

Yhteisöllinen työkuultuuri lukiossa

Kollaboratiivisuutta, ammatillista yhteistyötä ja jaettua johtajuutta

Maria Kaakkolammi & Anne Jyrkiäinen & Jari Eskola

Johdanto

Kaksi vuotta sitten syksyllä 2016 lukioihin tuli uusi opetussuunnitelma (Opetushallitus 2015). Yksi ehkä puhuttavimmista uudistuksista opetussuunnitelmassa on sen vahvat painotukset tiimityöhön niin opettajan kuin opiskelijan näkökulmasta. Opetussuunnitelmassa korostetaan toimintakulttuuria, joka edistää *kestävää hyvinvointia ja osallisuutta sekä on avoin monimuotoiselle vuorovaikutukselle ja maailmassa tapahtuville muutoksille* (Opetushallitus 2015). Lukion toimintakulttuurin kehittämisessä tulee opetussuunnitelman mukaan huomioida oppivan yhteisön teema. Oppiva yhteisö kuvataan opetussuunnitelmassa hyvin laajana käsitteenä, joka luo toimintatapoja vuorovaikutukselle paitsi oppilaitoksen sisällä myös ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Sillä tarkoitetaan yhteisöä, joka *edistää kaikkien jäsentensä oppimista ja haastaa tavoitteelliseen työskentelyyn*. Oppivan yhteisön perusedellytyksiksi opetussuunnitelmassa todetaan kaksi asiaa: dialogisuus ja pedagoginen johtajuus. Samassa yhteydessä todetaan, että toimintakulttuuria tulisi kehittää oppivan yhteisön näkökulmasta *suunnitelmallisesti*, jotta se tukisi parhaalla mahdollisella tavalla yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista. (Opetushallitus 2015.)

Uuden opetussuunnitelman lisäksi lukiokoulutuksen kentälle oman muu-
tostarpeensa aiheuttaa myös korkeakouluhaun uudistaminen (Opetus- ja kult-
tuuriministeriö 2017, ks. lisäksi esim. <http://minedu.fi/korkeakoulutuksen-karkihanke>; <http://minedu.fi/opiskelijavalinnat-ja-yhteistyö>). Hallituksen
toimintasuunnitelman (2017–2019) kärkihankkeisiin on nostettu osaamisen
ja koulutuksen osalta mm. nuorten nopeampi siirtyminen työelämään. Osa-
na tavoitteeseen pääsyä on esitetty ylioppilastutkintojen hyödyntämistä yhä
enemmän korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa. Lisäksi lukioiden on luota-
va yhteistyötä korkeakoulujen kanssa, jotta opiskelijat pääsevät tutustumaan
korkeakouluopintoihin jo lukiovaiheessa. (Hallitus 2017.) Yhä enemmän ar-
vosanoihin painottuva korkeakouluhaku voi asettaa lukioille paineita oppi-
mistulosten parantamiseksi, koska yhä useamman nuoren jatko-opintopaikka
on riippuvainen lukiossa saavutetuista arvosanoista kuin korkeakoulun pää-
sykokeessa menestymisestä. Lisäksi lukiolakia uudistetaan nopealla tahdilla
vuoden 2018 aikana etenkin opiskelijan yksilöllisen ohjauksen ja tukipalve-
luiden lisäämiseksi ja korkeakoulu yhteistyön parantamiseksi (<http://minedu.fi/lukiokoulutuksen-kehittaminen>; <http://minedu.fi/uusilukio>). Hallitusoh-
jelman tavoite Suomen osaamiselle ja koulutukselle vuonna 2025 on korkea,
Suomesta halutaan *koulutuksen, osaamisen ja modernin oppimisen kärkimaa*
(Hallitus 2017).

Opetushallituksen elokuussa 2016 käynnistämä lukioiden kehittämispro-
jekti *Luke – Lukioiden kehittämisverkosto* (http://www.oph.fi/kehittamis-hankkeet/lukioiden_kehittamisverkosto) omalta osaltaan peräänkuuluttaa
lukiopedagogiikan uudistusta: mm. oppiaineita integroidaan ja toimintakult-
tuuria kehitetään paitsi lisäämällä opettajien tiimityöskentelyä myös osallis-
tamalla opiskelijat kehittämistyöhön ja toimintaympäristöjen suunnitteluun.
Lukion toimintakulttuuriin ajetaan yhä vahvempaa yhteisöllisyyttä ja orga-
nisaatiokulttuuria, joka hyödyntää opetus- ja kehittämistyössä inhimillisen
pääomansa mahdollistamalla monipuolisesti yhteistyön eri muotoja.

Millainen merkitys toimintakulttuurilla on oppilaitoksen kehittämiselle?
Miten työkalutuuuriin ja työyhteisön rakenteisiin voidaan vaikuttaa? Opetus-
suunnitelmassa lukion toimintakulttuuriin kuuluu, että se on *oppiva yhteisö*.
Oppiminen koulussa, tarkemmin sanottuna lukiossa, ei oppivan yhteisön mää-

ritelmien mukaan rajoitu opiskelijoiden tehtäväksi. Kun koulu on oppiva yhteisö, se tarkoittaa, että huomio kiinnitetään opettamisen sijasta oppimiseen ja sen edellytysten kehittämiseen (DuFour 2004; Senge 2000, 5–19; Hord 2009; Bolam ym. 2005, 6–8). Ihmiset tuovat organisaatioon inhimillistä pääomaa, tietoa ja sosiaalisia rakenteita, jotka mahdollistavat organisaation ja asiantuntijuuden kehittymisen. Lukion pedagogisesta ydintehtävästä on vastuussa joukko asiantuntijoita, opettajat ja muu pedagoginen henkilöstö, joiden tulisi myös uuden opetussuunnitelman hengessä kehittää ammatillista osaamistaan läpi työuransa. Työyhteisön tulee olla rakenteiltaan ja ilmapiiriltään sellainen, että se tukee sekä yksilöiden että yhteisön kehittymistä (Hargreaves & Fullan 2012, 111–115; Tynjälä 2006).

Asiantuntijaksi kehittyminen on sosiaalinen ilmiö: asiantuntijuus ja asiantuntijan identiteetti kehittyvät osallistumalla asiantuntijoiden yhteisöön (Wenger 1998; Tynjälä 2006). Jotta opettaja voisi valmistaa opiskelijoitaan maailmaan, jossa opiskelijoiden tulisi toimia tiimityöntekijöinä ja elinikäisinä oppijoina kyeten metakognitioon ja reflektiivisyyteen, tulee opettajan itsenkin harjoittaa näitä taitoja (Sahlberg & Sharan 2002, 354–365; Tynjälä 2006). Muutos näkyy myös opetussuunnitelmassa: yksityiskohtaisesta ohjeistuksesta on siirrytty yhä enemmän siihen, että opettajien tulee työstää opetussuunnitelmaa ja pohtia sen toteuttamistapaa omassa koulussa yhdessä kollegoiden kanssa.

Uusi opetussuunnitelma ja muut edellä mainitut uudistukset ovat tuoneet lukion siihen tilanteeseen, että opettajien yhteistyötä on entisestään lisättävä, oppiaineiden väliset rajat on ylitettävä ja opiskelijoille on pystyttävä rakentamaan mielekkäitä oppimiskokonaisuuksia erillisten oppiaineiden oppisisältöjen oppimisen kuitenkään kärsimättä. Yhteistyö vaatii paitsi aikaa, myös asenteita ja rakenteita organisaatiossa, joilla tätä työtä mahdollistetaan.

Koulun työkuultuureja voi luokitella tarkastellen työyhteisön yhteisöllisyyttä ja yhteistyön tapoja (Hargreaves 1994; Hargreaves & Fullan 2012). Eri-laiset luokittelut korostavat sitä, ilmeneekö työyhteisössä erilaisia yhteistyön muotoja vai ei. Työkuultuureja voi vertailla esimerkiksi seuraavan jaottelun (taulukko 1) mukaan:

Taulukko 1. Työkulttuurien eroja, yksilökeskeinen vs. yhteisökeskeinen
(Hargreaves 1994, 163–240; Hargreaves & Fullan 2012, 106–136).

Keskiössä yksilö	Keskiössä yhteisö
individualistinen työkulttuuri: <ul style="list-style-type: none"> • eristäytyneisyys: mm. suunnittelu-työ yksin, luokkatilat ja arkkitehtuuri eristävät • vähäinen palaute työstä • ohjeiden, tuen ja kannustuksen puute • jatkuva paremmuuden tavoittelu, perfektionismi, syyllisyys • uupumisen riski • pelko jakaa ideoita ja hyviä kokemuksia (itsensä korostamisen vaikutelman välttely) • kilpailuhenki • tärkeää opettajan henkilökohtainen suoriutuminen oppimistulosten sijaan 	kollaboratiiviset työkulttuurit: <ol style="list-style-type: none"> (1) <i>balkanisoitunut työkulttuuri</i> <ul style="list-style-type: none"> • klikkiytymistä, leiriytymistä • me vs. ne -asenne työyhteisössä (2) <i>teennäisen kollegiaalisuuden kulttuuri</i> <ul style="list-style-type: none"> • tehdään yhteistyötä ohjatusti • työyhteisö vahvasti klikkiytyneen sijaan ns. liikkuva mosaikki, jossa pienryhmien kokoonpanot vaihtelevat tehtävän mukaan (3) <i>aidosti kollaboratiivinen työkulttuuri/professionaalinen oppiva yhteisö</i> <ul style="list-style-type: none"> • hakeudutaan yhteistyöhön aktiivisesti • työn reflektointi merkittävä kehittämisen väline • kollegoiden tuki ja kannustus • mahdollisuus saada palautetta • tavoitteena paremmat oppimistulokset • ongelmanratkaisu yhdessä, dialogisuus • jaettu johtajuus

Individualistinen työkulttuuri edustaa perinteistä käsitystä opettajan työstä, joka on itsenäistä ja yksinäistä: Opettaja keskittyy omaan opetustyöhönsä, jolle muulla työyhteisöllä ei ole annettavaa. Individualistiselle työkulttuurille on vieras ajatus jakaa osaamis pääomaa ja ammatillista tietämystä, vaan asetelma työntekijöiden välillä voi olla jopa kilpaileva. (Hargreaves 1994, 167–78; Hargreaves & Fullan 2012, 115–117.)

Individualistisen työkulttuurin vastakohta on *kollaboratiivinen työkulttuuri*, joka nimensä mukaisesti mahdollistaa yhteistyön ja myös kannustaa työntekijöitä siihen. Aidosti kollaboratiivinen työkulttuuri voi vaatia perustavanlaatuisia muutoksia organisaation sosiaalisissa rakenteissa ja asenteissa (vrt. asiantuntijoiden käytäntöyhteisöt, Wenger 1998; ks. myös Jyrkiäinen 2007, 21–22, 46–49), mutta jos tähän ei syystä tai toisesta pystytäkään, yhteistyötä voidaan luoda myös vähemmän radikaalein muutoksin vahvistamalla kollaboratiivisia työtapoja teennäisesti esimerkiksi luomalla erilaisia työryhmiä (ns.

liikkuva mosaiikki). (Hargreaves 1994, 195–209; Hargreaves & Fullan 2012, 118–119, 131–132.)

Balkanisoituneessa opetuskuulttuurissa toimitaan individualistisen työkuulttuurin tapaan eristäyneinä, mutta isompiin yksiköihin jakautuneina – opettajat voivat muodostaa tiimejä esimerkiksi oman oppiaineensa sisällä. Tässä tapauksessa voidaan puhua jopa kuppikuntaisuudesta, sillä ryhmien muodostuminen tapahtuu vailla ohjausta, ja organisaatiossa opitaan kunnioittamaan näitä näkymättömiä (tai ainakin ääneen lausumattomia) rajoja. Tämä voi luoda organisaatiossa voimakkaitakin *me vs. ne* -asetelmia ja toimia tehokkaana yhteistyön esteenä. (Hargreaves 1994, 212–234; Hargreaves & Fullan 2012, 115–117.) *Balkanisoituneessa* kulttuurissa on kuitenkin jo mahdollisuus yhteistyöhön, koska kollegoiden välillä on – vaikkakin jakautuneesti – luottamusta ja halua toimia yhdessä.

Balkanisoituneessa työkuulttuurissa ei välttämättä vielä tavoitteellisesti tehdä yhteistyötä, mutta teennäisen kollegiaalisuuden kulttuurissa pyritään yhteistyöhön erilaisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Teennäisen kollegiaalisuuden kulttuurissa toimitaan kollaboratiivisesti, mutta kollaboraation tavoitteena on lähinnä pyrkiä vastaamaan ns. ylhäältäpäin tulleisiin ohjeisiin, tavoitteisiin tai sääntöihin. Lisäksi yhteistyön tulokset ovat yllätyksettömiä, ennalta määritellyjä tavoitteita (Hargreaves 1994, 237–239). Tällöin tahto yhteistyöhön ei myöskään virtaa vapaasti läpi työyhteisön, vaan kohtaamisen paikat on määritelty tarkkaan, yhteistyö voidaan ns. suorittaa esimerkiksi opettajainkokousten puitteissa ennalta määrättyinä ja rajattuna toimintana. Ryhmien muodostuksessa pyritään moniammatillisuuteen ja vaihtuvuuteen. Työyhteisö on ikään kuin *liikkuva mosaiikki* (vrt. Hargreaves 1994, 84, 237–239), jossa jakaantunutta työyhteisöä pyritään tuulettamaan siten, että ryhmien kokoonpanoja vaihdellaan vaikkapa projektikohtaisesti. (Hargreaves 1994, 62–69, 237–238; 2003.)

Luokittelujen ääripäässä olevassa aidon kollaboratiivisen yhteistyön kulttuurissa syntyy monenlaista yhteistyötä. Tähän kulttuuriin viitataan tässä tutkimuksessa myös kollegiaalisena ja yhteisöllisenä työkuulttuurina, ja sille on vahvasti leimallista yhteistyö ja kollegoiden kunnioittaminen. Kollaboratiivisessa työkuulttuurissa on mahdollista kehittää opetustyötä tiimeissä ja jakaa

ammattillista osaamista sekä kasvattaa sitä. Luokittelussa tuodaan myös esiin, että aidosti kollaboratiivinen työkuulttuuri sisältää myös informaalia yhteistyötä, johon ei pakoteta ketään aikatauluin tai nimetyin tiimein. (Hargreaves & Fullan 2012, 111–115.) Kollaboratiivisuudelle on perusteensa: niin kauan kuin opetustyö ja osaaminen lokeroidaan yhden opettajan muodostamiin yksiköihin, estetään yhteistyön rikastava vaikutus koulun kehittämistyölle. Yhdessä keskustellen, problematisoiden ja ideoiden päästään monipuolisempiin ratkaisumalleihin kuin yksin työskennellen (Woodley ym. 2010). Sosiaalisen oppimisteorian näkökulmasta oppiminen tapahtuu juurikin yhteisön toiminnassa, tilannesidonnaisena oppimisena, tällöin yhteisöä nimitetään käytäntöyhteisöksi (Lave & Wenger 1991, 37–40, 49, 95, 100).

Kollaboratiivinen työkuulttuuri mahdollistaa professionaalisen oppivan yhteisön synnyn. Professionaalisessa oppivassa yhteisössä erilaiset verkostot nähdään oppimisympäristöinä eli asiantuntijuuden kehittämisen ja jakamisen foorumeina, käytäntöyhteisöinä, joissa tietoja ja taitoja rakennetaan sosiaalisesti. (Tynjälä 2006; Korhonen 2007; Manninen ym. 2013, 71; Wenger 1998, 95–102, 145–150.) Useille ammattiryhmille tällaiset sosiaaliset verkostot ovat jopa tärkein asiantuntijuutta ja osaamista kehittävä oppimisympäristö. Asiantuntijuuden kehittämistä tukevat foorumit eivät ole välttämättä aina muodollisia, jotain tiettyä tavoitetta varten formaalisti muodostettuja kohtaamisen paikkoja. Yhdessä työskentely ylipäätään edistää oppimista. (Repo-Kaarento 2007, 19–20.) Kollaboratiivisessa työyhteisössä erilaiset verkostot muodostuvat spontaanisti ja niiden tarkoituksena on auttaa yhteisön jäseniä vastaamaan johonkin käytännön haasteeseen etsimällä ratkaisua virallisten ohjeiden ulkopuolelta (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998; Hakkarainen 2005, 454). Jäsenet ovat ryhmän epämuodollisuudesta huolimatta säännöllisessä vuorovaikutuksessa keskenään ja oppivat usein toisiltaan huomaamattaan (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998; Repo-Kaarento 2007, 19–20).

Tutkimusten mukaan (Woodley ym. 2010) kollektiivisesta työskentelystä on mm. ongelmanratkaisussa merkittävää hyötyä. Puhutaan kollektiivisesta älykkyydestä: ryhmätyönä pystytään ratkaisemaan paljon monimutkaisempia ongelmia kuin mihin ihminen yksinään pystyisi. Ryhmätyön menestyksellisyys ja ryhmässä syntyvä älykkyys ovat riippuvaisia osallistujien sosiaalis-

ta taidoista ja kyvystä kuunnella toisia (Repo-Kaarento, Levander & Nevgi 2009). Jotta pulmia ratkaistaisiin ryhmissä paremmin kuin yksilö pystyisi, se vaatii ryhmätyöhön osallistujilta sosiaalista sensitiivisyyttä. Sosiaalisella sensitiivisyydellä tarkoitetaan kykyä kuunnella ja havainnoida toisia. Tämä vaikuttaa ryhmän dynamiikkaan – mitä vähemmän ryhmässä on keskustelua dominoivia henkilöitä, sitä parempiin tuloksiin päästään. (Woodley ym. 2010.)

Professionaalisen oppivan yhteisön käsite (professional learning communities, PLC) on otettu käyttöön 1990-luvulla myös koulun työkalutuurin tutkimuksessa, koska on huomattu, että kollaboratiiviset työkalutuurit ovat mahdollisia myös opettajille (Vescio, Ross & Adams 2008; Thompson, Gregg & Niska 2015). Professionaalisen oppivan yhteisön perusolettamuksiin kuuluu, että tieto ja tietämys ovat sidoksissa työntekijöiden arkeen ja työhön, ja sitä pystyy parhaiten refleктоimaan sellaisten ihmisten kanssa, jotka jakavat saman kokemuksen. Kun opettaja sitouttaa tällaiseen reflektiiviseen työkaluteluun toisten opettajien kanssa, heidän ammatillinen osaamisensa ja sitä myöten myös opiskelijoiden oppiminen paranee. Itse asiassa professionaalisen oppivan yhteisön ydintavoite on parantaa oppijoiden oppimista ja oppimistuloksia opettajien ammattitaitoa kehittämällä. (DuFour & Eaker 1998; DuFour 2004; Hord 2004, 7–14; Darling-Hammond & Bransford 2012.)

Professionaalinen oppiva yhteisö kiinnittää huomion oppimiseen. Tärkeintä on varmistaa, että opiskelijat oppivat. Tämän arvioimiseksi hyödynnetään säännöllisesti tietoa oppimistuloksista. Kun opiskelija ei etene opinnoissaan toivotulla tavalla, tilanteeseen puututaan ja opiskelijalle tarjotaan yksilöllistä tukea. Opettajat suunnittelevat yhdessä, miten opiskelijoita autetaan, ja suunnittelua tehdään tietoisena siitä, että yksittäisen opettajan sitoutumisesta huolimatta tarvitaan yhteisiä strategioita, joilla puututaan oppimisvaikeuksiin. (Hargreaves & Fullan 2012, 111–115; DuFour 2004; Darling-Hammond & Bransford 2012.) Kollaboratiivinen työkalutuuuri rohkaisee asiantuntijoita jakamaan ja refleктоimaan työtään ja sitä kautta myös tekemään tarvittavia muutoksia. Yhteisen vision, arvojen ja oppimisen lisäksi professionaalisen oppivan yhteisön luonteenpiirteisiin kuuluu jaettu johtajuus, joka sitouttaa työntekijät yhteiseen työhön (Hord 2004, 7–14).

Tässä tutkimuksessa yhteisöllinen työyhteisö ymmärretään luonteeltaan kollaboratiiviseksi, jotta organisaation sosiaalinen pääoma (ks. esim. Wenger 1998, 146–149; Rajakaltio 2005) olisi korkea ja sen on mahdollista olla professionaalinen oppiva yhteisö. Olennaista on, että organisaatiossa kyetään systemiseen ajatteluun (Senge 2006) eli ymmärretään organisaation kokonaisuus ja se, miten sen osat yhdessä vaikuttavat sen toimintaan. Lisäksi tärkeää on dialogisuus, jolla luodaan tietoisuutta erilaisista ajatusmalleista ja tavoista hahmottaa maailmaa. (Morrissey 2000; Senge 2000, 75–77, 327; 2006, 192–215, Hord 2009; Hargreaves & Fullan 2012, 113, 157; Thompson, Gregg & Niska 2015.) Ajatusmallit vaikuttavat kykyyn vastaanottaa asioita ja siihen, mitä niistä ajatellaan. Vain dialogissa voi syntyä jaettu visio, yhteinen tavoite, johon organisaatiossa pyritään. Vuorovaikutuksessa elävä organisaatio on oppiva, ja kehittäminen tapahtuu yhteistyössä. Organisaatiolla on hyvät edellytykset kehittyä, kun se hyödyntää koko henkilöstön tietotaitoa ja kokemusta.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten oppimiseen, yhteistyöhön ja kehittämiseen suhtaudutaan rakennettaessa yhteisöllistä työkuilttuuria. Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) *Millaisia käsityksiä opettajilla on lukion työkuilttuurista?*
- 2) *Miten yhteisöllinen työkuilttuuri ilmenee opettajien kertomuksissa?*

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää aineenopettajien käsityksiä kollegiaalisesta yhteistyöstä, joten kehyskertomukset ohjasivat vastaajia näiden teemojen äärelle. Kehyskertomuksen variaatioita oli kaksi. Kehyskertomuksissa pyrittiin tuomaan esiin ajatus, että työyhteisön kehittäminen (lukion uuden opetussuunnitelman hengessä) merkitsee erityisesti yhteistyökuilttuurin kehittämistä.

Tutkittava itse ei voinut vaikuttaa siihen, kumman kehyskertomuksen version hän kirjoitustehtäväkseen sai, vaan hän valitsi vastauslomakkeen sukunimensä alkukirjaimen perusteella. Sähköpostitse lähetetyssä aineistopyyntöviestissä oli linkit molempiin kehyskertomuksiin, joten pieni mahdollisuus on, että vastaaja on valinnut kehyskertomuksista mieluisamman vaihtoehdon.

Tämä mahdollisuus ei kuitenkaan näy ainakaan merkittävästi vastausten jakautumisessa kehyskertomusten kesken. Myönteiseen kehyskertomukseen kirjoitettiin 19 tarinaa ja kielteisestä versiosta tuotettiin yhteensä 26 tarinaa.

Lukiot (kuten muutkin koulut) saavat osakseen jatkuvaa tutkimuksellista mielenkiintoa, ja aineistopyyntöjä tulee opettajien sähköposteihin ajoittain hyvinkin runsaasti. Tämä huomioiden kehyskertomuksissa pyrittiin myös huumorin keinoin herättämään vastaajissa mielenkiintoa ja madaltamaan kynnystä kirjoittaa tarina. Kehyskertomuksissa ollaan opetus- ja kasvatustieteen Educa-messujen (ks. educamessut.fi) jatkoilla. Educa on valtakunnallisesti merkittävä opetus- ja kasvatustieteen tapahtuma.

Aineistopyynnön yhteydessä opettajille esiteltiin tutkimuksen taustat ja pyrittiin perustelemaan tutkimusaiheen hyötyjä ja ajankohtaisuutta, jotta vastaaminen koettaisiin mielekkääksi. Kehyskertomuksia oli yhteensä kaksi:

- A) *Tapaat Educan jatkoilla joukon opettajia, jotka ovat innostuneita lukionsa yhteisöllisestä toimintakulttuurista. He kertovat, miten heidän työyhteisönsä toimii. Kirjoita pieni tarina siitä, mitä opettajat kertovat työyhteisönsä toiminnasta.*
- B) *Tapaat Educan jatkoilla joukon opettajia, jotka ovat väsähtäneitä lukionsa yhteisölliseen toimintakulttuuriin. He kertovat, miten heidän työyhteisönsä toimii. Kirjoita pieni tarina siitä, mitä opettajat kertovat työyhteisönsä toiminnasta.*

Kertomusten variantiksi valittiin se, miten kertomuksen opettajat kokevat lukionsa yhteisöllisen työkalutuurin, ovatko he innostuneita siitä vai väsähtäneitä siihen. Kehyskertomuksia yhdistää se tausta-ajatus, että ko. lukiossa on kehitetty työyhteisöön yhteisöllisiä toimintatapoja, mutta toisessa kehyskertomuksessa kehitystyö on ollut menestyksellisempää kuin toisessa. Oletusarvo molempien kehyskertomusten kohdalla oli, että kertomuksen kirjoittaja tuo esiin erilaisia työkalutuurin piirteitä kiinnittäen huomiota työyhteisön yhteisöllisyyteen ja kollaboratiivisiin toimintatapoihin.

Tutkimusaineisto (n=45) kerättiin helmi–maaliskuussa 2018 sähköisesti tamperelaisten lukioiden opettajilta. Lisäksi aineistopyyntö lähetettiin Yksityskoulujen liiton kautta liiton jäsenenä oleviin suomalaisiin yksityisiin lukioihin. Kysely lähetettiin yhteensä noin 50 lukioon. Viesti osoitettiin rehto-

reille, joita pyydettiin välittämään aineistopyyntö opettajille. Osallistuminen oli vapaaehtoista ja nimetöntä, eikä vastaajista kerätty taustatietoja. Taustatietoja ei kerätty, sillä tutkimuksessa ei tavoiteltu vertailevaa tietoa vastaajista, vaan ilmiötä haluttiin tarkastella sisällöllisesti.

Periaatteessa opettajan työn perusluonne ei merkittävästi muutu koulutusasteelta toiselle siirryttäessä, mutta tutkimukseen valikoitiin nimenomaan lukion opettajat, sillä jo aikaisemmin mainittu voimakas lukion uudistaminen eittämättä saa opettajat reflektoimaan omaa työtään mutta myös aikaansaa erilaisia kehittämissuunnitelmia työyhteisöissä.

Aineistopyyntö lähetettiin huomattavan suurelle joukolla lukion opettajia, mutta tästä huolimatta aineisto jäi kohtuullisen kokoiseksi. Yhtä kertomusta lukuun ottamatta saatu aineisto hyväksyttiin osaksi tutkimusta (n=44/45). Eläytymismenetelmän näkökulmasta aineisto on kuitenkin riittävä ja myös vastauksista ilmenee, että kylläntymispiste on ainakin joiltain osin saavutettu, sillä samanlaiset vastausaineokset toistuvat useammassa vastauksessa. Vastausten keskipituus on noin 100 sanaa ja aineistoa on kaikkiaan noin 4590 sanaa. Vastaukset ovat pääsääntöisesti pitkiä ja monipuolisia, mutta myös sellaisia vastauksia tuotettiin, joissa olennainen on kerrottu hyvin tiiviisti, jopa luettelomaisesti.

Vastaukset analysoitiin teemoittelemalla ja tyyppittelemällä (Eskola & Suoranta 1998). Aineistosta kerättiin yhteisöllisen ja individualistisen työ-
kulttuurin tunnuspiirteitä ensin kehyskertomuksittain, jonka jälkeen tuotettiin vertailevaa näkökulmaa yhdistelemällä eri kehyskertomuksista tuotettuja huomioita. Aineistoa käsiteltiin tekstinkäsittelyohjelmassa, mutta se myös tulostettiin ja tulostetut tarinat ryhmiteltiin ensin tarinan näkökulman (positiivinen/negatiivinen) mukaan ja tämän jälkeen yksittäisten vastausten sisältöä teemoitellen. Kerätyistä huomioista laadittiin mm. ajatuskarttoja. Tarinoista myös laskettiin individualistiseen ja yhteisölliseen (kollaboratiiviseen) työ-
kulttuuriin viittaavia huomioita. Tarinoista hahmottuivat tyyppi-
tarinat yhteisöllisyyteen pyrkivästä lukion opettajien työyhteisöstä, joka on joko saavuttanut onnistuneesti yhteisöllisen toimintakulttuurin muutoksen tai kamppailee vielä individualistisen työ-
kulttuurin leimallisuuksien kanssa yhteisöllisyyteen pyrkien. Aineisto teemoiteltiin tämän jaottelun mukaisesti

(Hargreaves 1994; Hargreaves & Fullan 2012), ja aineistossa esiin tuotuja individualistisen ja yhteisöllisen työkaluttuurin vastakkaisia ilmiöitä on koottu taulukkoon 2. Analyysivaiheessa aineistosta konstruoitujen tyyppikertomusten avulla loppupohdinnassa vertaillaan aineistosta löydettyjä teemoja siitä näkökulmasta, miten kehyskertomuksen tarjoama näkökulma vaikuttaa kertomuksiin yhteisöllisestä työkaluttuurista.

Työyhteisöjen yhteisöllisyys ja kollaboratiiviset työtavat ovat siis ajankohdainen aihe lukiokentällä aikaisemmin mainittujen muutos- ja uudistamisvaatimusten myötä. Tämäkin on hyvä huomioda, sillä mahdollisesti tarinoissa näkyy se, missä vaiheessa kouluorganisaation kehittämisaatuksia parhaillaan ollaan. Opettajat tuottivat molemmista variaatioista yhteneväisiä huomioita yhteisöllisestä työkaluttuurista, sen hyvistä ja huonoista puolista, mutta myös siitä tilanteesta, kun yhteisöllisyyteen pyritään mutta organisaation arki ei vastaa tähän pyrkimykseen. Kerätyt tarinat ovat siis aikansa tuote ja voi olla, että jo vuoden, parin päästä saataisiin vastaavanlaiseen tutkimukseen uusia näkökulmia.

Tulokset

Kehyskertomuksissa vastaajia ohjattiin kirjoittamaan lukion yhteisöllisestä toimintakulttuurista työyhteisön näkökulmasta. Kehyskertomuksen variointi onnistui odotetusti, ja tarinoiden teemat ja elementit olivat hyvin samankaltaisia. Varianttipari *innostunut – väsähtänyt* näkyy vastauksissa erittäin selkeästi, ja lähes kaikki vastaajat pysyivät kehyskertomuksen antamassa sävyssä ja näkökulmassa. Kirjoitetuista tarinoista etsittiin erilaisen työkaluttuurien piirteitä: Nähdäänkö hyvässä ja innostavassa työyhteisössä aidosti kollaboratiivisen työkaluttuurin piirteitä vai mahdollisesti jotain muuta? Onko väsyttävä työyhteisö väistämättä individualistiseen työkaluttuuriin painottunut?

Aineistosta on luettavissa etenkin työyhteisön sosiaaliseen pääomaan (ks. esim. Poikela 2005) liittyviä tekijöitä, jotka työyhteisössä vaikuttavat siihen, millaiseksi työkaluttuuri muodostuu. Yhteisöllinen työkaluttuuri parhaimmillaan nähdään *avoimuutena, oikeudenmukaisena työnjakona, delegointina ja vastuunjakona*, tasapuolisena ja huomaavaisena *esimiestyöskentelynä*, hyvänä

ja kannustavana *ilmapiirinä*, organisaation *töiden priorisointina* sekä *yhteisen päämäärän* tavoitteluna.

Väsyttävän yhteisöllisen työkuultuurin piirteinä tarinoissa tuotiin esiin esimerkiksi ns. *24/7 tavoitettavissa olemisen pakko*, *työ- ja yksityiselämän rajan hämärtyminen*, loputon määrä erilaisia *työryhmiä*, *uupuminen* yhteisen (ylimääräiseksi koetun) *suunnittelutyön äärellä*, *vapauden väheneminen oman opetustyön suunnittelussa* (kun suunnittelutyö pitää tehdä yhdessä), liian *isot* työyhteisöt, *tasapäästämiseen* pyrkivä johtamiskulttuuri sekä *yhteisöllisyyteen pakottaminen* muun muassa työtilajärjestelyillä, runsaslukuisilla tiimeillä ja kokouksilla. Lisäksi *yhteisen tavoitteen hämärtyminen*, *töiden jakautuminen epätasaisesti* ja ylipäätään yhteistyöhön *pakottaminen* nähtiin negatiivisina ilmiöinä.

Taulukossa 2 on edellä mainitun luokittelun mukaan aineistossa yleisimminkin mainittuja piirteitä, joilla työyhteisön toimintatapa on kuvattu:

Taulukko 2. Individualistisen ja kollaboratiivisen työkalutuurin eroja

Individualistinen työkalutuuuri	Kollaboratiivinen työkalutuuuri
<ul style="list-style-type: none"> • opetustyötä tehdään yksin • eristäytyneisyys, esim. erillisiä työhuoneita • liian iso työyhteisö • ideoita pantataan • kilpailuasetelma oppiaineiden välillä • kilpailua mahdollisesti myös opettajien välillä • irrallisia virkistyspäiviä, jotka eivät muuta rutiineja • oma oppiaine tärkein, muu työ koetaan ylimääräisenä ja rasittavana • pidetään pakonomaisesti kiinni oman aineen oppitunneista (lukumäärällisesti), vaikeuttaa esim. oppituntien ulkopuolisten opintoretkien järjestämistä toisissa oppiaineissa • henkilöiden väliset ristiriidat aiheuttavat klikkiytymistä ja leiryymistä työyhteisössä, "me vs. ne" -ajattelu • heikko yhteishenki • heikko johtamiskulttuuri • vahva tunneperäisyys, ns. kylmä/kuuma-organisaatio 	<ul style="list-style-type: none"> • ideoita ja onnistumisen kokemuksia jaetaan • pettymyksistä ja vastoinkäymisistä puhutaan avoimesti • myönteinen ilmapiiri, huumori • tullaan toimeen, kunnioitetaan kollegaa • henkilöiden väliset ristiriidat ratkotaan • työt ja vastuu jaetaan • annetaan positiivista palautetta • oppiaineet tasa-arvoisia keskenään • tavoitellaan yhteisiä päämääriä • työ- ja henkilökohtainen elämä sekoituvat • pakkoyhteisöllisyyttä, keskusteluissa ei saada mitään valmiiksi, kun on niin erilaisia mielipiteitä • suunnittelutyöhön menee paljon enemmän aikaa, kun on useampi suunnittelemassa • vahva tunneperäisyys, ns. kylmä/kuuma-organisaatio

Individualistiselle työkalutuurille on leimallista opettajan työn yksinäisyyden korostuminen. Jokainen tekee työtään omissa luokkahuoneissaan, osaamis-
pääomaa tai ammatillista tietämystä ei jaeta kollegoiden kesken. Pahimmil-
laan työntekijät saattavat ajautua kilpaileviin asemiin keskenään: *Tuntuu, että
jotkut "panttaavat" ideoitaan ja menetelmiään, eivätkä ole niitä halukkaita
jakamaan muiden kanssa.* Individualistisesta työkalutuurista kerrotaan jäl-
kimmäisen kehyskertomuksen (väsähtäneet opettajat) pohjalta tuotetuissa
tarinoissa (n=26), joissa yhteisöllisyys jää korulauseiksi (n=4/26).

*Yhteisöllisyydestä puhutaan, mutta oikeasti kaikki nybräävät omissa olois-
saan/työhuoneissaan. – Käytännössä jokainen puurtaa itsenäisesti ja apua
saa tarvittaessa korkeintaan oman työsiiven pienen opebuoneen parilta lä-
heisimmältä työkaverilta.*

Työnteko nähdään yksinäisenä puurtamisena ja apua ei joko pyydetä tai sitä ei saada: *Opettajat ovat hyvin sitoutuneita ja omaan aineeseensa niin antaumuksella keskittyviä, että voimavarat eivät riitä muuhun.* Ilmiö, jossa opettajat pitävät työhön liittyvät ideansa ja oivalluksensa ominaan, eikä jakamisen kulttuuria ole, on individualistiselle työkulttuurille ominainen (n=6/26; Hargreaves & Fullan 2012, 107–108).

Monet koulut toimivat individualistisen perinteen mukaisesti. Opetuksessa keskitytään noudattamaan opetussuunnitelmaa, ryhmäkokoihin kiinnitetään huomiota ja oppikirjoissa ollaan tarkkoja. Aikataulujen suunnittelu ja noudattaminen näyttelevät merkittävää osaa lukuvuoden työstä. Tällaisessa toimintamallissa opettajat nähdään enemmän toimijoina kuin oman alansa ammattilaisina ja ammattitaitonsa sekä koko koulun aktiivisina kehittäjinä. (Morrissey 2000; DuFour & Eaker 2009.)

Individualistisen kulttuurin ylläpitäjinä nähdään opettajien jopa pakonomainen tarve pitää kiinni oman oppiaineensa opetustunneista (n=7/26). Tämä hankaloittaa opetuksen joustavaa järjestämistä ja edistää aikatauluihin ja etukäteen määritettyihin oppitunteihin takertumista:

Kaikkien opettajien oma aine on tärkein, eikä voida yhtään joustaa, jos vaikka ainoa mahdollinen hetki vielä opiskelijoita koulun ulkopuolelle vierailulle olisi keskiviikkona kahdestatoista neljään. – – Eihän kaikki oppiminen siellä koulussa voi tapahtua! Ollaan siellä koteloituna irti maailmasta. Ei osata joustaa, tai nähdä toisen aineen arvoa. Ja sitten jos keksitään jotain yhteisöllistä tapahtumaa koko koululle, niin samat nillittäjät valittavat, että oppitunnit menevät hukkaan.

Negatiiviseen näkökulmaan tarkentuneissa kertomuksissa opettajien yhteistyö tapahtuu pakotettuna ja ennakkoon määriteltynä (n=7/26). Yhteisiä käytäntöjä ei energiaa vievässä työyhteisössä ole, tai ainakaan niihin ei sitouduta (n=3/26). Päätöksenteossa ja demokratiassa nähdään vakavia puutteita: asioita saatetaan keskusteluttaa opettajainkokouksissa, mutta todellisuudessa rehtori tekee päätökset yksin. Kielteisissä tarinoissakin siis kuvataan pyrkimys demokratiaan, mutta siinä ei syystä tai toisesta onnistuta, esimerkiksi edellä mainitun esimerkin tapaan demokratia voi olla teennäistä tai yhteisessä päätöksenteossa äänekkäimmät opettajat saavat tahtonsa läpi tai loppujen lopuksi keskusteluissa ei päästä päätöksiin asti (n=13/26).

Päätöksentekoprosesseilla voi vaikuttaa työkalutuuuriin ja työntekijöiden sitoutumiseen. Jos opettajia ei osallisteta päätöksentekoprosesseihin, irrallisuuden ja eristäytyneisyyden tunnelma ja individualistinen työkalutuuuri vahvistuu (Morrissety 2000; DuFour & Eaker 2009; Hord 2009). Professionaaliossa oppivassa yhteisössä toimivat opettajat toimivat yhdessä kehittääkseen ammattitaitoaan, ja he tunnistavat tarpeen työskennellä yhdessä myös koko koulua koskevissa asioissa ja kantavat vastuunsa esimerkiksi ongelmanratkaisussa. (DuFour & Eaker 2009; Hord 2004, 45–49; 2009.) Kollaboratiivisuus päätöksenteossakin on siis merkityksellinen osa koulun kehitystä. Tämä näkemys vahvistuu aineiston myötä. Demokratian puute päätöksenteossa tuodaan esiin negatiivisena ilmiönä (n=7/44):

Yhteisöllistä toimintakulttuuria ei toteuteta myöskään demokraattisena päätöksentekona, vaan todellisuudessa rehtori tai sen lisäksi muutama, yleensä opekokouksissa kovaäänisimmät opettajat tekevät ehdotukset, ja niiden pohjalta tehdään päätökset.

Positiivisen näkökulman (*innostuneet*) tarinoissa (n=5/18) päätöksenteko kuvataan yhteisenä, hyvin sujuvana työnä, jossa vastuuta jaetaan:

Lukion kehittämis- ym. töitä on jaettu tasapuolisesti eri opettajien kesken. Kaikki kuuluvat johonkin työryhmään ja jokainen pystyy vaikuttamaan lukion toimintaan. Paitsi että päätöksenteko kuvataan koko työyhteisön asiana, kirjoitetuissa tarinoissa siihen liittyy myös opettajien korkea motivaatio ja innostus.

Kaikista vahvimmin opettajat kertovat erilaisista opettajien keskinäiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvistä haasteista. Tunteissa liikutaan ääripäätä toiseen, ns. kylmästä kuumaan, esimerkiksi välillä kollegat ovat raivostuttavia ja toisena hetkenä taas ihania ja rakastettavia kuin perheenjäsenet. Sekä myönteisissä että kielteisissä tarinoissa kirjoitetaan työyhteisöstä, jossa työhön ja kollegoihin suhtaudutaan tunteella – siksi se määrittelee osaltaan molempia työyhteisöjä (ks. taulukko 2). On jopa hieman yllättävää, kuinka tarkkasanaisesti opettajayhteisöjen tunteella reagoiminen tunnistetaan nimenomaan työyhteisöä rasittavaksi ominaisuudeksi (n=9/44). Opettajat muodostavat useimmissa tarinoissa tiiviin ja aktiivisesti vuorovaikutuksessa olevan työyhteisön,

jossa on runsaasti myös eripuraa ja kinastelua. Ristiriitojen syyksi mainitaan esimerkiksi työn lisääntyneistä vaatimuksista syntynyt stressi:

Muutos kohti yhteisöllisempää työkuultuuria on ollut myös tunteita nostava työyhteisössä ja se on joltain osin heikentänyt joidenkin työntekijöiden suhteita, mikä on vaikuttanut yleisesti negatiivisesti koko työyhteisöön.

Työyhteisön tunneilmapiirin kuvaukset ovat selvästi riippuvaisia kehyskertomuksesta. Myönteisessä kehyskertomuksessa työyhteisö kuvataan harmonisena, hyvin toimivana ammattilaisten työyhteisönä, kun taas kielteisen näkökulman kertomuksissa tuodaan esiin yhteisöllisyyteen pyrkivä työyhteisö, jossa asioiden käsittelyssä karataan tunteen puolelle ja keskustelut muuttuvat riidoiksi:

Yhteiset nimittäjät ovat monelle tuskastuminen ja epävarmuus. Tuska saattaa purkautua kollegalle epäasiallisena sävynä ja sitten nokitellaan hetki, kunnes todetaan, että näitä sattuu. Huono päivä. Ja silti oman aineen opettaminen on niin tärkeä osa elämää. Ja ovathan ne opiskelijat toisaalta ihania. Ja ne työkaveritkin enimmäkseen! :)

Vahva tunneperäisyys voi liittyä siihen, kuinka intensiivisesti opettajat sitoutuvat työhönsä. Sitoutuminen ammattiin ennemmin kuin varsinaiseen organisaatioon on sitä voimakkaampaa, mitä voimakkaampaa on ko. ammatin arvoperusta ja yksilön asiantuntijuus. Mitä voimakkaampaa työhön sitoutuminen on, sitä enemmän siihen liittyy affektiivisuutta. Äärimmäisessä muodossaan puhutaan jo intohimosta, kutsumuksesta tai elämäntehtävästä, jolloin työstä muodostuu hyvin keskeinen osa ihmisen elämää. (Lämsä & Päivike 2013, 58–59, 91–97.) Opettajan ammatissa yhdistyvät sekä korkea asiantuntijuus että monesti myös kutsumus.

Professionaalisen oppivan yhteisön vuorovaikutukseen kuuluvat yksilöiden väliset erimielisyydet ja asioiden kriittinen tarkastelu, mutta työyhteisössä tulisi pyrkiä keskivaiheille tunneilmapiirin lämpötilassa – riitely tai ylenpalttinen lämminhenkisyyys lisäävät ristiriitoja työyhteisössä. Tunteet ovat olennainen osa ihmistä eikä niitä ole syytä työpaikallakaan häivyttää (Lämsä & Päivike 2013, 55–67). Opettajien tulisi kehittää yhteiset säännöt, joiden mukaisesti vastakkaisia näkökulmia osataan arvostaa, koska ne ovat kehityksen edellytys. (Hargreaves 2003, 163; Hargreaves & Fullan 2012, 127; Sahlberg &

Sharan 2002, 119–122.) Tilanteiden kärjistyminen ja henkilöiden väliset ristiriidat aiheuttavat klikkiytymistä ja *me vs. ne* -ajattelua. Tähän kertomuksissa viitataan, kun esimerkiksi saman oppiaineen opettajat saattavat leiriytyä keskenään (n=6/26). Tällaiset piirteet kuuluvat balkanisoituneeseen työkuultuuriin:

Työyhteisössä ehkä ainetiimit ovat keskenään hyvinkin tiiviitä keskenään ja muuta poissulkevia. Yhteisöllisyys toteutuu, mutta eri "leirejä" on useita.

Klikkiytyneessä työyhteisössä kollegoita parjataan – useammassa tarinassa tuodaan esiin erilaiset voimakkaat persoonat, jotka hankaloittavat yhteistä tekemistä (n=12/26):

Tulee tunne, että asioita ja tilanteita katsotaan tarkoituksellisesti negatiivisesta näkökulmasta ja vastustetaan annettuja ohjeita ja yhteisiä toimintamalleja. Työyhteisö ei tuo voimavaroja vaan vie niitä. Ei ole tunnetta siitä, että olisi yhteinen tavoite.

Myös opettajien erilaiset sosiaaliset asemat huomioidaan, esimerkiksi nuorta opettajaa ei oteta tosissaan, ja hän oppii pian olemaan hiljaa ja myötäilemään konkareita. Lisäksi nämä opettajien erilaiset sosiaaliset asemat nähdään syynä sille, että työyhteisössä syntyy vastakkaisia näkemyksiä. Yhteisöllisessä, professionaalisesti oppivassa yhteisössä opettajat kunnioittavat toisiaan ammatillisina ja luottavat toisiinsa, mikä motivoi yhteistyöhön (Morrissey 2000).

Työyhteisön yhteisöllisyyttä käsitellään tarinoissa vahvasti arkipäivään ja varsinaiseen opetustyöhön liittyvänä ilmiönä ja tapana työskennellä (n=25/44), mutta myös virkistystoimintana, jolla pyritään parantamaan yhteishenkeä (n=10/44). Virkistystoimintaan suhtaudutaan tarinoissa kriittisesti vain siinä tapauksessa, mikäli se on irrallista toimintaa eikä yhteisöllisyys näy työn arjessa (n=2/44):

Työ on äärimmäisen sosiaalista, mutta samalla todella yksinäistä. Tämä ei itsessään ole hyvä tai huono asia, mutta se asettaa haasteita nimenomaan yhteisöllisyyden näkökulmasta. Yhteisöllisyys syntyy yhdessä tekemisestä. Sitä on hankala rakentaa irrallaan. Kannettu vesi ei kaivossa pysy. Virkistyspäivä ei muuta rutiineja, vaikka se voi hauska ollakin. Yhteisöllisyys lähtee arjesta. Yhteisöllisyys on sitä, että tarvitsemme toisiamme.

Työ- ja henkilökohtaisen elämän sekoittuminen huomioitiin muutamassa tarinassa (n=8/44). Kielteisen kehyskertomuksen pohjalta kirjoitetuissa tarinoissa (n=26) tämä nähtiin yhteisöllisyyteen pyrkivän työyhteisön varjopuolena (n=5/26), mutta kaikkien kertomusten kontekstissa ilmiö nähdään osin myös opettajan intensiivisen työn luonteesta johtuvana haasteena, johon ei suhtauduttu selkeästi myönteisesti tai kielteisesti (n=8/44):

Koulun jälkeen jäämme pelaamaan jotain ja sovimme yhteisiä illanviettoja. Olemme 24/7 yhteydessä SOME:n välityksellä ja tiedämme mitä muille opeille kuuluu. Annamme heti palautetta tai vastaamme kollegan kysymyksiin jotka tulevat SOME-kanavia pitkin.

Myös työtilojen vaikutus työkuulttuuriin ja yhteisöllisyyteen huomioitiin vastauksissa. Kollaboratiivisen työkuulttuurin muodostumisen esteeksi nähdään myös työtiloihin liittyvät ratkaisut. Opettajien erilliset työhuoneet estävät arkipäivän kohtaamiset ja ohjaavat yksinäisen työskentelyn kuulttuuriin (n=4/44). Toisaalta kollaboratiivisuutta tukevissa tilaratkaisuissa, joissa opettajien työtilat kootaan yhteen isompaan opettajainhuoneeseen, nähtiin huonona puolena se, että opettajat eivät saa omaa työrauhaa. Selkeää näkemystä tai toivetta järkevään tapaan järjestää työtilat ei tarinoista löytynyt, ja aihe varmasti onkin hyvin moniulotteinen.

Yhdysvalloissa ja Kanadassa kolmen vuosikymmenen tutkimustyö kouluorganisaatioissa on tuottanut vahvan käsityksen siitä, että johtaminen on tärkeimpiä vaikuttajia organisaation muutoksessa ja jatkuvuudessa (Hargreaves 2006). Johtajuus kuvataan organisaation läpäiseväksi toimintatavaksi ja yhteiseksi kuulttuuriksi. Puhutaan kestävästä johtajuudesta, jolla tarkoitetaan jaettava johtajuutta, joka sitouttaa koko organisaation. Yhden ihmisen hyvätkään ajatukset ja kehitysideoit eivät juurru organisaatioon, ellei yhteisö ota niitä omakseen. Kestävä johtajuus ei ole siis riippuvainen yhdestä johtajasta persoonana, vaikka jokin primusmoottori organisaatiokulttuurille toki on täytyntyy olla (Hargreaves 2006; Fullan 2002; 2008). Yhden johtajapersonan ympärille kiertymisen sijaan organisaatioissa toimivat yksilöt muodostavat ketjun, joka jatkaa vaikutusta. Kun johtajuus jaetaan, se mm. kehittää ihmisiä ja organisaation kapasiteettia. (Morrissey 2000; Hargreaves 2006; Hord 2009.)

Väistämättä rehtori on avainroolissa siinä, millaiseksi työyhteisö muodostuu (Fullan 2002; Hord 2004; Hargreaves 2006; Fullan 2008). Jotta voitaisiin mahdollistaa professionaalisen oppivan yhteisön muodostuminen, tulisi rehtorin pystyä jakamaan johtajuutta, fasilitoimaan henkilökunnan työtä ja osallistumaan dominoimatta. (Prestine 1993; Hord 2009.) Tämä tuntuu olevan myös opettajien toive monessa tarinassa (n=11/44):

Rehtori ymmärtävänä kuuntelijana, inhimillisenä ymmärtäjänä, mutta jämmäkkänä päätöksentekijänä luo turvallisuutta työpaikkaan. Rehtori ei aina käskytä, tukeudu lakeihin ja säädöksiin vaan antaa maalaisjärjen ja luovuuden virrata sekä muistaa edes joskus kuunnella työntekijöitä. Näin tulee meille tunne osallistuvana päätöksentekijänä ja me-hengen luoja, yh-teenhiileenpuhaltajana.

Rehtorin tulisi pyrkiä irti ns. perinteisestä johtajuudesta, jota koulu voi helposti sekä rakenteellisesta että historiallisesta näkökulmasta tukea, ja asettua itsekin oppijan asemaan omaa ammatillista osaamistaan kehittämään (Morrissey 2000; Fullan 2002; Hargreaves & Fullan 2012, 112–114). Joissain kertomuksissa (n=7/44) rehtori nähdään etäisenä johtohahmona, joka on irtaantunut todellisuudesta: *Erot opiskelijoiden opiskelutaidoissa puhuttavat, huoli on suuri, mutta rehtorille tuntuu olevan tärkeää vain saada uusia tuulia taloon, hienoja projekteja, retkiä ja vieraita.* Rehtorin pyrkimys hierarkkisuuheen johtamisessa voi synnyttää myös työntekijöissä defensiivistä käyttäytymistä, mikä voi osaltaan heikentää organisaation oppimiskykyä (Argyris & Schön 1978). Toisin sanoen kysymys on paitsi siitä, tehdäänkö päätökset yhdessä ja millaisin prosessein, mutta myös siitä, miten esimerkiksi pedagogiikkaan liittyviä ongelmia ratkaistaan. Kertomuksissa kuvataan runsaasti opettajien välistä ryhmätyöskentelyä, mutta rehtorin osallistuminen unohtetaan. Voi olla, että rehtorin osallistuminen työryhmiin ei ole kovin yleistä, koska aineistosta puuttuvat viittaukset tähän. Professionaalisen oppivan yhteisön kehittymisen kannalta olisi tärkeää, että rehtori olisi mukana keskustelemassa, reflektoimassa ja ideoimassa esimerkiksi opetukseen liittyviä aiheita (Hord 2004; Fullan 2008; Thompson, Gregg & Niska 2015).

Tarinoissa johtamiskulttuuriin viitataan väsähtäneiden opettajien työyhteisössä runsassanasemmin. Kun työyhteisö koetaan hyväksi ja toimivaksi,

mainitaan rehtori kannustajana ja positiivisen palautteen antajana (n=6/18). Heikoksi johtamiskulttuuriksi tunnustetaan työntekijöiden tasapäistäminen ja yksilöllisten tarpeiden huomiotta jättäminen: *Olisi tilausta johtamiskulttuurille, johon kuuluisi yksilöllinen subtautuminen asioihin, ihmisiin ja töihin, eikä kaiken tasapäistäminen ja yleistäminen, kun ei se sovi yhteisön erilaisten tehtävien luonteeseen.* Rehtorin kykenemättömyys tehdä päätöksiä, ohjeistaa tarpeeksi ja avuttomuus uupuneiden opettajien tilanteen parantamisessa nähdään johtamisen ongelmiksi (n=7/26): *Rehtori, esimiehenä on täysin ulkona kuvioista ja ei pysty yhtään auttamaan uupuneita opettajia työn äärellä.* Samoin tässä yhteydessä tarinoissa tuodaan esiin, ettei johdolla ole välttämättä kykyä arvioida eri ainetta opettavien opettajien työmääriä. *Työpaikalla ei todellisuudessa ole olemassakaan yhteisöllisyyttä eikä yhteisöllistä toiminta- ja työkuultuuria, muuta kuin kauniissa puheissa eli toisin sanoen rehtorin puheissa.*

Rehtori nähdään monissa koulun kehittämistä koskevissa tutkimuksissa organisaation avainhenkilöksi (Prestine 1993; Senge 2000; Fullan 2002; 2008; Thompson, Gregg & Niska 2015). Näkemykselle on vahvat perusteet: rehtori vaikuttaa koulun kulttuuriin omalla esimerkillään ja on rehtorin käsissä, kuinka kollaboratiivinen työyhteisöstä on mahdollista tulla (Morrisey 2000).

Professionaalinen oppiva yhteisö koulussa rakentuu reflektoinnin, jakamisen ja keskustelun varaan. Opettajat käyvät keskenään pedagogista keskustelua, opetusmenetelmiä ja -kokemuksia jaetaan ja yhdessä luetaan ja opiskellaan ammatillista kirjallisuutta. Työyhteisössä luotetaan enemmän omaan ja ryhmän arviointikykyyn kuin sääntöihin ja valmiisiin kaavoihin:

Koulussa jaetaan saatuja omassa työssä & muualla saatuja ideoita ja onnistumisia. Pettymyksistä ja vastoinkäymisistä puhutaan avoimesti. Innostutaan omista ja toisten ideoista. – Me väsyneet opettajat otettiin kerta kaikkiaan liittymisen ja kollegiaalinen jakaminen toiminnan peruspilariksi ja kehittämiskohteeksi, kun alkoi tuntua, että kaikki muut keinot on käytetty ja työuupumus uhkaa 2/3 osaa porukasta.

Toiminnan myötä kouluun luodaan kulttuuri, jossa kaikkia työntekijöitä rohkaistaan ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja kehittymisestään (Thompson, Gregg & Niska 2015; DuFour & Eaker 2009; Darling-Hammond & Brandford 2012).

Aidosti kollaboratiivisen työkuulttuurin piirteiksi opettajat näkevät pitkälti sosiaaliseen pääomaan liitettävissä olevia ominaisuuksia. Myönteisen näkökulman tarinoissa (n=18) kuvataan avoin työyhteisö, jossa pettymyksistä ja vastoinkäymisistä puhutaan avoimesti (n=6/18) mutta myös onnistumisen kokemuksia jaetaan (n=5/18). *Yhteisöllisyyden peruskiviä ovat avoimuus, tasapuolisuus ja toisten huomioon ottaminen.* Työilmapiiri on positiivinen, sitä leimaa lämmin huumori (n=4/18) ja kollegoita arvostetaan ja heidän kanssaan tullaan toimeen, vaikkei ystäviä oltaisikaan (n=7/18). Ristiriitoihin puututaan ja ne käsitellään asianosaisten kanssa (n=2/18), kollegoita tuetaan ja työyhteisössä muistetaan antaa positiivista palautetta (n=7/18): *Kollegat pyrkivät antamaan positiivista palautetta toisilleen. Myöskään rehtorit eivät unohda positiivisen kannustuksen ja kiitoksen merkitystä.* Jokainen saa vaikuttaa omaan kouluunsa, ja koulun toiminnan kehittämiseen sitoudutaan (n=9/18). Työt ja vastuut jaetaan selkeästi, töitä priorisoidaan ja keskitytään olennaiseen (n=5/18).

No on toisaalta tarkennettu mikä kuuluu kenelle, ja mistä toisaalta voi olla rauhassa sivussa. Työryhmät ovat täsmentyneet. Keskenkäiset ajankohtaiset prosessit on tarkennettu ja tehty työnjakoa.

Muutamassa tarinassa sanallistetaan individualistiseen työkuulttuuriin liittyvä kilpailun ilmapiiri vastakkaisesta näkökulmasta: yhteisöllisessä työkuulttuurissa kilpailuasetelmaa opettajien ja/tai oppiaineiden välillä ei ole (n=3/18). Kielteisen kehskertomuksen mukaan kirjoitetuissa tarinoissa asetelma on säännönmukaisesti päinvastainen.

Professionaalisen oppivan yhteisön perusajatukseen kuuluu, että professionaalisen oppivan yhteisön tärkein saavutus on opiskelijoiden oppimistulosten paraneminen (DuFour 2004; Hord 2009). Tähän tutkimukseen kerättyissä tarinoissa vain yhdessä kerrotaan, että yhteisöllinen työskentely ja työyhteisön hyvinvointi heijastuu positiivisesti opiskelijoiden koulupäivien laatuun. Tässäkin tarinassa ei toisaalta pohdita, voisiko opettajien toimiva työyhteisö vaikuttaa oppimistuloksiin. Voidaankin tehdä johtopäätös, että suurin osa vastaajista näkee kollaboratiivisen työkuulttuurin vaikuttavan ensisijaisesti opettajien viihtyvyyteen ja hyvinvointiin työssä sekä sujuvaan arkeen.

*Tyypitarina yhteisöllisestä työkuulttuurista lukiossa,
jossa opettajat ovat innostuneita (n=18)*

Yhteisöllisyyden peruskiviä ovat avoimuus, tasapuolisuus ja toisten huomioon ottaminen. Kukaan ei pidä omaa opettamaansa ainettaan ylivertaisena muihin verrattuna. Opettajien toiminta pyrkii oppiainerajat ylittäviin toimintamalleihin. Koulussa jaetaan omassa työssä ja muualla saatuja ideoita ja onnistumisia. Pettymyksistä ja vastoinkäymisistä puhutaan avoimesti. Puhutaan kaikkien kanssa, vaikkei parhaita kavereita oltaiskaan. Autetaan toista, kun avuntarve huomataan. Me koemme vahvasti, että olemme tärkeä osa työyhteisöä ja haluamme olla mukana kehittämässä työyhteisöämme. Kaikki kuuluvat johonkin työryhmään ja jokainen pystyy vaikuttamaan lukion toimintaan. Taustalla on yhteinen ymmärrys tehtävien priorisoinnista ja tärkeimpään keskittymisestä. Toimintatapoja on järjestetty ja turhaa on karsittu. Sen, mikä on turhaa, on työyhteisö linjannut yhdessä.

*Tyypitarina yhteisöllisestä työkuulttuurista lukiossa,
jossa opettajat ovat väsähtäneitä (n=26)*

Monesta opettajasta tuntuu, että mikään työ määrä ei riitä. Nyt on vaan palaveria ja suunnittelua toisensa perään – kaikkia ahdistaa, koska äänekäimmät rynnivät ajatuksiaan läpi eikä kukaan lopulta ole tyytyväinen. Kaikkien opettajien oma aine on tärkein. Ei osata joustaa, tai nähdä toisen aineen arvoa. Meneillään on myös iloista yhdessä oppimista tiimijaksojen ympärillä, mutta niissäkään oppimistuloksista ei olla aivan varmoja. Erot opiskelijoiden opiskelutaidoissa puhuttavat, huoli on suuri, mutta rehtorille tuntuu olevan tärkeää vain saada uusia tuulia taloon, hienoja projekteja, retkiä ja vieraita. Työyhteisössämme on myös henkilöitä, jotka eivät ole motivoituneita toimimaan yhteisöllisessä työkuulttuurissa. Parempi pysyä omissa piireissä. Niiden tyyppien kanssa, jotka ajattelevat samalla tavalla. Työyhteisö ei tuo voimavaroja vaan vie niitä. Ei ole tunnetta siitä, että olisi yhteinen tavoite. Olisi tilausta johtamiskulttuurille, johon kuuluisi yksilöllinen suhtautuminen asioihin, ihmisiin ja töihin, eikä kaiken tasapäästäminen ja yleistäminen, kun ei se sovi yhteisön erilaisten tehtävien luonteeseen.

Molemmissa tyypitarinoissa kerrotaan yhteisöllisestä työyhteisöstä, jossa opettajat ovat joko (1) innostuneita tai (2) väsähtäneitä. Kehyskertomusten variaation myötä ei muuttunut pelkkä suhtautuminen työyhteisöön, vaan lisäksi toimintakulttuuri kuvataan erilaisena. Innostuneiden opettajien yhteisöllisestä työyhteisöstä kuvataan enemmän kollaboratiivisen työkuulttuurin piirteitä

kuin väsähtäneiden opettajien työyhteisöstä, joka vaikuttaa toimivan enemmän individualistisen työkalutuurin tavoin. Selkeimpiä eroja on yhteishengessä, ensimmäisessä tapauksessa ristiriitoja ratkotaan aktiivisesti, kun jälkimmäisessä riidellään ja klikkiydytään. Ideoihin ja uudistuksiin suhtaudutaan ensimmäisessä tyypitarinassa avoimemmin kuin jälkimmäisessä. Samoin työtehtäviä priorisoidaan, kun taas väsähtäneiden opettajien yhteisöllisessä työyhteisössä tehdään paljon ylitöitä ja uuvutaan, ja muu kuin opetustyö koetaan ylimääräiseksi työksi.

Ensimmäisessä tyypitarinassa opettajien osallisuus päätöksentekoon kuvataan oleellisena seikkana, kun taas jälkimmäisessä päätösten tekeminen muistuttaa enemmän näennäisdemokratiaa heikkoine keskustelukulttuureineen. On selvää, että jälkimmäisessä tyypitarinassa on ristiriita individualistisen ja kollaboratiivisen työkalutuurin välillä – uutta on pyritty rakentamaan, mutta vanhasta ei ole vielä täysin osattu luopua. Innostuneiden opettajien työyhteisön toimijoiksi kuvataan *opettajat* ja *työyhteisö*, rehtori ei saa suurta roolia työkalutuurin rakentajana. Väsähtäneiden työyhteisössä rehtori ja johtamiskulttuuri tuodaan näkyvämmiin esiin: rehtori vaikuttaa elävän omaa todellisuuttaan eikä pysty välttämättä vastaamaan työntekijöiden tarpeisiin hierarkkisella johtamisellaan. Yhteistä molemmille tyypitarinoille on se, että opettajat ovat sitoutuneita omaan opetustyöhönsä.

Pohdinta ja johtopäätökset

Lukiossa – samoin kuin monella muullakin koulutuksen alalla Suomessa – eletään reformin aikaa. Yksi ratkaisu selvitä muutoksessa on se, että muodostetaan professionaalisia oppivia yhteisöjä, jotka pystyvät ratkomaan eteen tulevia haasteita ja auttavat arvioimaan, mihin kannattaa panostaa sekä tarjoavat työssä tärkeää kollegiaalista tukea (Morrissey 2000; Fullan 2001, 272; DuFour & DuFour 2012, 15–36; Hargreaves & Fullan 2012). Koulusta tulee sopeutumiskykyisempi, mutta se pystyy myös uudistumaan joustavammin. Ydinkysymys näyttää olevan, kuinka hyvin koulussa pystytään tarjoamaan henkilöstölle työkaluja ja toimintamalleja, joiden avulla luodaan oppimisen kulttuuria.

Oppivassa organisaatiossa halu kehittyä, kehittää ja oppia uutta elää jokaisessa työntekijässä. Opettajan työhön kuuluu opettamisen lisäksi myös työssä oppiminen (Jyrkiäinen 2007, 48). Se, miten tällainen aidosti vuorovaikutteinen ja luonteeltaan liikkuva organisaatio luodaan koulusta, on yksi keskeisimpiä kysymyksiä, kun pyritään luomaan ajassa elävä, kehittyvä organisaatio. Kollaboratiivinen työkuulttuuri rakentuu luottamuksesta ja ihmissuhteista eli sosiaalisesta pääomasta. Sen kehittyminen vaatii aikaa eikä valmista reseptikirjaa ole, vaan onnistuminen on pitkälti kiinni työntekijöiden ihmissuhdetaidoista ja toisten kunnioittamisesta. (Hargreaves & Fullan 2012, 119.) Johdattamisella voidaan näyttää esimerkkiä ja vaikuttaa merkittävästi työyhteisön ilmapiiriin ja tunneilmastoon. Yhteisöllisyyttä rakentaessa olisi mahdollista pyrkiä eroon perinteisestä vertikaalisesta ajatusmallista, jonka mukaan rehtori on opettaja, joka on tiedoissaan ja taidoissaan muita opettajia etevämpi, ja pyrkiä luomaan rakenteita, joissa myös rehtori voi osallistua kollaboratiiviseen työskentelyyn (ks. esim. Hord 2004; Rajakaltio 2005; DuFour & DuFour 2012). Toisaalta kollaboratiivinen työkuulttuuri voi saada kaipaamaansa muotoa sovituisista tapaamisista, tiimeistä ja prosesseista (Hargreaves & Fullan 2012, 124–126). Jotta työkuulttuuri säilyisi aidosti kollaboratiivisena, ei näillä ns. teennäisen kollaboratiivisuuden keinoilla voi kiirehtiä tai pakottaa oikeanlaisen työkuulttuurin syntymistä.

Professionaalisessa oppivassa yhteisössä oppiminen tapahtuu tiimioppimisena. Sen avulla asiantuntijaorganisaatiossa päästään parempiin oppimistuloksiin verrattuna individualistiseen kulttuuriin. Kollaboratiivinen työtapa on tiimioppimisen perusedellytys. Tiedon luominen ja jakaminen ovat olennainen osa professionaalista oppivaa yhteisöä, sillä tieto muuttuu tietämykseksi vasta sosiaalisen prosessin kautta (Argyris & Schön 1978; Wenger 1998; Fullan 2002). Tulevaisuudessa opettajalta vaaditaan kykyä ja tahtoa arvioida omaa työskentelyä yhdessä kollegoiden kanssa ja myös etsiä ratkaisuja ongelmiin yhdessä. Osaltaan haaste kohdistuu siihen, että opettajan tulee kehittää metakognitiivisia taitojaan myös ammatillisessa kontekstissa. (Darling-Hammond & Bransford 2012, 365–366.)

Asiantuntijuuden kehittyminen vaatii sekä formaalia että informaalia oppimista. Opettaja tarvitsee teoreettisia käsitteitä ja malleja, jotta hän pystyy

jäsentämään työtään ja kehittämään professionaalista ajatteluaan. (Tynjälä 2006.) Professionaalista kasvua syntyy, kun kykenee arvioimaan asioita eri näkökulmista, kun kykenee luovuuteen ja riskinottoon ja kun suhtautuu työhönsä eksperimentaalisesti ja ongelmanratkaisulähtöisesti. (Morrissey 2000; DuFour & Eaker 2009.) Keskustelut kollegoiden kanssa myös virallisten tapaamisten ulkopuolella ovat merkittäviä. Niiden avulla on mahdollista toisaalta testata omia ajatuksiaan, mutta myös saada hyödyllistä tietoa muiden tavasta toimia ja ratkaista asioita. Työpaikkojen käytäntöyhteisöt muotoutuvat vähitellen yhdessä tekemällä ja ne kerryttävät sisälleen myös suuren määrän hiljaista tietoa (Wenger 1998; Repo-Kaarento 2007, 20).

Organisaation tulee lisäksi kyetä systeemiseen ajatteluun, joka tarkoittaa yksinkertaistettuna sitä, että ymmärretään itse organisaatio rakenteellisesta näkökulmasta: millaisessa ympäristössä toimitaan, millaisia toimintoja ja prosesseja siihen kuuluu ja miten periaatteessa kaikki vaikuttaa kaikkeen organisaatiossa. (Senge 2006, 40–54.) Systeeminen ajattelu on oppivan yhteisön kulmakivi, sillä sen avulla organisaation muutos on mahdollista samoin kuin yksilö voi muuttaa ajatteluaan vain tulemalla tietoiseksi omista ajatusmalleistaan (Thompson, Gregg & Niska 2015; Senge 2000, 327).

Kuten tarinoista on luettavissa, opettajat ovat sitoutuneita työhönsä ja monesti myös työyhteisöönsä. Oma opetustyö tehdään huolellisesti. Lukion opettajien tarinoissa kritisoitiinkin sitä, että kollaboratiiviset työtavat esimerkiksi päätöksenteossa ja opetuksen yhteissuunnittelussa vievät liikaa aikaa ja energiaa opettajan ydintehtävältä, opettamiselta. Huomio on mielenkiintoinen, sillä tutkimusten mukaan juuri kollaboratiivisuuden pitäisi vapauttaa energiaa ydintehtävän suorittamiseen ja sen kehittämiseen (Hargreaves & Fullan 2012; Thompson, Gregg & Niska 2015). Yksi keino tukea työyhteisöä tässä muutoksessa voi piillä johtamistavoissa. Rehtori voi toiminnallaan vaikuttaa moneen: rohkaista ammatilliseen kasvuun, kokeiluihin ja riskinottoon, luovuuteen. Merkittävä organisaatiomuutos todennäköisesti vaatii sitä, että muutoksia ei mukauteta vanhan kehikon päälle, vaan haetaan uusia tapoja toimia. (Fullan 2008, 17–19.) Kun jotain uutta tulee, niin jostain vanhasta joutuu ehkä luopumaan.

Jaetun johtajuuden keinoin on mahdollista saada aikaan vastuunottoa organisaatiosta, joka johtaa koko koulun kehittymiseen. Kertomuksissa korostuu sosiaalisuus – yhteisöllisen työskentelyn tärkeinä arvoina tuotiin esiin luottamuksellinen ja avoin vuorovaikutus, osallistava päätöksenteko, jaetut arvot ja yhteinen visio. Sosiaalisuus on ihmisiä yhteen sitova elementti organisaatiossa (Argyris & Schön 1978; Wenger 1998; Fullan 2008, 43–48).

Lukioon kohdistuvat uudistukset tuovat mukanaan sellaisia opettamisen muotoja, jotka suorastaan pakottavat opettajat yhteistyöhön. Jos koulussa epäonnistutaan muuttamaan organisaation arvoja ja rakenteita kohti kollaboratiivista työyhteisöä, onko uudistus mahdollinen? Vanhoista toimintatavoista kiinni pitäminen voi aiheuttaa sen, että opettajien työmäärä kasvaa entistä isommaksi. Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n vuoden 2018 alussa teettämä hyvinvointikysely lukion opettajille tuo esiin samoja huomioita kuin tässä tutkimuksessa kerätystä aineistosta on luettavissa – jatkuvat uudistukset koetaan kuormittaviksi (OAJ 2018). Edellinen tutkimus on tehty vuonna 2011, ja tuolloisesta tutkimuksesta puuttuu ilmiönä oppiaineiden rajat ylittävä opetus – tämän vuoden kyselyssä se nousee yhtenä kuormittavimmista asioista lukion opettajan työssä. Syy lienee siinä, että ilmiö on uusi ja yhteistyön muotoja vielä haetaan, mutta toisaalta muutos on tullut nopealla tahdilla ja mahdollisesti koetaan siksikin kuormittavana. Tästä huolimatta 50 % kyselyyn vastanneista opettajista lisäisi oppiainerajat ylittävää opetusta koulussaan.

Individualistisen työyhteisön normien purkaminen ei tarkoita kuitenkaan sitä, että opettajien yksilöllisyyttä tulisi kyseenalaistaa. Yksilöllisyys takaa työyhteisöön heterogeenisyyden, josta ryhmäoppiminen ja kehitys ovat riippuvaisia, sillä kuten jo aikaisemmin todettiin, esimerkiksi ilman vastakkaisia mielipiteitä ei synny dialogia. (Hargreaves & Fullan 2012, 111.)

Työelämä vaatii yhä enemmän tiimitaitoisia työntekijöitä, ja koululla on paine vastata näihin odotuksiin. Kun opetukseen lisätään yhteistoiminnallista opiskelua, on se varmasti helpompaa, kun opettajat myös työyhteisössään ja ammattilaisina harjoittavat samoja yhteistyön periaatteita. (Ks. esim. Sahlberg & Sharan 2002, 354–365.) Lukiokin on tärkeän haasteen edessä – paitsi että sen tulee pystyä kasvattamaan nuoria tulevaisuuden yhteiskuntaan, on lu-

kioon tulossa uusi opettajien sukupolvi, joka voi tulla kyseenalaistamaan edellisiä sukupolvia vahvemmin individualistisen työkuultuurin.

Tutkimustulosten valossa näyttää siltä, että professionaalisen oppivan yhteisön tapaan toimiva lukion opettajien työyhteisö pystyy kehittämään lukiopedagogiikkaa tässä ajassa huomioiden näkemykset tulevaisuudesta. Opettajakunta muodostaa asiantuntijoiden työyhteisön, ja työyhteisön rakentumisen lainalaisuudet ovat samat kuin missä tahansa asiantuntijaorganisaatiossa. Työyhteisön yhteisöllisyys on monitasoinen ilmiö. Merkittävää on sosiaalinen ympäristö. Se, miten opettajat kohtaavat toisensa, luo pohjan kollegiaaliselle työskentelylle ja sen mahdollisuuksille. Kun luodaan aidosti kollaboratiivista työkuultuuria, huomioidaan myös, miten työt järjestetään ja jaetaan, miten tehdään koko työyhteisöä koskevia päätöksiä, miten jaetaan työhön liittyviä kokemuksia ja miten niitä otetaan vastaan. Työyhteisön kyky dialogiin ja yhteisen vision tuottamiseen ei ole itsestäänselvyys. Tämä kaikki yhdessä määrittelee sen, miten omaa organisaatiota pystytään kehittämään.

Metakognitiiviset taidot ja reflektioidot ovat avainasemassa, kun luodaan uusia ideoita ja vahvistetaan asiantuntijuutta. Asiantuntijoiden kollektiivina opettajat pystyvät havainnoimaan ja reflektoimaan opiskelijoita ja oppimistapahtumia monipuolisemmin ja pääsemään luovempiin ratkaisuihin kuin yksilötyönä. Tämän lisäksi pedagogista kehittämistyötä voidaan vahvistaa keräämällä informaatiota (esim. DuFour & DuFour 2012; Thompson, Gregg & Niska 2015) opiskelijoiden oppimispolusta ja heidän kehittymisestään opiskelijana lukio-opintojen aikana. Lukio on mahdollisuuksien edessä, ja siihen tarvitaan toimivia kollaboratiivisia työyhteisöjä.

Lähteet

- Argyris, C. & Schön, D. A. 1978. *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Bristol: University of Bristol: Department of Education and Skills.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (toim.) 2012. *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. Osoitteessa <https://ebookcentral-proquest-com.helios.uta.fi>. (Luettu 15.4.2018.)
- DuFour, R. 2004. What is a "professional learning community"? *Educational leadership* 61 (8), 6–11.
- DuFour, R. & Eaker, R. 2009. *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Students Achievement*. Solution Tree Press.
- DuFour, R. & DuFour, R. B. 2012. *Essentials for principals: The school leader's guide to professional learning communities at work*. Bloomington, Ind.: Solution Tree Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fullan, M. G. 2001. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. 2002. The change. *Educational leadership* 59 (8), 16–20.
- Fullan, M. 2008. *What's Worth Fighting for in Headship?* London: McGraw-Hill.
- Hakkarainen, K. 2005. *Tutkiva oppiminen käytännössä: Matkaopas opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Hallitus 2017. *Ratkaisujen Suomi: Puolivälin tarkistus, Hallituksen toimintasuunnitelma vuosille 2017–2019* Hallituksen julkaisusarja 5/2017. http://vnk.fi/documents/10616/4610410/Toimintasuunnitelma+H_5_2017+280417.pdf. (Luettu 12.4.2018.)
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. & Evans, R. 1997. *Beyond educational reform: Bringing teachers back in*. Open University.
- Hargreaves, A. 2003. *Professional learning communities and performance training cults: the emerging apartheid of school improvement*. Teoksessa A. Harris (toim.) A. *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge.
- Hargreaves, A. 2006. *The Seven Principles of Sustainable Leadership* teoksessa A. Taipale, M. Salonen & K. Karvonen 2006. *Kuorma kasvaa – voiko johtajuutta jakaa. Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä*. Helsinki: Opetushallitus, 15–22.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2012. *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

- Hord, S. M. 2004. Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities. New York: Teachers College Press.
- Hord, S. M. 2009. Professional learning communities. *Journal of staff development* 30 (1), 40–43.
- Jyrkiäinen, A. 2007. Verkosto opettajien tukena. Tampere: Tampere University Press.
- Järvinen, A., Koivisto, T., Poikela, E. & Valkama, H. 2000. Työ ja koulutus muutoksessa vaikuttavan oppimisen organisoiminen. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita, 125–140.
- Korhonen, V., Kallioniemi-Chambers, V., Koivisto, M., Murto, H., Kaunisto-Laine, S., Suutari, P. & Laine, M. 2007. Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa? Tampere: Tampere University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lämsä, A-M. & Päivike, T. 2013. Organisaatiokäyttäytymisen perusteet. Helsinki: Edita.
- Morrissey, M. S. 2000. Professional learning communities: An ongoing exploration. OAJ 2018. Lukioluotsi, keinoja väylän löytämiseen. OAJ:n lukiokyselyn tuloksia ja toimenpide-ehdotuksia. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Lukioluotsissa%20OAJn%20ehdotukset%20lukiouudistuksesta> (Luettu 15.4.2018)
- Opetushallitus 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet. http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf. (Luettu 15.4.2018.)
- Opetushallitus. Luke – Lukioiden kehittämisverkosto. http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/lukioiden_kehittamiskeskus. (Luettu 15.4.2018.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 17.8.2017. Korkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittämisen toimenpiteet 2017–2020. [Http://minedu.fi/documents/1410845/4154572/Korkeakoulujen+opiskelijavalintojen+kehitt%C3%A4misen+toimenpiteet_20170817.pdf/09af5b53-2658-4866-8a4e-c6aeda33be84/Korkeakoulujen+opiskelijavalintojen+kehitt%C3%A4misen+toimenpiteet_2017_0817.pdf.pdf](http://minedu.fi/documents/1410845/4154572/Korkeakoulujen+opiskelijavalintojen+kehitt%C3%A4misen+toimenpiteet_20170817.pdf/09af5b53-2658-4866-8a4e-c6aeda33be84/Korkeakoulujen+opiskelijavalintojen+kehitt%C3%A4misen+toimenpiteet_2017_0817.pdf.pdf). (Luettu 15.4.2018.)
- Poikela, E. 2005. Onko sosiaalisen pääoman värillä väliä? Teoksessa E. Poikela (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampere University Press.
- Prestine, N. A. 1993. Extending the essential schools metaphor: Principal as enabler. *Journal of School Leadership* 3 (4), 356–379.
- Rajakaltio, H. 2005. Sosiaalisen pääoman kehkeytymisen ehdot koulu yhteisössä. Teoksessa E. Poikela (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampere University Press.
- Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Repo-Kaarento, S., Levander, L. & Nevgi, A. 2009. Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro.

- Sahlberg, P. & Sharan, S. 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. 2000. Schools that learn. New York: Doubleday.
- Senge, P. M. 2006. The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. London: Random House Business.
- Thompson, S. C., Gregg, L. & Niska, J. M. 2015 Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning, *RMLE Online* 28 (1), 1–15, DOI: 10.1080/19404476.2004.11658173.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa AR. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. 2008. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education* 24(1), 80–91.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woolley, A. W., Chabris, C. F., Pentland, A., Hashmi, N. & Malone, T. W. 2010. Evidence for a collective intelligence factor in the performance of human groups. *science* 330(6004), 686–688.