

TAMPEREEN YLIOPISTO

Yhteisöllinen työkuultuuri lukiossa:  
kollaboratiivisuutta, ammatillista yhteistyötä ja  
jaettua johtajuutta

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

MARIA KAAKKOLAMMI

toukokuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

MARIA KAAKKOLAMMI: Yhteisöllinen työkuultuuri lukiossa: kollaboratiivisuutta, ammatillista yhteistyötä ja jaettua johtajuutta.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 22 sivua

Toukokuu 2018

---

Tämä pro gradu -tutkielma muodostuu kasvatustieteiden tiedekunnan ohjeiden mukaisesta vertaisarviointiin hyväksytystä tutkimusartikkelista. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää lukion aineenopettajien käsityksiä kollegiaalisesta yhteistyöstä lukiossa.

Tutkimusaineisto (n=44) kerättiin eläytymismenetelmää käyttäen. Tutkimukseen osallistuivat opettajat tamperelaisista lukioista ja yksityisistä lukioista kautta maan. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kirjoittivat annettujen kehyskertomusten pohjalta tarinoita, joissa he kuvasivat kuvitteellisen lukion yhteisöllistä työkuultuuria, joka joko väsyttää tai innostaa siinä toimivia opettajia. Tarinoiden perusteella haluttiin kartoittaa, millaisia käsityksiä lukion opettajilla on kollegiaalisesta yhteistyöstä lukiossa. Lisäksi tarkasteltiin, miten yhteisöllinen työkuultuuri kertomuksissa ilmenee.

Aineistosta teemoiteltiin ja tyypiteltiin yhteisöllisen ja individualistisen työkuultuurin tunnuspiirteitä. Kertomusten pohjalta muodostettiin tyyppitarinat. Tyyppitarinoista hahmottuu yhteisöllisyyteen pyrkivä lukion opettajien työyhteisö, joka on joko saavuttanut onnistuneesti yhteisöllisen toimintakuultuurin muutoksen tai kamppailee vielä individualistisen työkuultuurin leimallisuuden kanssa yhteisöllisyyteen pyrkien.

Tutkimuksen perusteella yhteisöllisen työkuultuurin voimavarana nähdään hyvä ilmapiiri, johon vaikuttavat mm. avoimuus, oikeudenmukainen työnjako, jaettu johtajuus, huomaavainen esimestyöskentely ja ennen kaikkea yhteinen dialogi esimerkiksi yhteisten tavoitteiden määrittelyssä. Opettajien voimavaroja yhteisöllisyyteenkin pyrkivässä työkuultuurissa vievät kertomusten mukaan mm. työ- ja yksityiselämän rajan hämärtyminen, liian isot työyhteisöt, yhteisöllisyyden pakottaminen, epäselvät tavoitteet ja tasapäästämiseen pyrkivä johtamiskulttuuri.

Teoreettisena lähtökohtana käytettiin Andy Hargreavesin kehittämää teoreettista kuvausta individualistisen ja kollaboratiivisen työkuultuurin eroista. Aineistoon perustuvan työkuultuurin vertailun ohella tarkasteltiin professionaalisen oppivan yhteisön käsitettä ja sitä, miten sen syntymistä voi työyhteisössä tukea.

Tutkimuksen 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.

**Avainsanat:** oppiva organisaatio, lukio, uudistaminen, yhteisöllinen oppiminen, toimintakuultuuri, johtajuus, eläytymismenetelmä

# Sisällysluettelo

Johdanto	1
Menetelmät ja tutkimusaineisto	5
Tulokset	7
Pohdinta	14
Lähteet	17

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa *pro gradu* -tutkielmaksi voidaan hyväksyä myös artikkelikäsitkirjoitus, joka on hyväksytty arvioitavaksi tai julkaistu kotimaisessa tai ulkomaisessa tieteellisessä, vähintään TSV:n julkaisufoorumin tason 1 vertaisarvioidussa julkaisussa. Artikkelissa voi olla useampi kirjoittaja, jolloin opiskelija on ensimmäisenä kirjoittajana. (Dekaanin päätös 464/26.9.2017)

Tämä tutkimusartikkeli on osa Jari Eskolan fasilitoiman lukuvuoden 2017–2018 toimineen EskolaMEBS2.0-seminaariryhmän toimintaa. Maria Kaakkolammi on vastannut tutkimusprojektista sen kaikilta osiltaan. Jari Eskola on ollut mukana tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa: tutkimusaiheen konstruoinnissa, aineiston keruun suunnittelussa, aineiston analyysissä ja tutkimusartikkelin kirjoittamisessa. Anne Jyrkiäinen on osallistunut tutkimuksen eri vaiheisiin tarjoten erityisesti tutkimusaiheen asiantuntemuksen hankkeelle. Kaikki kirjoittajat ovat osallistuneet kirjoitusprosessiin ja hyväksyneet artikkelin lopullisen version. Seminaariryhmän tuki ja asiantuntemus on ollut merkittävä kaikissa projektin vaiheissa.

"Artikkelin kirjoittajana oleminen edellyttää, että kirjoittajiksi ilmoitetuilla on merkittävä vaikutus artikkelin syntyyn siten, että he ovat osallistuneet sekä (1) tutkimuksen suunnitteluun tai tulosten analyysiin ja tulkintaan että (2) artikkelin kirjoittamiseen tai sen tieteellisen sisällön muokkaamiseen ja ovat lisäksi (3) hyväksyneet artikkelin lopullisen, julkaistavaksi tarkoitetun version. Lisäksi voidaan artikkelin kiitososassa mainita henkilöt, jotka ovat edesauttaneet tutkimuksen toteuttamista. Tarkemmat Vancouver-ohjeet, katso [www.icmje.org](http://www.icmje.org)." (Liikunta & tiede 6/2016, numerointi MEBS-ryhmän; ks. myös Tutkimuseettisen neuvottelukunnan suositus 2018 *Tieteellisten julkaisujen tekijyydestä sopiminen*: <http://www.tenk.fi/fi/tenkin-ohjeistot>).

Tutkimusartikkelin dokumentaatiokäytännöt noudattavat Kasvatus-lehden ohjeita, mutta artikkelin rakenteellisena ohjeistuksena ovat toimineet Liikunta & tiede -lehden ja ryhmän omat ohjeet kirjoittajille.

Artikkeli on hyväksytty tieteelliseen vertaisarviointiin Jari Eskolan ja Satu Virtasen toimittamaan ja Tampere University Press:in kustantamaan *Eläytymismenetelmä 2018* -teokseen. Teos koostuu eläytymismenetelmää hyödyntävistä tutkimus- ja metodiartikkeleista. Niinpä yksittäisissä tutkimusartikkeleissa – kuten tässä – menetelmän perusteet oletetaan tunnetuiksi ja siksi niissä ei toisteta perinteistä eläytymismenetelmän kuvausta (tyyliin esim. Eskola 1997; 1998; Eskola & Suoranta 1998; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009; Wallin & Helenius & Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015; Eskola & Mäenpää & Wallin 2017; Eskola & Virtanen & Wallin 2018).

# Yhteisöllinen työkuultuuri lukiossa:

## kollaboratiivisuutta, ammatillista yhteistyötä ja jaettua johtajuutta

*Maria Kaakkolammi*

*& Anne Jyrkiäinen & Jari Eskola*

### Johdanto

Syksyllä 2016 Suomen lukioissa on alettu noudattaa uutta lukion opetussuunnitelmaa (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 kehittämässä 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 muutostarpeensa aiheuttaa myös korkeakouluhaun uudistaminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 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. Osana tavoitteeseen pääsyä on esitetty ylioppilastutkintojen hyödyntämistä yhä enemmän korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa. Lisäksi lukioiden on luotava yhteistyötä korkeakoulujen kanssa, jotta opiskelijat pääsevät tutustumaan korkeakouluopintoihin jo lukiovaiheessa. (Hallitus 2017.) Yhä enemmän arvosanoihin painottuva korkeakouluhaku voi asettaa lukioille paineita oppimistulosten parantamiseksi, koska yhä useamman nuoren jatko-opintopaikka on riippuvainen lukiossa saavutetuista arvosanoista kuin korkeakoulun pääsykokeesta menestymisestä. Lisäksi lukiolakia uudistetaan nopealla tahdilla vuoden 2018 aikana etenkin opiskelijan yksilöllisen ohjauksen ja tukipalveluiden lisäämiseksi ja korkeakoulu-yhteistyön parantamiseksi (<http://minedu.fi/lukiokoulutuksen-kehittaminen>; <http://minedu.fi/uusilukio>). Hallitusohjelman tavoite Suomen osaamiselle ja koulutukselle vuonna 2025 on korkea, Suomesta halutaan *koulutuksen, osaamisen ja modernin oppimisen kärkimaa* (Hallitus 2017).

Opetushallituksen elokuussa 2016 käynnistämä lukioiden kehittämisprojekti *Luke – Lukioiden kehittämisverkosto* ([http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/lukioiden\\_kehittamisverkosto](http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/lukioiden_kehittamisverkosto)) omalta osaltaan peräänkuuluttaa lukiopedagogiikan uudistusta: mm. oppiaineita integroidaan ja toimintakulttuuria kehitetään paitsi lisäämällä opettajien tiimityöskentelyä myös osallistamalla opiskelijat kehittämistyöhön ja toimintaympäristöjen suunnitteluun. Lukion toimintakulttuuriin ajetaan yhä vahvempaa yhteisöllisyyttä ja

organisaatiokulttuuria, joka hyödyntää opetus- ja kehittämistyössä inhimillisen pääomansa mahdollistamalla monipuolisesti yhteistyön eri muotoja.

Millainen merkitys toimintakulttuurilla on oppilaitoksen kehittämiseksi? Miten työkuulttuuriin ja työyhteisön rakenteisiin voidaan vaikuttaa? Opetussuunnitelmassa lukion toimintakulttuuriin kuuluu, että se on *oppiva yhteisö*. Oppiminen koulussa, tarkemmin sanottuna lukiossa, ei oppivan yhteisön määritelmien 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 opiskelijoita maailmaan, jossa opiskelijoiden tulisi toimia tiimityöntekijöinä ja elinikäisinä oppijoina kyeten metakognitioon ja reflektiivisyyteen, tulee opettajan itsekin 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 kuitenkin kärsimättä. Yhteistyö vaatii paitsi aikaa, myös asenteita ja rakenteita organisaatiossa, joilla tätä työtä mahdollistetaan.

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

TAULUKKO 1. Työkulttuurien eroja, yksilökeskeinen vs. yhteisökeskeinen

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

(Hargreaves 1994, 163–240; Hargreaves & Fullan 2012, 106–136.)

*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 osaamispääomaa 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 perustavalla tavalla 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 pystytä, yhteistyötä voidaan luoda myös vähemmän radikaalein muutoksin vahvalla mallilla kollaboratiivisia työtapoja teennäisesti esimerkiksi luomalla erilaisia työryhmiä (ns. *liikkuva mosaiikki*). (Hargreaves 1994, 195–209; Hargreaves & Fullan 2012, 118–119, 131–132.)

*Balkanisoituneessa opetus-kulttuurissa* toimitaan individualistisen työkulttuurin 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 työkulttuurissa 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 yllätyksettämiä, ennalta määriteltyjä 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 työkulttuurina, ja sille on vahvasti leimallista yhteistyö ja kollegoiden kunnioittaminen. Kollaboratiivisessa työkulttuurissa on mahdollista kehittää opetustyötä tiimeissä ja jakaa ammatillista osaamista sekä kasvattaa sitä. Luokittelussa tuodaan myös esiin, että aidosti kollaboratiivinen työkulttuuri sisältää myös informaalia yhteistyötä, johon ei pakoteta ketään aikatauluihin tai nimetyihin tiimeihin. (Hargreaves & Fullan 2012, 111–115.) Kollaboratiivisuudelle on perusteensa: niin kauan kuin opetustyö ja osaaminen lokeroitetaan 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, tilannesidonlaisena oppimisena, tällöin yhteisöä nimitetään käytäntöyhteisöksi (Lave & Wenger 1991, 37–40, 49, 95, 100).

Kollaboratiivinen työkulttuuri mahdollistaa professionaalisen oppivan yhteisön synnyn. Professionaalisisessa 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 on riippuvainen osallistujien sosiaalisista taidoista ja kyvystä kuunnella toisia (Repo-Kaarento, Levander & Nevgi 2009). Jotta pulmia ratkaistaisiin ryhmässä 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 työkalututkimuksessa, koska on huomattu, että kollaboratiiviset työkalututkimukset ovat mahdollisia myös opettajille (Vescio, Ross & Adams 2008; Thompson, Gregg & Niska 2015). Professionaalisen oppivan yhteisön perusolettamukseen kuuluu, että tieto ja tietämys ovat sidoksissa työntekijöiden arkeen ja työhön, ja sitä pystyy parhaiten refleктоimaan sellaisten ihmisten kanssa, jotka jakavat saman kokemuksen. Kun opettajia sitouttaa tällaiseen reflektiiviseen työskentelyyn 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 työkalututkimus 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 systeemiseen 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; Senge 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 työkalututkimusta. Tutkimuskysymykset ovat:

*(1) Millaisia käsityksiä opettajilla on lukion työkalututkimuksesta?*

*(2) Miten yhteisöllinen työkalututkimus ilmenee opettajien kertomuksissa?*

## Menetelmät ja tutkimusaineisto

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 yhteistyökalututkimuksen 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 jaka utumisessa kehyskertomusten kesken. Ns. 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 kynnyistä kirjoittaa tarina. Kehyskertomuksessa ollaan Educa-messujen jatkoilla. Educa on valtakunnallisesti merkittävä opetus- ja kasvatustapahtuma.

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

*(1) 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.*

*(2) 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 työskentelytavan, 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 työskentelytavan piirteitä kiinnittäen huomiota työyhteisön yhteisöllisyyteen ja kolla boratiivisiin toimintatapoihin.

Tutkimusaineisto (n=45) kerättiin helmi-maaliskuussa 2018 sähköisesti tamperelaisten lukioiden opettajilta. Lisäksi aineistopyyntö lähetettiin Yksityisko ulujen liiton kautta liiton jäsenenä oleviin suomalaisiin yksityisiin lukioihin. Kysely lähetettiin yhteensä noin 50 lukioon. Viesti osoitettiin rehtoreille, 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 eittä mättä saa opettajat reflektoimaan omaa työtään mutta myös aikaansaa erilaisia kehittämisponnistuksia työyhteisöissä.

Aineistopyyntö lähetettiin huomattavan suurelle joukolle 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 kyllä ntympiste 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 tyypittelemällä (ks. esim. Eskola 1997; Eskola & Suoranta 1998). Aineistosta kerättiin yhteisöllisen ja individualistisen työskentelytavan 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) työkuulttuuriin viittaavia huomioita. Tarinoista hahmottuivat tyyppitarinat yhteisöllisyyteen pyrkivästä lukion opettajien työyhteisöstä, joka on joko saavuttanut onnistuneesti yhteisöllisen toimintakulttuurin muutoksen tai kamppailee vielä individualistisen työkuulttuurin leimallisuuksien kanssa yhteisöllisyyteen pyrkien. Aineisto teemoiteltiin tämän jaottelun mukaisesti (Hargreaves 1994; Hargreaves & Fullan 2012), ja aineistossa esiin tuotuja individualistisen ja yhteisöllisen työkuulttuurin vastakkaisia ilmiöitä on koottu taulukkoon 2 (Individualistisen ja kollaboratiivisen työkuulttuurin eroja). Analyysivaiheessa aineistosta konstruoidujen tyyppikertomusten avulla loppupohdinnassa vertaillaan aineistosta löydettyjä teemoja siitä näkökulmasta, miten kehyskertomuksen tarjoama näkökulma vaikuttaa kertomuksiin yhteisöllisestä työkuulttuurista.

Työyhteisöjen yhteisöllisyys ja kollaboratiiviset työtavat ovat ajankohtainen aihe lukiokentällä aikaisemmin mainittujen muutos- ja uudistamisvaatimusten myötä. Tämäkin on hyvä huomioida, sillä mahdollisesti tarinoissa näkyy se, missä vaiheessa kouluorganisaation kehittämisajatuksia parhailaan ollaan. Opettajat tuottivat molemmista variaatioista yhteneväisiä huomioita yhteisöllisestä työkuulttuurista, 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 erilaisten työkuulttuurien piirteitä: Nähdäänkö hyvässä ja innostavassa työyhteisössä aidosti kollaboratiivisen työkuulttuurin piirteitä vai mahdollisesti jotain muuta? Onko väsyttävä työyhteisö väistämättä individualistiseen työkuulttuuriin painottunut?

Aineistosta on luettavissa etenkin työyhteisön sosiaaliseen pääomaan (ks. esim. Poikela 2005) liittyviä tekijöitä, jotka työyhteisössä vaikuttavat siihen, millaiseksi työkuulttuuri muodostuu. Yhteisöllinen työkuulttuuri 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 työkuulttuurin 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, *tasapäistämiseen* pyrkivä johtamiskulttuuri sekä *yhteisöllisyyteen pakottaminen* mm. työtilajärjestelyillä, runsaslukuisilla tiimeillä ja kokouksilla. Lisäksi *yhteisen tavoitteen hämärtyminen*, *töiden jakautuminen epätasaisesti* ja ylipäätään yhteistyöhön *pakottaminen* nähtiin negatiivisina ilmiöinä.

Taulukossa 2 on em. luokittelun mukaan aineistossa yleisimmin mainittuja piirteitä, joilla työyhteisön toimintatapaa on kuvattu:

TAULUKKO 2. Individualistisen ja kollaboratiivisen työkuulttuurin eroja

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

Individualistiselle työkuulttuurille on leimallista opettajan työn yksinäisyyden korostuminen. Jokainen tekee työtään omassa luokkahuoneessaan, osaamispääomaa tai ammatillista tietämystä ei jaeta kollegoiden kesken. Pahimmillaan työntekijät saattavat ajautua kilpaileviin asemiin keskenään: *Tuntuu, että jotkut "panttaavat" ideoitaan ja menetelmiään, eivätkä ole niitä halukkaita jakamaan muiden kanssa.* Individualistisesta työkuulttuurista kerrotaan jälkimmäisen kehyskertomuksen (*väsähtäneet opettajat*) pohjalta tuotetuissa tarinoissa (n=26), joissa yhteisöllisyys jää korulauseiksi (n=4/26). *Yhteisöllisyydestä puhutaan, mutta oikeasti kaikki nyhräävät omissa oloissaan/työhuoneissaan.* – Käytännössä jokainen puurtaa itsenäisesti ja apua saa tarvittaessa korkeintaan oman työsiiven pienen opehuoneen parilta läheisimmältä 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 työkuulttuurille 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 suunnitteleminen 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 työkuultuuriin ja työntekijöiden sitoutumiseen. Jos opettajia ei osallisteta päätöksentekoprosesseihin, irrallisuuden ja eristäytyneisyyden tunnelma ja individualistinen työkuultuuri vahvistuu (Morrissey 2000; DuFour & Eaker 2009; Hord 2009). Professionaalisessa 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; Hord 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. On jopa hieman yllättävää, kuinka tarkasanaisesti 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 tunneilmaapiirin lämpötilassa – riitely tai ylenpalttinen lämminhenkisyys 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 työkuulttuuriin: *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 ammattilaisina 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. Virkistymispäivä 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 johtavana

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 työkuultuuriin ja yhteisöllisyyteen huomioitiin vastauksissa. Kollaboratiivisen työkuultuurin muodostumisen esteeksi nähdään myös työtiloihin liittyvät ratkaisut. Opettajien erilliset työhuoneet estävät arkipäivän kohtaamiset ja ohjaavat yksinäisen työskentelyn kuultuuriin (n=4/44). Toisaalta kollaboratiivisuutta tukevissa tilaratkaisuissa, joissa opettajien työtilat kootaan yhteen isompaan opettajainhuoneeseen, nähtiin huonoa 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 kuultuuriksi. Puhutaan kestävästä johtajuudesta, jolla tarkoitetaan jaettava johtajuutta, joka sitouttaa koko organisaation. Yhden ihmisen hyvätkään ajatukset ja kehitysajat eivät juurra organisaatioon, ellei yhteisö ota niitä omakseen. Kestävä johtajuus ei ole siis riippuvainen yhdestä johtajasta persoonana, vaikka jokin primusmoottori organisaatiokulttuurille toki on täytynyt olla (Hargreaves 2006; Fullan 2002; Fullan 2008). Yhden johtajapersoonan ympärille kiertymisen sijaan organisaatiossa 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 jämäkkänä 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 luojana, yhteen hiileenpuhaltajana.*

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 unohdetaan. 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, refleктоimassa ja ideoimassa esimerkiksi opetukseen liittyviä aiheita (Hord 2004; Fullan 2008; Thompson, Gregg & Niska 2015).

Tarinoissa johtamiskulttuuriin viitataan väsähtäneiden opettajien työyhteisössä runsassanaistemmin. Kun työyhteisö koetaan hyväksi ja toimivaksi, mainitaan rehtori kannustajana ja positiivisen palautteen antajana (n=6/18). Heikoksi johtamiskulttuuriksi tunnustetaan työntekijöiden tasapäästäminen ja yksilöllisten tarpeiden huomiotta jättäminen: *Olisi tilausta johtamiskulttuurille, johon kuuluisi yksilöllinen suhtautuminen asioihin, ihmisiin ja töihin, eikä*

kaiken tasapäästäminen 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 toimintaa 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; Fullan 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 (Morrissey 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 liittyminen 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 kehyskertomuksen 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 kerätyissä 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 työkuultuurista lukiossa, jossa opettajat ovat innostuneita (n=18)**

*Yhteisöllisyyden peruskiviä ovat avoimuus, tasapuolisuus ja toisten huomioon ottaminen. Kukaan ei pidä omaa opettamaansa ainettaan yliverlaisena 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 oltaisikaan. 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 järjeistetty ja turhaa on karsittu. Sen, mikä on turhaa, on työyhteisö linjannut yhdessä*

### **Tyypitarina yhteisöllisestä työkuultuurista 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 äänekkäimmät 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 työkuultuurissa. 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 tasapäistäminen 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 työkuulttuurin 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 työkuulttuurin 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 työkuulttuurin 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

Lukiassa – 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.) Johtamisella 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.

Professionaaliossa oppivassa yhteisössä oppiminen tapahtuu tiimioppimisena. Sen avulla asiantuntijaorganisaatiossa päästään parempiin oppimistuloksiin verrattuna individualistiseen kulttuuriin. Kollaboratiivinen työtapana 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 kouluunsa.

Individualistisen työyhteisön normien purkamisen 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 lukioon tulossa uusi opettajien sukupolvi, joka voi tulla kyseenalaistamaan edellisiä sukupolvia vahvemmin individualistisen työskentelytavan.

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 työskentelyä, 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 reflektiotaidot ovat avainasemassa, kun luodaan uusia ideoita ja vahvistetaan asiantuntijuutta. Asiantuntijoiden kollektiivina opettajat pystyvät havainnoimaan ja refleктоimaan 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 kehittyemisestään opiskelijana lukio-opintojen aikana. Lukio on mahdollisuuksien edessä, ja siihen tarvitaan toimivia kollaboratiivisia työyhteisöjä.

LUOMOS

## 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.
- Escola, J. 1997. *Eläytymismenetelmäopas*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Escola, J. & Suoranta J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fullan, M. G. 2001. *The new meaning of educational change: (3rd ed.)*. 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? (2nd ed.)*. 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](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, A. Effective Leadership for School Improvement. London: Routledge.
- Hargreaves, A. 2006. *The Seven Principles of Sustainable Leadership* teoksessa Taipale, A., Salonen, M., & Karvonen, K. 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. *Organisaatiokäyttämisen 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](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\\_kehittamisverkosto](http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/lukioiden_kehittamisverkosto) [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.) 2005. 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.) 2005. 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 Yläne. & A. Nevgi 2009. 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* (Rev. and updated ed.). 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 työkulttuurit. 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.