarmoja.

Lähes kaikki rehtorit kokevat olevansa työyhteisössään yhtenä muiden joukossa. Silti he kokevat - yhtä lukuun ottamatta - tehtäväkseen puuttua opettajan työhön. Voimmekin pohtia, miten he silloin voivat olla "yksi muiden joukossa". Rehtori voi siis samalla olla sekä opettajien kanssa tasavertainen että heidän johtajansa? Vastuullinen johtaja ei kuitenkaan koskaan pysty täydelliseen tasavertaisuuteen alaisten kanssa (Jauhiainen & Eskola 1994, 97, 123; Kääriäinen ym. 1992, 52 - 53; Tiuraniemi 1993, 50 - 52) Olennainen kysymys lieneekin, miten määritellään tämä johtajan "yksi muiden joukossa".

#### *Työyhteisö rehtorin kuvailemana*

Rehtorien antama kuva työyhteisöjensä toiminnasta on ristiriitainen. Keskinäinen työnjako toimii hyvin suurimmassa osassa kouluista. Miltei kaikki kyselyyn vastanneet rehtorit kokevat, että heidän koulunsa on tavoitetietoinen ja pyrkii tulevaisuuden ennakkointiin. Silti vain puolet heistä on sitä mieltä, että toiminnan tavoitteista keskustellaan ja töitä suunnitellaan riittävästi yhdessä. 12 koulun henkilökunta hyväksyy yhteiset tavoitteet ja 13 koulussa henkilökunta tekee töitä yhteisen päämäärän eteen, vaikka ainoastaan puolessa näistä kouluista näkemykset kehittämistavoitteista yhtyvät. Voiko koulu olla tavoitetietoinen, jos kehittämistavoitteet eivät ole yhdensuuntaisia? Rehtorit kuitenkin luottavat koulujensa kehittymisvalmiuteen, sillä vain yhdellä koululla ei johtajansa mielestä ole lainkaan valmiuksia kehittymiseen.

Uusimmassa opetussuunnitelman perusteissa korostuu arviointi. 10 koululla toiminnan arviointi onkin rehtorin mielestä keskeistä, joskin 9:ssä se jää kiireen vuoksi vähäiseksi. Ainoastaan puolet kyselyymme vastanneista rehtoreista on sitä mieltä, että arviointi ohjaa toimintaa riittävästi. Koulun

jatkuva kehittyminen edellyttää arviointia (ks. luku 3.6), joten tulosten perusteella voimme ajatella, että kouluissa ollaan epätietoisia siitä, mikä kehittämistoiminnassa nyt olisi oleellista ja miten sitä tulisi toteuttaa. Vaikka rehtorit sanovat kouluun tavoitetietoiseksi, mielestämme se ei voi olla sitä ilman työyhteisön toiminnan syvällistä ja jatkuvaa arviointia (Argyris & Schön 1996, 20 - 25; Konttinen 1995, 15 - 16; Syrjäläinen 1994, 113 - 114). Kun kouluissa nähdään arvioinnin merkitys kehittymiselle, kiireenkään ei anneta sitä estää.

Vaikka tutkimuksemme onkin suppea, sen perusteella rehtorien käsitys koulustaan aktiivisena kehittämysyksikkönä näyttäisi hieman epärealistiselta. Se voi johtua ainakin kolmesta syystä. Ensinnäkin rehtoreilla saattaa olla nykyisten kehittämistrendien käsitteistö heikosti hallussa ja/tai he eivät tiedä, mitä ne tarkoittavat käytännössä. Toisaalta voimme arvella rehtoreiden tietävän, mitä koululta nyt edellytetään, mutta he eivät ole vielä sisäistäneet uusia toimintamalleja käytännön tasolle. Kolmanneksi ristiriitaisuudet saattavat paljastaa rehtorien hieman kaunistelevan koulunsa kehittämistoimintaa.

#### *Vaatimukset ja voimavarat*

Nykypäivänä johtajuuteen kohdistetaan monenlaisia muutospaineita (Hirvi 1995, 52; Vanne 1995, 93 - 94; Virkkunen 1994, 6). Kyselyymme vastanneet rehtorit sanovatkin olevansa tietoisia johtajuuden uusista vaatimuksista. Vain yksi tunnustaa tietämättömyytensä. Rehtorit kuitenkin suhtautuvat yritysten organisaatio- ja johtamismalleihin hieman varauksellisesti, sillä vain 6 rehtoria on sitä mieltä, että niitä *mahdollisesti* voidaan soveltaa kouluun. Yksikään ei ole *täysin* vakuuttunut niiden soveltuvuudesta koulumaailmaan. Mielestämme soveltamisongelmat johtuvat pääasiallisesti terminologiasta. Rehtorit kenties vierastavat taloustieteellistä sanastoa, koska sitä ei ole tarpeeksi hyvin ratifioitu koulun tasolle. On kuitenkin huomattava, että juuri rehtori on merkittävin henkilö tulkittaessa ja sovellettaessa yritysmaailman terminologiaa koulun käytäntöön. Koska täysin yleistettäviä organisaatio- ja johtamismalleja ei ole, ainoa keino niiden hyödyntämiseen on soveltaminen (Juuti 1989, 202 - 203). Rehtorien olisikin otettava suurempi vastuu soveltamistyöstä, jotta koulun kehittyminen voisi ylipäättään jatkua.



Yhtä lukuun ottamatta rehtorit kokevat voimavarojensa ja työnsä vaatimuksien olevan tasapainossa. Tästä huolimatta peräti 8 rehtorin mielestä heiltä vaaditaan välillä mahdottomia, ja 4 rehtoria kokee, että ei kykene ottamaan vastaan kehittämistoiminnan haasteita. Edellisten tulosten ristiriitaa emme osaa tulkita. Voimme kuitenkin todeta, että ne jotka eivät mielestään kykene vastaamaan haasteisiin, ovat syrjäänvetäytyjiä (2/3) ja kannustajia (vrt. 7.2 taulukko 3). Kaikki sanovat työn olevan henkisesti raskasta, mutta ainoastaan 4 tuntee itsensä stressaantuneeksi. Sama määrä rehtoreita kokee olevansa yksin ongelmien kanssa. Aineistosta ei paljastu tähän erityistä syytä.

*Syrjäänvetäytyjä, kannustaja vai suunnannäyttävä?*

Näinkin suppeasta aineistosta nousi selvästi esille kolme johtajatyyppeä, jotka ilmensivät rehtorin roolia työyhteisössään. Nimesimme tyypit *syrjäänvetäytyjäksi, kannustajaksi ja suunnannäyttäjäksi*. Koska aineistossamme ilmennyt hajonta on suuri ja koska inhimilliselle käyttäytymiselle ei voi asettaa ehdottomia rajoja, emme pyrkineet tekemään yleispätevää luokittelua. Kokosimme siihen rehtorien profiileista piirteitä, jotka jollain tavalla kuvaavat kunkin tyylin johtajaa (taulukko 3). Siksi kaikki tiettyä tyyppiä kuvaavat piirteet eivät välttämättä toteudu yhden henkilön kohdalla. Sovelsimme luokittelussa mallia, jota Jouko Kari käyttää tutkimuksessaan kuvaillessaan asenteita (Kari 1996, 86).

TAULUKKO 3. Profiililuokittelu johtamistyylin mukaan.

SYRJÄÄNVETÄYTYJÄ	KANNUSTAJA	SUUNNANNÄYTTÄJÄ
Rehtorit: 3, 8, 15, 18, 21	2, 7, 11, 16, 19, 27, 29	23, 30
-ei koe olevansa johtaja -kasvatusvastuu vähäinen -tekee työt muiden puolesta -hoitaa ainoastaan hallintotoimet  -uudistustyössä johtajan rooli vähäinen	-huolehtii työolosuhteista -tekee yhteistyötä hlökunnan kanssa -korostaa hyvän ilmapiirin merkitystä  -uudistustyössä organisoija ja tukija	-vaatii tavoitteellisuutta itseltään ja alaisiltaan -tekee yhteistyötä ja pyrkii verkostoitumaan -työtä ohjaavat omat visiot -näyttää toteutettavan linjan -kantaa kokonaisvastuun -uudistustyössä aktiivinen johtohahmo

*Syrjäänvetäytyjä* (36%) ei nimensä mukaisesti koe olevansa johtaja sanan varsinaisessa merkityksessä. Hän joko keskittyy hallintotoimien pyörittämiseen ja jättää kasvattamisen opettajille tai pitää itseäänkin ainoastaan opettajana. Koska hän ei ota itselleen johtajan roolia, hän ei myöskään kykene delegoimaan tehtäviä. Siksi syrjäänvetäytyjä onkin vaarassa kaatua rutiinotoimien ja paperipinojen alle. *Kannustaja* (50%) haluaa ennen kaikkea, että kaikilla on työyhteisössä hyvä mieli. Hän huolehtii työolosuhteista pyrkien helpottamaan opettajien työskentelyä kaikin tavoin. Hän innostaa työyhteisön jäseniä toteuttamaan ideoitaan ja varmistaa sen että uusilla projekteilla on toimintaedellytykset. *Suunnannäyttäjällä* (14%) puolestaan on selkeitä näkemyksiä koulun kehittämistavoitteista. Hän on rohkeasti johtaja, joka yhteistyön avulla kehittää sekä omia että muiden näkemyksiä ja aktiivisesti edistää yhteisen tavoitteen toteutumista.

Rehtorin johtamistyyli on sidoksissa hänen hyvän johtajuuden määritelmäänsä. Näyttäisi siltä, että rehtori ei määrittele hyvää johtajaa erilaiseksi kuin itse on. *Suunnannäyttäjien* hyvän johtajuuden määritelmässä oleellisimmiksi piirteiksi nousee visionäärisyys ja vahvaa johtajuus, kun taas *kannustajat* edellyttävät hyvältä johtajalta ennen kaikkea tasapuolisuutta. Pääasiassa *syrjäänvetäytyjien* hyvän johtajan ominaisuuksissa korostuu ehdoton luottamus alaisten pätevyyteen. Heidän joukossaan on kuitenkin yksi rehtori, jonka hyvä johtaja on lähinnä esimerkillinen asioiden hoitaja.

Luokittelumme on hyvin samansuuntainen aiempien rehtoritutkimusten kanssa. Esimerkiksi Stålhammar (1984, 260 - 265) on jakanut rehtorit kehittämistoiminnan aktiivisuuden mukaan viiteen tasoon (ks. luku 4.4.1). Luokittelumme syrjäänvetäytyjä omaa piirteitä Stålhammarin säilyttäjistä ja sovittelijasta. Kannustajamme taas on lähinnä Stålhammarin tuenantaja, jolla on myös sovittelijan ja aloitteentekijän ominaisuuksia. Aineistomme suunnannäyttäjiksi luokitellut rehtorit vastaavat toimintatavoiltaan ja näkemyksiltään Stålhammarin kehittäjää.

## 8.2 Opetussuunnitelmauudistuksen merkitys

### *Hyvää ja huonoa*

Valtaosa vastanneista rehtoreista liittää opetussuunnitelman uudistamisen yhteiskunnan muuttumiseen. Uusi oppimiskäsitys ja uudet opetusmenetelmät vaativat heidän mielestään myös opetussuunnitelman perusteiden tarkistamista. Peräti 10 rehtoria pitää uudistuksen pääsisältönä luokahuoneopetuksen uudistamista. Uudistuksen olennaisimmaksi puoleksi 4 rehtoria nimeää vallan ja vastuun siirtymisen kunnille ja kouluille, mikä mahdollistaa koulujen entistä suuremman omaleimaisuuden. Rehtorit kuitenkin pelkäävät liiallisen omaleimaistumisen johtavan koulujen eriarvoistumiseen ja keskinäiseen kilpailuun, mikä taas asettaa oppilaatkin valtakunnallisesti eriarvoiseen asemaan:

*"Seuranta puuttuu. Eriarvoisuus voi lisääntyä. Jatko-opintokelpoisuus eriarvoista."*

*"Koulujen liika 'erilaistuminen'. Väärän kilpailuasetelman syntyminen."*

Opetussuunnitelmauudistus on siis rehtorien mielestä merkinnyt kouluissa parempaa mahdollisuutta uudistaa opetusta ja painottaa haluttuja teemoja. Konkreetteinta rehtoreista uudistuksessa on koulujen lisääntynyt valta ja vastuu. Opetussuunnitelmauudistus on saanut aikaan sen, että opettajat ovat yhdessä joutuneet pohtimaan työtään, mikä on lisännyt heidän sitoutumistaan siihen. Yhdessä pohtimisesta huolimatta vain yksi rehtori nostaa esille sen, että uudistus on lisännyt opettajien tekemää yhteistyötä. Koska opetussuunnitelmauudistuksen tavoitteena on ollut opettajien yhteistyön lisääminen (Kinos 1994, 7; Kohonen & Leppilampi 1994, 17; POPS 1994), voimme aineistomme perusteella todeta, että yhteistyön laadun kannalta opetussuunnitelma-uudistuksella ei näyttäisi olleen merkitystä. Tulkintaamme tukee myös Välijärven (1993) tekemä tutkimus, joka osoitti opetussuunnitelmauudistuksen johtaneen lähinnä ulkokohtaisiin muutoksiin (, 144 - 146). Ulkokohtaiset muutostoimenpiteet taas eivät uudista koulun toimintakulttuuria,

jonka muuttuminen on yhteistyön laadun kehittymisen edellytys (Fullan 1994, 18; Juuti 1992, 17, 21; Sahlberg 1996a, 1996b). Käsittelemme tätä aihetta enemmän luvussa 7.3.

Monet rehtorit sanovat opetussuunnitelman tekemisen lisänneen työmäärää runsaasti ja jotkut ovat turhautuneet suunnitelmien kariutumiseen toteuttamisresurssien puutteeseen.

*"Suunnitelmalle ei annettu rahallisia toteuttamisresursseja."*

*"Ei turvaa resursseja."*

Osa kouluista ei ole saanut tukea uudistamistyöhönsä, minkä 3 rehtoria näkee ongelmalliseksi. Vain yksi rehtori kertoo koulunsa saaneen uudistustyöhön konsultaatioapua. Pääasiassa opetussuunnitelmauudistus on merkinnyt runsaasti työtä, joka tuntuu monessa koulussa valuneen hukkaan. Olisiko uudistuksen käynnistäminen pitänyt aloittaa rauhallisemmin, sillä vähitellen tehdyt muutokset saavat aikaan pysyvämpi muutoksia (Galvin ym. 1990, 5; Korhonen 1992, 122; Nikkanen 1995b; Santalainen 1989, 148 - 150).

Lähes kolmasosa rehtoreista näkee uudistuksen näennäisenä hallintotoimenpiteenä, jossa vain virallistettiin käytäntö ja

*"tehtiin työtä työn vuoksi".*

*"Luotiin viralliset puitteet sille, mitä käytännössä jo tehtiin."*

3 rehtoria ei osaa eritellä opetussuunnitelmauudistuksen hyviä eikä huonoja puolia, ja yksi rehtori suoraan sanoo ettei edes tiedä, miksi opetussuunnitelmaa uudistettiin: *"En tiedä. Ehkä nykyaikaistamisen vuoksi."* Silti 6 rehtoria näkee, että opetussuunnitelmauudistus takaa koulun kehittymisen. Aineistosta ei selviä, millä tavalla itse uudistus rehtorien mielestä sitten takaa kehittymisen, kun suurin osa vastanneista heistä näkee uudistuksen näennäisenä, eikä osaa yksilöidä sen hyviä tai huonoja puolia.

### *Näkemykset johtajatyypeittäin*

Eri johtajatyypit (ks. 7.2, taulukko 3) suhtautuvat opetussuunnitelmauudistuksen merkitykseen eri tavoin. Osa *syrjäänvetäytyjistä* ei osaa määritellä opetussuunnitelmauudistuksen merkitystä lainkaan ja osa ei pohdi syvällisemmin sen syitä tai merkitystä koululle. Yksi esimerkiksi toteaa vain, että:

*"Tällä keinolla saatiin opettajat pohtimaan työtään syvemmin."*

*Kannustajat* ovat tietoisia yhteiskunnan ja oppimiskäsitysten muuttumisen aiheuttamasta muutostarpeesta myös kouluissa.

*"Oppimiskäsityksessä ja opettamismenetelmissä syntyi uutta näkemystä. Opetuksen painopiste on siirtynyt oppilaskeskeisempään suuntaan."*

Suurin osa heistä myös pohtii uudistuksen hyviä ja huonoja puolia. Hyvinä puolina he pitävät koulujen vapautta ja vastuuta, huonoina koulujen erilaistumista ja eriarvoistumista. *Suunnannäyttäjät* osaavat määritellä muutostarpeen lisäksi myös sen, millä tavalla koulujen tulisi muuttua:

*"Muuttaa koulu tietojen pänttäämisestä ajattelun kehittymistä tukevaksi 'paikaksi'."*

*"Saada aikaa muutos oppimisen oppimisen suuntaan."*

*"Yhteistyötä lisää."*

Suunnannäyttäjistä toinen pitää uudistuksen hyvänä puolena sitä, että sen kautta voidaan toteuttaa uutta oppimiskäsitystä käytännössä. Toisen mielestä taas hyvää on opettajien kouluttautuminen ja yhteistyön lisääntyminen. Huonona puolena toinen suunnannäyttäjistä pitää sitä, että säästötoimenpiteet ajoittuvat uudistuksen kanssa samaan ajankohtaan, ja toinen taas pelkää, että koulut polarisoituvat tai että niiden toiminnan arviointi epäonnistuu.

### *Kunnan ja koulun opetussuunnitelmien suhde*

Koulukohtaisen opetussuunnitelman tulee perustua kunnan omaleimaiseen opetussuunnitelmaan. Yli puolessa kunnista / kaupungeista päättäjät eivät kuitenkaan rehtorin mielestä tunne koulun ongelmia. Monivalintakysymyksissä lähes kaikki johtajat sanovat kunnan / kaupungin ja koulun opetussuunnitelmien vastaavan toisiaan, mutta avoimista vastauksista ilmenee, ettei todellisuus ole niin ruusuinen. Näyttäisi siis siltä, että joko kunnalla / kaupungilla ei ole omaa opetussuunnitelmaa tai sen suhde koulun opetussuunnitelmaan on ilmeisesti niin epäselvä, ettei rehtori määrittele sitä ollenkaan. Onneksi kaikilla johtajilla on hyvät suhteet kouluhallintoon. Kunnan ja koulujen yhteisen opetussuunnitelmatyön merkitys koulujen omaleimaiselle kehitymiselle on tärkeä (Syrjäläinen 1994, 71), mutta suurimmassa osassa kyselyymme vastanneiden rehtorien kouluista yhteistyötä kuntatason kanssa ei vielä näytetä osaavan hyödyntää. On kuitenkin huomattava, että vähäiseltä näyttävä yhteistyö kunnan ja koulun kesken ei välttämättä ole riippuvainen koulusta, sillä myös kuntatasolla tulisi entistä aktiivisemmin pyrkiä tukemaan koulujen kehittämistyötä.

### 8.3 Oppivan kouluorganisaation määritelmät

#### *Määrittelemisen vaikeus*

Oppivan organisaation johtajan pitää mielestämme kyetä käsitteellistämään asioita, ennen kuin hän voi edes käsitellä niitä, joten halusimme tutkia rehtorien määritelmiä suhteessa käsitykseemme oppivasta organisaatiosta (ks. luvut 3.6 ja 4.6). Oppivan organisaation määrittelemisen vaikutti rehtoreille vaikealta, sillä heidän vastauksensa olivat suurimmaksi osaksi lyhyitä ja epämääräisiä. Määritelmien suurten eroavaisuuksien vuoksi päädyimme jakamaan rehtorit määrittelyjensä perusteella kolmeen luokkaan: 1) ei osaa määritellä (EOS), 2) epämääräinen määritelmä (EPÄM) ja 3) jäsentynyt määritelmä (JÄS). Liitteeseen 5 taulukoimme, miten ja miksi vastaukset on jaettu kuhunkin luokkaan.

Ensimmäiseen luokkaan kuuluu 6 rehtoria, joilta emme saaneet määritelmää lainkaan. Yksi heistä tunnusti tietämättömyytensä suoraan, yksi antoi meille aforismin ja osa ei vastaa lainkaan. 6 rehtorin määritelmät taas olivat epämääräisiä. Ne olivat liian laveita, jotta niistä olisi osannut sanoa mitään tarkempaa.

*"Koko työyhteisö kehittyy ja uudistuu sille sopivaan tahtiin."*

*"Opitaan ja kehitytään päivä päivältä."*

Välillä tuntuu, että rehtori ei itsekään tiedä, mitä haluaa sanoa. Usein mainitaan yhteistyö ja sitoutuminen, mutta ei kerrota mitään yhteistyömuodoista tai yhteistyön laadusta. On muistettava, että pelkkä yhteistyö ei tee koulusta oppivaa organisaatiota. Johtajuus epämääräisissä määritelmässä sivuutetaan tai sitä vähätellään.

*"Jotenkin niin, että vastuu siirtyi enemmän opettajille"*

*"Pitää pystyä elämään tässä ajassa. Tietotekniikkayhteiskunta antaa 'vanhalle' todella runsaasti haasteita."*

Näkemykset innovatiivisuudesta ja myönteisestä uudistusasenteesta jäävät jäsentymättömiksi (ks. liite 5), ja yhdessä vastauksessa mainittu opettajien kouluttautuminen on vain pieni osa oppivaa organisaatiota. Epämääräisesti oppivan organisaation määritelleet rehtorit keskittyvät koulun toiminnan kehittämisessä vain virheisiin, ja vastauksista puuttuu rakentava kriittisyys kaikkea toimintaa kohtaan. Tämä viittaisi siihen, että näiden rehtorien koulut eivät ole vielä päässeet virheiden korjaamisen lisäksi toimintaa ohjaavien arvojen ja normien arviointiin eli kaksisilmukkaiseen oppimiseen, vaan kehittävät toimintaansa yksisilmukaisen oppimisen avulla, mikä ei muuta toiminnan syvärakenteita. (Ks. luku 2.3, Argyris 1992, 7 - 10; Argyris & Schön 1996, 20 - 25.)

Jäsentyneiksi määritelmiksi olemme luokitelleet 3 sellaista vastausta, joissa on edes joku tai joitain mielestämme oppivan organisaation kannalta oleellisia piirteitä. Vastauksista huomaa vastaajan tietävän, mistä puhuu. Jäsentyneissä määritelmässä puhutaan esimerkiksi arvioinnista, vastuusta ja entisten käytänteiden kyseenalaistamisesta.

*"Ei takerruta entisiin käytäntöihin. Innostutaan kokeiluihin."*

*"Kannustaa etsimään uusia ratkaisuja."*

*"Kehittää organisaatiota ottamaan itse enemmän vastuuta toimistaan."*

Kaikissa vastauksissa mainitaan olennaisena osana oppivaa organisaatiota yhteistyö:

*"Koulun aikuisten välistä jatkuvaa substanssiin keskittyvää yhteistyötä, joka kehittyessään syvenee."*

*"Keskustelemme kaikista päivän touhuista ja suunnittelemme asioita yhdessä."*

*"Yhteistyön kehittäminen."*

Oppivan organisaation teoria korostaa jatkuvaa kehittämistyötä. Silti ainoastaan yhdessä jäsenyneessäkin vastauksessa korostetaan jatkuvuutta, pitkäkestoisuutta ja tavoitteellisuutta.

*"Jatkuvaa reflektointia."*

*"Pitkäkestoista, tavoitteellista ammattitaidossa kehittymistä."*

*"Jatkuvaa yhdessä opiskelua yhdessä tarpeellisiksi tavoitteidemme suuntaisissa aiheissa."*

Rehtorien on vaikea irrottaa omaa rooliaan ja tehtäviään koko työyhteisön toiminnasta, joten johtajuuden määrittelyt ovat melko pyöreitä. Johtajuus on jäsenyneessäkin määritelmässä koulun toiminnan kehittymistä edistävien asioiden *"viemistä eteenpäin"* ja *"itsensä 'likoon laittamista' avoimesti"*.

*Koulutus linkittää teoriaa ja käytäntöä?*

Se, miten rehtorit määrittelevät oppivan organisaation koulunsa arjessa, ei ole missään suhteessa rehtorin ikään, sukupuoleen, virassa toimimisuosiin tai koulun kokoon. Johtajatyypittely näyttäisi silti jonkin verran suuntaavan määrittelyn laatua. Jäsentynyttä määritelmää ei ole tehnyt yksikään syrjäanvetäytyjä, ja kumpikaan suunnannäyttäjää ei sijoitu EOS-luokkaan. Mielipiteis-



sä yritysmaailman organisaatio- ja johtamismallien soveltuvuudesta kouluun on myös mielenkiintoista jakautumista. Kaikki oppivan organisaation jäsenyntyneesti määritelleet rehtorit ovat sitä mieltä, että yritysmaailman mallit eivät sovi kouluun, ja suurin osa EOS-luokasta on samaa mieltä. EPÄM-luokassa kuitenkin vain yhdellä on kielteinen kanta. (Liite 6.)

Edellä esitetty tulos on hätkähdyttävä kahdestakin syystä. Ensinnäkin oletimme jäsenyntyneen määritelmän tarkoittavan jonkinlaista perehtymistä johtamis- ja organisaatioteorioihin. Toisekseen rehtorien oppivan organisaation määritelmä perustuu sen soveltamiseen heidän omassa koulussaan, joten JÄS-luokan edustajat itseasiassa jo pyrkivät soveltamaan koulussaan mallia, joka on lähtöisin yritysmaailmasta. Tämäkin kertoo opetusalan selvittämättömästä käsiteviidakosta, jossa varsinkin yritysmaailma näyttää olevan kaiken pahan alku ja juuri. Palaamme siis taas käsitteiden selkiyttämisen ja ratifioinnin tarpeeseen kouluissa.

Runsas koulutus näyttäisi jonkin verran lisäävän tietoa ja oppiva organisaatio -teorian soveltamiskykyä, sillä kaikki rehtorit, joilla on jäsenynty määritelmä oppivasta organisaatiosta, kuuluvat koulutetuimpaan ryhmään (taulukko 4). Poikkeavasti aineistossamme on määritelty rehtori numero 19, jolla on vain vuoden mittainen rehtorikoulutus eikä muuta täydennyskoulutusta. Olemme kuitenkin sijoittaneet hänet koulutetuimpaan luokkaan, koska hänellä on runsaasti muunlaista johtamiskokemusta ja katsomme sen tässä tutkimuksessa vastaavan runsasta täydennyskoulutusta.

TAULUKKO 4. Johtajakoulutus versus oppivan organisaation määritelmä.

Ei koulutusta		Jonkin verran		Runsaasti koulutusta	
2: mies	EOS	3: nainen	EPÄM	7: mies	JÄS
15: nainen	ei vast.	8: mies	EOS	11: mies	EPÄM
		16: mies	EPÄM	19: mies	JÄS
		18: mies	EOS	23: mies	EPÄM
		21: mies	EPÄM	30: nainen	JÄS
		27: mies	EOS		
		29: mies	EPÄM		

## 9 REHTORIT UUDISTUKSEN PYÖRTEISSÄ

### 9.1 Rehtorien oppiva koulu

Täsmällistä tai edes monipuolista määritelmää oppivasta kouluorganisaatiosta rehtorit eivät anna. Jopa niissä määritelmissä, jotka luokittelimme aineistomme jäsentyneimmiksi, keskitytään vain muutamaankin oppivan organisaation kannalta oleelliseen seikkaan. Ainoa kysymyksemme oppivasta kouluorganisaatiosta oli kuitenkin hyvin väljä, joten vastausten suppeus saattaa johtua siitä. Emme kuitenkaan luottaneet ainoastaan määritelmiin, vaan etsimme oppivan kouluorganisaation piirteitä myös muiden kysymysten aihepiireistä. Näistäkään ei heijastunut se, että rehtoreilla olisi selkeä näkemys koulustaan oppivana organisaationa.

Aineistomme suppeudesta huolimatta näyttäisi siltä, että rehtoreilla on oppivan organisaation teoriasta vain vähän tietoa. Sekä koulun että organisaatioiden kehittämisestä yleensä on kuitenkin kirjoitettu runsaasti, joten miksi tieto ei tunnu saavuttaneen rehtoreita? Ensisijaisesti voisimme olettaa syyksi sen, että oppivan organisaation teoria on varsin laaja ja paikoin hajanainen. Näin ollen sen jäsentäminen ja soveltaminen vaatii runsasta ja syvällistä perehtymistä aiheeseen. Se, että tutkimukseemme vastanneet rehtorit eivät tunnu perehtyneen oppivan organisaation teoriaan, saattaa johtua siitä, että toimintakulttuurin muutostarvetta ei kouluissa tarpeeksi hyvin tiedosteta.

Toisaalta ongelmana voi olla myös terminologia, sillä kouluissa perinteisesti vierastetaan kaikkea liike-elämään liittyvää. Mielenkiintoinen esimerkki tästä on tutkimuksessamme ollut kysymys yritysmaailman organisaatio- ja johtamismallien sopivuudesta kouluun. Erityisesti tietoa omaavat, jäsentyneesti oppivan kouluorganisaation määritelleet, rehtorit ovat sitä mieltä, että yritysmaailman mallit eivät sovellu kouluun, vaikka he määritelmässään jo soveltavat sellaista mallia ja suhtautuvat siihen myönteisesti. On pelottavaa ajatella, että liike-elämästä lähtöisin olevan käsitteistön vastustamisen annettaisiin haitata koulun kehittämistä.

Vaikka koulu on omanlaisensa yhteisö, se on kuitenkin organisaatio siinä missä yritysikin, joten koulunkin tulisi oppia hyödyntämään muista organisaatioista saatua tutkimustietoa kehittämistyössään. Monenlaiset kehittämis- ja johtamismallit ovat kuitenkin ainoastaan yksinkertaistettuja kuvauksia organisaation toiminnasta, joten niitä tulee hyödyntää ja soveltaa koulun tarpeiden mukaisesti. Koska rehtori on merkittävin henkilö tulkittaessa ja sovellettaessa terminologiaa, kuka soveltaa esimerkiksi taloustieteellistä sanastoa kouluun, jos rehtoritkin sitä vierastavat? Jotta koulu pysyisi mukana yhteiskunnan kehityksessä, rehtorien tulee entistä enemmän huolehtia tuoreimpiin termeihin ja organisaatioteorioihin perehtymisestä ja niiden soveltamisesta.

## 9.2 Koulun kulttuuri uudistuu?

Opetussuunnitelmauudistus on rehtorien mielestä merkinnyt luokahuoneopetuksen uudistamista ja vapautta omaleimaistumiseen. Uudet näkemykset kasvattamisesta ja opettamisesta saavat nyt paremmat mahdollisuudet toteutua. Koulukohtaisia opetussuunnitelmia on kehitetty ja niiden tekemiseen on käytetty paljon aikaa ja energiaa. Pääosin työ kouluissa näyttäisi kuitenkin sujuvan vanhaan malliin, sillä ainakaan rehtorien kertoman perusteella varsinaiseen toimintakulttuuriin ei näytä tulleen huomattavia muutoksia. Yhteistyötä tunnutaan tekevän lähinnä jakamalla töitä, ja koko työyhteisön toiminnan arviointi vaikuttaa vähäiseltä. Näin ollen mielestämme koulu-uudistuksen piilo-opetussuunnitelma eli toimintakulttuurin muutos (ks. luku 5.2) on pääosin kyselyymme vastanneilla kouluilla jäänyt käynnistymättä.

Rehtorien kuvaukset koulunsa toimintakulttuurista vahvistavat näkemystämme asiantuntijayhteisön vaikeudesta kehittyä oppivaksi organisaatioksi ja epäilystämme siitä, että valtakunnallinen opetussuunnitelmauudistus ei ole muuttanut koulujen toimintakulttuuria. Rehtorit kyllä pyrkivät antamaan koulustaan kuvan aktiivisena kehittämisyksikkönä, mutta kuvauksien ristiriitaisuudet hajottavat tätä kuvaa. Ristiriitaiset yksityiskohdat kertovat itse asiassa asiantuntijayhteisöstä, jossa keskinäinen työnjako toimii, vaikka toiminnan tavoitteista ei syvällisesti keskustella ja toimintaa ei järjestelmälli-

sesti suunnitella ja arvioida yhdessä. Tästä huolimatta kaikkien kyselyymme vastanneiden rehtorien kouluilla vallitsee hyvä yhteishenki ja avoin ilmapiiri, joten niiden toimintakulttuuri näyttäisi rakentuvan avoimelle vuorovaikutukselle. Mielestämme tilanne ei kuitenkaan välttämättä ole näin ruusuinen, jos aineistosta löytämämme asiantuntijayhteisön ongelmat todellakin ovat osa koulujen arkea. Ongelmaton kuva työyhteisön toiminnasta epäilyttää myös siksi, että muutos yleensä tuo tullessaan konflikteja, kaaosta ja vaikeuksia. Tarkoittaako työyhteisön toiminnan sujuvuus siis sitä, että muutostyö on jo tehty, vai sitä että mitään muutosta ei ole vielä tapahtunut? Voi myös olla, että rehtorit ovat hieman siloitelleet vastauksiaan.

Edellä esittämämme tukee oletustamme valtakunnallisen uudistuksen painottumisesta työyhteisön kehittymisen kannalta liian pintapuolisiin seikkoihin. Ehkäpä juuri tämän vuoksi suuri osa rehtoreista pitää uudistusta vain näennäisenä. Tuloksia tarkastellessa on kuitenkin muistettava se, että tulkintamme koulujen toimintakulttuureista perustuvat ainoastaan pienen rehtorijoukon vastauksiin. Ainoa tuki tulkinnoillemme on lääninhallituksen haastatteluaineisto. Rohkenemme kuitenkin luottaa aineistosta tekemäämme päätelmään toimintakulttuurin muuttumattomuudesta, sillä teoreettiset ristiriidat ja aiemmat tutkimukset tukevat sitä.

Miten koulun muuttuminen on mahdollista, jos kouluissa ei nähdä uudistukselle syvällistä merkitystä? Voiko uudistuspaine, jonka merkitystä muutoksen toteuttajat eivät ymmärrä, johtaa toimintaan? Jos toiminnan muutostarvetta ei tiedosteta, ollaan tyytyväisiä, kun koulukohtainen opetussuunnitelma on saatu paperille. Pienet opetusta koskevat muutokset eivät vielä pakota kouluja pelottavaan kulttuurin kehittämiseen ja arviointiin. Uudistustyö saatetaan siksi toteuttaa tekemällä vain projektiluonteista ja näennäistä yhteistyötä, eikä osata tehokkaasti hyödyntää yhteistyötä työskentelymuotona. Onko asiantuntijayhteisön luonne taas esteenä? Sen kehitystä hidastavien piirteiden vähentämiseksi uudistustyö olisi mielestämme pitänyt aloittaa perusteellisella koulutuksella. Yhteiskunnalla ei kuitenkaan ole varaa kouluttaa kaikkien koulujen jokaista jäsentä, joten koulutuksen olisi tullut keskittyä kaikkien rehtorien muutosagenttikoulutukseen. Heidän tehtävänsä olisi puolestaan ollut työyhteisön koulutus ja valmentaminen tulevaan kehittämistyöhön. Miten paljon koulutuksesta on jälkikäteen hyötyä, kun

uudistusta on jo tehty ja työyhteisö on jo omaksunut yhden tavan tehdä muutosta? Kehittämistapojen vaihtoehtojen tuntemus olisi käynnistämisvaiheessa helpottanut työn aloittamista.

Kehittämiskeskustelussa on koko ajan keskitytty pääasiassa aikuisten visioihin ja unohdettu oppilaat. Heidän osallistumismahdollisuutensa oman koulunsa kehittämiseen ovat hyvin vähäisiä. Isosomppi muistuttaakin, että "työyhteisö ei ole koulun toiminnan lopullinen vaan välillinen kohde" (Isosomppi 1996, 160). Niinpä työyhteisön kouluttamisen ja kollegiaalisuuden kehittämisen lisäksi koulujen tulisi luoda ja kehittää myös oppilaiden aktiivisia osallistumismuotoja kehittämistyössä. Se olisi myös hyvä tapa ohjata oppilaita jatkuvan muutoksen hallintaan ja kenties lisätä heidän sitoutumistaan koulutyöhön. Vasta ottamalla oppilaat mukaan kehittämistyöhön koulut voisivat Isosompin mukaan saada todellisesti uuden pohjan sisäiselle toiminnalleen. (Isosomppi 1996, 160-161.)

### 9.3 Rehtorit johtajina

#### *Kuka pelkää vahvaa johtajaa?*

Vaikka oppivassa koulussa rehtorin roolin tulisi korostua, juuri johtajuus jää rehtorien vastauksissa hämärän peittoon. Sekä harvat johtajuutta käsittelevät oppivan kouluorganisaation määritelmät että rehtorien johtajuusfilosofiat olivat hyvin ympäripyöreitä. Tämä saattaa kertoa siitä, että rehtorit ovat vain vähän pohtineet oman johtajuutensa taustalla vaikuttavia arvoja ja näkemyksiään johtamisesta. Eikö johtamista siis edelleenkaan kouluissa osata arvostaa, jos rehtoritkaan eivät näytä sitä syvällisesti pohtivan? Toisaalta voimme kyseenalaistaa tutkimusmetodimme, sillä kyselyn avulla emme saaneet kovin syvällistä tietoa rehtorien ajatusmaailmasta ja mielipiteistä. Olemme kuitenkin sitä mieltä, että nykypäivän rehtorin täytyy niin runsaasti ja syvällisesti pohtia johtajuuttaan, että hän tiedostaa sen niin hyvin, että pystyy kirjoittamaan näkemyksensä paperille. Oppivan koulun rehtorin tulee olla johtajuudestaan hyvin tietoinen, koska hänen tehtävänä on johtaa muutosta.

Erityisen huomattava tulos koulun kehittymisen kannalta on se, että rehtorit pitävät opettajien lähestymistä helppona. Aiempiin tutkimuksiin verrattuna tämä on yllättävää, sillä niissä rehtorien mielestä opettajien johtaminen on vaikeaa. Se, että rehtorin on entistä helpompi lähestyä opettajia, olisi koulujen kehittymisen kannalta erittäin myönteistä. Rehtorin hyvä suhde kaikkiin alaisiinsa auttaisi häntä entistä paremmin toimimaan ristiriitojen sovittelijana ja ilmapiirin kehittäjänä. Hyvä ilmapiiri taas auttaa muutosten kohtaamisessa ja käsittelemisessä.

Ilmapiiri onkin rehtorien ensisijaisin huolenaihe, ja suurin osa heistä kokee olevansa tasapuolisia tukijoita. He pyrkivät varmistamaan koko koululle mahdollisimman hyvät työskentelyolosuhteet. Koulukohtaisen opetussuunnitelman tekemisessäkin rehtorit ovat pääasiassa olleet organisoijia ja kokoajia, eivätkä he koe uudistuksen juurikaan muuttaneen heidän työtään tai rooliaan työyhteisössä. Muutoksen johtaminen kuitenkin vaatii juuri johtajan aktiivista ja visionääristä toimintaa. Koska työyhteisön kehittyminen on riippuvainen johtajansa toiminnasta, voimme pohtia kumpi on hidastanut kumpaa. Johtajan aktiivisuus ei yksin kehitä koulua, jos muu työyhteisö vastustaa muutosta, mutta pelkkä johtajan muutoshaluttomuus voi estää koko työyhteisön kehittymisen.

Rehtorin visionäärisyydestä kertoo mielestämme se, näkeekö hän oman työnsä tärkeänä kehittämiskohteena, ja onko hänellä näkemystä sen kehittämissuunnasta. Suurimmalla osalla kyselyymme vastanneista rehtoreista ei kuitenkaan ole visiota työnsä tulevaisuudesta. Mistä tämä kertoo? Ehkäpä rehtorit eivät koe olevansa tai uskalla olla visionäärisiä johtohahmoja, koska asiantuntijayhteisö ei halua vahvaa johtajaa. Myös työn pitkät perinteet saattavat kahlita heidän mielikuvitustaan. Pysyäkseen nopeiden muutosten mukana, nykypäivän johtajan on aktiivisesti kehitettävä ja arvioitava myös itseään ja toimintaansa. Suurin osa kyselyymme vastanneista rehtoreista ei vielä kuitenkaan näytä tiedostaneen itsearviointin merkitystä ja tarpeellisuutta, sillä he eivät sitä vastauksissaan korosta suhteessa koulun ja omaan toimintaansa. Kuinka rehtori voi kyseenalaistaa ja kehittää koko koulun toimintaa ellei ensin kyseenalaista omaa työtään?

Muutostyön aktiivisuudesta näkyy sekä rehtorien rooli työyhteisössään että heidän näkemyksensä koulun johtamisesta ja hyvästä johtajuudesta. Näinkin suppeasta aineistosta löysimme selkeästi kolme erilaista johtajatyyppeä. *Syrjäänvetäytyjä* hoitaa hallinnon, eikä osallistu uudistustyöhön. Yhteistyötä korostava *kannustaja* taas organisoii ja tukee uudistustyötä, mutta ei ole samanlainen aktiivinen johtohahmo kuin *suunnannäyttäjä*. Oppivat koulut tarvitsevat rehtoreikseen juuri suunnannäyttäjiä, joten heidän pieni edustuksensa huolestuttaa meitä. Asiantuntijayhteisön luonteesta johtuen on kuitenkin pohdittava, millainen vahva johtajuus toimii koulussa. Ainakaan vielä kouluyhteisö ei näytä valmiilta näkyvälle johtamiselle, joten ovatko kannustajat tietoisesti valinneet johtamistyylikseen eräänlaisen piilojohtamisen? Opettajien työn tukemisen ja organisoimisen ohella heillä on mahdollisuus vaivihkaa vaikuttaa työyhteisöön ja ohjata sitä. Tällainen tyyli on todennäköisesti rehtorille helpompi kuin suunnannäyttäjän rooli. Mielestämme koulun aktiivinen kehittämistyö kuitenkin vaatii rehtorin roolin tiedostamista ja tunnustamista, eikä johtajuuden piilottelu edistä toimintakulttuurin uudistumista.

### *Johtajuus kunniaan kouluissakin*

Opettajien roolia uudistustyössä on syystäkin korostettu. Se ei kuitenkaan vähennä aktiivisen johtajuuden tarvetta. Vahvistaessaan opettajien asiantuntijuutta opetussuunnitelmauudistus saattaa kuitenkin samalla heikentää rehtorien asemaa, vaikka niin ei ole tarkoitettukaan. Kouluissa on ehkä vain unohdettu miettiä, mitä rehtorin keskeinen merkitys juuri uudistuksen toteuttamisessa tarkoittaa. Siksi kouluyhteisön tulisikin yhdessä määritellä rehtorin rooli uudestaan. Samalla tavoin koko suomalaisen koululaitoksen johtajuutta tulisi nyt syvällisesti pohtia.

Eräs keino rehtorin työn helpottamiseen voisi olla hänen roolinsa selkeä eriyttäminen opettajan työstä. Tämä edellyttäisi hänen asemansa virallista vahvistamista. Johtaminen asiantuntijayhteisössä olisi helpompaa, jos rehtorilla olisi asiantuntija-asema juuri johtamisessa. Johtajuuden legitimoimiseksi voisi lisätä rehtorin vaikutusvaltaa kouluyhteisössä, koska hänet silloin

tunnustettaisiin asiantuntijaksi juuri johtamisessa. Hän ei olisi enää ainoastaan opettaja, joka hoitaa muun työn ohella hallinnollisia tehtäviä. Tällainen johtajuuden legitimointi onnistuisi ehkä parhaiten perusteellisella johtajakoulutuksella, sillä hyvin kouluttautuneen johtajan aseman kykenisivät ehkä asiantuntijatkin hyväksymään. Tästä syytä rehtorien laajaa peruskoulutusta tulisi lisätä ja sen asemaa vahvistaa.

Kouluttautumisen lisäksi rehtoria valitessa tulisi ottaa huomioon hänen persoonansa. Nykyisellään kun rehtorivalinta suoritetaan liian usein asiantuntijayhteisölle tyypillisellä kaavalla, eli työyhteisön harmittomin ja mukavin tyyppi palkitaan johtajuudella. Tämä ei kuitenkaan ole kaikkein järkevin tapa, sillä johtajavalinnalla on kauaskantoiset seuraukset aina koulun yleisestä ilmapiiristä luokkaopetukseen saakka. Erityisesti muutoksen johtaminen on haasteellista ja vastuullista työtä, joten rehtorien muutosvalmiutta ja jaksamista tulee tukea. Tällaista tukea ovat esimerkiksi jatkuva täydennyskoulutus ja kunnan ja muiden rehtorien kanssa tehtävä yhteistyö. Työyhteisön sisäisen tuen lisäksi rehtorikin tarvitsee työhönsä ulkoista tukea aivan samalla tavoin kuin koko koulu yhteisö kehittämistyöhönsä. Vaikka päävastuu kehittämisestä on siirretty kouluille ja niiden rehtoreille, ei heitä silti saa jättää yksin.

Jatkuvasti muuttuva kouluorganisaatio rehtoreineen on ehtymätön tutkimuskohde. Vaikka opetussuunnitelmauudistuksen käynnistämisestä on jo neljä vuotta, sen toteutumista kouluissa tulisi edelleen seurata. Myös oppivan organisaation soveltamismahdollisuuksia kouluun tulisi tutkia tarkemmin esimerkiksi pureutumalla yksityiskohtaisesti koulun kulttuuriin ja vertaamalla sitä oppivan organisaation teoriaan. Koulun toiminnan tutkimusta ylipäätään tulisi tehdä enemmän, jotta työyhteisö ja sen yksittäiset jäsenet oppisivat tiedostamaan omia kehittymisen esteitään. Avuksi tässä olisi arviointimenetelmien kehittäminen. Koska koulun kehittämistyön tärkein henkilö on rehtori, hänen työnsä tutkiminen ja kehittäminen on elintärkeää. Erityisesti tulisi tutkia johtajuutta muutoksessa ja toimivia tapoja johtaa koulua visionäärisesti ottaen samalla huomioon sen asiantuntijaluonne. Samalla tulisi myös etsiä keinoja johtajuuden arvostuksen lisäämiseksi ja rehtorien aseman parantamiseksi. Koulut ovat rehtoriensa näköisiä, joten viime kädessä he ratkaisevat, millaisiksi koulumme tulevaisuudessa kehittyvät.



## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere. Vastapaino.
- Argyris, C. 1992. On Organizational Learning. Cambridge. Blackwell Publishers Inc.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1996. Organizational Learning II. Theory, Method and Practice. Reading. Addison-Wesley Publishing Company.
- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen välineenä. Oulun yliopisto.
- Atjonen, P. 1994. Peruskoulun kasvatus- ja opetustyön päämäärät. Teoksessa Uudistuva peruskoulu, 107 - 133.
- Atjonen, P. & Koivistoinen, H. (toim.) 1993. Koulun opetussuunnitelman laadinta. Työprosessin teoreettisia perusteita ja Kajaanin normaalikoulun opettajien kokemuksia. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja B. Opetusmonisteita ja selosteita 2.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational Research. New York. Longman.
- David, J. L. 1996. The Who, What and Why of Site-Based Management. Educational leadership 4 (53) Dec - Jan 95 - 96, 4 - 9.
- Didaktiikka ja opetussuunnittelu. 1994. Porvoo. WSOY.
- Eklund, K. 1992. Asiantuntija - yksilönä ja organisaation jäsenenä. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 12.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta, 30 - 41.
- Eriksson, P. 1986. Kysely- ja haastattelu: ohjeita empiirisen tutkimusaineiston hankinnasta aine- ja syventävien opintojen seminaarilaisille. Tampereen yliopisto. Yrityksen, taloustieteen ja yksityisoikeuden laitoksen julkaisuja B 2. Opetusmonisteita 6.
- Erätuuli, M. & Leino, J. 1992. Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 134.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki. Painatuskeskus.
- Galvin, P., Mercer, S. & Costa, P. 1990. Building a Better Behaved School. Longman Group (UK) Ltd.
- Gröndahl, M. 1994. Työstämme yhdessä opetussuunnitelmaa: koulun ja kunnan opetussuunnitelmapirosessista opittua. Helsinki. Painatuskeskus.

- Gröndahl, M., Piekkari, U. & Rassi, A-L. 1995. Työstämme uutta opetussuunnitelmaa. Helsinki. Painatuskeskus.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo. WSOY.
- Hallituksen esitys Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi. 86/1997. Helsinki. Edita.
- Heinonen, J-P. 1984. Peruskoulun ala-asteen rehtori hallintomiehenä ja kasvattajana. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Helakorpi, S. (toim.) 1995. Laatua kouluun. Opetus 2000. Porvoo. WSOY.
- Helakorpi, S. 1995. Oppilaitoksen laatujärjestelmän perusteet. Teoksessa Helakorpi, S. (toim.) Laatua kouluun, 117 - 148.
- Helakorpi, S. 1997a. Tiimikouluun. Opettaja 15, 28.
- Helakorpi, S. 1997b. Laatu koulutuksessa. Opettaja 49 - 50, 34.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki. Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Hirvi, V. 1995. Laatu, laatujohtaminen ja arviointi. Teoksessa Takala, S. (toim.) Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen, 52 - 58.
- Huokuna, T. 1997. Kouluyhteisön osaamisresurssit paperille. Opettaja 21, 12 - 14.
- Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Suomen kunnallisliitto ja kouluhallitus. Jyväskylä. Gummerus.
- Hämäläinen, K. (toim.) 1989. Konsultoiva työtapo ja koulun kehittäminen 2. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetusmonisteita 29.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet. Jyväskylä. Gummerus.
- Hämäläinen, K. & Mikkola, A. 1993. Englantilaisia kokemuksia koulujen itsearvioinnista. Teoksessa Hämäläinen, K., Laukkanen, R. & Mikkola, A. (toim.) Koulun tuloksellisuuden arviointi, 95 - 107.
- Hämäläinen, K., Laukkanen, R. & Mikkola, A. (toim.) 1993. Koulun tuloksellisuuden arviointi. Helsinki. Opetushallitus. VAPK-kustannus.
- Härkönen, E. 1990. Johtaminen 2000. Yritysulkaisut. Helsinki. Valtion painatuskeskus.
- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Suomalaisen yleissivistävän johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua. Acta Universitatis Tampereensis. Ser A vol 514.
- Itsearviointi oppivassa työyhteisössä. 1995. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu 1994 - 1995 [teemajulkaisu], 4 - 8.

- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Helsinki. WSOY.
- Jokinen, H. 1995. Itsearviointi koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa Jokinen, H. & Stenström, M-L. (toim.) Oppilaitokset puntarissa, 15 - 23.
- Jokinen, H. & Stenström M-L. (toim.) 1995. Oppilaitokset puntarissa. Kokemuksia ja pohdintoja oppilaitosten itsearvioinnista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Juuti, P. 1989. Organisaatiokäyttäytyminen. Johtamisen ja organisaation toiminnan perusteet. Helsinki. Otava.
- Juuti, P. 1992. Organisaation kehittämisen menetelmät. Teoksessa Mäki, E. (toim.) Työyhteisön kehittämisen menetelmät, 16 - 26.
- Juuti, P. 1995. Oppiva organisaatio ja laatujohtaminen. Teoksessa Helakorpi, S. (toim.) Laatu koulun, 17 - 39.
- Jyrinki, E. 1976. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. 2. painos. Helsinki. Gaudeamus.
- Kangas, P. 1996. Työn ja työryhmän johtaminen. Helsinki. Edita.
- Kangasniemi, E. 1993. Arviointi, koulun kehittämisen väline. Teoksessa Salmio, K. (toim.) Tuloksellisuuden arviointi koulun kehittämisen välineenä, 117 - 126.
- Kangasoja, M. 1997. Kapallinen riihitettyjä jyviä. Raportti koulujen tilasta Keski-Suomessa. Keski-Suomen Lääninhallitus. Sivistysosasto. Julkaisuja 4/1997.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki. Otava.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti - rehtorin päänvaiva? Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 79.
- Kettunen, P. 1997. Iso pyörä kääntyy - suomalaisen johtamisen erityispiirteitä. Jyväskylä. Atena.
- Kiehelä, H. 1989. Keinot ja niiden soveltaminen johtamisessa. Helsinki. JTO. Tutkimuksia. Sarja 4.
- Kirk, J. & Miller, M. 1985. Reliability and Validity in Qualitative Research. Beverly Hills. SAGE.
- Kinos, S. 1994. Uudistuksen lähtökohtia. Teoksessa Uudistuva peruskoulu, 7 - 10.
- Konttinen, R. 1995. Arvostelusta käytäntöön - koulutuksen arvioinnin kehityspiirteitä Suomessa. Teoksessa Takala, S. (toim.) Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen, 9 - 22.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu - yhdessä kehittäen. Opetus 2000. Porvoo. WSOY.
- Korhonen, R. 1992. Näköhavaintoja johtamisesta. 2. painos. LIFIM -koulutus.

- Koulun opetussuunnitelman laadinta. 1993. Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Koulusäädökset. 1994. Helsinki. Painatuskeskus.
- Kurki, L. 1993. Pedagoginen johtajuus. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu 28.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu: koulu työorganisaationa, koulu oppilaan kehitys- ja oppimisympäristönä. Porvoo. WSOY.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki. Otava.
- Laukkanen, R. 1993. Arvioinnin valtakunnallinen merkitys. Teoksessa Hämäläinen, K., Laukkanen, R. & Mikkola, A. (toim.) Koulun tuloksellisuuden arviointi, 54 - 66.
- Laukkanen, R., Salmio, K. & Svedlin, R. (toim.) 1992. Koulun itsearviointi. Helsinki. Opetushallitus. VAPK-kustannus.
- Launonen, P. 1989. Koulussa tapahtuva muutos, innovaatio ja sen mahdollisuudet. Teoksessa Hämäläinen, K. (toim.) Konsultoiva työtapa ja koulun kehittäminen, 1 - 8.
- Leino, J. 1985. Koulun johtaminen suhteessa koulutussuunnitteluun ja luokkahuonetoimintaan. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A 37.
- Lindh, R. 1992. Miten koulujen ilmasto muotoutuu? Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 107.
- Lindle, J. C. 1996. Lessons from Kentucky about school-based decision making. *Educational Leadership* 53 (4) Dec - Jan 95 - 96, 20 - 23.
- Lindroos-Himberg, K. 1994. Suunnittelulla laatua koulutukseen. Teoksessa Uudistuva peruskoulu, 11 - 13.
- Lindström, A. 1992. Itsearviointin asema koulun tuloksellisuuden arvioinnissa. Teoksessa Laukkanen, R., Salmio, K. & Svedlin, R. (toim.) Koulun itsearviointi, 14 - 20.
- Lonkila, T. 1987. Kokemuksia koulun sisäisestä kehittämisestä: raportti koulun sisäisen kehittämistyön kokeilusta Kajaanin kaupungin kahdeksassa peruskoulussa ja kuulovammaisten koulussa lukuvuosina 1983 - 84, 1984 - 85 ja 1985 - 86. Kouluhallitus. Helsinki. VAPK.
- Lonkila, T. 1990. Koulun pedagoginen ja hallinnollinen johtaminen. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetusmonisteita ja selosteita 31.
- Lyytinen, H. (toim.) 1984. Koulun pedagoginen johtaminen. Toimintatutkimus. Osaraportti 1. Kouvola. Kymen lääninhallitus.
- Lyytinen, H. K. 1988. Itseuudistuvaan kouluun. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja B 19.

- Lyytinen, H. K. 1992. Koulukohtainen kehittämistoiminta ja itsearviointi. Teoksessa Laukkanen, R., Salmio, K. & Sedlin, R. (toim.) Koulun itsearviointi, 114 - 128.
- Lyytinen, H. K. 1993. Sisäinen ja ulkoinen arviointi koulun kehittämisessä. Teoksessa Hämäläinen, K., Laukkanen, R. & Mikkola, A. (toim.) Koulun tuloksellisuuden arviointi, 108 - 128.
- Lyytinen, H. K. 1995. Strategisesta valmiudesta oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Itsearviointi oppivassa työyhteisössä, 4 - 8.
- Lönnqvist, J. 1985. Johtamisen ja johtajan psykologiasta. Helsinki. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B 34.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki. VAPK-kustannus.
- Maunula, R. 1992. Esimiehenä asiantuntijayhteisössä. 2. painos. Helsinki. Otava.
- Maxwell, J. 1992. Understanding and validity in qualitative research. Harvard Educational Review 62 (3), 279 - 300.
- Miller, L. & Lieberman, A. 1982. School leadership between the cracks. Educational Leadership 5(39), 362 - 367.
- Mintzberg, H. 1991. Strategic Thinking as "Seeing". Teoksessa Näsi, J. (toim.) Arenas of Strategic Thinking, 21 - 25.
- Moilanen, R. 1996. Oppiva organisaatio - tausta ja käsitteistö. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteen laitoksen julkaisuja 100.
- Mäki, E. (toim.) 1992. Työyhteisön kehittämisen menetelmät. Helsinki. JTO. Työterveyslaitos [seminaariraportti, Aavaranta 30.-31.10.1991].
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki. Gaudeamus.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta, 42 - 61.
- Määttä, M. 1996. Uudistuva oppilaitos ja johtaminen. Acta Universitatis Tamperensis. Ser A vol 512.
- Nikkanen, P. 1994. Oppiva organisaatio ja verkostoituminen. Odin-tiimi 5 - 6(2), 8 - 10.
- Nikkanen, P. 1995a. Oppiva organisaatio ja ilmapiiri. Teoksessa Itsearviointi oppivassa työyhteisössä, 9 - 13.
- Nikkanen, P. 1995b. Ajankäytön hallinta oppivassa oppilaitoksessa. Odin-tiimi 1(3), 15 - 20.
- Nikkanen, P. 1995c. Oppivan organisaation määritelmiä. Odin-tiimi 2 - 3(3), 7 - 9.

- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Näsi, J. (toim.) 1991. Arenas of Strategic Thinking. Helsinki. Foundation for Economic Education.
- Odiorne, G. S. 1989. Asiantuntijaorganisaation johtaminen. Osaava henkilökunta ja johtajuus. Helsinki. Rastor.
- Ojanen, S. 1985. Stressikö rehtorin statusta? Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 31.
- Opetushallituksen ehdotus opetustoimen rakenneohjelmaksi. 1993. Helsinki. Opetushallitus.
- Opetusministeriön asetuseräluonnos opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 15.1.1998.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. Newbury Park. SAGE.
- Perttula, A. 1994. Humaani johtaminen. Kannustaja-sarja.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki. Opetushallitus.
- Pirnes, U. 1994. Kehittyvät tiimit. Organisaatioiden rakennemuutokseen liittyvä tiimien ja tiimien johtamisen kehittämisprosessi. Aavaranta-sarja. Helsinki. JTO.
- Pirnes, U. 1995. Kehittyvä johtajuus. Johtamisen dynamiikka. Helsinki. Otava.
- Pässilä, T. & Niinikuru, L. 1993. Koulun johtamisen taito. Porvoo. WSOY.
- Remes, P. 1994. Pysyvyydestä turbulenssiin kouluorganisaatiossa. Odin-tiimi 2(2), 18 - 20.
- Rinne, R. 1997. Työsuojelussa edetty uhkien torjunnasta yhteisiin haasteisiin. Opettaja 16, 8 - 10.
- Ruohotie, P. 1985. Kannustava työyhteisö. Tutkimustulosten avaama näkökulma esimiesten johtamistaidon kehittämiseen. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja 12.
- Sahlberg, P. 1996a. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 119.
- Sahlberg, P. 1996b. Yksinään vai yhteisvoimin - kollegiaalisuus koulun kehittämisessä. Kasvatus 1(27), 51 - 61.
- Sainio, E. 1994. Kilterin yläasteen rehtorin kokemuksia, tuntemuksia ja mielipiteitä koulun opetussuunnitelmaa uudistettaessa. Teoksessa Uudistuva peruskoulu, 81 - 91.

- Salmio, K. (toim.) 1993. Tuloksellisuuden arviointi koulun kehittämisen välineenä. Helsinki. Opetushallituksen julkaisusarjat. Opetussuunnitelmasuunnitelmasarja 16.
- Santalainen, T. 1990. Resurssijohtaminen. Visioista muutokseen ja tulokseen. Ekonomiasarja. Helsinki. Weilin-Göös.
- Santalainen, T., Voutilainen, E., Porenne, P. 1989. Tulosjohtaminen uudistuu ja uudistaa. Espoo. Weilin-Göös.
- Sarala U. & Sarala, A. 1996a. Oppiva organisaatio - oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. 2. painos. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sarala U. & Sarala, A. 1996b. Oppiva organisaatio - utopia vai todellinen mahdollisuus. Ideaalimallin koettelu Pohjois-Karjalan oppimiskeskuksissa. Pohjois-Karjalan lääninhallitus. Julkaisu 11.
- Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Espoo. Weilin-Göös.
- Schein, E. H. 1988. Organizational Psychology. 3. painos. Englewoos Cliffs. Prentice-Hall Ins.
- Senge, P. M. 1993. The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization. London. Century.
- Setälä, M-L. 1996. Seireenien laulut: muutoksen läpivienti johdon työnä. Helsinki. Edita.
- Shonk, J. H. 1994. Tiimipohjaiset organisaatiot. Helsinki. Oy Rastor Ab.
- Sipilä, J. 1996. Asiantuntija ja johtaja. Miten hallitsen nämä kaksi roolia? Porvoo. WSOY
- Sjöstrand, S-E. 1981. Organisaatioteoriat. Espoo. Weilin-Göös.
- Stålhammar, B. 1984. Rektorsfunktionens i grundskolan. Vision - Verklighet. Uppsala Studies in Education 22.
- Summa, H. 1995. Laatuajattelu julkisella sektorilla. Teoksessa Helakorpi, S. (toim.) Laatu koulun, 67 - 92.
- Sveiby, K-E. 1990. Valta ja johtaminen asiantuntijaorganisaatioissa. Espoo. Weilin-Göös.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1994. Itsearviointi koulun kehittämisen välineenä. Helsingin kaupunki. Opetusviraston julkaisusarja A11/1994.
- Taalas, M. 1995. Opetussuunnitelma-ajattelu elää ajan mukana. Odin-tiimi 4(3), 6 - 7.
- Takala, S. (toim.) 1995. Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Tampere. Tammer-Paino Oy.

- Tiuraniemi, J. 1993. Yksilö, ryhmä, organisaatio. Sosiaalipsykologian perusteita. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Julkaisuja A 15.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5 - 6), 387 - 398.
- Uudistuva peruskoulu. 1994. Helsinki. Opetushallitus.
- Vaherva, T. 1984. Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisuja A5.
- Vaherva, T. 1995. Arviointi henkilöstön kehittämisessä. Teoksessa Jokinen, H. & Stenström M-L. (toim.) *Oppilaitokset puntarissa*, 5 - 14.
- Vainio, L. 1995. Laatuajattelun periaatteet oppilaitosten toiminnan arvioinnissa ja kehittämisessä. Teoksessa Takala, S. *Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen*, 194 - 204.
- Valpola, A. 1992. Organisaation oppimisprosessit. Teoksessa Mäki, E. (toim.) *Työyhteisön kehittämisen menetelmät*, 27 - 31.
- Vanne, A. 1995. Tulosjohtamisen kehittyminen ja sen vaikutukset koulutuksessa. Teoksessa Takala, S. (toim.) *Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen*, 91 - 110.
- Virkkunen, P. 1994. Uudistuvan koulun johtaminen. Helsinki. Opetushallitus.
- Virkkunen, P, Voutilainen, E., Laosmaa, M. ja Salmimies, P. 1987. Tulosjohtaminen julkishallinnossa. Espoo. Weilin-Göös.
- Väljjarvi, J. 1993. Kurssimuotoisuus opetussuunnitelman moduulirakenteen sovelluksena lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 54.
- Yawitz, B. & Newman, W. H. 1982. *Strategy in Action. The Execution, Politics, and Payoff of Business Planning*. New York. Free Press.
- Ylikoski, M. 1993. Työyhteisö muutosmurroksessa. Ihmisyys muutoksen kohtaamisessa ja johtamisessa. Helsinki. Työturvallisuuskeskus.



## LIITE 1: Kyselylomakkeen saatekirje

*Hei!*

*Olemme kaksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijaa. Teemme pro gradu -tutkielmaamme aiheesta Muuttuvan koulun johtaja. Tutkimuksessamme keskitymme nykypäivän koulun johtajien käsityksiin ja tuntemuksiin omasta työstään. Tutkimus on jatkoa Keski-Suomen lääninhallituksen sivistysosaston haastatteluihin perustuvalla selvityksellä, joka tehtiin vuonna 1996. Käytämme selvityksen materiaalia tutkimuksessamme niin, että sen luottamuksellisuus säilyy, eivätkä minikään yksittäisen koulun tiedot näy raportissa.*

*Kirjeemme mukana saapuu kyselylomake, jolle toivomme Sinun varaavan hieman aikaa työkiireittesi keskellä. Voit vastata kyselyyn nimettömänä ja vastauksiasi käsitellään luottamuksellisesti. Vastattuasi voit sujauttaa kyselylomakkeen valmiiksi täytettyyn palautuskuoreen. Toivomme saavamme paluupostia 21.4.1997 mennessä.*

*Tutkimuksemme valmistuu viimeistään keväällä 1998. Sen valmistuttua lupaamme toimittaa kaikille kyselyyn osallistuneille tiivistelmän tutkimuksesta ja sen tuloksista. Osallistumalla tutkimukseemme Sinulla on mahdollisuus tuoda johtajan näkökulma koulun kehittämistyöhön ja edistää tärkeäksi kokemamme tutkimuksen valmistumista.*

*Kiitämme Sinua jo etukäteen vaivannäöstäsi ja toivotamme Sinulle aurinkoisia työpäiviä!*

*Halutessasi lisätietoja ota yhteyttä!*

*Terveisin:*

LIITE 2: Kyselylomakkeen avoimet kysymykset.

Antoisaa pohdiskelutuokiota Sinulle!

Toivomme Sinun vastaavan kyselyyn avoimesti omien kokemustesi pohjalta. Avoimiin kysymyksiin olemme varanneet vastauksille tilaa, mutta sen loppuessa voit riemumielin jatkaa paperin toiselle puolelle. Monivalintakysymyksien vastausohjeet ovat kyseisen osion alussa. Muistutamme Sinua vielä kyselyn luottamuksellisuudesta ja mielipiteidesi tärkeydestä. Palautathan vastauksesi viimeistään 21.04.1997 mennessä.

A) Olen 1 = nainen 2 = mies

B) Ikä \_\_\_\_ vuotta

C) Olen 1 = rehtori 2 = koulunjohtaja

D) Nykyisessä koulussani olen toiminut rehtorina / koulunjohtajana \_\_\_\_ vuotta.

E) Koulussani on  
\_\_\_\_ oppilasta, \_\_\_\_ opettajaa ja \_\_\_\_ hlö:ä muuta henkilökuntaa.

F) Koulutukseni:

G) Tämän hetkistä virkaani edeltävät tehtävät / toimet sekä niiden kesto:

H) Johtajuuteen liittyvä täydennyskoulutus, johon olen osallistunut (vuosi?):

1. Kuvaile koulunne opetussuunnitelmatyön vaiheita. (esim. Alku? Kuka teki/tekee mitä? Aikataulu? Nykytila?)

2. Miksi Sinun mielestäsi opetussuunnitelmaa uudistettiin?

3. Kerro mielipiteesi valtakunnallisen opetussuunnitelmauudistuksen  
a) hyvistä ja b) huonoista puolista.

4. Millaiseksi koet oman roolisi opetussuunnitelman uudistustyössä, sen suunnittelussa ja toteutuksessa?

(jatkuu)

5. Millainen on koulusi toiminta-ajatus ja sen suhde kunnan/kaupungin opetussuunnitelmaan?
6. Kuvaile ja arvioi itseäsi johtajana.
7. Mitkä arvot ohjaavat työtäsi?
8. Minkälainen on johtajuusfilosofiasi?
9. Mitä Sinun mielestäsi käsite **oppiva organisaatio** merkitsee
  - A) koulusi arjessa
  - B) johtajan toiminnassa?
10. Millainen on mielestäsi hyvä johtaja?
11. Millä tavalla opetussuunnitelmatyö on vaikuttanut
  - A) työtehtäviisi
  - B) rooliisi koulussa?
12. Millaiseksi haluaisit rehtorin / koulunjohtajan työn tulevaisuudessa kehittyvän?
13. Minkälaista täydennyskoulutusta nykypäivän koulun johtaja mielestäsi tarvitsee?

### LIITE 3. Kyselylomakkeen monivalintakysymykset

Seuraavassa osiossa Sinulle esitetään koulutyöhön liittyviä väittämiä. Arvioi, missä määrin olet väittämien kanssa samaa mieltä. Valitse mielipidettäsi vastaava vaihtoehto seuraavalta asteikolta:

- 1 = täysin eri mieltä
- 2 = jokseenkin eri mieltä
- 3 = jokseenkin samaa mieltä
- 4 = täysin samaa mieltä

Vastaa ympyröimällä vain yksi vaihtoehto. Huomaa, että väittämät jatkuvat paperin toisella puolella.

1) Toiminnan tavoitteista keskustellaan koulussamme liian vähän.	1	2	3	4
2) Minun on helppo lähestyä opettajia.	1	2	3	4
3) Opetussuunnitelmauudistuksella ei ole käytännön merkitystä.	1	2	3	4
4) Koulun johtajilta vaaditaan välillä mahdottomia.	1	2	3	4
5) Keskinäinen työnjako toimii koulussamme hyvin.	1	2	3	4
6) Koulumme opetussuunnitelmatyö on kaventanut vaikutusmahdollisuuksiani.	1	2	3	4
7) Ennen kouluopetus oli tehokkaampaa.	1	2	3	4
8) Opettajien johtaminen on vaikeaa.	1	2	3	4
9) Kouluni päättäjät eivät tunne sen ongelmia.	1	2	3	4
10) Koulussani pyritään tietoisesti tulevaisuuden ennakointiin.	1	2	3	4
11) Koulussani vallitsee hyvä yhteishenki, "me-henki".	1	2	3	4
12) Nykyiset uudistukset ovat vanhan toistoa.	1	2	3	4
13) Omat voimavarani ja työni minulle asettamat vaatimukset ovat samalla tasolla.	1	2	3	4
14) Töitä ei suunnitella riittävästi yhdessä.	1	2	3	4
15) Kykenemme työyhteisössämme antamaan toisillemme rakentavaa palautetta.	1	2	3	4
16) Työni on mielekästä.	1	2	3	4
17) Kunnan/kaupungin päättäjät ovat kiinnostuneita koulumme asioista.	1	2	3	4
18) Koulumme sisäinen tiedottaminen toimii hyvin.	1	2	3	4
19) Vuorovaikutus on koulussamme avointa.	1	2	3	4
20) Katson, että en kykene ottamaan vastaan kehittämistoiminnan asettamia uusia haasteita.	1	2	3	4
21) Henkilökuntamme sisällä on erilaisia näkemyksiä koulun kehittämistavoitteista.	1	2	3	4
22) Opettajat ovat muutoksen päätekijöitä.	1	2	3	4
23) Työtäni tuetaan antamalla minulle koulutusmahdollisuuksia.	1	2	3	4
24) Kunnan/kaupungin ja koulumme opetussuunnitelmat vastaavat toisiaan.	1	2	3	4
25) Koululleni on ominaista tavoitetietoisuus.	1	2	3	4
26) Tarvitessani saan apua työpaikkani ihmisiltä.	1	2	3	4
27) Saan työhöni liittyvää koulutusta liian vähän.	1	2	3	4
	1	2	3	4

(jatkuu)

28) Kouluni henkilökunta hyväksyy asetetut tavoitteet.	1	2	3	4
29) Työtehtäväni on selkeästi rajattu, tiedän mitä on tehtävä.	1	2	3	4
30) En tarvitse koulutusta, koska ammattitaitoni on riittävän korkea.	1	2	3	4
31) Kuntamme / kaupunkimme päättäjät ovat kouluasioissa ajan tasalla.	1	2	3	4
32) Työyhteisöni on kannustava.	1	2	3	4
33) Työpaikkani ihmiset arvostavat työtäni.	1	2	3	4
34) Luulen, että koulullani ei ole riittävää valmiutta suoriutua sisäisen kehittämisen edellyttämistä toimista.	1	2	3	4
35) Rehtorin kasvatusvastuu on suuri.	1	2	3	4
36) Työssäni voin riittävästi kokea työn iloa.	1	2	3	4
37) Kaikki tekevät töitä koulun yhteisen päämäärän eteen.	1	2	3	4
38) Opettajat juttelevat minulle usein ongelmistaan.	1	2	3	4
39) Työni on henkisesti raskasta.	1	2	3	4
40) Olen tietoinen johtajuuden uusista vaatimuksista.	1	2	3	4
41) Olemme kehittäneet kouluamme riittävästi.	1	2	3	4
42) En ole työssäni stressaantunut.	1	2	3	4
43) Yhteinen toiminnan arviointi jää yleensä kiireen vuoksi vähäiseksi.	1	2	3	4
44) Saan koulun henkilökunnalta palautetta toiminnastani.	1	2	3	4
45) Yritysten organisaatio- ja johtamismallit ovat sovellettavissa kouluun.	1	2	3	4
46) Saan työssäni toteuttaa itseäni liian vähän.	1	2	3	4
47) Arvioinnilla on keskeinen sija työyhteisömme toiminnassa.	1	2	3	4
48) Koulussa johtajan merkitys on suuri.	1	2	3	4
49) Opetussuunnitelmauudistus takaa koulumme kehittymisen.	1	2	3	4
50) Olen johtajana yksin ongelmien kanssa.	1	2	3	4
51) Minulla on hyvät suhteet kunnan / kaupungin kouluhallintoon.	1	2	3	4
52) Osa opettajista ei tule toimeen keskenään.	1	2	3	4
53) Olen työyhteisössäni yksi muiden joukossa.	1	2	3	4
54) Opetussuunnitelmauudistuksen pääsisältö on luokkahuoneopetuksen uudistaminen.	1	2	3	4
55) Kykenen antamaan alaisilleni rakentavaa palautetta.	1	2	3	4
56) Arviointi ohjaa toimintaamme riittävästi.	1	2	3	4
57) Minun tehtäväni ei ole puuttua opettajan työhön.	1	2	3	4
58) Informaation huono kulku haittaa työyhteisömme toimintaa.	1	2	3	4

Kiitos yhteistyöstä.  
Riemullista vappua Sinulle!

## LIITE 4: Monivalintavastausten jakautuminen aihealueittain

Aihealueet:

- 1) Koulu kehittyvänä organisaationa
- 2) Työyhteisön vuorovaikutus
- 3) Rehtorin rooli uudistuksessa
- 4) Rehtorin tuntemukset omasta työstään
- 5) Koulun ja sen johtajan suhde päättäjiin.

## 1 KOULU KEHITTYVÄNÄ ORGANISAATIONA

1=täysin eri mieltä, 2=joks. eri mieltä, 3=joks. samaa mieltä, 4=täysin samaa mieltä

Kysymykset	1	2	3	4
1. Toiminnan tavoitteista keskustellaan koulussamme liian vähän	1	6	7	0
5. Keskinäinen työnjako toimii koulussamme hyvin.	0	3	6	5
10. Koulussani pyritään tietoisesti tulevaisuuden ennakointiin.	0	4	7	3
14. Töitä ei suunnitella riittävästi yhdessä.	0	7	6	1
18. Koulumme sisäinen tiedottaminen toimii hyvin.	0	2	11	1
21. Henkilökuntamme sisällä on erilaisia näkemyksiä koulun kehittämistavoitteista.	1	6	5	2
25. Koululleni on ominaista tavoitetietoisuus.	0	3	8	3
28. Kouluni hlökunta hyväksyy asetetut tavoitteet.	0	2	9	3
34. Luulen, että koulullani ei ole riittävästi valmiutta suoritua sisäisen kehittämisen edellyttämistä toimista.	6	7	0	1
37. Kaikki tekevät töitä koulun yhteisen päämäärän eteen.	0	1	7	6
43. Yhteinen toiminnan arviointi jää yleensä kiireen vuoksi vähäiseksi.	1	4	5	4
47. Arvioinnilla on keskeinen sija työyhteisömme toiminnassa.	0	4	6	4
56. Arviointi ohjaa toimintaamme riittävästi.	0	7	5	2
58. Informaation huono kulku haittaa työyhteisömme toimintaa.	3	9	2	0
41. Olemme kehittäneet koulumme riittävästi.	0	5	8	1
49. Opetussuunnitelmauudistus takaa koulumme kehittymisen.	0	8	5	1
54. Ops-uudistuksen pääsisältö on luokkahuoneopetuksen uudistaminen.	1	3	7	3

(jatkuu)

## 2 TYÖYHTEISÖN VUOROVAIKUTUS

1=täysin eri mieltä, 2=joks. eri mieltä, 3=joks. samaa mieltä, 4=täysin samaa mieltä

Kysymykset	1	2	3	4
2. Minun on helppo lähestyä opettajia.	0	0	2	12
11. Koulussani vallitsee hyvä yhteishenki, "me-henki".	0	1	9	4
15. Kykenemme työyht:ssä antamaan toisillemme rakentavaa palautetta.	0	1	11	2
19. Vuorovaikutus on koulussamme avointa.	0	1	9	4
26. Tarvitessani saan apua työpaikkani ihmisiltä.	0	1	6	7
32. Työyhteisöni on kannustava.	0	1	9	4
38. Opettajat juttelevat minulle usein ongelmistaan.	0	2	7	5
44. Saan koulun hlökunnalta palautetta toiminnastani.	0	2	10	2
52. Osa opettajista ei tule toimeen keskenään.	5	5	2	2
55. Kykenen antamaan alaisilleni rakentavaa palautetta. (puuttuu nro 6)	0	0	11	3

## 3 JOHTAJAN ROOLI UUDISTUKSESSA

1=täysin eri mieltä, 2=joks. eri mieltä, 3=joks. samaa mieltä, 4=täysin samaa mieltä

Kysymykset	1	2	3	4
6. Koulumme ops-työ on kaventanut vaikutusmahdollisuuksiani.	13	1	0	0
22. Opettajat ovat muutoksen päätekijöitä.	0	0	3	11
29. Työtehtäväni on selkeästi rajattu, tiedän mitä on tehtävä.	0	3	8	3
35. Rehtorin kasvatusvastuu on suuri.	0	0	6	8
40. Olen tietoinen johtajuuden vaatimuksista.	0	1	6	7
48. Koulussa johtajan merkitys on suuri.	0	0	8	6
53. Olen työyhteisössäni yksi muiden joukossa. (puuttuu nro 1)	1	1	6	5
57. Minun tehtäväni ei ole puuttua opettajan työhön.	2	11	1	0
3. Opetussuunnitelmauudistuksella ei ole käytännön merkitystä.	5	7	2	0
7. Ennen kouluopetus oli tehokkaampaa.	8	6	0	0
12. Nykyiset uudistukset ovat vanhan toistoa.	2	7	4	1
45. Yritysten organisaatio- ja johtamismallit ovat sovellettavissa kouluun. (puuttuu nro 1)	1	6	6	0

(jatkuu)

## 4 JOHTAJAN TUNTEMUKSET OMASTA TYÖSTÄÄN

1=täysin eri mieltä, 2=joks. eri mieltä, 3=joks. samaa mieltä, 4=täysin samaa mieltä

Kysymykset	1	2	3	4
4. Koulun johtajilta vaaditaan välillä mahdottomia.	0	5	7	2
8. Opettajien johtaminen on vaikeaa.	3	3	8	0
13. Omat voimavarani ja työni minulle asettamat vaatimukset ovat samalla tasolla.	0	1	10	3
16. Työni on mielekästä.	0	1	3	10
20. Katson, että en kykene ottamaan vastaan kehittämistoiminnan asettamia uusia haasteita.	3	7	4	0
23. Työtäni tuetaan antamalla minulle koulutusmahdollisuuksia.	1	2	8	3
27. Saan työhöni liittyvää koulutusta liian vähän.	1	10	3	0
30. En tarvitse koulutusta, koska ammattitaitoni on riittävän korkea.	9	4	1	0
33. Työpaikkani ihmiset arvostavat työtäni.	0	0	9	5
36. Työssäni voin riittävästi kokea työn iloa.	0	1	7	6
39. Työni on henkisesti raskasta.	0	0	8	6
42. En ole työssäni stressaantunut.	1	3	8	2
43. Saan työssäni toteuttaa itseäni liian vähän.	4	9	1	0
50. Olen johtajana yksin ongelmien kanssa.	1	9	4	0

## 5 KOULUN JA JOHTAJAN SUHDE PÄÄTTÄJIIN

1=täysin eri mieltä, 2=joks. eri mieltä, 3=joks. samaa mieltä, 4=täysin samaa mieltä

Kysymykset	1	2	3	4
9. Kouluni päättäjät eivät tunne sen ongelmia.	3	5	5	1
17. Kunnan / kaupungin päättäjät ovat kiinnostuneita koulumme asioista.	0	6	6	2
24. Kunnan / kaupungin ops:t vastaavat toisiaan.	0	1	7	6
31. Kuntamme / kaupunkimme päättäjät ovat kouluasioissa ajan tasalla.	2	6	6	0
51. Minulla on hyvät suhteet kunnan / kaupungin kouluhallintoon. (puuttuu nro 1)	0	0	4	9



## LIITE 5: Rehtorien määritelmät koulusta oppivana organisaationa.

## EI OSAA MÄÄRITELLÄ

REHTORIEN VASTAUKSET	TUTKIJOIDEN KOMMENTIT
<p>2:"Ei se ole tyhmä, joka tekee virheen, vaan se joka ei ota siitä opikseen."  8: Ei vastannut.  15: Ei vastannut.  18: "Tähän kohti tarvitsisin vähän lisäkurseja, jotta itsekkin täysin ymmärtäisin."  27: "Ks. ed. tehtävät."</p>	<p>Rehtorit eivät määrittele lainkaan. Yksi tunnustaa tietämättömyytensä suoraan, osa ei vaivaudu vastaamaan ollenkaan ja rehtorin nro2 määritelmä on lähinnä aforismi.</p>

## EPÄMÄÄRÄINEN MÄÄRITELMÄ

REHTORIEN VASTAUKSET	TUTKIJOIDEN KOMMENTIT
<p>3: "Koko työyhteisö kehitty ja uudistuu sille sopivaan tahtiin."</p>	<p>Liian laaja määritelmä, joka ei kerro toiminnasta mitään. Onko vain arvaus?</p>
<p>11: "Koulunkäynti mieluisaa, oppilas keskipiste, opettaja työnohjaaja."  "Päästää opettajissa ja oppilaissa piilevät valtavat voimavarat valloilleen, ei katkaise luovaa toimintaa, innostava, palautetta antava, kiinnostunut alaisistaan, positiivinen palaute erityisen tärkeä."</p>	<p>Määrittely kuvaa opettamista, ei oppivaa organisaatiota.  Kertoo johtajan innovatiivisuudesta ja myönteisestä uudistusasenteesta, mutta ei kuvaa organisaation toimintaa.</p>
<p>16: "Vuoden 1990 paikkeilla teimme paljon koulun kehittämissuunnitelmia, joissa meillä oli teemana 'teen ja osaan'. Huomasimme myöhemmin, että sama teema eli tekemällä oppiminen oli keskeinen uudessa opetussuunnitelmassa. Tämä on yksi puoli oppivan organisaation arjessa. Toinen on se, että pitää silmät ja korvat herkinä kaikelle sille, mistä voimme ammentaa tietoa ja kokemusta, myös koulun ulkopuolisesta elinpiiristä."  "Pitää pystyä elämään tässä ajassa. Tietotekniikkayhteiskunta antaa 'vanhalla' todella runsaasti haasteita."</p>	<p>Viittaus oppivaan organisaatioon on niin epäselvä, että annettu esimerkki vesitty. "Korvat auki" oleminen ei vielä tee organisaatiosta oppivaa.  Ihminen voi elää ainoastaan aikansa yhteiskunnassa. Organisaatio voi olla oppiva, vaikka johtaja ei hallitsekaan tietotekniikkaa. Mikä on johtajan rooli ja tehtävät?</p>
<p>21: "Opitaan ja kehitytään päivä päivältä."</p>	<p>Kuka oppii ja kehitty ja miten?</p>
<p>23: "Opettajat hakeutuvat ja menevät erilaisiin koulutuksiin. Saatua tietoa jaetaan kollegoille. Opitaan virheistä."  "Tunnustaa sen, että moni opettaja on tietyllä sektorilla todella loistava - jokainen jollain alueella. Työntekijöitä kannattaa kouluttaa."</p>	<p>Pelkkä koulutautuminen ei vielä muuta työyhteisön toimintaa, vaikka se onkin olennainen osa oppivaa organisaatiota. Virheistä oppiminen ei ole yhtä kuin toiminnan kriittinen arviointi. Miten opettajien arvon tunnustaminen näkyy johtajan toiminnassa?</p>

(jatkuu)

<p>29: "Opeteltiin tekemään yhdessä. Lähdettiin tekemään sitä, että tämä on meidän juttu, ei rehtorin juttu ainoastaan." "Jotenkin niin, että vastuu siirtyi enemmän opettajille."</p>	<p>Yhteistyön laatu ja toimintamuodot jäivät hämäämään.  Aktiiviset opettajat eivät vähennä johtajan vastuuta ja merkitystä.</p>
--	--

## JÄSENTYNYT MÄÄRITELMÄ

REHTORIEN VASTAUKSET	TUTKIJOIDEN KOMMENTIT
<p>7: "Keskustelemme kaikista päivän touhuista ja suunnittelemme asioita yhdessä. Projektin jälkeinen palaute on tärkein!" "Kertoo ajatuksistaan kaikille. Kuuntelee toisten mielipiteitä. Pohditaan vaihtoehtoja. Ei takerruta entisiin käytäntöihin. Innostutaan kokeiluihin."</p>	<p>Kertoo yhteistyön muodoista ja korostaa palautteen eli arvioinnin merkitystä. Liittää johtajan toiminnan kiinteästi työyhteisön toimintaan ja kehittämiseen. Kyseenalaistaa entiset käytänteet.</p>
<p>19: "Kannustaa etsimään uusia ratkaisuja. Kehittää organisaatiota ottamaan itse enemmän vastuuta toimistaan. Yhteistyön kehittäminen." "Em. asioiden viemistä eteenpäin."</p>	<p>Nostaa esille yhteistyön kehittämisen ja käytänteiden kyseenalaistamisen. Huomioi koulun itsenäisenä yksikkönä, jolla on vastuu. Määritelmä antaa ymmärtää, että johtaja on tietoinen ja aktiivinen organisaation kehittäjä.</p>
<p>30: "Koulun aikuisten välistä jatkuvaa substanssiin keskittyvää yhteistyötä, joka kehittyessään syvenee. Jatkovaa reflektointia. Jatkovaa yhdessä opiskelua yhdessä tarpeellisiksi tavoitteidemme suuntaisissa aiheissa. Jokaisen työyhteisön jäsenen tulisi esim. perehtyä ajankohtaiseen ammattikirjallisuuteen ja tutkimukseen. -&gt; Pitkäkestoista, tavoitteellista ammattitaidossa kehittymistä." "Kuten ed. Vaatimus olla ajan hermolla - edellä em. asioissa, jotta koulun kehittämistyö jatkuisi. Saada jatkuvasti tarvitsemaansa koulutusta (pitkäkestoista). Ohjata, auttaa toisia saamaan koulutusta koulumme kehittämisen kannalta tavoitteellisista asioista. Itsensä 'likoon laittamista' avoimesti."</p>	<p>Merkittävässä osassa on yhteistyö. Rehtori kertoo sen muodoista omassa koulussaan ja korostaa sen laadullista kehittymistä; "kehittyessään syvenee". Hän on ainoa, joka painottaa työyhteisön kehittymisen jatkuvuutta, pitkäkestoisuutta ja tavoitteellisuutta.  Hänen mielestään oppivan koulun johtajan tulee olla aktiivinen toiminnan tukija ja vetäjä, jolla on myös näkemys tulevaisuudesta.</p>

LIITE 6: Oppivan organisaation määritelmä suhteessa taustamuuttujiin ja rehtorin mielipiteeseen yritysmallien sopivuudesta kouluun sekä hänen tyyppiluokkaansa.

Numero = vastaajan numero.

Toimivuodet = toimivuodet rehtorin virassa.

Sopivuus = vastaajan mielipide yritysmailman organisaatio- ja johtamismallien sopivuudesta kouluun. Johtajatyypin = Luokitus rehtorin johtajaroolin mukaan (syryäänvetäjä, kannustaja, suunnannäyttäjä).

EI OSAA MÄÄRITELLÄ					
Nro & sukup.	Ikä	Toimivuodet	Koulun koko	Sopivuus	Johtajatyypin
2: mies	31 vuotta	3 vuotta	52 opp.	Ei sovi	Syryäänv.
8: mies	53 vuotta	20 vuotta	213 opp.	Sopii	Syryäänv.
15: nainen	47 vuotta	5 vuotta	97 opp.	ei vast.	Syryäänv.
18: mies	57 vuotta	23 vuotta	90 & 92 opp.	Ei sovi	Syryäänv.
27: mies	55 vuotta	15 vuotta	200 opp.	Ei sovi	Kannustaja

EPÄMÄÄRÄINEN MÄÄRITELMÄ					
Nro & sukup.	Ikä	Toimivuodet	Koulun koko	Sopivuus	Johtajatyypin
3: nainen	48 vuotta	3 vuotta	230 opp.	Sopii	Syryäänv.
11: mies	47 vuotta	ei vast.	160 opp.	Sopii	Kannustaja
16: mies	57 vuotta	28 vuotta	350 opp.	Ei sovi	Kannustaja
21: mies	58 vuotta	10 vuotta	210 opp.	Sopii	Syryäänv.
23: mies	40 vuotta	10 vuotta	440 opp.	Sopii	Suunnannäyt
29: mies	56 vuotta	5 vuotta	265 opp.	Sopii	Kannustaja

JÄSENTYNYT MÄÄRITELMÄ					
Nro & sukup.	Ikä	Toimivuodet	Koulun koko	Sopivuus	Johtajatyypin
7: mies	35 vuotta	5 vuotta	50 opp.	Ei sovi	Kannustaja
19: mies	54 vuotta	6 vuotta	500 opp.	Ei sovi	Kannustaja
30: nainen	58 vuotta	12 vuotta	694 opp.	Ei sovi	Suunnannäyt