



UNIVERSITY
OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201309101347>

Author(s): Rajakaltio, Helena
Title: Sosiaalisen pääoman kehkeytymisen ehdot kouluyhteisössä
Main work: Oppiminen ja sosiaalinen pääoma
Editor(s): Poikela, Esa
Year: 2005
Pages: 127-151
ISBN: 951-44-6413-3
Publisher: Tampere University Press
Discipline: Educational sciences
Item Type: Article in Compiled Work
Language: fi
URN: URN:NBN:fi:uta-201309101347

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

Helena Rajakaltio

SOSIAALISEN PÄÄOMAN KEHKEYTYMISEN EHDOT KOULUYHTEISÖSSÄ

Tiivistelmä

Käsittelen artikkelissani kehittämisprosessia kahdessa isossa yhtenäiskoulussa. Kehittämishankkeen tavoitteena oli löytää uusia toimintatapoja kahtia jakautuneen koulun toimintakulttuurin yhtenäistämiseksi. Kehittämistyössä kävi ilmi kuinka koulusta puuttuvat sosiaalista pääomaa tuottavat rakenteet, ja kuinka koulun pedagogisessa johtamisessa on puutteita. Kehittämisprosessin tuloksena koulussa tapahtui toimintakulttuurinen muutos, jossa siirryttiin perinteisestä yksilökeskeisestä työskulttuurista yhteistyötä rakentavaan kulttuuriin. Opettajien tiimeissä tai oppivissa ryhmissä, kuten niitä tässä nimittän, nojaututaan jaettuun asiantuntijuuteen. Ryhmät muodostivat rakenteen, joka mahdollistaa sosiaalisen pääoman tuottamisen koulussa. Se oli vuorostaan omiaan kehittämään pedagogista johtamista osana opettajan työtä. Kommunikatiivinen kehittämisprosessi avasi eri toimijoiden välistä dialogia ja auttoi löytämään yhtenäisyyttä edistäviä toimintatapoja ja sosiaalista pääomaa muodostavia rakenteita.

Johdanto

Suomalainen koulujärjestelmä on läpikäynyt mullistavia uudistuksia viimeisten vuosikymmenten aikana. Nyt vireillä olevan perusopetuksen yhtenäistämisprosessin tavoitteena on yhtenäistää peruskoulu oppimisympäristönä. Jako ala-asteisiin ja yläasteisiin ei perustunut mihinkään pedagogiseen tai kasvatukselliseen näkemykseen, vaan se oli ehkä pikemmin koulutus- ja järjestöpoliittinen ratkaisu, kuten niin monet muutkin koulutus uudistukset (Ahonen 2003). Luokka- ja aineopettajajärjestelmien toisistaan eroavat piirteet ovat leimanneet peruskoulun työkulttuuria ja oppimisympäristöä, mikä on vaikeuttanut peruskoulun kokonaisvaltaista kehittämistä. Yhtenäisen perusopetuksen uudistus haastaa kouluja kehittämään myös toimintakulttuuriaan ja asettaa opettajuuden uudelleen arvioinnin kohteeksi.

Artikkelissa käytetty aineisto perustuu kahteen laajaan peruskoulun kolme vuotta kestäneeseen toimintatutkimukselliseen kehittämishankkeeseen. Hankkeeseen osallistui kaksi isoa koulua (luokat 1–9), joissa molemmissa on opettajia noin 60, eri ammattialojen työntekijöitä noin 10 ja oppilaita noin 700. Kyseisessä kehittämishankkeessa asetettiin tavoitteeksi uusien toimintatapojen kehittäminen, mikä rakentaisi yhtenäisyyttä kahtia jakautuneen toimintakulttuurin sijaan ja tukisi paremmin koulun perustehtävän toteutumista oppilaiden oppimisen ja kasvatuksen kannalta. Kehittämistyössä etsittiin koulun yhteisöllisyyttä lujittavaa yhteistä kasvatuslinjaa ja pedagogisia tavoitteita sekä kehitettiin näiden tavoitteiden toteutumista palvelevaa koulun johtamista.

Kehittämisessä törmättiin koulun perinteiseen yksintoimimisen työkulttuuriin, joka perustuu opettajan työn autonomiaan. Se ei vastaa yhteistyön ja yhteisöllisyyden tarpeisiin, jotka syntyvät muutospaineista. Koulusta puuttuivat sosiaalista yhteenliittymistä tukevat rakenteet, mikä vaikeutti kouluorganisaation kehittymiselle tärkeän jaetun asiantuntijuuden syntymistä (Hargreaves 1994). Perinteinen toimintakulttuuri ei tarjonnut maaperää sosiaalisen pääoman muodostumiselle, jonka vaikutuksesta opettajat ja muiden ammattiryhmien työntekijät kiinnittyisivät paremmin koulu yhteisöön.

Kehittämistä varten ei ollut yhteistä foorumia. Vuoropuhelua mahdollistavien rakenteiden luominen osoittautui hyvin haasteelliseksi tehtäväksi, koska opettajien yhteisen ajan löytäminen koulun arjesta on kiven alla. Koulun johtamisen agendalla olivat lähinnä hallinnolliset kysymykset. Koulun perustehtävää tukeva pedagoginen johtaminen jäi yksittäisten opettajien varaan.

Artikkelissani käsittelem sitä, millä edellytyksillä sosiaalista pääomaa synnyttävät toimintatapojen muutokset ja niitä tukevat rakenteet mahdollistuvat koulussa. Mitkä tekijät niitä edistävät ja toisaalta, mitkä tekijät vaikeuttavat tai estävät niiden muodostumista? Miten johtamista koulussa voidaan kehittää niin, että se palvelee uuden toimintakulttuurin syntymistä ja koulun pedagogista kehittämistä? Millä tavalla tiimimäinen työskentely vahvistaa pedagogista kehittämistä?

Koulun erityisyys ja koulun johtaminen

Työelämässä tapahtuneet käänteentekevät muutokset viimeisten kahden vuosikymmenen aikana kohti postmodernia tietoyhteiskuntaa nopean teknologisoitumisen ja globalisoitumisen myötä heijastuvat koulumaailmaan. Työorganisaatioiden tasolla kehitys on merkinnyt muun muassa keskitetyksi ohjattujen ja funktionaalisesti organisoitujen rakenteiden purkamista ja siirtymistä prosessien suuntaiseen organisaatioon. Julkisella sektorilla on siirrytty normiohjauksesta tulosohtaukseen. Sen seurauksena koulutuksen ohjausjärjestelmässä päätösvaltaa on hajautettu. Kunnilla on koulutuspalveluiden organisointia koskeva päätösvalta. Sitä on delegoitu kouluihin, joissa se on perinteisen koulun johtamistavan mukaan keskitetty juridisen vallan omaavalle rehtorille.

Koulun päätösvalan hajauttaminen sisälsi vaatimuksen koulutuksen tulosvastuullisuudesta. Taustalla oli käsitys jonka mukaan julkinen sektori oli tehotonta ja tuhlassi liikaa yhteiskunnan varoja. Uusmanagerialistinen ohjausjärjestelmä (New Public Management, NPM) merkitsi julkiselle sekto-

rille oven avaamista markkinavoimille. Sillä on ollut monenlaisia seurauksia suomalaisen koulutusjärjestelmään. 90-luvulla yrityselämä nousi koulutuspoliittiseksi vaikuttajaksi ja koulun sivistystehtävä nähtiin entistä enemmän välineellisenä arvona talouskasvua varten. Koulut alistettiin vertailevalle tulostittaukselle ja ne joutuvat entistä enemmän kilpailemaan oppilaista. New Public Management näkyy myös kielenkäytössä, jossa liike-elämästä peräisin olevat käsitteet ovat korvanneet koulutusalan sanastoa. Kouluista on tullut palvelujen tuottajia, vanhemmista ja oppilaista asiakkaita. (Ahonen 2003; Ojala 2003.) (Koulutuksen arviointijärjestelmän kehittämistä enemmän Mari Räcköläisen artikkelissa tässä teoksessa.)

Managerialismi sopii kuitenkin huonosti kouluun, joka on ihmissuhdetyötä ja jonka perustehtävä liittyy inhimilliseen kasvuun ja vuorovaikutuksessa syntyviin kasvatuksellisiin kokemuksiin ("educative experiences", Dewey 1965). Kasvatukselliset kokemukset toimivat tiedonrakentajina ja auttavat meitä jäsentämään asioita niin älyllisesti kuin emotionaalisestikin. Inhimilliseen toimintaan liittyy kuitenkin aina epävarmuustekijöitä ja enakoimattomuutta. Deweyn mukaan jokainen kokemus on liikkeelle paneva voima, jota voidaan arvottaa vain sen mukaan mihin suuntaan se vie.

Muihin yhteiskunnallisiin instituutioihin verrattuna koulun erityisyys ilmenee sen kasvuun, oppimiseen ja muutokseen liittyvissä ominaispiirteissä. Koulun perustehtävä on tukea oppilaita oppimaan ja auttaa heitä kasvamaan tiettyjen päämäärien suuntaisesti. Tehtävän täyttäminen vaatii dynaamista oppimisympäristöä, jossa myös jokainen opettaja on jatkuvan tietovirran, muutoksen ja kasvun kanssa vuorovaikutuksessa. Opettajien ja rehtorien on asetettava jatkuvan arvioinnin kohteeksi se, millaisia kasvatuksellisia kokemuksia koulu tarjoaa ja mihin koulutoiminnassa pyritään.

Opettajan työtä ohjaa pikemmin käytännön etiikka ("the ethic of practicality", Hargreaves 1994) kuin mikään tietty teoria tai strategia. Se ilmenee esimerkiksi opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä, kun kouluun yritetään syöttää uutta oppimiskäsitystä tai uusia opetusmenetelmiä. Kysymys siitä, palveleeko uusi oppimiskäsitys käytäntöä, tai onko uusi menetelmä käytännöllinen, on paljon laajempi kuin se, että toimiiko se. On kysyttävä myös,

sopiiko se toimintaympäristöön ja kyseisen opettajan toimintatapaan, onko se sopusoinnussa opettajien tulkitsemien tavoitteiden kanssa, ja edistääkö se heidän opetuksellisia intressejään. Juuri tähän käytännön kompleksisuuteen Dewey (1965) viittaa luonnehtiessaan opetustyötä ”intelligent acitivity” -käsitteen avulla.

Opettajan professionaalisuuden perustana on autonomia ja opettajan ammattitaitoon kuuluu kyky valita, mikä toimii ja mikä ei toimi kyseisen opettajan kohdalla kyseisessä tilanteessa (Hargreaves 1994; Goodson 1998). Mikään teoria tai strategia ei voi täysin tavoittaa käytäntöä, vaan todellisen tilanteen arvioiminen ja sen mukaan toimiminen jää aina yksittäisen opettajan harkinnan varaan. Koulun ja opetuksen kehittäminen edellyttää opettajalta oppijana olemista, mikä tarkoittaa professionaalista oppimista, joka mahdollistuu parhaiten yhteistyölle rakentuvassa työkuulttuurissa. Hyvin toimivien ja menestyvien koulujen johtajat panostavatkin inhimilliseen luovuuteen, jotta koulu voisi kehittyä. Tällaisten koulujen rehtorit ovat herkistyneet kuulemaan opettajien kehittymistarpeita (”learning needs”, Sergiovanni 1992).

Koulun erityistehtävä yhteiskunnallisena instituutiona liittyy elämän ja kulttuurin jatkuvuuden ylläpitämiseen. Siinä mielessä koululla on moraalinen tavoite. Kouluun sijoitetaan paljon odotuksia ja paineita, koska se on vahvasti tulevaisuuteen vaikuttava instituutio, jonka erilaiset poliittiset tahot asettavat yhteiskunnallisen tehtävän nimissä koulutuspolitiikan ristipaineiden näyttämölle. Uhkana on, että kulloisenkin poliittisen korrektiuden määrittämät koulutuspoliittiset intressit tai markkinavoimien impulssit ohjaavat koulua enemmän kuin pedagogiset näkemykset. On tärkeää tiedostaa, että koulutukseen ja kasvatukseen sisältyy aina myös poliittinen elementti. (Autio et al. 2004.) Koulua on johdettava pedagogisesti sisältäpäin, mikä edellyttää yhteiskunnan tilaa tiedostavaa ja analysoivaa johtajuutta. Se merkitsee myös sitä, että koulun johtaminen ei voi olla substanssista irrotettu managerialistinen tehtävä. Koulun johtamista paljon tutkinut Leithwood toteaa, ettei johtamista voida erottaa toimintakontekstista, jossa sitä harjoitetaan. Koulutus on riippuvainen monista seikoista, kuten sosiaalisen organisaation luonteesta,

substanssista, asetetuista tavoitteista ja osallistuvista yksilöistä (Leithwood 2005).

Asiantuntijaorganisaatioissa, kuten kouluissa, johtamista on vaikea erottaa muusta toiminnasta. Jokainen toteuttaa tavallaan johtamista, koska jokainen on vastuussa jostakin alueesta tai asiasta (Eriksen 2001). Koulussa jokainen opettaja on sekä itsensä että oppilasryhmänsä johtaja. Siten rehtori on johtajien johtaja ("leader of leaders") ja toimii heidän kanssaan yhteisen perustehtävän hyväksi (Day 1995). Koulun menestystekijöihin ja tehokkuuteen ("school effectiveness") liittyvissä tutkimuksissa, on voitu osoittaa, että koulun johtajan, rehtorin onnistuminen työssään heijastuu opettajien kautta oppilaisiin. Pedagogisesti hyvin johdettu koulu vaikuttaa oppilaiden koulumenestykseen (esim. Reynolds ym. 1996; Kåräng 1997).

Haastavaksi uudeksi paradigmaksi koulun johtamisessa Leithwood ja Jantzi (2005) esittävät transformatiivisen johtamisen. Organisaation omaan uudistumiskykyyn nojautuvassa johtamisen teoriassa tarkastellaan johtajuutta ja sen suhdetta organisaatiokulttuuriin transformatiivisena voimana. Johtajuuden avulla voidaan muuttaa kyseessä olevan organisaation kulttuuria; sen toimintaa ja sosiaalisia prosesseja haluttuun suuntaan. Keskeistä johtamisessa on yhteistyön organisoiminen ja innovatiivisen hengen luominen. Transformatiivisessa johtamisessa painotetaan toimivien vuorovaikutussuhteiden luomista ja luottamuksen rakentamista. Kehittäminen perustuu luottamukseen siihen, että organisaatio kykenee itse uudistumaan työntekijöiden kehittämishalukkuuden vaikutuksesta (Hopkins 1994; Leithwood 1992; 2005). Vuorovaikutteinen ja osallistava johtaminen edellyttää keskitetystä vallasta luopumista. Tutkimustulosten mukaan osallistava johtaminen on osoittautunut menestykselliseksi sekä julkisella että yksityisellä sektorilla. Johtajan menestyminen työssä liittyykin usein siihen, miten sujuvaa yhteistyötä hän kykenee luomaan alaistensa kanssa. (Eriksen 2001; Nonaka & Takeuchi 1999.)

Käytännössä rehtori törmää opettajien yksilökeskeiseen työkulttuuriin. Johtajana hänellä on rajalliset mahdollisuudet delegoida tehtäviään omaa työtään johtaville opettajille. Koulun yhteisten tehtävien hoitamista varten

rehtori voi ainoastaan palkata opettajia virkaehtosopimuksen mukaisesti erillistehtäviin. Rehtori vastaa koulun toiminnasta kokonaisuudessaan ja hän huolehtii siitä, että koulu on hyvin toimiva sekä työyhteisönä että oppimisympäristönä. Koulua ja rehtoria ei pidä kuitenkaan jättää yksin kehittämissaasteiden luomien paineiden keskelle.

Koulun kehittämiseen vaikuttaa merkittävästi koulutuksen järjestämisestä päättävien tahojen suhtautuminen kouluun. Myönteiset vaikutukset syntyvät koulutuksen järjestäjän aktiivisesta ja vuorovaikutteisesta suhtautumisesta kouluihin. (Huberman & Miles 1984; McLaughlin 1991). Strategisen ohjauksen täytyy tukea yksittäisistä kouluista kumpuavia kehittämissyrkimyksiä. Aidossa vertikaalisessa yhteistoiminnassa yhdistyvät ylhäältä suuntautuva strateginen kehittäminen alhaalta työyhteisöstä lähtevään kehittämiseen.

Kyseessä olevassa koulutoimen kehittämishankkeessa näkyi, kuinka hallinnoimisen kulttuuri elää kunnallisessa strategisessa johtamisessa. Delegoinnista huolimatta yksisuuntaisesta ohjaamisesta ei haluta luopua. Paradigmaattinen kuilu näkyi strategisen dialogin puuttumisena opetustoimen päättäjien, virkamiesten ja koulujen henkilöstön väliltä. Rehtorit ja opettajat kokivat kunnan koulutuspoliittiset kehittämissstrategiat etäisiksi ja paperinmakuisiksi, eivätkä koulun toimintaa tukeviksi, eivätkä omien kehittämistoiveittensa suuntaisiksi. Koulutoimen kehittämissstrategiat ja koulujen työyhteisöjen sisältä lähtevä kehittäminen eivät kohdanneet. Strategisesta johtamisesta tuntui puuttuvan luottamus opettajiin ammattilaisina, mikä ilmeni muun muassa siinä, ettei strategioissa huomioitu opettajien näkemyksiä. (Bottery 2004). Yhteiset kehittämistilaisuudet avasivat kuitenkin vuoropuhelua.

”Täytyy olla vedenpitävä juttu, jos sinne (kouluvirastoon) menee, jota voi puolustella. Ei sinne voi mennä tukea hakemaan. On täysin järjettömän juopa opetustyötä tekevät vastaan hallinto, joka tuottaa opetuspalvelut.” (opettaja, 2003)

Viimeaikaisissa kasvatustieteellisissä johtamistutkimuksissa on siirrytty pois rationaalisesta ja ennakoivasta strategisen suunnittelun käsitteestä kohti prosessiohjautuvaa strategiaa, jonka tavoitteena on luoda kouluun kestävää johtajuutta ("sustainable leadership", Hargreaves 2005). Johtajuus ei ole kytetty niinkään yksilöön, vaan organisaation prosesseihin ja systeemiin, oppimisen syvärakenteisiin koulussa. Johtajuus palvelee koulua dynaamisena, jatkuvasti kehittyvänä, yksilöä tukevana ja kestäväen kehityksen omaksuneena instituutiona. Koulun kehittäminen ei ole yhden enemmän tai vähemmän karismaattisen johtajan varassa, vaan nojautuu organisaation kulttuuriin.

Opettajien työkuultuuri

Työelämän organisaatiotutkimuksissa on voitu osoittaa, että työelämän laadun ja tuloksellisuuden välillä on keskinäissidos (Lawler 1987). Sen perustella voidaan todeta, mitä paremmin koulu toimii työyhteisönä, sitä enemmän opettajilla on voimavaroja keskittyä työn tekemiseen ja kehittämiseen. Se kävi ilmi myös koulujen pitkäkestoissa kehittämishankkeissa (Rajakaltio 1999). Koulussa tapahtuu rinnakkaisprosesseja. Se, miten hyvin koulu toimii opettajien ja muiden ammattiryhmien työyhteisönä ja oppimisympäristönä, heijastuu oppilaiden oppimisympäristöön (Rosenholz 1984).

Opettajien työorientaatio on perinteisesti yksilökeskeinen ja asettaa suuria haasteita johtamiselle. Hargreaves (1994) on kuvannut erilaisia opettajien työkuultuureja, joista hän erottaa neljä päätyyppiä: 1) yksilökeskeinen, 2) balcanisoitu, 3) pakotetusti kollegiaalinen ja 4) yhteistyökeskeinen. Koulussa vallitseva opettajakulttuuri vaikuttaa voimakkaasti myös koulun johtamiseen. Toisaalta se on myös seurausta johtamisesta.

Yksilökeskeiselle työkuultuurille on ominaista, että jokainen opettaja hoitaa opetuksensa parhaalla katsomallaan tavalla. Opettajat toimivat yksin luokkahuoneissaan, eivätkä saa palautetta työstään kollegoiltaan. Opettajahuoneen sosiaalinen funktio kompensoi opettajan työn yksinäisyyttä ja vastaa opettajan sosiaaliseen tilaukseen. Siellä vaihdetaan kokemuksia yk-

sittäisistä oppilaista ja luokkahuonetilanteista, jaetaan ideoita ja materiaalia, mutta syvällisempää pedagogista keskustelua työstä ei käydä.

Balkanisoidussa työkuulttuurissa yhteistyö opettajien muodostamissa pienryhmissä rikkoo yksilökeskeisiä työkuvioita. Ryhmien sisäinen kiinteys perustuu ryhmän yhteisiin intresseihin, joita pitää puolustaa muita ryhmiä vastaan. Tällaisia ovat aineryhmät, jotka käyvät keskinäistä kilpailua resursseista. Konfliktiherkkyttä lisää se, että aineryhmien välillä vallitsee yleensä hierarkkinen järjestys.

Pakotetusti kollegiaalista kulttuuria säätelevät normit ja säännöt siitä, kuinka yhteistyötä koulussa pitää tehdä. Koulun johto pyrkii vahvistamaan koulun muutosvoimaa ja lisäämään yhteistyötä yksilökeskeisyyden sijaan. Johto päättää esimerkiksi yhteisistä lukujärjestykseen sidotuista kokousajoista, yhteisistä käsiteltävistä asioista ja yhteisistä tapahtumista. Parhaassa tapauksessa se voi toimia siirtymävaiheena työkuulttuuriin, jonka perustana ovat opettajien itsensä kokemat yhteistyötarpeet. Pahimmassa tapauksessa ylhäältä ohjattu ja säädelty yhteistyö voi merkitä kuoliniskua aiemmin spontaanisti virinneisiin yhteistyökuviioihin. Ongelmana voi olla se, että opettajat eivät koe itsensä osallisina muutokseen, vaan noudattavat vain velvollisuudentuntoisesti sääntöjä istumalla kokouksissa, mutta ovat henkisesti osallistumatta.

Yhteistyökulttuuri perustuu opettajien omaan aloitteellisuuteen opetuksen kehittämistä ja he johtavat itse kehittämisprosesseja. Yhteistyösuhteet perustuvat koettuun tarpeeseen kehittää opettajuutta ja opetusta. Pakotetusti toteutetusta kollegiaalisuudesta poiketen, yhteistyökulttuurissa yhteistyö ei ole paikkaan ja aikaan sidottua, vaan se on työprosessia yhteen sitova periaate, joka rakentuu opettajien väliselle vuorovaikutukselle. Hargreavesin (emt.) mukaan yhteistyökulttuuri on koulussa melko harvinainen, se ilmenee kuitenkin enemmän ala-asteilla kuin muilla kouluasteilla. Balkanisoitu työkuulttuuri on sitä vastoin tyypillinen sekä yläasteilla että lukioissa.

Fullanin (1991) mukaan koulun kehittymistä, ongelmanratkaisukykyä ja uudistumista palvelee parhaiten yhteistyökulttuuri, jossa yhteistyötä tehdään niin opettajien kuin opettajien ja koulun johdon välillä. Sille on ominaista,

että opettajat ja koulun johto puhuvat keskenään opetukseen liittyvistä asioista, eivätkä niinkään oppilas- ja perhesuhteista tai yhteiskunnan kasvavista vaatimuksista koulua kohtaan. Yhteistyökulttuurissa opettajat valmistavat yhdessä oppimateriaaleja, ratkovat yhdessä opetukseen liittyviä ongelmia, havainnoivat toistensa opetusta ja antavat toisilleen palautetta opetuksen kehittämismahdollisuuksista. Koulu toimii oppivan organisaation tavoin (Senge 1990), mikä mahdollistaa opettajien ja koulun johdon ammatillisen kasvun.

Koululle on perinteisenä organisaationa leimallista se, että yksittäisen opettajan ja työyhteisön välillä vallitsee löyhä sidonnaisuus. Yksin työskentely vaikeuttaa oman työn ja työyhteisön välisen yhteyden hahmottamisen. Opettajien ja rehtorin välillä on hiljainen sopimus, jonka mukaan opettajat kunnioittavat rehtorin johtajuutta niin kauan kuin hän on puuttumatta heidän reviiriinsä eli opetukseen (Berg 2003). Opetus- ja kasvatustyön johtaminen, eli pedagoginen johtaminen, on opettajien yhteinen tehtävä, mutta rajautuu yksilökeskeisessä työskentelyssä opettajan toimintaan luokkahuoneessa. Opetussuunnitelma muodostaa opettajien yhteisen käsikirjan, jonka tehtävänä on ohjata opetus- ja kasvatustyötä. Opetussuunnitelman yleisen osan teksteihin liittyy kuitenkin paljon retoriikkaa, jota on vaikea siirtää käytännön toimintaa ohjaaviksi periaatteiksi (Simola 2002). Se vaikeuttaa opetus- ja kasvatustyön kehittämisen ja arvioimisen.

Opettajat joutuvat kohtaamaan ja ratkaisemaan yhä monimutkaisempia ja avoimesti määriteltyjä ongelmia työssään. Se tuo siihen erilaisia ristipaineita. Autonomian perinteeseen tukeutuva yksilökeskeinen työorientaatio asettaa opettajan ylikuormitukselle alttiiksi (Sahlberg 1996). Monitasoisten asioiden ymmärtäminen ja hallinta vaativat useampaa näkökulmaa kuin mitä yksilö voi tuottaa. Siksi koulussa, kuten monilla muilla tietointensiivisillä ja ihmissuhdealoilla, niin sanotun hajautetun sosiaalisen kognition ja jaetun asiantuntijuuden merkitys kasvaa (Hargreaves 1994). Vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaidot nousevat keskeisiksi osaamisen alueiksi. Rehtorin tärkeimmäksi tehtäväksi muodostuukin sellaisten työolojen ja edellytysten luominen, jotka mahdollistavat opettajien yhdessä toimimisen.

Opettajan työ on voimakkaasti muuttumassa, työtehtävät laajenevat ja niiden määrittäminen ja rajaaminen ovat omiaan synnyttämään kitkaa. Opettajan rooli on asetettu uuteen valoon, ei vähiten siksi, että tietoyhteiskunta ja media ovat jo pitkään horjuttaneet koulun valta-asemaa oppilaiden tärkeimpänä tiedon muokkaajana ja oppimisympäristönä. Vuorovaikutus oppilaiden kanssa vaatii opettajilta erilaista persoonallista työtettä kuin aikaisemmin, kuuliaisuuskulttuurissa opettajalla oli vankkumaton auktoriteetti-asema. Nyt opettajan täytyy lunastaa auktoriteettiasemansa aina uudelleen oman persoonallisuutensa ja ammattitaitonsa avulla.

Yhtenäinen peruskoulu asettaa opettajuuden uudelleen arvioinnin kohteeksi. Opettajan kasvatustehtävä nousee entistä voimakkaammin esille. Pyhältö (2003) tarkastelee opettajuuden hahmottumista ihmissuhdetyönä konstruktivistisesta oppimisnäkökulmasta, jonka keskiössä ovat oppimisprosessin ohjaamisen ja mielekkäiden oppimisympäristöjen luomisen valmiudet. Koulun kehittämisen pitää palvella oppilasta, siksi on olennaista, että koulun toimintakulttuurin muutos näkyy luokahuoneessa, jossa koulun ydintoiminta tapahtuu opettajan, oppilaan ja oppisisällön välisenä vuorovaikutuksena. Avainkysymyksiä ovat opettajan yksin työskentelyn murtaminen sekä opettajan ja oppilaiden välisen suhteen muuttuminen niin, että oppilaat nähdään kouluissa toimijoina ja vaikuttajina. (McLaughlin & Talbert 1993). Kehittämishankkeessa tämän suuntainen kehitys oli havaittavissa. Oppilaat otettiin entistä enemmän mukaan koulun kehittämiseen (Rajakaltio 1999; 2000; 2004).

Yksilökeskeinen työkuulttuurin ylittäminen kehittämishaasteena

Yhtenäistä peruskoulua rakentavan kehittämistyön alussa oli selvästi havaittavissa projektiväsymystä kaikenlaisia ulkopuolisia hankkeita kohtaan, koska lukuisat erilaiset projektit olivat jääneet varsinaisesta opetustyöstä irrallisik-

si. Ne eivät olleet integroituneet työtoimintaan, tai ne olivat koskeneet vain osaa opettajista. Kehittämistoiminnan onnistuminen edellytti koulun johdolta aktiivista suhtautumista ja sitoutumista kehittämistoimintaan. Opettajat kokivat tärkeäksi ja omakseen vain opetustyön ja sysäsivät vastuun muusta työstä rehtorille, suunnitteluryhmälle tai muille vastuun kantajille. Kehittämistyössä kävi ilmi, että autonomisuuttaan varjelevat opettajat kokivat herkästi kollektiivisten sopimusten rajoittavan heidän yksilöllisyyttään. Se näkyi sitoutumisen puuttumisena yhteisiin päätöksiin. Johtamisen haasteena olikin löytää yhteistoiminnalliset menettelytavat ja keinot saada aikaan kollektiivisia sopimuksia, joihin yhteisön jäsenet voisivat sitoutua. Koulun johdon sitoutumisella kehittämistyöhön ja sen edellyttämiin toimenpiteisiin olikin käänteentekevä merkitys kehittämisen onnistumiselle. Rehtorin avainasema portinvartijana oli ilmeinen, toiminnallaan hän joko avasi koulun oven muutostyön mahdollisuuksille tai sulki sen niiltä.

Koulujen toimintakulttuuria säättää asenteiden, koulutuksen ja rakenteiden lisäksi virkaehtosopimus, joka ei nykyisessä muodossaan tue yhteistoiminnallista kehittämistä. Yhteistyöhön tarvittava aika jää pitkälti hyvän tahdon ja kunkin opettajan henkilökohtaisen suostumuksen varaan. Se oli sinänsä omiaan synnyttämään ristiriitoja sitoutumisesta ja kuormittamaan työyhteisön vastuunkantajia.

"Opettajan työ muuttuu selkeästi ja koulukulttuuri muuttuu, mutta palkkausjärjestelmä ei. Työnantaja lataa odotuksia ja lisätehtäviä, mutta meille maksetaan kuitenkin opetustuntien mukaan. Vanhasta opettajuudesta ei ole mitään otettu pois." "Kokonaistyöaika on ainoa ratkaisu nykypäivänä. Tuntuu, että vanha palkkaluokilla ja ylitunneilla eri asioiden korvaaminen on pimeä systeemi kaiken kaikkiaan. Nyt pari yt-tuntia viikossa ei riitä mihinkään." (opettaja, 2003)

Työyhteisön osoitteeksi monet haastattelemani opettajat mainitsivat oman luokkahuoneensa, eivätkä henkilökunnan muodostamaa yhteisöä, jota yhteinen tila, opettajahuone symboloi. Opettajahuoneeseen kohdistui ristiriitaisia odotuksia, toisaalta sen haluttiin toimivan sosiaalitulana, toisaalta työhuoneena ja kokoustilana. Kohtaamispaikkana se on kiireen leimaama, välitun-

nit merkitsevät nopeita siirtymiä tilasta toiseen. Opettajahuone muistuttaa kiireistä odotushuonetta, jossa käydään vain kääntymässä, keräämässä materiaalia ja voimia seuraavaa tuntia varten.

”Se on niin rauhaton paikka, että on parempi mennä sinne mahdollisimman harvoin. Teen työni pääasiassa luokkahuoneessa.” (opettaja, haastattelu 2003)

Opettajat vaikuttavat elävän koulussa ikään kuin kaksoiselämää, työ luokkahuoneessa motivoi, mutta yhteiset asiat ja työyhteisö eivät kiinnosta. Opettajan työ ei sinänsä edellytä ammatillista yhteistyötä. Opettaja suorittaa opetustehtävänsä yksin luokkahuoneessa, joka toimii hänen yksityisalueenaan eikä sinne muilla ole pääsyä. Hargreavesin (1994) luokittelun mukaisesti kehittämiskoulujen työkuultuuria voi luonnehtia yksilökeskeiseksi ja balkanisoituneeksi. Kehittämistyö toi mukanaan pakotetusti kollegiaalisen kulttuurin piirteitä, jotka sinänsä olivat omiaan edesauttamaan yhteistyökulttuurin syntymistä.

”Sanotaan että koulu on avoin, mutta tosiasiasissa se on suljettu. Kun opettaja menee luokkahuoneeseen ja panee oven kiinni, silloin sinne ei enää muilla ole asiaa.” ”Jokainen voi toteuttaa työnsä kenenkään käyttämättä. Osa käyttää vapautta väärin, koska mistään ei joudu tilille.” ”Saa tehdä työtään rauhassa, tosin varsinaista palautetta työkavereilta ei työstä saa, enkä sitä itsekään anna.” (opettajia, haastattelu 2003)

Haastatteluissa tärkeimmiksi motivaation lähteiksi opettajat mainitsivat työn autonomian ja sen toivottuna seurauksena hyvin toimivat opetustilanteet ja hyvin toimivan vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa. Rosenholz (1989) toteaa, että yksintoimiminen on kuin kaksiteräinen miekka, se tuo vapautta, mutta tekee samalla opettajan työn haavoittuvaksi. Opettajien kertomuksissa erilaisista työkokemuksista oli myös todisteita autonomian kääntöpuolista. Työn luonne yksilösuorituksena oli johtanut tilanteisiin, joissa työpaineiden kasvaessa ja vuorovaikutuksen mennessä solmuun oppilaiden kanssa,

vaikeudet oli koettu pelkkänä henkilökohtaisena epäonnistumisena. Toinen tapa selviytyä tilanteen paineista oli puolustautuminen ja oppilaiden syytely. Opettajien keskustelujen kohteena opettajainhuoneessa olivatkin yleensä yksittäiset oppilaat ja heidän perhesuhteensa, eikä niinkään itse opetustyö ja siihen liittyvät erilaiset kehittämismahdollisuudet. Fullanin (1991) mukaan tämä on tyyppillistä yksilökeskeiselle työkuulttuurille.

"Oppilaiden käytöshäiriöt ovat vain lisääntyneet. Siinä kokee itsensä ihan voimattomaksi, kun nimittelevät, haistattelevat ja vanhemmat ovat vielä koulukielteisiä. Tulee usein miettineeksi, että onkohan väärällä alalla." (opettaja, haastattelu 2002)

Yhteiskunnalliset muutokset ja ongelmat, kuten eriarvoistuminen ja syrjäytyminen, näkyvät selvästi koulussa erilaisina oireyhtyminä. Opettaja kohtaa kasvavan joukon oppilaita, joiden moninaiset perheeseen liittyvät ongelmat heijastuvat koulutyöhön oppimis- ja käyttäytymishäiriöinä. Ongelmien kohtaaminen vaatii uudenlaista käsittelyä, joka perustuu moniammatilliseen yhteistyöhön. Se edellyttää uudenlaista osaamista ja nykyistä enemmän resurssointia. Oppilaisiin liittyvät ongelmat kuormittivatkin toisessa kehittämiskoulussa opettajia kaikista eniten. Jotkut opettajat kokivat olevansa neuvottomia ja uupumuksen partaalla murrosikäisten jatkuvan häiriökäyttäytymisen vuoksi.

"Häiriköiden ja syrjäytyneiden määrä uhkaa kasvaa koko ajan. He rassittavat koko koulua, tunne on riittämättömyydestä ja keinottomuudesta; puhuminen ei tehoa eivätkä koulun rangaistusmahdollisuudet pure." (opettaja ja rehtori, haastattelut 2003)

Viimeisten vuosien aikana on tehty lukuisia tutkimuksia opettajien työn kuormittavuudesta ja työssä jaksamisesta (esim. Santavirta ym. 2001). Tutkimustulokset kertovat, että opettajan työssä jaksamista ja uudistumista tukevat parhaiten yhteistoiminnalliset toimintatavat sekä ammatillinen itsensä kehittäminen (Sahlberg 1996). Tämä kävi myös ilmi kyseessä olevista kehittämishankkeista.

Vuoropuhelu luottamuksen rakentajana

Miten ammatillinen kehittyminen ja uudistuminen mahdollistuvat koulussa? Miten opettajat voivat keskenään jakaa osaamistaan ja kokemuksiaan, jos vallitseva työskulttuuri on yksintoimiminen? Koulun kehittyminen edellyttää Littlen (1993) mukaan, että koulun on muututtava opettajien autonomiaan ja riippumattomuuteen perustuvasta organisaatiosta kollegiaaliseksi organisaatioksi, jossa vallitsee opettajien välinen positiivinen riippuvuussuhde sekä yhteistoiminta (Berg 2003; Hargreaves 1994). Opettajien välinen vuorovaikutus ja opettajien myönteinen suhde omaan jatkuvaan oppimiseen vaikuttavat keskeisesti koulun muutokseen. Kehittämistyössä muutoksen mahdollistamiseksi kehitettiin koulun toimintakulttuuria yhteistoiminnalliseksi opettajien itsensä asettamien kehittämistavoitteiden mukaisesti.

Viitekehyksenä kehittämishankkeessa oli kommunikatiivinen toimintatutkimus, jossa kehittämisen tärkeimpänä menetelmänä oli keskustelu. Kehittämiskohteen henkilöstö osallistui kehittämistyöhön aktiivisina toimijoina tavoitteenaan toimintatapojen muutos. (Elden & Chisholm 1993; van Beinum ym. 1993; Pålshaugen 2002.) Kommunikatiivisen kehittämisen ydin on normatiivinen malli demokraattisesta dialogista, joka on operationalisoitu tasaveroisen vuoropuhelun periaatteiksi. Niiden avulla luotiin edellytykset ideaaliselle keskustelutilanteelle. Se edellytti myös aktiivista osallistumista ja suostumista vuorovaikutukseen. Keskeistä dialogin käytössä oli ymmärryksen lisääminen käsiteltävänä olevasta asiasta. Dialogi on itsessään uutta tietoa generoiva ja se kehittää luottamukseen perustuvia prosesseja. (Gustavsen 1990).

Kehittäminen nähtiin organisaation ja yksilön oppimisprosessina. Muutostyö edellytti työyhteisöltä säännöllistä pysähtymistä ja toiminnan tutkimista yhdessä (Argyris 1978). Organisaation kulttuuri on hidas muuttumaan, sitä säättävät arvot, normit ja käytänteet ovat juurtuneet syvälle toimintakulttuuriin. Organisaatioissa, ei vähiten kouluissa, eletään mieluummin vallitsevissa olosuhteissa kuin muutoksen seurauksena avautuvalla epävarmuuden tiellä. Vaikeat asiat ohitetaan mieluummin kuin jäädään pohtimaan sitä, mis-

tä niissä on kysymys. (Argyris 1978; Miettinen 1990.) Konservatiivisuutta ylläpitää koulussa elävä vanha hallinnoimisen kulttuuri. Sen seurauksena ulkopuoliseen ohjaukseen kohdistettiin odotuksia, joiden mukaan jokin ylempi opetusviranomaistaho määrittelisi muutoksen sisällön. Tässä tapauksessa odotettiin vastaamista siihen, mitä yhtenäinen perusopetus tarkoittaa. Kehittämistyössä vuorovaikutuksen lisääntymisen myötä keskustelukulttuuri kehittyi ja asioille annetut erilaiset merkitykset asetettiin yhteisen keskustelun kohteiksi.

Kouluista puuttuivat kuitenkin muutostyön vaatimat organisationaaliset tilat eli keskustelun areenat, joissa työyhteisön jäsenet voisivat kohdata, vaihtaa ajatuksia sekä kokemuksia. Harvakseltaan kokoontuvat opettajakokoukset eivät vastanneet kehittämistyön vaatimiin keskustelutarpeisiin. Vuoropuhelua mahdollistavien rakenteiden luominen kouluun osoittautui hyvin haasteelliseksi tehtäväksi, koska opettajien kouluun sidottu työaika muodostuu lähes yksinomaan opetustunneista.

Dialogia edistävinä kehittämistilaisuuksina toteutettiin työkonferensseja, ryhmämessuja ja ennakointidialogia veso-päivillä tai kahden–kolmen tunnin mittaisina aamu- tai iltapäiväkeskusteluina. Toisessa koulussa viritettiin niin sanottua pedagogista kahvilatoimintaa. Jo olemassa olevia foorumeita, kuten suunnitteluryhmää ja opettajakokouksia, kehitettiin keskustelelevammiksi. Yhteisissä oppimisen foorumeissa kouluille luotiin visiot ja kehittämiselle asetettiin yhteisiä tavoitteita, koulun toimintaa tutkittiin yhdessä ja kehittämisen etenemistä arvioitiin. Keskustelufoorumit rakensivat yhteisöllisyyttä ja luottamusta sekä lujittivat sitoutumista kehittämiseen.

Kehittämisryhmät muutoksen välineenä

Yhtenäiskouluprojektin tavoitteena oli pysyvän kehittämisrakenteen luominen, jotta kehittämisen jatkuminen mahdollistuisi projektin päätyttyäkin (Lehtonen 2004). Kouluihin muodostettiin luokka-asteisiin liittyviä asteriäryhmiä ja koulun yhteiseen kehittämiseen liittyviä teemaryhmiä. Ryhmille

delegoitiin kehittämistehtäviä ja yhteisiä asioita, joita olivat esimerkiksi opetuksen kehittäminen ja viihtyisämmän työympäristön luominen. Opettajat liittyivät teemaryhmiin kiinnostuksensa mukaan, mutta osallistumista ohjasi myös normi, jonka mukaan jokaisen piti kuulua johonkin ryhmään. Kouluun luotiin kollegiaalinen kulttuuri, joka syntyi yhteisen keskustelun tuloksena. Tosin jotkut opettajat kokivat, että kysymyksessä oli pakotetusti kollegiaalisesta kulttuurista, jonka varjolla asetettiin uudet normit työyhteisöön.

Tiimeistä tai ryhmistä kehkeytyi johtamista tukevia oppivia ryhmiä. Niiden avulla kehittäminen muodostui osaksi arkipäivän toimintaa, eivätkä kehittämistilaisuudet jääneet irrallisiksi tapahtumiksi työtoiminnan kehittämisestä (Lehtonen 2004; Pålshaugen 1998). Keskustelu toimi myös muutosmekanismina, yhdessä keskustellen syntyi uusia ajatuksia ja ideoita. Kehittämistyö eteni, kun vuorovaikutus lisääntyi ja työyhteisön jäsenet oppivat tuntemaan toisiaan. Yksilöiden inhimillinen pääoma saatiin yhteiseen käyttöön. Dialogi oli myös omiaan rakentamaan luottamusta työyhteisön sisällä ja synnyttämään sosiaalista pääomaa ryhmien avulla. Tunne osallisuudesta lisäsi sitoutumista.

”Prosessin aikana harjoiteltiin yhteisissä tilaisuuksissa ryhmässä toimimista ja yhdessä tekemistä, muun muassa opetussuunnitelman kirjoittamista. Nyt on toimittu sekä pienryhmissä että isossa ryhmässä, vaihdellen ryhmiä ja työtapoja. Kaikki osallistuvat.” ”Tää on ollut sellainen prosessi, jokainen on joutunut miettimään mitä tarkoittaa yhtenäinen peruskoulu, millainen on uusi opetussuunnitelma. Olemme päässeet tutustumaan toisiimme. Joillekin tämä on ollut rankka prosessi.” (opettajia, 2003)

Teemaryhmiä tai oppivia ryhmiä voidaan kuvata käsitteellä käytäntöyhteisö (”Community of Practice”, Wenger ym. 1998; Hodkinson & Hodkinson 2003). Wenger ym. (1998) määrittelevät käytäntöyhteisön ryhmäksi ihmisiä, jotka jakavat ongelmakentän tai kiinnostuksen kohteen ja syventävät asian-tuntemustaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Käytäntöyhteisö toimii sosiaalisena rakenteena tiedon luomista ja jakamista varten. Käytäntöyhteisön lähtökohtana on tiedon kontekstuaalisuus. Sen mukaan tietoa ei

koskaan voi erottaa yhteisöstään, vaan se on osa jatkuvasti muuttuvaa käytäntöä yhteisössä, joka tarvitsee, luo, muokkaa ja soveltaa tietoa. Se muistuttaa siitä, että oppimista tapahtuu kaiken aikaa, ei ainoastaan kehittämis- ja tutkimushankkeissa, vaan jokapäiväisessä työelämässä ja yhteisössä.

Koulun tavoitteisiin, toimintaperiaatteisiin ja kasvatukseen liittyvät asiat ovat arvolatautuneita. Tavoitteet ovat ihanteelliset, kuten oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen, mutta ihanteille vastakkaiset erottelevat tekijät kuuluvat myös kouluun. Kehittämistyössä kävikin ilmi, että julkiteoriat ja käyttöteoriat (ks. Argyris & Schön 1978) ovat usein ristiriidassa keskenään. Kehittämistä leimasi pitkään retoriikka, sanoista oli pitkä matka tekoihin. Ongelmaksi osoittautui myös se, ettei arvolatautuneista tavoitteista keskusteltu eikä niiden merkitystä käytännön työssä koeteltu. Tiimit toivat tähän uuden keskusteluareenan. Tiimit tukivat opettajan ammatillista kasvua ja työn jatkuvaa kehittämistä. Ryhmissä toteutui työssä oppiminen eli keskinäinen ideoiden ja kokemusten jakaminen (”collaborative professionalization”, Hargreaves 1994).

Pedagogisen johtamisen haaste

Toimintakulttuuria muokkasivat uudet normit. Jokaisen oli osallistuttava ryhmään, aluksi se herätti vastustusta, mutta kun ryhmien huomattiin lisäävän vaikutusmahdollisuuksia, osallistuminen koettiin motivoivaksi. Silti kaikki eivät kokeneet ryhmässä työskentelyä omakseen. Uusi tapa tehdä yhteistyötä herätti vastustusta pitkään opettajauralla yksin toimineiden keskuudessa. Uusi organisoitumismuoto loi kuitenkin pysyvän kehittämisrakenteen koulu yhteisöön. Kehittämisprojektin alussa ja lopussa olleet työelämän laatu-mittaukset sekä loppuhaastattelujen tulokset kertoivat, että kehittämissyö oli parantanut merkittävästi työyhteisön sosiaalista toimivuutta, avoimuutta, luottamusta ja johtamista.

”Tiimit ovat lisänneet vaikutusmahdollisuuksia. Täällä ei ennen ikinä päässyt vaikuttamaan. Nyt useampi on osallinen koulun yhteisissä

asioissa. Tiimit ovat johtamisen tukena ja ne ottavat vastuuta erilaisista asioista niin, ettei rehtoreiden harteille jätetä kaikkea.”

”Sitoutuminen on parantunut huomattavasti. Se on ollut selvä viesti johdolta, että pitää ja on oikeus osallistua. Selvä sitoutumisen merkki on, että kaikki tulevat kokouksiin, niin ei ollut ennen.”

”Tämä on vastakohta entiseen. Ei ole helppoa, ku ennen ei tarvinnut hoitaa kuin omat hommansa, nyt on ihan toisin.” (opettajia 2004)

Tiimimäinen työorganisaatio edellyttää osallistavaa johtamista. Miten se onnistui? Rehtorin asemaa vaikeuttaa se, että hänet on yleensä valittu opettajien keskuudesta. Rehtorin roolissa elää opettajuus, koska hän on entinen kollega. Rehtoriuden myötä hänestä tulee työnantajan edustaja. Koulun johtamisessa painottuikin hallinnollinen johtaminen pedagogisen johtamisen jäädessä taka-alalle. Pedagogisen johtamisen puuttuminen näkyi muun muassa siinä, etteivät koulujen toimintaa aluksi ohjanneet visiot tai näkemykset siitä, mihin suuntaan koulua pitäisi kehittää. Yhteisen pedagogisen näkemyksen puuttuminen synnytti ristipaineita ja muutostilanteessa opettajat kohdistivat odotuksia rehtoriin, jotta hän toimisi myös pedagogisena johtajana.

”Koulussa ei ole yhteistä suuntaa kehittämislle, koska kukaan ei johda koulua pedagogisesti.”

”Parasta olisi sellainen ratkaisu, että koulussa olisi kokonaisuudesta ja hallinnosta sekä henkilöjohtamisesta vastaava rehtori ja sitten kaksi pedagogista johtajaa... Nyt kenellekään ei ole aikaa pedagogiselle johtamiselle.”

”Tiimit ovat helpottaneet merkittävästi työtäni.” (opettajia, haastattelu 2004)

Kouluissa koulun johto organisoitui tiimeiksi, ”johtotroikaksi”, joihin kuuluivat rehtori, apulaisrehtori ja vararehtori. Tässä jaetun johtajuuden mallin mukaisessa tiimissä jaettiin yhdessä vastuuta ja työnjako oli selkeä. Vaikka

rehtorilla on juridinen vastuu ja valta opetuksen järjestämisestä, hän ei toimi johtamisessa yksin, vaan hyödyntää tiimiorganisaatiossa muiden osaamista. Tiimien vetäjien muodostaman suunnitteluryhmän asemaa selkiytettiin ja vahvistettiin osana koulun johtamisjärjestelmää. Ryhmien toiminnan tehostamiseksi tiimien vetäjät saivat ryhmäohjaukseen ja ryhmädynamiikkaan liittyvää koulutusta. Tiimimäinen työskentely kehitti vuorovaikutusta, aktivoi opettajia yhteisten asioiden hoitamisessa ja auttoi myös työssä jaksamisessa.

"Pienryhmässä saa paremmin asioita esille, eikä jää yksin niiden kanssa. Tärkeintä työssä jaksamiselle on hyvin toimivat ihmissuhteet työpaikalla. Se heijastuu kaikkeen. On otettava toiset huomioon. Kukaan ei jaksakaan yksin."

"Ryhmä tukee jaksamista. Ei ole yksin ongelmien kanssa." (opettajia, 2004)

Ryhmissä asiat käsiteltiin yhdessä valmisteluvaiheesta alkaen ja sen jälkeen niistä päätettiin yhdessä. Se merkitsi myös vallan uudelleen jakoa. Rehtorin oli luovuttava osasta valtaansa.

"Prosessointivaihe on itse asiassa uusi vaihe. Perinteisiä opettajakouksia ei enää juuri tarvita. Kaikki puhuvat ryhmissä. Asiat etenevät paljon järkevämmiin." (opettaja 2003)

"Rehtorina tämä on merkinnyt myös vallasta luopumista, mutta olen kokenut sen myönteiseksi, omaa työtäni tukevaksi asiaksi." (rehtori, 2003)

Koulussa eri ammattiryhmät toimivat toisistaan erillään. Moniammatillisen työotteen toteuttaminen vaatii koululta perinteisten rajojen ylittävää toimintaa. Tiimit vahvistivat koulun toimintakokonaisuutta ja tukivat rajojen ylityksiä. Kouluihin perustettiin monialaisia tiimejä.

"Ne tarjoavat mahdollisuuden osallistua ja helpon väylän myös muulle henkilökunnalle osallistua koulun toimintaan. Ne auttavat hahmotta-

maan koulua kokonaisuutena ja edistävät yhteistyötä asianomaisten avainhenkilöiden kanssa.” (muun ammattiryhmän edustaja, 2004)

Kehittämistyössä kävi ilmi, että kun työyhteisön toimivuus parani, puheet kääntyivät pedagogiseen kehittämiseen ja siihen, miten oppimista johdetaan. Yhteistyökulttuurin seurauksena toisiltaan oppiminen ryhmissä lisääntyi, asiantuntijoita löytyi entistä enemmän koulun sisältä. Keskustelunaiheiksi nousivat opetussuunnitelma, työtavat, vuorovaikutus oppilaiden kanssa ja oppimiskäsitkset. Yhteisen opetussuunnitelman laatiminen toi keskusteluun koulun ydintehtävään liittyvät keskustelut. Koulun pedagogisesta johtamisesta kehkeytyi prosessoimisen myötä yhteinen tehtävä. Opettajien välinen yhteistyö ja työstä keskusteleminen ulottui luokkahuonetyöskentelyyn asti. Tässä mielessä oppivat ryhmät vaikuttivat myös opetustyön kehittämiseen.

”Ryhmät ruokkivat opettajien aktiivisuutta ja vastuuta. Keskustelu siirtyy ajattelun mukana toiselle tasolle sisällöllisesti. Opettajuus muuttuu.”

”Ei tämän tasoinen keskustelu olisi ollut mahdollinen aikaisemmin, nyt kun olemme oppineet tuntemaan toisemme, vuorovaikutus on kehittynyt ja samalla luottamus. Nyt me opettajat voimme järjestää ja vetää itse kehittämistilaisuuksia. Se ei ennen olisi ollut mahdollista, ei voinut asettua ikään kuin asiantuntijaksi kollegoille. Nyt täältä on löytynyt monenlaista asiantuntemusta, josta ennen ei ollut mitään tietoa.” (opettaja, 2004)

Johtopäätökset

Kehittämistyössä muotoutui uusi yhteistoiminnalle pohjautuva toimintakulttuuri, joka kiinnitti toisistaan erillään toimineet ala- ja yläasteet hallinnollisesti ja toiminnallisesti toisiinsa. Tiimimäinen työskentely antaa paremmat edellytykset opetustyön kokonaisvaltaiselle kehittämiseksi ja siten pedagogi-

selle johtamiselle. Ryhmät ovat kohtaamisen ja keskustelun paikkoja, joissa syntyy luottamusta ja sitä kautta ryhmät mahdollistavat sosiaalisen pääoman muodostuksen. Ryhmät lujittavat yhteisöllisyyttä ja ylläpitävät jatkuvaa keskustelua, reflektointia ja oppimista. Kehittämistyön edetessä puheet kääntyivät työyhteisön sosiaalisen toimivuuden parantamisesta itse työn kehittämiseen, oppimiskäsitteisiin, työtapoihin ja opetusmenetelmiin.

Kehittämisprosessin onnistuminen edellytti, että opettajat kokivat olevansa kehittämisprosessin toimijoita. Kehittämistyön yhteistyömalli syntyi työyhteisön keskustelujen ja yhteisten tavoitteiden tuloksena. Se ei ollut ulkopäin ohjattu. Poliittisilta tai hallinnollisilta tahoilta tulleet koulutusta koskevat muutokset eivät ole piittäneet opettajien omista muutostarpeista tai tarpeista säilyttää hyväksi havaittuja käytäntöjä. Koulun kehittämisen onnistuminen edellyttää nojautumista muutoksen avainhenkilöiden, opettajien, haluun ja tarpeeseen muuttaa ja kehittää koulua ja opetustyötä. Ilman heidän aitoa osallisuutta muutos ei ole todellinen. Aivan liian monet koulutusuudistukset ovat jääneet pelkiksi ”paperitiikereiksi”.

Opetus- ja kasvatustyön kehittäminen edellyttää teorian, tutkimustiedon ja käytännön koulutyön välistä tietovirtaa ja dialogia. Opettajan aitoon professionaalisuuteen ja opetustyön kompleksiseen ymmärtämiseen nojaavan teorian ja käytännön dialogi mahdollistaa koulun dynaamisen kehittämisen, joka on riippumattomampi tiuhaan vaihtuvista johtamisen trendeistä ja substanssittomasta strategisesta kehittelystä. Opettajat tekevät työtään persoonallaan, mitä mitkään muutokset eivät voi ohittaa. Rehtorilla on johtajana keskeinen rooli muutoksen alkuun saattamisessa, mutta opettajat ovat välttämättömiä toimijoita sen toteuttamisessa. Viime kädessä muutosten toteutuminen on kiinni siitä, miten opettaja toimii luokahuoneessa.

Lähteet

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Argyris, C. 1990. Overcoming organisational defences. Facilitating organisational learning. Boston: Allyn & Bacon.
- Argyris, C & Schön, D. 1978. Organizational Learning. Reading, M.A. Addison-Wesley.
- Autio, T., Syrjäläinen, E. & Tuomisto, J. 2004. Kasvatustiede ja yhteiskunta: ajankohittaisia ongelmia ja kitkapintoja. Teoksessa Puheenvuoroja kasvatustieteiden tutkimuksen kehittämiseksi. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. Tampere, 125–150.
- van Beinum, H., Facheux, C. & van der Vlist, R. 1993. Reflections on the Epigenetic Significance of Action Research. Paper for the 3rd European Action Research Conference in Helsinki 25–27. August 1993.
- Berg, G. 2003. Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer. Stockholm: Studentlitteratur.
- Bottery, M. 2004. The Challenges of Educational Leadership. London: Paul Chapman.
- Dewey, J. 1965. Experience and Education. New York: Collier.
- Elden, M. & Chisholm, R. 1993. Emerging Varieties of Action Research: Introduction to Special Issue. Human Relations. Vol. 46.
- Eriksen, E.O. 2001. Leadership in a Communicative Perspective. Acta Sociologica, 21–35.
- Fullan, M. 1993. Change Forces. New York: Falmer Press.
- Goodson, I.F. 1998. Storying the Self. Life Politics and the study of the Teachers Life and Work. In W.E. Pinar Curriculum Towards New Identities. New York: Garland Publishers.
- Gustavsen, B. 1990. Vägen till bättre arbetsliv. Strategier och arbetsformer i ett utvecklingsarbete. Stockholm: Arbetslivscentrum.
- Hargreaves, A. 1994. Changing Teachers, Changing Times. Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age. London: Cassell.
- Hodkinson, H. & Hodkinson, P. 2003. Learning in Different Communities of Practice. A case Study of English Secondary School Teachers. Work and Life Long Learning in Different context Proceedings Book at 3rd International Conference of Researching Work and Learning. 25th–27th July 2003. University of Tampere. Department of education.

- Hopkins, D. et al. 1994. *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- Huberman, M.A. & Miles, M.B. 1984. *Innovation up Close*. New York: Plenum Press.
- Kåräng, G. 1997. Pedagogiskt ledarskap. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg 2, 4, 263–278.
- Lawler III, E.E. 1987. *High-Involvement Management. Participation Strategies for Improving Organizational Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Leithwood, K. & Jantsi, D. 2005. In B. Davies (ed.) *The Essentials of School Leadership*. London: Sage.
- Lehtonen, J. (toim.) 2004. *Työkonferenssi Suomessa. Vuoropuheluun perustuva kehittämismetodi*. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Little, P. & McLaughlin, M.V. (eds.) 1993. *Teacher's work*. New York: The Free Press.
- McLaughlin, M.V. & Talbert, J.E. 1993. *Context that matters for teaching and Learning*. Center for Research on the Context of Secondary School Teaching. Stanford University.
- Miettinen, R. 1990. *Koulun muuttumisen mahdollisuudesta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Konno, N., Nonaka, I. & Toyama, R. 2000. SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning* 33, 1, 5–34.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Ojala, I. 2003. Managerialismi ja oppilaitosjohtaminen. *Acta Wasaensia*. 119. Hallintotiede 8. Universitas Wasaensis.
- Pyhältö, K. 2003. Pragmatistis-konstruktivistinen näkökulma opettajuuteen – uusi opettajuus? Helsinki: Helsingin yliopisto. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö.
- Pålshaugen, Ö. 2002. *Discourse-Democracy at Work – on Public Spheres in Private Enterprises. Concepts and Transformation 7:2*. Amsterdam: John Benjamin Publishers.
- Rajakaltio, H. 1994. Kulttuurimuutos kehittämistyössä. Teoksessa A. Kasvio, R. Nakari, S. Kalliola, A. Kuula, I. Pesonen, H. Rajakaltio & S. Syvänen *Uudistumisen voimavarat*. tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämisestä. Tampereen yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, Sarja T-julkaisuja 14.
- Rajakaltio, H. 1999a. *Breaking with Tradition: Towards collaboration in the education sector*. In S. Kalliola & R. Nakari (eds.) *Resources for Renewal. A participatory approach to the modernization of municipal organisations in Finland*. Amsterdam: John Benjamin Publishers.

- Rajakaltio, H. 1999b. Yhteistoiminnallinen kehittämistapa koulutoimessa. Teoksessa K. Heikkilä-Laakso et al. (toim.) Hyvinvointi opetustyössä. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Rajakaltio, H. 2000. Kuopion koulutoimen yhteistoiminnallinen kehittäminen – kehittämisprojekti 1998–99. Työministeriön Kansallinen työelämän kehittämisohjelma. Projektin loppuraportti.
- Rajakaltio, H. 2004. Kohti yhtenäistä peruskoulua. Tampereen opetustoimen yhteistoiminnallinen kehittämisprojekti 2000–2003. Työministeriön Kansallinen työelämän kehittämisohjelma. Projektin loppuraportti.
- Reynolds, D. et al. 1996. School Effectiveness and School Improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement* 7, 2, 133–158.
- Rosenholz, S.J. 1989. *Teacher's Workplace*. New York: Teachers College Press.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 119. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sandberg, J. & Targama, A. 1999. Att leda är att skapa förståelse. *Pedagogiska magasin* 4/1999.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173.
- Senge, P.M. 1990. *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday Currency.
- Sergiovanni, T.J. 1992. *Moral Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T.J. 2000. *The lifeworld of Leadership. Creating culture, community and Personal Meaning in our Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Simola, H. 2002. Ilmaan propattu – Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa R. Honkonen (toim.) *Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere: Tampere University Press, 55–73.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen opettajakoulutuksen julkaisuja A 25. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: University Press.