

MILJA MÄNTYNEN

# Opettajan osallisuus strategiaprosessissa

Tapaustutkimus laatupalkitusta  
ala-asteen koulusta





MILJA MÄNTYNEEN

Opettajan osallisuus  
strategiaprosessissa

Tapaustutkimus laatupalkitusta  
ala-asteen koulusta



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA  
Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston  
Virta-rakennuksen auditoriossa 109,  
Åkerlundinkatu 5, Tampere,  
17. päivänä kesäkuuta 2016 klo 12.

TAMPEREEN YLIOPISTO

MILJA MÄNTYNEN

Opettajan osallisuus  
strategiaprosessissa

Tapaustutkimus laatupalkitusta  
ala-asteen koulusta

*Acta Universitatis Tamperensis 2168*  
*Tampere University Press*  
*Tampere 2016*

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla  
Tampereen yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti.

Copyright ©2016 Tampere University Press ja tekijä

Kannen suunnittelu

Mikko Reinikka

Myynti:

[verkkokauppa@juvenesprint.fi](mailto:verkkokauppa@juvenesprint.fi)

<https://verkkokauppa.juvenes.fi>

Acta Universitatis Tamperensis 2168

ISBN 978-952-03-0121-7 (nid.)

ISSN-L 1455-1616

ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1667

ISBN 978-952-03-0122-4 (pdf)

ISSN 1456-954X

<http://tampub.uta.fi>

Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print  
Tampere 2016



## Esipuhe

John Donnen sanoin:

”Yksikään ihminen ei ole saari, täydellinen itsestään;  
jokainen on pala mannermaata, kokonaisuuden osa;”

Koulussa sen huomaa. Joka päivä. Kukaan ei yksin saavuta mitään. Koulukulttuuri ei muutu, ellei koko yhteisö tule mukaan muutokseen. Osallistamista ja osallistumisista edellytetään ja osallisuuden kokemuksiin pyritään. Miten tämä oikeasti onnistuu? Miten yksilö ja yhteisö saadaan aidosti mukaan? Tätä opettajana ja johtajana olen pohtinut. Tähän olen tällä tutkimuksellani ottanut kantaa.

Kun kuulin mahdollisuudesta hakea Helsingin kaupungin opetusviraston jatko-opintojen tukiohjelmaan, olin kahden vaiheilla. Minulle oli syntynyt palo tutkia ja kehittää koulumaailmaa ja tohtoriopinnot kuuluivat haaveisiini, mutta ajankohta ei ollut oikea. Työni uudelleen opettelu perhevapaiden jälkeen, päivähoidokuviot, muutto ja esikoisen koulun aloitus täyttivät vuorokauden tunnit. Haaveeni todeksi tekeminen ei tapahtuisi yksin omalla saarellani, vaan vaikuttaisi kaikkiin ympärillä olijoihini. Kun kotijoukot kuitenkin kannustivat kokeilemaan ja lupasivat kestää, lähdin tälle taipaleelle – taipaleelle, jota olen yrittänyt taittaa pienimmän mahdollisen aiheuttamani haitan periaatteella.

Tie on ollut pitkä ja vaativa, osaamista kasvattava ja monta oivallusta tarjoava, mutta joskus loputtomalta tuntuva. Lopulta kuitenkin loppuun päästiin ja tässä lopussa se kiitos seisoo: Kiitos tutkimukseni kohdekoulun rehtorille ja opettajille luottamuksesta ja avoimielisyydestä. Ilman teitä tätä tutkimusta ei olisi. Kiitokset Tampereen Yliopiston Tukisäätiölle, Helsingin kaupungille, Työsuojelurahastolle ja OKKA-säätiölle sekä Koulutusrahastolle taloudellisesta tuesta, jolla mahdollistin kirjoitustyölleni välttämättömät kouluttomat jaksot. Kiitos niin oppilaille kuin huoltajille ja eri yhteistyö- ja esimiestahoille kärsivällisyydestä opintovapaitteni suhteen. Kiitän ihanaa ATK-tukeani ja osaavia sijaisiani ja opettajakollegoitani ja avustajia ja johtajasijaistani, Oili Tiainen-Simolaa, koulumme luotsaamisesta eteenpäin yhdessä sovittujen koordinaattien mukaisesti. Kiitän myös niitä ystäviä ja tuttuja, jotka ovat tutkimusintoani, jos eivät ihan ymmärtäneet, niin ainakin yrittäneet ymmärtää ja kiinnostusta osoittaa.

Kiitän työnantajaani, Helsingin kaupungin opetusvirastoa, ja silloista opetus-toimenjohtaja, dosentti Rauno Jarnilaa, tieteellisten jatko-opintojen tukiohjelmias-

ta ja niihin kuuluneista innostavista Stockholm Summit -päivistä. Kiitän Tampereen yliopistoa tukiohjelman ohjauksesta ja sujuvasta toteutuksesta. Kiitokset myös jatko-opintoryhmän keskustelukumppaneille ja hengen nostattajille. Professori Saku Manteretta kiitän saamistani artikkeleista ja rohkaisevasta viestistä työni alkumetreillä. Opetusviraston laatupäällikkö Leena Oulasvirralle osoitan lämpimän kiitokseni avusta strategiakirjallisuuden osalta. Tätiäni, professori Eija Syrjäläistä, kiitän hänen esimerkistään tieteen saralla ja kirjapinosta työpöydälläni. Väitöskirjani esitarkastajia, professori Kauko Hämäläistä ja dosentti Pentti Rauhalaa kiitän viipymättä suoritetusta tarkastuksesta ja käsikirjoitustani koskevista tarpeellisista, asiallisista ja arvokkaista kommentteista ja kehittämisehdotuksista. Erityisesti kiitän taitavaa ja asiantuntevaa, lempeän kriittistä ja lämpimän kannustavaa ohjaajaani, dosentti Seija Mahlamäki-Kultasta, hänen kärsivällisyydestään opastaessaan minua kohti tieteellisen ilmaisun saloja.

Suurin kiitos kuuluu kuitenkin kotijoukoille. Vanhemmilleni, jotka aina väsymättä ovat kuunnelleet, ymmärtäneet ja kannustaneet minua pyrkimyksissäni ja olleet tukenani kaikin tavoin. Veljilleni ja heidän perheilleen, kun eivät ole sosiaalisuutta vaatineet ja ovat sopivasti myötäeläneet. Eritoten kiitos sitkeästi 'tohtorinnan' titteliä tahtoneelle ikirakkaalle aviomiehelleni, Heikille, niin arvostamisesta ja välittämisestä kuin käytännön avusta ja kaiken kestämisestä. Ja kiitos ja halaus parhaimmista parhaimmille pojilleni, Mitjalle ja Mihkalle. Tarkkasilmäiset havaintonne ja keskustelumme teidän tiellenne osuneista kansankynttilöistä ovat olleet hyödyksi. Paljon olen yhteistä aikaamme vienyt ja paljon teiltä vaatinut – ja ehkä eniten itseltäni. Niin ihanaa kuin tutkimukseen uppoutuminen olikin, aina ei ollut helppoa jättäytyä syrjään perheen touhuista. Mutta toivon, että tekemiseni osaltaan rakentaa ja vahvistaa elämämme mannermaata. Väitöskirjani on kunnianosoitus teidän isovanhempienne ja omien vanhempieni näkemykselliselle opettajuudelle. Samalla se on muistutus opettajan ja kasvattajan työn merkityksellisyydestä. Toivon tutkimukseni auttavan meitä kaikkia ymmärtämään ja huomaamaan, miten itse kukin olemme osa suurempaa kokonaisuutta ja osallisia toistemme elämässä.

Mihkaa vielä erikseen kiitän työni kuvituksesta.

Oivaltavat piirroksesi ovat tutkimusraporttini helmi.

Omistan työni rakkailleni.

Helsingissä huhtikuussa 2016

Milja Mäntynen

# Tiivistelmä

Tämä fenomenografinen tapaustutkimus käsittelee erityisen laatupalkitun ala-asteen koulun opettajien kokema osallisuutta koulunsa strategiaprosessissa. Osallisuus nähdään strategisen toimijuuden edellytyksenä. Aihetta lähestytään useamman tieteenalan näkökulmista opettajuuden, osallisuuden ja strategisen toiminnan ulottuvuuksia tarkastellen. Opettajuuden historian ja nykytilan kuvauksella luodaan se konteksti, johon suomalainen opettaja opetustyön tekijänä, yhteiskunnallisena vaikuttajana ja organisaation toimijana kiinnittyy. Osallisuutta tarkastellaan yhteiskunnallisesti ja yksilön kannalta toivottavana ilmiönä. Osallisuus nähdään monivaiheisesti rakentuvana ja moniulotteisena tunnekokemusten yhdistelmänä ja tutkimuksessa tuotetaan osallisuuden määritelmä synteesisinä aiemmista tutkimuksista. Strategiaturkimusta hyödyntäen analysoidaan kohdekoulun strategiatyön eri tasoja ja opettajien käsityksiä strategiasta ja omasta sosiaalisesta positiostaan ja toiminnastaan strategiaprosessissa. Tutkimuksen päätuloksena tuotetaan kuvauskategoriat kohdekoulun opettajien strategiaprosessissa kokemasta osallisuudesta.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ja analysoida kohdekoulun strategiaprosessia ja opettajien sitä koskevia käsityksiä ja prosessissa koettua osallisuutta. Tutkimuskysymyksenä on:

Millaista osallisuutta laatupalkitun kohdekoulun opettajat kokevat koulun strategiaprosessissa?

Kysymystä tarkastellaan seuraavien osakysymysten avulla:

Minkälainen on kohdekoulun strategiaprosessi?

Miten kohdekoulun opettajat kokevat sosiaalisen positionsa strategiaprosessissa?

Miten kohdekoulun opettajat kuvailevat toimintaansa ja vaikutusmahdollisuuksiaan strategiaprosessissa?

Miten kohdekoulun opettajat kokevat strategiapuheen strategian eri kohtaamisareenoilla?

Lomakekyselyvastausten ja haastattelujen perusteella opettajat (N=20) jakautuivat Mantereen (2003) teorian mukaisiin strategiatyön kynnikoihin, kansalaisiin ja aktivisteihin siten, että suurin osa oli strategiatyöhön vain oman työnsä tasolla osallistuvia kansalaisia. Laatutyön pitkästä kokemuksesta ja koulun osallistavista rakenteista huolimatta strategiaprosessissa koettu osallisuus jäi vajaaksi. Optimaalista osallisuutta kokevia ns. luonneroolissa toimivia tyytyväisiä kansalaisia oli kaksi. Loput 18 opettajaa olivat koe-esiintyjä eli jäivät strategiatyön eri vaiheissa mukanaolon tai osatoimijuuden tasolle.

Osallisuuden yleisiksi esteiksi muodostuivat negatiiviset tunnekokemukset, joita syntyi mm. strategiakielen, asiakirjakeskeisyyden, pakotetun tai näennäisen yhteistyön, toimimattoman vuorovaikutuksen ja puutteellisten tunnetaitojen vuoksi. Myönteinen tunnekokemus nousi osallisuuden edellytykseksi.

Yksilön osallisuus strategiaprosessissa tuottaa strategista toimijuutta. Organisaation strateginen toiminta mahdollistuu organisaation jäsenten sosiaalisten positioiden yhteensopivuuden ja yksilöiden strategisen toimijuuden kautta. Kehittämistyössä avainasemassa ovat luonneroolissa toimivat aktivistit, joiden autonomi-aa tulisi edistää. Koe-esiintyjien osallisuuden esteitä poistamalla on mahdollista vapauttaa strategisen toimijuuden potentiaalia ja lisätä työhyvinvointia. Jos koulutusstrategioiden halutaan toteutuvan, opettajien optimaalista osallisuutta koulun strategiaprosessissa tulisi tukea.

Asiasanat: opettajuus, osallisuus, strategiaprosessi, strateginen toimijuus, oppimistilat



# Abstract

Teachers' involvement in strategic practices – a case study in a quality-awarded elementary school

The objective of this phenomenographic case study is to illuminate teachers' experiences concerning involvement in strategic practices in a quality-awarded elementary school. An engaged and empowered involvement and participation are the prerequisite for empowered agency. The theme is approached by several disciplines and from the perspectives of different dimensions of the teacher profession and the concepts of empowerment and strategic practices.

The purpose of describing the history and the current state of the teacher profession in Finland is to make it easier to understand the wide context of teaching. A teacher is a classroom worker and a public servant and an influential opinion-maker in the society and in the education system. Participation is found as a positive phenomenon in the society and from the individual's point of view. As a synthesis of previous research empowerment, involvement and participation are described and defined as a multistaged and a multidimensional emotional process. Strategic practices and teachers' participation and involvement in strategic actions are described and analyzed with the help of strategy research. The main result is the description of categories of teachers' experiences in their involvement and participation in strategic practices.

The objective of this study is to understand how teachers experience and adopt strategic practices and what kind of things block or enable empowered agency. The research question is:

What kind of strategic agency teachers in a quality-awarded elementary school experience?

The question is divided into following sub- questions:

What are the strategic practices in the case school like?

How do teachers in a quality-awarded elementary school experience their strategic position?

How do they describe their chances to participate and influence on strategic practices?

How do they experience the strategic discourse at school?

Individual's social positions in the strategy process are one of the champion, the citizen and the cynic (Mantere, 2003). Qualitative questionnaire answers and interviews (N=20) showed that most of the teachers were citizens who promoted strategy only in their own immediate working sphere. Despite the quality award and the school's organizational structure that allowed and enabled teachers' participation empowered agency was rare. There was only two empowered citizens. 90 % of teachers were role-seekers, who were not fully empowered. Their strategical potential was only partly in use. Negative emotions that were caused by the abstract and difficult strategy language, the big amount of documents, experienced coercion, poor communication and interaction and lacking emotional competence were the main blockers of empowered agency.

Empowered agency is needed when implementing the strategies effectively. Empowered champions are key stakeholders in the strategy process, their chances to participate and their autonomy has to be fostered.

Key words: teacher profession, empowerment, participation, strategic practices, strategic agency

# Sisällys

|  |    |
|--|----|
| Tiivistelmä .....  | 5  |
| Abstract .....   | 7  |
| 1 Johdanto .....   | 17 |
| 1.1 Tutkimustehtävä tutkijan lähtökohdista käsin .....                 | 17 |
| 1.2 Tutkimuksen tausta ja tarkoitus .....                              | 21 |
| 1.3 Tutkimuksen rakenne .....  | 24 |
| 1.4 Tutkimusasetelma .....   | 26 |
| 1.5 Tutkimuksen mielekkäisyys ja merkityksellisyys .....               | 29 |
| 2 Opettajuus ja osallisuus .....                                       | 32 |
| 2.1 Suomalainen opettajuus .....                                       | 32 |
| 2.1.1 Suomalainen koulu ja opettaja kansainvälisessä vertailussa ..... | 32 |
| 2.1.2 Opettaja ja koulu yhteiskunnallisena vaikuttajana .....          | 35 |
| 2.1.3 Opettajuuden ulottuvuuksista .....                               | 44 |
| 2.2 Osallisuus .....   | 59 |
| 2.2.1 Mitä on osallisuus? .....  | 59 |
| 2.2.2 Osallisuusvaje ja osattomuus .....                               | 61 |
| 2.2.3 Osallisuuden rakentuminen vaiheittain .....                      | 62 |
| 2.2.4 Osallisuuden eri ulottuvuudet .....                              | 66 |
| 2.2.5 Osallisuuden määritelmä .....                                    | 74 |
| 2.2.6 Osallisuuden merkitys .....                                      | 75 |
| 2.2.7 Teacher empowerment – pyrkimystä opettajan osallisuuteen .....   | 80 |
| 3 Koulutuksen strateginen johtaminen .....                             | 89 |
| 3.1 Strategia .....  | 89 |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 3.1.1 | Mitä on strategia? .....  | 89  |
| 3.1.2 | Strategiaprosessi .....   | 91  |
| 3.1.3 | Perinteinen strateginen johtaminen.....   | 92  |
| 3.1.4 | Osallistava strateginen johtaminen .....  | 95  |
| 3.1.5 | Strateginen ajattelu .....  | 100 |
| 3.1.6 | Strategian kohtaamisareenat.....  | 105 |
| 3.2   | Laadunarviointi koulutusstrategioiden toteutumisen<br>seurantajärjestelmänä ..... | 119 |
| 3.2.1 | Koulutuksen laadun varmistaminen .....  | 121 |
| 3.2.2 | Laadunarviointi koulun tasolla .....  | 123 |
| 3.2.3 | Opetussuunnitelma strategisena asiakirjana.....                                   | 127 |
| 4     | Tutkimusmenetelmät.....   | 135 |
| 4.1   | Tutkimusotteen valinta .....  | 135 |
| 4.2   | Tutkimuksen taustaoletuksia .....   | 137 |
| 4.2.1 | Konstruktivistisuus.....  | 137 |
| 4.2.2 | Ihmiskäsitys.....   | 141 |
| 4.2.3 | Käsitys todellisuudesta ja tiedosta.....  | 142 |
| 4.3   | Tutkimusprosessi.....   | 144 |
| 4.3.1 | Fenomenografia tutkimusmenetelmänä .....  | 146 |
| 4.3.2 | Tapaustutkimus.....   | 151 |
| 4.3.3 | Tiedonhankinta – kyselylomake ja haastattelututkimus .....                        | 153 |
| 4.3.4 | NVivo analyysin apuvälineenä .....  | 155 |
| 4.3.5 | Tulkinnan subjektiivisuus .....   | 156 |
| 4.4   | Tutkimuksen reliabiliteetista ja validiteetista .....                             | 158 |
| 5     | Tutkimuksen toteutus.....   | 161 |

|         |   |     |
|---------|---|-----|
| 5.1     | Tutkimustehtävä ja -kysymykset .....  | 161 |
| 5.2     | Tutkimuksen käytännön toteutus.....   | 163 |
| 5.3     | Aineiston analysointi.....  | 171 |
| 5.3.1   | Asiakirjojen sisällön analyysi.....   | 171 |
| 6       | Tulokset ja niiden tulkinta .....   | 179 |
| 6.1     | Kohdekoulun strateginen toiminta.....   | 180 |
| 6.1.1   | Toiminnan organisointi käytännössä.....   | 180 |
| 6.1.2   | Ajatusmalli strategisen toiminnan taustalla .....   | 191 |
| 6.1.3   | Kohdekoulun strategisen toiminnan tasot .....   | 195 |
| 6.2     | Opettajien kokema strategia .....   | 202 |
| 6.2.1   | Strategiaprosessi opettajien kokemana .....   | 203 |
| 6.2.2   | Strategiatyön toimintamallit opettajien kokemana .....  | 210 |
| 6.2.3   | Rehtorin johtamistoiminta opettajien kokemana .....   | 219 |
| 6.3     | Opettajien kokemus omasta toiminnastaan strategiatyössä .....                                 | 221 |
| 6.3.1   | Kokemus sosiaalisesta positiosta ja omaa strategista<br>toimintaa edistävästä seikoista ..... | 221 |
| 6.3.2   | Opettajien kokemat strategiatyön esteet .....   | 223 |
| 6.4     | Osallisuuden kuvauskategoriat.....  | 227 |
| 6.4.1   | Kyynikkokategoria .....   | 233 |
| 6.4.1.1 | Vastavirtaan joutuneet kyynikot .....   | 233 |
| 6.4.2   | Kansalaiskategoriat.....  | 234 |
| 6.4.2.1 | Tarvitsevat kansalaiset .....   | 234 |
| 6.4.2.2 | Eksyneet kansalaiset.....   | 234 |
| 6.4.2.3 | Tyytyväiset kansalaiset .....   | 235 |
| 6.4.2.4 | Valaistumattomat kansalaiset .....  | 236 |

|     |         |  |     |
|-----|---------|--|-----|
|     | 6.4.2.5 | Elämän hankkineet kansalaiset.....   | 236 |
|     | 6.4.2.6 | Ongelmaiset kansalaiset .....  | 237 |
|     | 6.4.3   | Aktivistikategoria .....   | 238 |
|     | 6.4.3.1 | Stressaantuneet aktivistit .....   | 238 |
| 6.5 |         | Osallisuuskokemusten kokoava tarkastelu.....   | 239 |
| 6.6 |         | Strategian kohtaamisareenat.....   | 246 |
| 6.7 |         | Osallisuuskokemuksen rakentumisen ja strategisen toiminnan yhteys.....               | 252 |
| 7   |         | Tutkimuksen yhteenvetoa ja johtopäätöksiä.....                                       | 258 |
| 7.1 |         | Katsaus tutkimuksen lähtökohtiin.....  | 259 |
| 7.2 |         | Keskeisimmät johtopäätökset.....   | 261 |
| 7.3 |         | Osallisuuden esteistä .....  | 265 |
|     | 7.3.1   | Strategian viestinnästä syntyvät esteet .....  | 265 |
|     | 7.3.2   | Ajattelumallien eroista johtuvat esteet .....  | 267 |
|     | 7.3.3   | Opettajan osallistumisen ja aktiivisuuden puute.....                                 | 269 |
|     | 7.3.4   | Vuorovaikutusareenojen toimimattomuus tiedonmuodostuksessa .....                     | 271 |
|     | 7.3.5   | Tunnetaitojen puutteet ja kiire .....  | 272 |
|     | 7.3.6   | Loputtomat vaatimukset.....  | 274 |
| 7.4 |         | Tutkimuksen vakuuttavuuden ja vaikuttavuuden tarkastelua.....                        | 275 |
|     | 7.4.1   | Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys .....   | 277 |
|     | 7.4.2   | Pohdintaa ja jatkotutkimuksen aiheita .....  | 281 |
|     | 7.4.2.1 | Virtauskokemuksen eli flow'n tutkimus.....   | 284 |
|     | 7.4.2.2 | Ajankäytön ja työtapojen tutkimus.....   | 285 |
|     | 7.4.2.3 | Sosiaalisen kanssakäymisen fyysisten ja emotionaalisten edellytysten tutkiminen..... | 285 |

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| 7.4.2.4    | Yhteisöllisyyden, sitoutumisen ja osallisuuden yhteys koulun kokoon .....                | 287 |
| 7.4.2.5    | Yhteiskunnallisten arvovalintojen tunnistaminen ja lasten oikeuksien puolustaminen.....  | 288 |
|            | Lähteet .....  | 291 |
|            | Liitteet .....   | 336 |
|            | Liite 1. Kyselylomake .....  | 336 |
|            | Liite 2. Tutkimuksen esittelytilaisuuden kalvo .....                                     | 342 |
|            | Liite 3. ESTIMA-haastattelurunko.....  | 343 |
|            | Liite 4. Koulun johdon haastattelurunko.....   | 347 |
|            | Liite 5. Ennakkotiedote ja kutsu haastatteluun .....                                     | 350 |
|            | Liite 6. Opettajien teemahaastattelurunko .....  | 352 |
|            | Liite 7. Opetuksenjärjestäjän visio.....   | 357 |
|            | Liite 8. Alakategoriat 8a - 8o.....  | 358 |
|            | Liitetaulukot 1-6 .....  | 374 |
| <br>KUVIOT |  |     |
|            | Kuvio 1. Tutkimusasetelma .....  | 29  |
|            | Kuvio 2. Yksilön kokemuksen sidoksellisuus ympäröivään yhteiskuntaan.....                | 36  |
|            | Kuvio 3. Osallistamisesta osallistumiseen .....  | 67  |
|            | Kuvio 4. Valtaistamisesta vaikuttamiseen.....  | 67  |
|            | Kuvio 5. Osallisuuden portaat Salmikangasta (1997) ja Gretscheliä (2002) mukailten ..... | 73  |
|            | Kuvio 6. Tutkimuksen aikataulu .....   | 169 |

|  |     |
|--|-----|
| Kuvio 7. Kohdekoulun strategiayön organisointi .....   | 181 |
| Kuvio 8. Kohdekoulun strategisen johtamisen ajatusmalli ns. vesiputousmallina .....  | 192 |
| Kuvio 9. Kohdekoulun strategia toimintaa ohjaavien periaatteiden<br>näkökulmasta .....   | 196 |
| Kuvio 10. Kohdekoulun strategia toiminnan osa-alueiden näkökulmasta .....  | 197 |
| Kuvio 11. Kohdekoulun TOSUKE-asiakirjan laadinta- ja hyväksyntäprosessi .....  | 199 |
| Kuvio 12. Lähde, jonka kautta visio oli tullut opettajille tutuksi.....  | 205 |
| Kuvio 13. Syitä, joiden vuoksi opettaja halusi luoda oppilailleen oppimisen<br>intoa ja iloa.....  | 207 |
| Kuvio 14. Strategian kokemusulottuvuudet (Manteretta (2004, 7) mukailen .....  | 228 |
| Kuvio 15. Aktivist-, kansalais- ja kyynikkokategorioiden sijoittuminen<br>kokemusulottuvuuksien suhteen.....   | 232 |
| Kuvio 16. Yksilön osallisuuskokemuksen rakentuminen ja sitä kautta syntyvän<br>strategisen toimijuuden muodostama yksilön ja yhteisön strateginen<br>toiminta..... | 253 |
| Kuvio 17. Yksilön kokemuksen sidonnaisuus ympäröivään yhteiskuntaan ja<br>yhteisöön .....  | 276 |

## KUVAT

|   |     |
|---|-----|
| Kuva 1. Kohdekoulun arvoista johdetut teesit luokan seinällä .....  | 201 |
| Kuva 2. Vastavirtaan joutuneet kyynikot ('totuuden torvet').....  | 233 |
| Kuva 3. Tarvitsevat kansalaiset ('kehityskeskustelijat' ja 'puurtajat') .....                                 | 234 |
| Kuva 4. Eksyneet kansalaiset ('ulalla olevat') .....  | 235 |
| Kuva 5. Tyytyväiset kansalaiset ('tiimitoimijat' ja 'kutsumusopettajat') .....                                | 235 |
| Kuva 6. Valaistumattomat kansalaiset ('viilipurkkiaskartelijat',<br>'vanhankansanmiehet' ja 'turistit') ..... | 236 |
| Kuva 7. Elämän hankkineet kansalaiset ('profeetat omalla maallaan' ja<br>'arvonsa tuntevat') .....            | 237 |



|   |     |
|---|-----|
| Kuva 8. Ongelmaiset kansalaiset ('piikkilankojen väistelijät ja 'huolten uuvuttamat').....        | 238 |
| Kuva 9. Stressaantuneet aktivistit ('kansalaisjohtoryhmäläiset' ja 'autenttiset opettajat') ..... | 239 |

Osallisuuskategorioita kuvaavat piirrokset: Mihka Mäntynen

## TAULUKOT

|  |     |
|--|-----|
| Taulukko 1. Kohdekoulun strategia-asiakirjoissa mainittuja strategiatyön osa-alueita .....   | 173 |
| Taulukko 2. Mantereen (2003, 2004) nimeämät kyynikkojen alakategoriat ja tutkijan omat esiyymmärykseen perustuvat hypoteettiset kyynikkokategoriat empiirisen aineiston analyysia varten.....    | 177 |
| Taulukko 3. Mantereen (2003, 2004) nimeämät kansalaisten alakategoriat ja tutkijan omat esiyymmärykseen perustuvat hypoteettiset kansalaiskategoriat empiirisen aineiston analyysia varten ..... | 177 |
| Taulukko 4. Mantereen (2003, 2004) nimeämät aktivistien alakategoriat ja tutkijan omat esiyymmärykseen perustuvat hypoteettiset aktivistikategoriat empiirisen aineiston analyysia varten .....  | 178 |
| Taulukko 5. Kohdekoulun rehtorin strateginen toiminta.....   | 184 |
| Taulukko 6. Lomakekyselyyn vastanneiden kohdekoulun opettajien sukupuolijakauma iän, kokemuksen ja virka-aseman suhteen jaoteltuna (Mäntynen, 2013).....   | 204 |
| Taulukko 7. Haastateltujen opettajien jakautuminen sukupuolen, iän, kokemuksen ja virka- aseman suhteen .....  | 210 |
| Taulukko 8. Kohdekoulun strategiatyön toimintamallit opettajien kokemana . .....   | 211 |
| Taulukko 9. Kohdekoulun opettajien strategista toimijuutta kuvailevat alakategoriat.....   | 230 |



# 1 Johdanto

## 1.1 Tutkimustehtävä tutkijan lähtökohdista käsin

Olen koulunjohtajana toimiva luokan- ja aineenopettaja. Olen aina ollut kiinnostunut niin oman opetukseni kuin oman kouluni kehittämisestä, ja erityisesti strategiatyön ja laadunarvioinnin problematiikka ja mielekkyys ovat askarruttaneet mieltäni. Koulunjohtajuus on kaksoisrooli, jossa strategiatyö tulee nähdä sekä opettajan että rehtorin näkökulmasta. Rehtorin roolissa luon ja välitän opettajakunnalleni lainsäädännön ja saamani ohjeistuksen sekä oman johtamisnäkömykseni mukaista koulun toimintastrategiaa. Toisaalta olen opettajana yhtenä työyhteisön jäsenenä toteuttamassa strategioita käytännön opetustyössä.

Olen havainnut, että tulevaa toimintaa suunnitellessamme työyhteisömme lähtee liikkeelle siitä, mitä jo olemme tehneet tai mitä haluaisimme tehdä. Tekemisen pohjalta tarkistamme, onko kyseinen toiminta ylhäältä annettujen strategisten tavoitteiden mukaista. Havaintoni vastaa Saku Mantereen (2003, 3,11) kuvausta siitä, kuinka käytännön yritystoiminnassa tekijät kokevat, että toiminta on oleellista ja strategian laadinta toissijaista tai kehittyä toiminnan kautta.

Koulumaailmassa suunnittelun ja toiminnan vuorottelu ja limittyminen on luontaista. Tavoitelähtöistä suunnitelmaa tarkistetaan ja suunnataan jatkuvasti ja arjen toimintaa muokataan palvelemaan tavoitteita. Näin yleensä. Tai sitten ei. Strategioiden toteutuminen ja toimintaan sitoutuminen ei olekaan itsestään selvää. Strategian viestiminen takkuaa, kieli on vaikeaa ja merkitykset hämää. Tavoitteiden ja vaatimusten määrä ahdistaa. Yhteisen tahtotilan ja ymmärryksen luominen ei aina onnistu. Osa sitoutuu, osa ei, toinen innostuu, toinen tekee vain pakollisen. Toiminta jatkuu entisellään, vaikka muutoksesta sovittiin. Visiovetoinen johtaminen ja käytäntö eivät kohtaa (vrt. Mantere 2003; Sääntti 2008, 12). Tästä nousi tutkimusaiheeni. Miten strateginen johtaminen ja strategian käytäntöön vieminen koulussa onnistuvat? Mitä tapahtuu osallistettaessa ja osallistuttaessa? Mistä työmotivaatio, sitoutuminen ja opetuksen laatu syntyy?

Tutkimusaihetta valittaessa ja tutkimuskysymystä määriteltäessä on pohdittava tutkimusaiheen relevanssia. Oman tutkimusaiheeni ja -kohteeni valinta liittyi ammatillisiin kehittymispyrkimyksiini ja henkilökohtaiseen mielenkiintoni. Tiedossani oli maineeltaan hyvä laatupalkittu koulu, jonka rehtori oli tunnustusta saanut strategia- ja laatutyön asiantuntija. Päätin tutkia, miten rehtori oli organisoanut koulunsa strategiaproessin ja miten opettajat strategiatyön ja laadunarvioinnin kokivat.

Koska tarkastelin strategiaproessia koulun tason esimies-alais-suhteina eli rehtorin ja opettajien välisenä vuorovaikutuksena, tutkimukseni rajautui opettajien kokemusten tarkasteluun. Kohdekoulussa rehtori oli opetushenkilöstön lähiesimies. Hänellä ei siten ollut mahdollisuuksia velvoittaa tai systemaattisesti osallistaa esim. opettajakuntaan kuulumatonta oppilashuoltohenkilöstöä koulun strategiatyöhön. Yhteissuunnittelu jäi myös koulunkäyntiavustajien työnkuvan ulkopuolelle. Kouluhuoltopalveluiden tuottajat puolestaan toimivat omien strategioidensa ja tavoitteidensa ja omien esimiesohjeistuksiensa mukaisesti.

Olin aiemmin tutustunut Saku Mantereen (2003) organisaation strategista toimintaa mikrotasolla tarkastelemaan väitöstutkimukseen ja tunnistanut Mantereen luomasta strategiatyön sosiaalisten positioiden kuvauskategoriasta kohtaamiani opettajatyyppejä; strategiatyön kyynikoita, kansalaisia ja aktivisteja. Sosiaaliset positiot vaikuttivat selittävän strategiaproessin ongelmakohtia ja tutkimukseen liittyvän STRADA -projektin (2001) tutkimuslomakkeistot näyttivät olevan sovellettavissa kouluorganisaatioon. Tutkimuksessani päätinkin aloittelevana tutkijana hyödyntää näitä jo olemassa olevia strategiatyön analysointityökaluja valitsemani erityislaatuisten kohdekoulun strategisen toiminnan tarkastelussa.

Suomen yhteiskuntaolot sekä koulutus- ja koulutuksen arviointijärjestelmät ovat poikkeuksellisia (Darling- Hammond 2010; Hargreaves 2008, 2010a; Sahlberg 2010a, 2010b, 2011; la Velle 2013, 2–3). Koulutuksen arviointi Suomessa perustuu vahvasti kehittävän arvioinnin periaatteeseen ja vähemmässä määrin kontrolliin ja testaamiseen (Atjonen 2015, 35; KARVI 2015, 4; Sahlberg 2011a, 11). Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedotteessa 17.2.2016 esitetään koulutuksen järjestäjille suurempaa toiminnan vapautta ja opettajan hallinnollisiin tehtäviin liittyvän byrokratian vähentämistä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016). Esitys pohjaa Sipilän hallitusohjelmaan (Hallitusohjelma 2015, 7, 10), jossa pyritään sääntelyn vähentämiseen. Sipilän hallituskauden kärkihankkeiden toteutuksessa luvataan hyödyntää opettajien osaamista ja kokemusta ja luvataan turvata 'opettajien laaja pedagogi-

nen vapaus' (Valtioneuvoston kanslia 2015, 26). Tällaiset vapausasteet eivät useimmissa koulutusjärjestelmissä ole mahdollisia (ks. Sahlberg 2011a, 100-105).

Suomessa elinkeinoelämä ja organisaatiot ovat tiiviissä sidoksessa yhteiskuntaan (Ahonen 2003, 171–175). Strategiakäsitteiden merkitys eri tieteen aloilla ja erityyppisissä organisaatioissa ei aina ole sama, joten käsitteitä on tarkasteltava aina kulloisenkin kontekstin mukaisesti. Suomalaisen yritysmaailman strategiatutkimus liittyy pieniin ja keskisuuriin yrityksiin ja organisaatioihin, jotka joissain suhteissa ovat rinnastettavissa kouluorganisaatioihin. Rehtoria voi pitää koulun toimitusjohtajana ja pedagogisen johtamisen voi rinnastaa strategiseen johtamiseen (Raasumaa 2010, 152–155; Rinne, Simola, Mäkinen-Streng, Silmäri-Salo & Varjo 2011,80). Suomessa johtajien ja johdettavien välillä ei ole suuria koulutuseroja. Johtaminen on usein asiantuntijoiden johtamista, mikä pätee erityisesti koulukontekstissä. (Kyllönen 2011, 75; Salminen 2008, 290.)

Strategista johtamista Suomessa on tutkittu talous- ja yhteiskuntatieteissä (mm. Juuti & Luoma 2009; Kamensky 2002; Mantere, Aaltonen, Ikävalko, Hämäläinen, Suominen & Teikari 2006; Rannisto 2005; Santalainen 2008; Sydänmaanlakka 2004; 2007; 2012). Kasvatustieteiden piirissä esim. Kirveskarin (2003) visiojohtamistutkimus ja Raasumaan (2010) osaamisen johtamista koskeva väitöstyö voitaneen luokitella strategista johtamista sivuaviksi. Suomalaisen peruskoulun rehtorin työtä ja koulun johtamista on 2000-luvulla tutkittu jonkin verran (esim. Ahonen 2008; Karikoski 2009; Kuukka 2009; Lahtero 2011; Lehkonen 2009; Mäkelä 2007; Raasumaa 2010; ks. myös Honkanen 2012), samoin opettajan työtä (ks. luku 2.1), mutta koulun strategiaprosessia ja strategiapuhetta opettajan näkökulmasta ja opettajan kokemuksena ei ole tarkasteltu.

Opettajan työ on oppilaasta lähtevää ja käytäntöpainotteista ja siksi opettaja ei aina näe työnsä yhteyksiä teoriaan tai yhteiskunnallisiin kysymyksiin (Bulterman-Bos, 2008, 413). Opettajien on myös todettu mieluusti tyytyvän rajoitettuun valtaan ja vastuuseen ja kaihtavan informaatiota, joka ei suoraan kosketa heidän työtään. Jaetun johtajuuden ja koulun kehittämistyön kannalta voisikin puhua opettajien alisuoriutumisen strategisen toiminnan suhteen. Mahdollisen alisuoriutumisen ja osallistumattomuuden ilmenemisiä, syitä ja vaikutuksia tulisi tutkia ja vastaavasti tulisi selvittää, miten opettajien osallisuutta ja vastuun ottoa kohti jaettua johtajuutta voi edistää. (Vrt. Blase & Anderson 1995, 21, 96; Fullan 2001, 2010b; Hicks & Sligh DeWalt 2006; Mantere ym. 2006, 86–89; Sergiovanni 2000, 152–155; Syrjäläinen 2002, 125.)

Rajakaltio (2011) tutki yhdistyvien koulujen opetussuunnitelmaprosessia 2000-luvun alussa ja totesi, että opettajien sitoutumista muutokseen ja kehittämistyöhön syntyi vain ja ainoastaan osallisuuden kautta. Opettajien yleisen yhteistyökulttuurin ja kehittämisajattelun hän näki tuolloin olevan vasta orastamassa (mt. 74–75, 107, 185, 187). Yleisesti kehittämistyössä lähtökohtana pitäisi olla käytännön työelämä ja käytännön toimijoiden puheen ja palautteen todesta ottaminen (Juuti, Rannikko & Saarikoski 2004, 248; Mantere ym. 2006, 55). Koulua koskevien muutosten voi katsoa edellyttävän opettajien ja heidän persoonallisen tietämisensä muuttumista ja opettajien kuulemista (Syrjälä, Estola & Uitto 2006, 43).

Sahlberg (1996) on tarkastellut opettajien kollegiaalisuuden toteutumista, Syrjäläinen opettajien kokemuksia laatutyöstä (1997) ja koulun kehittämistyöstä (2002) ja Willman (2001) opettajien käsityksiä tiimityöstä ja Rinne kumppaneineen (2011) opettajien kokemuksia laadunarvioinnista. Sahlstedt (2015) tarkasteli niin opettajien, oppilaiden kuin vanhempien näkemyksiä pedagogisesti yhtenäisestä peruskoulusta. Muuta tai uudempaa tutkimusta suomalaisista perusopetuksen opettajista yhteisen strategiatyön tekijöinä ja strategioihin suhtautujina tai tutkimusta jaetun johtajuuden näkökulmasta ei ole.

Ting (2005) rohkaisee opettajia hankkimaan teoreettista tietoa ja ryhtymään oman työnsä tutkijoiksi. Hän toteaa, että opettajatietoa, opettajien tietämystä, uskomuksia ja käytäntöjä tulisi tehdä julkisiksi ja muuttaa tietoa tieteeksi, koska vain kentältä ja käytännöstä saa relevanttia tietoa. Myös Luukkaisen (2004, 110–111) ja Virtasen (2013, 226) mukaan opettajien kokemuksia tulisi hyödyntää, sillä opettajat ovat työnsä parhaita asiantuntijoita.

Ambler (2012, 181) on tarkastellut opettajaa oman työnsä tutkijana ja nostaa keskeiseksi ja elintärkeäksi tällaiselle tutkimukselle opettajan itsetuntemuksen. Hänen mukaansa omaa työtä tutkittaessa on sulautettava opettajan, tutkijan ja tutkimukseen osallistujan rooli. (Ks. myös Aho 2011, 38.) Katsoin opiskelu- ja työurani tarjoavan hyvän lähtökohdan niin johtamisen kuin opettajan työn tutkimiselle.

Kohdekoulun rehtoria ja opettajia haastatteleamalla halusin ensinnäkin analysoida onnistuneen strategiatyön elementtejä ja toiseksi tutkia, miten opettajat strategiatyön ja rehtorin toiminnan kokevat ja kolmanneksi peilata tilannetta omaan kouluuni ja siten reflektoida omaa johtajuuttani. Habermasilainen tiedonintressini oli praktis-teoreettinen. Tarkoituksena oli tulkita ja ymmärtää koulun strategiaprosessiin liittyviä ilmiöitä ja merkityksiä sekä tuottaa opettajien ajattelun ja

kielen kautta uutta tietoa ja lisätä johtajien ja opettajien itseymmärrystä. (Ks. Antikainen, Rinne & Koski 2006, 170; Raasumaa 2010, 50; Ruohotie 2000, 254.) Benchmarking -lähtöisesti ajattelin laatupalkitun koulun toimintaa ja strategiaprosessia mallintamalla voivani mallintaa laatutyötä yleisemminkin ja saavuttaa tietoa, jolla tukea paitsi omaa työtäni ja kouluani myös auttaa muita oppilaitoksia niiden laatutyössä.

Tutkimuksen edetessä ja opettajia haastatellessani tajusin näkökulmani vaihtuvan strategiaprosessia tutkivasta rehtorista opettajakollegan kokemuksen tutkijaksi. Kriittisen pedagogiikan koulukuntaa edustavat näkemykset alkoivat tuntua omilta (ks. Ball 2003; 2012; Ball & Olmedo 2013; Hannus 2007; Kiilakoski & Oravakangas 2010; Salminen 2012; Syrjäläinen, Eronen, Värri 2007; Wilkinson & Eacott 2013). Tietty teoria tai näkemys varustaa tutkijan silmälaseilla, joiden läpi hän maailmaa ja sen ilmiöitä tarkastelee. Teoria muotoilee havaittua sisältöä kuten linssit, jotka voivat tarkentaa ja terävöittää havaitsemista tai sopimattomina ja väärin valittuina vääristää tai sumentaa näkemistä. (Ely, Vinz, Downing & Anzul 1997, 225, 228; Wilkinson & Eacott 2013, 136.) Kriittisten linssien läpi katsottuna ja esiymmärrykseeni peilaten sekä luonnollisen yleistämisen kautta (ks. Syrjälä ym. 1995, 103) käsitykseni strategiatyöstä ja opettajan työhön ja persoonaan kohdistuvista moninaisista vaateista ja työtä rajoittavista voimista laajeni ja syveni. Koin, että ilmiö, jota tulisi tarkastella ei olekaan mekaaninen prosessi, vaan jotain muuta. Tiedonintressini alkoi vaihtua praktis-teoreettisesta emansipatoriseksi.

Kiilakoski ja Oravakangas (2010, 12–14) viittaavat Habermasiin (1976, 132–133), jonka mukaan emansipatorisen tiedonintressin tuoma tehtävä on etsiä yhteiskunnallisia lainalaisuuksia ja paljastaa piileviä valtasuhteita. Eritoten aloin pohdita kieleen ja käsitteisiin liittyviä merkityksiä ja vallan käyttöä. Koulun ja yhteiskunnan välisen suhteen tarkastelu ja käytettyjen käsitteiden ja oman toiminnan kriittinen arviointi voidaan kaikki lukea emansipatorisen tiedonintressin piiriin kuuluviksi (Kiilakoski & Oravakangas 2010, 12–14; Raasumaa 2010, 50; Ruohotie 2000a, 254). Tällä työlläni haluankin antaa äänen opettajille ja lisätä yleistä ymmärrystä siitä viitekehystä, jossa opettaja professiotaan harjoittaa ja strategioita toteuttaa.

## 1.2 Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Koulutusstrategioilla eli erilaisilla koulutusta koskevilla valinnoilla on tarkoitus kansakuntien koulutus- ja sivistystasoa nostamalla edistää yhteiskunnan ja yksilön

kehittymistä ja synnyttää hyvinvointia ja taloudellista kasvua (Kyllönen 2011, 29–32; OECD 2013). Koulutuksen tuloksellisuutta myös arvioidaan. Suomessa arvioinnin tarkoituksena on valtakunnallisen ja paikallisen päätöksenteon tukeminen ja opetuksen ja oppilaitosten kehittämistyö. Kehittämiseen tarvittavan tiedon lisäksi kerätään kansainvälistä vertailutietoa ja seurataan koulutuksellisen tasa- arvon toteutumista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.)

Laissa korostetaan, että arvioinnin tulee olla opettajien työtä ja pedagogisten käytänteiden kehittämistä tukevaa (A1061/2009, 2§; Välijärvi 2013, 132). Kuitenkin arviointi tuottaa aina myös avoimen tai piilotetun ilmauksen siitä, mitä opettajalta tai oppilaitokselta edellytetään (Välijärvi 2013, 133). Niinpä oppimistulosten seuraamisen ja laadun arvioinnin ja kehittämistavoitteiden ja strategiatyön kautta tuotetaan samalla opettajaan kohdistuvia vaatimuksia ja vaikutetaan opettajan työnkuvaan ja ammatti- identiteettiin.

Suomalaisella opettajalla on ollut suuri harkinta- ja määräysvalta opetuksensa toteuttamisessa ja muutoksen eteenpäin viemisessä (ks. luku 2.1.1). Opettaja on se, joka viime kädessä joko vie tai jättää viemättä koulutusstrategiat käytäntöön. Muiden asiantuntija-ammattikuntien tavoin opettajien on katsottu olevan enemmän sidoksissa professionsa arvoihin ja logiikkaan kuin työpaikkanaan olevan organisaation päämääriin ja organisoitumisen tapoihin (Laursen 2006, 195–196; Parding, Abrahamsson & Berg-Jansson 2012, 295). Tämä voi tuottaa kuilua strategisten tavoitteiden ja luokkahuonetoiminnan välille. On todettu, että opettajat ja hallintovirkamiehet hahmottavat suunnitelmat ja käytännöt eri tavoin, ja vaikka papereita täytetään ja tehdään, käytännön tasolla tehtävä työ ei tule näkyväksi esim. opetushallinnolle (Syrjälä ym. 2006, 43). Mikro- ja makrotasojen yhteydet voivat jäädä havaitsematta.

Koulutusstrategioiden toteutumisen ja vaikuttavuuden keskeinen seuranta- muoto on koulutuksen laadunarviointi, jota opetuksenjärjestäjät ovat toteuttaneet kukin tavallaan (ks. Goman & Smeds-Nylund 2013, 70; Raatikainen & Tarvainen 2013, 79–81; Rinne ym. 2011, 25–28, 54–59; Simola 2010, 91). Koulun tasolla se, miten koulun strategiatyötä johdetaan, mitä arvioidaan ja miten arviointia tehdään vaikuttaa opettajan jaksamiseen. Opettajan työn tukemisen sijaan arvioinnin ja laadun mittaamisen on mm. todettu lisäävän opettajan työtaakkaa ja vähentävän työn mielekkyyttä (Syrjäläinen 1997, 108–109, 2002, 83–85). Tällöin arvioinnin tekemisen tavat ja kohteet olisi syytä kyseenalaistaa.



Julkisen talouden niukentuvilla resursseilla tulisi tehdä mahdollisimman oikein ja oikeita asioita (vrt. Saari 2004, 54, 60). Tarvitaan mielekkäitä strategioita ja mielekkäitä tapoja arvioida niiden toteutumista. Jotta ymmärrettäisiin, miten suunnitelmat ja strategiat muuttuvat käytännöksi, tulee tarkastella strategian toteuttajia ja heidän työtään ja suhdettaan strategiaan. Koulun tasolla tarkastelun kohteeksi tulevat opettajat. Työntekijän ajattelua ja mikrotason strategista toimintaa tutkimalla voidaan lisätä yleisempää ymmärrystä työn laatuun ja strategian toteutumiseen vaikuttavista tekijöistä. (Ks. Mantere 2003, 12–15, 185; Mantere ym. 2006, 159.)

Tämä tutkimus haluaa katsoa strategia- ja laadunarviointityötä opettajaperspektiivistä. Tutkimuksen kohdekouluksi on valittu erityinen laatutyöeksperttiisiä omaava ja osallistavia rakenteita kehittänyt laatupalkittu ala-asteen koulu. Koulun opettajien toimintaa tarkastellaan strategiaprosessiin osallistumisen ja opettajien osallisuuskokemusten rakentumisen näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ja analysoida kohdekoulun strategiaprosessia ja opettajien sitä koskevia käsityksiä ja prosessissa koettua osallisuutta. Tuotettujen osallisuuden kuvauskategorioiden avulla voidaan lisätä ymmärrystä kohdekoulun opettajien toiminnasta ja strategioiden toteutumisen edellytyksistä ja esteistä.

Tutkimuskysymykseni on:

Millaista osallisuutta laatupalkitun kohdekoulun opettajat kokevat koulun strategiaprosessissa?

Tutkimuskysymys koostuu seuraavista osakysymyksistä:

Minkälainen on kohdekoulun strategiaprosessi?

Miten kohdekoulun opettajat kokevat sosiaalisen positionsa strategiaprosessissa?

Miten kohdekoulun opettajat kuvailevat toimintaansa ja vaikutusmahdollisuuksiaan strategiaprosessissa?

Miten kohdekoulun opettajat kokevat strategiapuheen strategian eri kohtaisareenoilla?

Tarkemmin tutkimuskysymykset kaikkine alakysymyksineen esitellään luvussa 5.1.

Keskeiseksi tutkimuksessa nousee osallisuus- käsitteen määrittely ja osallisuuskokemuksen rakentumisen ja osallisuuden esteiden tarkastelu. Osallisuuden näh-

dään kytkeytyvän strategisen toimijuuden syntymiseen. Omakohtaisen ajattelun, kokemisen ja sitoutumisen on todettu tuottavan aktiivista osallistumista ja oppimista (Lepistö & Tiirikainen 2006, 59–60; Rauhala 2006, 9–11). Teoreettisesti tutkimus kiinnittyy opettajuuden ja opettajan ajattelun ja toiminnan ja osallisuuskokemuksen tutkimukseen sekä yleisesti organisaatioiden muutos- ja strategiaprosessien ja strategiapuheen tutkimukseen tiedon muodostumisen näkökulmasta.

Keskeiset käsitteet ovat opettajuus, osallisuus, strategiaprosessi, strateginen toimijuus ja oppimistilat.

### 1.3 Tutkimuksen rakenne

Johdantoluvun alussa luvuissa 1.1 ja 1.2 olen kuvannut sen henkilökohtaisen sekä yleisen tiedon tarpeen, johon tutkimukseni lähtee vastaamaan sekä koulutuspoliittisen taustan, johon yksittäisen koulun laatu- ja strategiatyö ja yksittäisen opettajan toiminta kiinnittyy. Jotta tutkimusraporttia on helpompi hahmottaa, on myös tutkimustehtävä keskeisimpine tutkimuskysymyksineen ilmaistu jo tässä vaiheessa. Johdantoluvun käsillä olevassa luvussa 1.3 esittelen tutkimuksen rakenteen, luvussa 1.4 tutkimusasetelman ja luvussa 1.5 pohdin tutkimukseni mielekkyyttä ja relevanssia.

Raportin toinen ja kolmas pääluke käsittävät sen teoreettisen viitekehyksen, johon tutkimukseni kiinnittyy. Luvut jakautuvat neljään aihealueeseen. Toisessa pääluvussa tarkastelen suomalaista opettajuutta sekä osallisuuden käsitettä. Kolmannessa pääluvussa käsittelen koulutuksen strategista johtamista ja laadunarvioinnin kytkeytymistä koulun strategiatyöhön.

Alaluvussa 2.1 luodaan katsaus suomalaisen opettajuuden ominaispiirteisiin ennen ja nyt. Nykyhetkellä on juurensa historiassa ja siksi historian tuntemus on oleellista (mm. Sahlstedt 2015, 188). Tarkoituksena on luoda opettajan työstä kokonaisvaltainen taustakuvaus, jota vasten koulumaailmaa ja myös tutkimuksen kohdekoulun käytäntöjä ja kohdekoulun opettajien toimintaa ja ajattelua on mahdollista tulkita ja ymmärtää.

Osallisuus sanana esiintyy monissa tavoitelauselmissä, mutta se, mitä käsitteellä tarkoitetaan, jää usein kertomatta. Kattavaa määritelmää ei ole, minkä puutteen halusin korjata. Tarkastelen alaluvussa 2.2. osallisuuskäsitteen semanttisia, kokemuksellisia ja yhteiskunnallisia ulottuvuuksia. Asemoin oman käsitelmääritykseni ja

tulkintani pohjalta Mantereen (2003) *Champion, citizen, cynic. Social positions in the strategy process* - ja Kostiaisen (2009) *Osaamisen kehittämisen neljä tilaa. Osaamiskeskuksen interventio sosiaalityöhön* -väitöstyöt asiantuntijaosallisuutta koskeviksi tutkimuksiksi. Aloitan osallisuus- käsitteen analyysillä ja rajaan eroja lähikäsitteisiin. Pääkäsitteen osakäsitteiden kautta kuvaan osallisuuskokemuksen rakentumisen vaiheet ja tarkastelen osallisuuskokemuksen eri ulottuvuuksia aiempien tutkimuksien synteesinä. Näiden pohjalta esitän kokoavan määritelmäni osallisuudelle ja nostan tarkasteluun osallisuuden merkityksen yksilön oikeuksien ja yhteiskunnallisen hyödyn näkökulmasta sekä näitä kahta yhdistävän, yksilön hyvinvoinnin, näkökulmasta. Lopuksi esittelen kansainvälisen Teacher empowerment -keskustelun ja -tutkimuksen katsantokantoja opettajien osallistamiseen ja opettajien osallisuuden toteutumiseen.

Kolmannen pääluvun alaluvussa 3.1 tarkastelen koulutuksen strategista johtamista. Määrittelen lyhyesti strategiaa ja strategiaprosessiin liittyvää käsitteistöä ja tarkastelen strategiaa perinteisen strategisen johtamisen ja osallistavan strategiatyön näkökulmasta. Nostan esille strategisen ajattelun ja maailmankuvien merkityksen strategiatyössä ja lopuksi tarkastelen strategian kohtaamisareenoita eli sitä, miten ja missä yhteyksissä koulun tai yleensä organisaation strategiat voivat toimijoille välittyä. Tiedon muodostaminen ja oppimistilat nousevat keskeisiksi kohtaamisareenoiden tarkastelun yhteydessä.

Alaluvussa 3.2. tarkastelen laatutyötä strategian toteutumisen seurantajärjestelmänä. Aluksi käsitteelen koulutuksen laadunarviointia. Seuraavaksi esittelen, millaisia kokemuksia opettajilla on todettu olevan koulujen laatutyöstä ja lopuksi tarkastelen opetussuunnitelman asemaa ja ohjaavuutta koulun strategisena asiakirjana.

Neljännessä pääluvussa perustelen tutkimusotteen valintaa ja esitän keskeiset tutkimukseni taustaoletukset ja metodologiset valinnat sekä tarkastelen tutkimukseni reliabiliuteen ja validiteettiin liittyviä kysymyksiä.

Viidennessä pääluvussa määrittelen tutkimuskysymykseni yksityiskohtaisesti. Esittelen tutkimuksen käytännön toteutuksen raportoimalla tutkimuksen kulkua ja teoretisoinnin ja tulkinnan eri vaiheita pyrkien mahdollisimman läpinäkyvään ja konkreettiseen kuvaukseen.

Tutkimuksen tulokset ja niiden tulkinnan esittelen luvussa kuusi. Taustoittavana tuloksena kuvailen luvussa 6.1 kohdekoulun strategiaprosessia; strategiatyön or-

ganisointia koulun sisällä ja strategiatyötä käytännössä, johtamisen ajatusmallia ja strategisen toiminnan eri tasoja. Kuvaukset on rakennettu eri aineistotyyppien ja -erien avulla; osa koulun asiakirjojen, osa rehtorin kertoman, osa johtoryhmän haastattelun ja osa opettajien lomakekyselyistä tai teemahaastatteluista poimitujen kuvausten pohjalta. Kuvauksissa on huomioitava, että ne perustuvat kertomuksiin ja asiakirjoihin, jotka tuottavat vaaditun, toivotun tai koetun strategiapuheen. Strategiapuheessa mainitun toiminnan tai rakenteiden tai arvojen faktista ilmene mistä tai puheen totuudenmukaisuutta ei ole tarkasteltu eikä se ole tutkimuksen kysymysten kohteena.

Tulosten käsittelyä jatkan esittelemällä koettua strategiaa eli kohdekoulun opettajien ilmaisemia käsityksiä strategiaprosessista, omasta sosiaalisesta positios taan, visioista ja strategian toteutumisesta. Luvun 6.2.1 tuloksista osa on julkaistu artikkelina (Mäntynen 2013). Luvuissa 6.2 ja 6.3 otan tarkemman tarkastelun koh teeksi opettajien käsitykset yksittäisistä koulunsa toimintamalleista, rehtorin toi minnasta ja omasta strategisesta toiminnastaan.

Esittelen tutkimukseni päätuloksena syntyneet kohdekoulun opettajien osalli suutta strategiaprosessissa kuvaavat osallisuuden kuvauskategoriat luvussa 6.4. Osallisuuskokemuksien kokoavaa tarkastelua teen luvussa 6.5 ja luvussa 6.6 käyn läpi strategian ilmenemistä eri kohtaamisareenoilla. Lopuksi havainnollistan osalli suuskokemuksen rakentumisen ja strategisen toiminnan yhteyttä palapelimallin avulla (luku 6.7).

Viimeisessä seitsemännessä luvussa teen yhteenvetoa tutkimuksen lähtökoh dista, tuloksista ja niiden merkityksestä. Luvussa 7.3. esitän kootusti keskeisimmät havainnot osallisuuden esteistä. Lopuksi luvussa 7.4. arvioin tutkimustehtäväni onnistumista ja pohdin jatkotutkimuksen tarpeita.

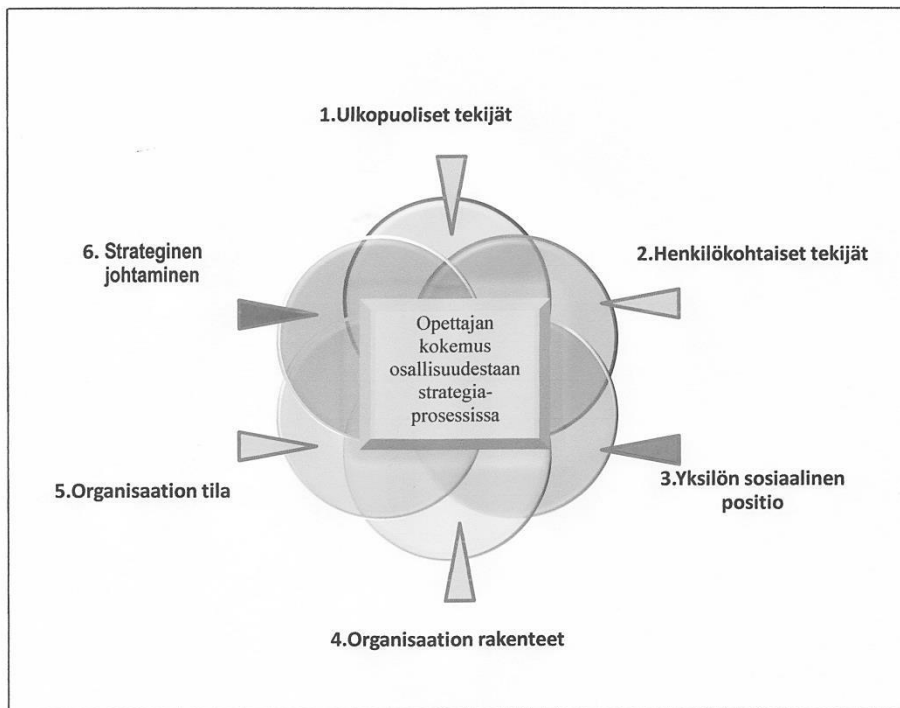
## 1.4 Tutkimusasetelma

Tutkimukseni kohdistuu opettajan kokemukseen osallisuudestaan koulun strate giaprosessissa. Esimmärykseni valossa muotoillussa tutkimusasetelmassa (Kuvio 1) on koottuna kuusi kouluorganisaation strategiaprosessiin liittyvää osa-aluetta, jotka yhdessä tai erikseen voivat olla vaikuttamassa yksilön kokemukseen. Kulloi setkin osa-alueiden tarjoamat tilanteiden, tosiasioiden ja normien määritelmät muodostavat Habermasin (1981) mukaan yksilön elämismaailman eli sen arkipäi väkäisyyden ja taustatiedon, joka rajaa ja mahdollistaa yksilön toiminnan ja ym-

määräyksen ja tuottaa yksilön identiteettiä (Kusch 1986, 214–215). Yksilön kokemus ja tunnetila heijastuvat ympäröivään maailmaan, joka taas vaikuttaa yksilön kokemukseen jatkuvassa kehässä (vrt. Fenwick 2010, 108). Näin yksilön kokemus on aina subjektiivinen, situationaalinen ja ainutkertainen. Osallisuuskokemus muodostuu Kuviossa 1 numeroitujen kuuden seuraavan osallisuuteen ja strategiaproessiin nivoutuvan osa-alueen yhdistelmänä. Osa-alueet ovat:

1. Ulkopuoliset tekijät eli työn ulkoiset, annetut puitteet, joissa organisaatio toimii ja jotka ovat yksilöstä riippumattomia ympäristötekijöitä, kuten esimerkiksi vallitseva lainsäädäntö, virkaehtosopimus, yhteiskunnallinen tilanne tai fyysiset rakennukset ja työtilat ja oppilasainekseen ja opetusryhmiin liittyvät realiteetit. (Ks. Kyllönen 2011, 34–35 L628/1998; L642/2010; Nuikkinen 2013; Onnismaa 2010; OVTES 2007–2009.)
2. Henkilökohtaiset tekijät. Jokainen yksilö on erilainen ja jokaisen yksilön kokemus on aina henkilökohtainen ja yksilöllinen. Eri-ikäiset kokevat asioita eri tavalla ja yksilön persoonallisuus, kompetenssi, terveydentila, elämäntilanne tai muu henkilösidonnainen taustatekijä voi vaikuttaa yksilön jaksamiseen ja mahdollisuuksiin osallistua ja ottaa vastuuta. (Ks. Aho 2011; Airosmäe 2012; Blomberg 2008.)
3. Yksilön sosiaalinen positio. Yksilölle on annettu tai hänelle on muodostunut sosiaalinen positio organisaation jäsenenä, toimijana ja strategian edistäjänä. Yksilö voi kokea positionsa enemmän tai vähemmän sopivana ja mielekkäänä ja siitä voi pahimmillaan muodostua marginalisoiva ja ulkopuolistava elementti tai parhaimmillaan itsetuntoa ja osallisuutta tukeva identiteetin rakentaja. (Ks. Mantere 2003; Rajakaltio 2011, 194–200.)
4. Organisaation rakenteet. Koulun ja työyhteisön tavat organisoida vallan jako, koulutyön suunnittelu ja toteutus esimerkiksi johtoryhmä- tai kokouskäytäntöjen tai tiimityöskentelyn avulla vaikuttavat koulukulttuuriin (ks. Lahtero 2011; Scott 2008, 51). Valtarakenteet, hierarkia, työnjako ja byrokratia voivat toimia innovaation esteinä (Rajaniemi 2010). Rakenteet tukevat osallisuutta, jos ne mahdollistavat ja edistävät yhdessä toimimista ja osallistumista ja vaikuttamista ja yhtä lailla rakenteilla voidaan vähentää yksilön osallisuutta, jos aikaa ja tilaa vuorovaikutukseen ja tiedon luomiseen ei ole (ks. Rajakaltio 2011, 148–157; Willman 2001). Tiedon saanti on yksi ihmisen perustarpeita (Maslow 1970, 23).

5. Organisaation tila eli se millaisen ajattelun ohjaamana ja millaisessa toimintakulttuurissa ja henkisessä ilmapiirissä koulussa työskennellään (ks. Blomberg 2008; Lahtero 2011; Scott 2008, 79). Yksilöiden ajattelumallit, maailmankuvat ja persoonat vaikuttavat kanssakäymiseen ja keskinäisen luottamuksen syntyyn ja muokkaavat siten ilmapiiriä (Rajaniemi 2010, 187–197). Juuti ja Luoma (2009,36) tarkastelevat strategista johtamista kolmen eri maailmankuvan kautta; rationaalisen, kompleksisen ja postmodernin. Nämä maailmankuvat vastaavat Arnkilin (2006, 69) organisaation tilaa kuvaavia kehittämiskonsepteja; organisaatiota voidaan kehittää rationaalisen valinnan perusteiden tai oppivan organisaation näkökulmasta tai pyrkiä kehittämiseen, jonka päämääränä on monimuotoinen arjen toimintakyky.
  
6. Strateginen johtaminen. Organisaation johtamistapa ja johtamisen maailmankuva tuottavat erilaisia johtamisrakenteita ja työn organisointia (Rajaniemi 2010, 162–186). Teknisen, käytännön arkiasioiden johtamisen ja organisoinnin ohella johtajuus on henkistä arvo- ja visiojohtamista (mm. Kirveskari 2003). Johtajan johtamistyyllillä ja persoonalla on vaikutusta johdettavana olemisen tai johtajuuden jakamisen kokemuksiin (mm. Lahtero 2011). Johtaminen, joka usein jaetaan pedagogiseen ja hallinnolliseen johtamiseen, on kokonaisvaltainen tapahtuma, jatkuva prosessi, joka kohdistuu toisiinsa limittyviin tiedon, asioiden ja henkilöiden johtamisen osa-alueisiin (Karikoski 2009, 50; Luukkainen 2004, 112; Raasumaa 2010, 151–155).  
Kaikki johtaminen ei ole strategista eli tiettyyn suuntaan ohjaavaa, mutta strateginen johtaminen ulottuu kaikille johtamisen osa-alueille (ks. Rannisto 2005, 4). Strateginen johtaminen on se osa johtamisprosessia ja johtamistoimintaa, jolla johto tietoisesti (tai tiedostamattaan) pyrkii vaikuttamaan yksilöön ja hänen ajatusmalliinsa niin, että saavutetaan visio tai muu haluttu päämäärä (ks. Alamutka 2008, 20). Päämäärään pääsyn tehostamiseksi johtamisessa olisi pystyttävä ottamaan huomioon kaikki edellä mainitut osallisuuskokemukseen vaikuttavat osa-alueet. Se, miten johtamista näihin osa-alueisiin liittyen toteutetaan, vaikuttaa välillisesti osallisuuskokemukseen.



**Kuvio 1. Tutkimusasetelma (ks. Luku 1.4)**

## 1.5 Tutkimuksen mielekkyys ja merkityksellisyys

Tutkimukseni on tutkimusraportin kirjoitushetkellä ajankohtainen ja relevantti monellakin tapaa.

Opetuksen yhteiskunnallinen konteksti on muuttumassa perustavasti. Koulutuksen arviointia koskeva lainsäädäntö päivittyi vuoden 2014 alusta (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2014). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus aloitti toimintansa ja vastaa nyt koulutuksen arvioinnista ja laadun hallinnan kehittämisestä. Opetussuunnitelmauudistus koskee koko peruskouluamme. Uudet opetussuunnitelmat astuvat voimaan syksyllä 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (OPH 2014c, 24) edellytetään kokonaisvaltaista koulun kehittämistä. Perusedellytykseksi kehittämiselle asetetaan ”toisia arvostava, avoin ja vuorovai- kuttainen sekä kaikkia yhteisön jäseniä osallistava ja luottamusta rakentava kes- kustelu” ja todetaan, että aikuisten tapa toimia välittyy oppilaille. Koulujen tulee edistää oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Toimintakulttuurin kehittämistä

tulee tehdä oppivan yhteisön periaatteella ja pedagogisen ja jaetun johtajuuden kautta. Johtamisen tulee kohdistua oppimisen edellytyksistä huolehtimiseen ja arvioinnin ja arvioinnista saatavan tiedon tulee edistää oppimista. (Mt. 24–25, 46.)

Opetussuunnitelmauudistuksesta todetaan Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisussa 8/2013 mm. näin: ”Suurin haaste on saada uudistuksen henki ja tavoitteet jalkautumaan kuntien strategioihin ja sieltä koulujen strategioihin ja vielä niin, että taloudelliset ratkaisut mahdollistavat tavoitteiden toteutumisen” (Parpala 2013, 51). Muutoksessa tarvitaan strategioita ja on oleellista ymmärtää niiden toteutumisen edellytyksiä ja toteuttamisen olosuhteita (Wilkinson & Eacott 2013, 135–136). Käytäntöä voidaan teoretisoida sitä tutkimalla (Maaranen 2010, 155). Opettajien arviointia ja strategiatyötä koskevien kokemusten tutkiminen tuottaa tietoa, jota on mahdollista hyödyntää teorian muodostuksessa ja koulun kehittämistyössä. Syrjäläisen (1995, 96) sanoin ”tutkija tulkitsee tutkittavien tunteja” ja jos hyvin käy, ”onnistunut tulkinta tekee ilmeisestä vieläkin ilmeisemmän, kyseenalaistaa ilmeisen tai sitten tuo esiin piilevän”. Käsillä oleva tutkimus liittyy jatkeeksi aiempiin opettajatutkimuksiin. Tutkimustulosten kumuloituessa saattaa aikaa myöten löytyä olennaista tietoa, jolloin yksittäisen tutkimuksen merkitys kasvaa (mt. 96, 102–103).

Tutkimuksen tuloksia voitaneen hyödyntää myös opettajankoulutuksessa. Tuottamalla autenttisia kuvauksia ja kokemuksia koulun arkityöstä on mahdollista lisätä ymmärrystä opettajaprofession kvalifikaatioista ja esimerkiksi pienentää noviisiopettajan usein kokemaa todellisuusshokkia (ks. Antikainen ym. 2006, 140–141; Blomberg 2008; Jyrhämä & Syrjäläinen 2012). Kontekstisidonnaisuutensa vuoksi opettajan toiminnan ja yleensä opettajuuden tutkimus on yhteiskuntatutkimusta, joka voi selittää ajan ilmiöitä ja tuottaa uutta tietoa ideologisen keskustelun rakennusaineeksi tai poliittisen päätöksenteon avuksi (ks. Nummenmaa & Välijärvi 2006). Koulutuskysymyksiin ja tavoitteiden asetteluun liittyy aina olettamuksia, joiden paikkansa pitävyyttä tai ehdollisuutta olisi syytä tarkastella ja tutkia. Esimerkiksi jaetun johtajuuden onnistumisesta ja edellytyksistä tai koulun erilaisten johtamistapojen vaikutuksesta koulun toimintaan kaivataan tutkimusta (Chow 2013, 37).

Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeessa lähtökohtana oli ajatus, että kansalaisaktiivinen ja osallistuva opettajaopiskelija on aktiivinen myös työssään koulussa ja siirtovaikutus ulottuu tällöin yhteisöön ja oppilaisiin ja sitä kautta kansalaisvaikuttamisen muodossa yhteiskunnan kehittämiseen (Rantala &



Siikaneva 2005). Opettajan aktiivisuuden strategiatyössä voidaan katsoa ilmentävän samanlaista ajattelua.

Suomalaisten koululaisten viihtymättömyys ja huono kouluhyvinvointi on todettu (Harinen & Halme 2012, tiivistelmä). Lääkkeeksi esitetään osallisuuden, sitoutumisen, ilon ja positiivisuuden lisäämistä oppimiseen. Opettajan tulisi olla oppilailleen mallina osoittamalla kiinnostusta ja intohimoa oppimiseen ja suhtautumalla innostuneesti työhönsä. Kiinnostus ja sitoutuminen, toisin sanoen osallisuuden kokemukset, ovat uutta luovan oppimisen kulmakiviä. (mm. Fredricks 2011, 330; Harinen & Halme 2012, tiivistelmä; Husu & Toom 2010, 143; Laursen 2006, 28–30, 48–49; Lipponen 2013, 3,6,11; Lonka & Pyhältö 2010, 325; Lonka, Hietajärvi, Makkonen, Sandström & Vaara 2013, 98; Uusikylä 2003, 214–215.) Oppiminen nähdään menestyksen avaintekijänä (Kyllönen 2011, 62) ja organisaation menestyminen puolestaan on sidoksissa siihen toiminnan intensiteettiin, jolla henkilöstö yhteisiä tavoitteita toteuttaa (Weick 2001, 346).

Kollaboratiivisuus, kollektiivisen kapasiteetin ja sosiaalisen pääoman kasvattaminen nähdään ratkaisuna osaamisen ja oppimisen tehostamiseen (esim. Fullan 2010b, 2013). Niemen (2010, 47) mukaan opettajan työssä on osattava tiedon luomisen taito. Oppimisympäristöjen ja oppimistilojen tutkimus liittyy olennaisesti tähän (Lonka ym. 2013, 99–100). Dialogi ja yhteisten käsitysten synnyttäminen tapahtuu kanssakäymisessä, joka edellyttää vuorovaikutukselle ja kohtaamiselle soveltuvia oppimistiloja. Sosiaalisten suhteiden ja ilmapiirin tutkiminen ja luottamuksen synty- ja särkymismekanismien havaitseminen sekä kohtaamistilojen kokemuksellinen tarkastelu lisäävät ymmärrystä yhteistyön, oppimisen ja kollaboraation edellytyksistä (vrt. Fullan 2001, 52–53; Laine 2008).

## 2 Opettajuus ja osallisuus

Koulun tavoitteiden asettelussa ja tavoitteisiin pyrkimisessä opettajan osuus ja toiminta on keskeistä. Tavoitteellinen toiminta edellyttää tietoa ja ymmärrystä tavoitteista, halua pyrkiä niitä kohti ja kykyä ja mahdollisuuksia toimia tavoitteiden suuntaisesti. Tällainen tiedon, tahdon, taidon ja toiminnan yhdistelmä on osallisuutta (Anttiroiko 2010, 79; Gretschel 2002, 90–91; Sirviö 2006, 39). Suomalaisella opettajalla koulutuksensa ja autonomiansa vuoksi voi katsoa olevan edellytykset osallisuuden kokemiseen (vrt. Luukkainen 2004, 311–314; la Velle 2013, 2–3; Virtanen 2013, 18; Välijärvi 2011, 31). Tämän viitekehyksen puitteissa luon seuraavassa alaluvussa 2.1 katsauksen suomalaisen opettajan erityisyyteen, opettajan työn historialliseen taustaan ja opettajuuden nykytilaan. Historiakatsausta tukemaan ja havainnollistamaan olen ryhmitellyt suomalaisen koulukasvatuksen historiaa seitsemään eri ajanjaksoon ja koonnut aikakauden keskeiset piirteet Liite-  
taulukoiiksi 1–6.

Alaluvussa 2.2 käsittelen osallisuutta. Selvitän osallisuus-käsitteen eri ulottuvuuksia, osallisuuskokemuksen rakentumista ja osallisuuden yhteiskunnallista merkitystä sekä kokoon oman määritelmäni osallisuudesta.

### 2.1 Suomalainen opettajuus

#### 2.1.1 Suomalainen koulu ja opettaja kansainvälisessä vertailussa

Suomi on voinut ylpeillä koulutusstrategioidensa tuloksellisuudesta. Hyvät oppimistulokset luetaan hyvien opettajien ansioksi. Opettajien voi katsoa onnistuneen toteuttamaan koulutukselle asetettuja tavoitteita. Vuodesta 1997 lähtien Suomi on kansainvälisessä PISA-tutkimuksessa (Programme for International Student Assessment, ks. OECD 2013) ollut toistuvasti OECD- maiden ja koko maailman kärkeä (Kupari, Välijärvi, Andersson, Arffman, Nissinen, Puhakka, & Vettenranta 2013; Luukkainen 2004, 311; Rinne ym. 2011, 32–33; Salminen 2012, 54, 55; Schleicher 2010). Kärkisijoilla pysymisen ansiosta suomalainen koulutusjärjestelmä on saavut-

tanut maailmalla positiivisen erityisaseman (Salminen & Sääntti 2012b, 3; Uijens 2013, 156, 166; la Velle 2013, 3). Myös vuosina 2011–2012 toteutetussa OECD:n PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) - tutkimuksessa Suomi sijoittui erinomaisesti, mikä on tulkittu nimenomaan peruskouluopetuksen tuottaman taitotason ansioksi (Laaksola 2013; Malin 2013).

Peruskoulu-uudistus ja muut koulutusinvestoinnit on Suomessa tehty lähes kokonaan julkisin varoin ja koulutus on ollut tasavertaisesti kaikkien ulottuvilla (ks. Liitetaulukot 1 ja 2), mikä on osaltaan lisännyt kansainvälistä kiinnostusta. Yhteiskuntamme ja kotien vahva koulutususkon ja tasa-arvon periaatteet ovat pitäneet opettajan ammatin arvostettuna (Sääntti 2008, 7–8). Ylipäättään opettajan profession korkeampi status on mahdollista Suomen kaltaisissa valtioissa, missä julkinen valta hallitsee koulutointia (Antikainen ym. 2006, 206–207). Ulkopuolinen huomio ja tunnustus ovat nostaneet arvostusta entisestään. Ja kun historiallisista ja kulttuurisista syistä luottamus opettajaan on ollut vahva ja opettajan asema vakaa, niin korkea status on antanut suomalaiselle opettajalle myös valtuudet toimia työssään itsenäisesti oman näkemyksensä mukaan. (Hargreaves 2008, 2010a; 2010b; Sääntti 2008, 8; Rinne ym. 2011, 34–35, 66, 78, 295–296.)

Maailman ykkössijoilla olevat oppimistulokset on saavutettu kansainvälisesti vertaillen pienillä opetustuntimäärillä (Sahlberg 2011a, 119). Suomi on ykkösenä myös opettajankoulutuksen houkuttelevuudessa; vain alle 10 % koulutukseen pyrkijöistä saa opiskelupaikan, joten joukko on valikoitunutta ja jo valmiiksi eettisesti ja ammatillisesti valveutunutta (Kumpulainen 2011, 9; Tirri & Ubani 2013, 21, 27–28). Sääntti (2008, 7–8) katsoo opettajankoulutuksen kestoosuion ja opettajan ammatin houkuttelevuuden Suomessa syntyneen paitsi akateemisen koulutuksen ja työn autonomian ansiosta myös siksi, että koulu on ainakin toistaiseksi säästynyt kohtuuttomilta tehokkuusvaatimuksilta.

Suomalaisen opettajan voikin katsoa olevan maailmanlaajuisesti erityislaatuissa ja monen muun maan kollegoitaan paremmassa asemassa. Hän on halunnut hakeutua alalle ja on valikoitu ja yliopistotasoisesti koulutettu. Hän on saavuttanut luottamuksen, laajaa arvostusta ja hyviä tuloksia. Hän on välttynyt tiukalta valvonnalta ja kontrollilta, testauksilta ja rankinglistoilta. Hänellä on ollut mahdollisuudet ja halua asettaa myös omia tavoitteitaan ja toimia niiden mukaisesti. (Ks. Atjonen 2015, 34, 220; Heikkilä, Lonka, Nieminen & Niemivirta 2012, 455–456; Jakku-Sihvonen ja Rajanen 2002, 312; Luukkainen 2004, 311, 314; OAJ 2010, 3; Pekkala

2005, 191,195; Rajakaltio 2011, 34; Sahlberg 2010b, 2011b; Salminen ja Sääntti 2012a, 3; la Velle 2013, 2–3; Virtanen 2013, 23.)

Antikaisen ja kumppaneiden (2006, 209) mukaan Suomen opettajistolla säilyi harvinaisen pitkään agraarinen tausta, mikä selittää suomalaisen opettajan erityispiirrettä, konservatiivisuutta, ja hyvin vähäistä poliittista ammattijärjestöradikalismia sekä muihin maihin nähden korkeaa järjestäytymisastetta yhteen yhtenäiseen ammattijärjestöön. Suomalainen opettaja on toiminut ja luultavasti myös halunnut toimia konservatiivisesti annettujen tavoitteiden ja määräysten mukaisesti. Uskoisin, että hän on myös kokenut hallitsevansa ammattinsa ja kokenut asemansa turvalliseksi ja vakaaksi. Opettajan ammatin professionaalistuminen lienee kuitenkin paitsi nostanut statusta myöskin lisännyt työn ristipaineisuutta. Profession arvot ja työnantajan intressit eivät aina kohtaa ja professioasemaan liittyy uudenlaisia vaateita kehittämisen ja arvioinnin suhteen (Laursen 2006, 195–196; Niemi 2004b 13–14; Parding, Abrahamsson & Berg-Jansson 2012, 295).

Hargreaves (2010a) katsoo konservatiivisen opetuksen tuottamien hyvien tuloksien olleen mahdollisia yhtenäiskulttuurimme ja väestön homogeenisuuden ansiosta, mutta Sääntin (2008, 7–8) tavoin hän näkee käänteen huonompaan tapah-tuneen. Ympäri muuta läntistä maailmaa on todettu oppilaiden pahoinvoinnin ja työrauhaongelmien lisääntyminen ja oppimistuloksien lasku. Osaavimmat eivät hakeudu opettajankoulutukseen, pätevästä opettajista on pulaa ja julkisen talouden rahoitusvaikeudet vaativat koulutusmenojen supistamista. (Björklund 2010; OECD 2012; Salminen 2012, 53,54; Sääntti 2008, 7–8; la Velle 2013, 2.)

Murros on havaittavissa Suomessakin. PIAAC - ja PISA -tulokset ovat selkeästi heikentyneet (Kupari ym. 2013; Malin 2013; OKM 2012; Sulkunen & Välijärvi 2012). OECD:n TALIS (Teaching and Learning Informative Survey) 2013 - tutkimuksen mukaan suomalaisista alakoulun opettajista viidennes ei ole tyytyväinen ammatinvalintaansa. Opettajankoulutus ei tutkimuksen perusteella tarjoa riittävästi valmiuksia käytännön työhön, täydennyskoulutusta jää puutteelliseksi ja työtä kehittävien palautejärjestelmien koetaan puuttuvan (Taajamo, Puhakka ja Välijärvi 2015, 3–4).

Varkey GEMS Foundationin tutkimuksessa 2013 todettiin luottamus suomalaisiin opettajiin ja koulutusjärjestelmään edelleen vielä vahvaksi, mutta opettajan ammatin status, palkka ja houkuttelevuus jäivät alhaisiksi verrattuna muihin tutkimusmaihin (Dolton & Marcenaro-Gutierrez 2013, 13, 17–19, 24–25). Jos PISA-tulokset jatkossakin heikkenevät ja sitä myötä kansainvälinen kiinnostus ja arvostus

tus laimenevat, voi tilanne heijastua suomalaisen opettajan statukseen ja koettuun ammattiympäryteen (vrt. Atjonen 2015, 30). Jo havaitut opettajien kokemukset osaamattomuudesta ja tyytymättömyydestä vaikuttanevat heidän toimijuuteensa. Voikin kysyä, säilyykö opettajistollamme entisen kaltainen turva ja tahto toimia koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi.

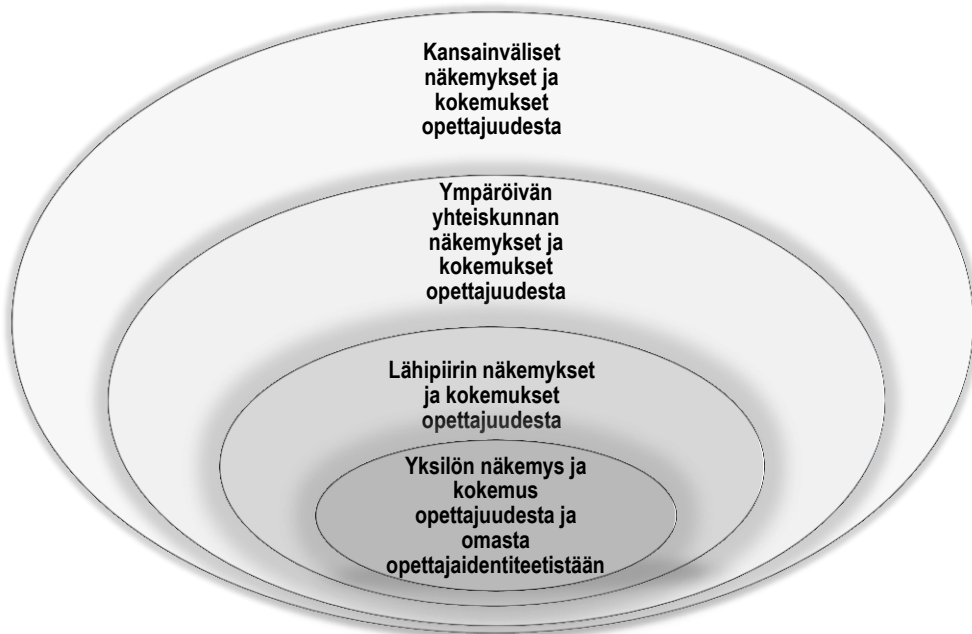
TALIS 2013 tutkimus osoittaa kuitenkin myös, että Suomessa yli 90 % kaikista opettajista pitää työstään ja alakoulun opettajista kaksi kolmasosaa uskoo ammatiaan arvostettavan (Taajamo ym. 2015, 3.) Suomesta myös edelleen tullaan hakemaan mallia toimivaan opettajankoulutukseen, Suomen menestystä analysoidaan ja koulutusosaamisesta puhutaan vientituotteena (ks. Darling-Hammond 2010; FCG 2012a; 2012b; OECD 2012; OKM 2013; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2009; Rinne ym. 2011, 32–33; Salminen & Sääntti 2012a, 3; Sahlberg 2011b).

Kun pohditaan koulutusstrategioita, tulee tarkastella, mikä on opettajan tahdon ja toiminnan osuus asetettuihin tavoitteisiin pääsemisessä ja mikä puolestaan yhteiskunnallisten ja ympäröivien olosuhteiden ja vallitsevan kulttuurin osuus (vrt. Atjonen 2015, 158-159). Benchmarkingin heikkoudet, toimivan käytäntöyhteisön muualle siirtämisen vaikeus ja kulttuuriin ja arvopohjaan perustuvan koulupedagogiikan tuotteistamisen mahdottomuus on todettu (Arnkil 2006, 59, 65; Kurtti 2009, 33–34; Sergiovanni 2000, 3, 38; Uusikylä 2010, 81–83). Toimivia hyviä käytäntöjä ja käytäntöyhteisöjä kannattaa silti etsiä, vaalia ja tukea, ja toimimattomia tunnistaa ja muuttaa (vrt. Arnkil 2006, 70–71; Atjonen 2015, 164-165; Hayes, Mills, Christie & Lingard 2006, 189–191). Tieto syntyy aina käytäntöyhteyksissään. Siksi strategia-työssä ja kehittämistoiminnassa olisi oleellista käydä keskustelua kehittämisen eri intresseistä ja ymmärtää historiallista taustaa sekä toimijoiden lähtökohtia ja tapaa hahmottaa työtään ja sen tavoitteita ja periaatteita (ks. Rantanen & Toikko 2009).

## 2.1.2 Opettaja ja koulu yhteiskunnallisena vaikuttajana

Seuraavan katsaukseni tarkoituksena on analysoida koulun ja opettajien ja yhteiskunnan välistä sidosta. Laajempi toimintaympäristön analyysi taustoittaa tutkimustani kohdekoulusta ja sen opettajayhteisöstä. Kulloinenkin valtiollinen tilanne, lainsäädäntö ja poliittiset olosuhteet näet kytkeytyvät kiinteästi opettajaidentiteettiin ja opettajuuteen. Opettajuuden kehityshistorian tuntemus voi auttaa ymmärtämään nykypäivässä toimivien opettajien ajattelua, erityisesti kun huomioidaan opettajan ammatin periytyvyys sukupolvelta toiselle (esim. Myrskylä 2009).

Kuvio 2 havainnollistaa opettajaidentiteetin rakentumiseen vaikuttavien eri tahojen näkemysten, vaateiden ja kokemusten suodattumista yksilön kokemaksi opettajaidentiteetiksi.



**Kuvio 2. Yksilön kokemuksen sidoksellisuus ympäröivään yhteiskuntaan**

Liitetaulukoissa 1–6 suomalainen koulukasvatus on jaettu seitsemään eri ajanjaksoon. Kussakin taulukossa on määritelty koulutuksen ajanjakso olennaisine piirteineen ja keskeisimpine opettajan työtä määrittelevine säädöksineen. Lisäksi on kuvailtu ajan opettajihannetta ja näkemyksiä opettajan työhön kuuluvista tehtävistä. Taulukoista voi todeta, miten suomalainen opettaja on laitettu paljon varti-jaksi. Kun opettaja on kerran päässyt asemaansa – eli hänet on koulutukseen valikoitu ja persoonansa puolesta sopivaksi kunakin aikakautena todettu ja ammattilaisena virkaan valittu – niin häneen on kautta aikojen myös itsenäisenä toimijana luotettu ja vaikuttamismahdollisuuksia tarjottu ja vaikutusmahtiin uskottu (vrt. Välijärvi 2012b).

Koulutuksellisen hajanaisuuden aikana 1800-luvun alussa mikä taho vain saattoi järjestää koulutusta ja edistää omaa ideologiaansa opettajiensa kautta. Kirkko ensin ja sittemmin Venäjän hallintokoneisto omine tarkoituksiperineen hallitsivat

suomalaisen koulutuksen kenttää. Koko kansalle järjestettävän koulukasvatuksen merkityksellisyyteen suomalaiset havahtuivat varsinaisesti vasta, kun autonomia oli uhattuna. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 155; Rantala 2010, 118–119; Salminen 2002, 3, 35; 2012, 102.)

Suomalainen koulukasvatus keskittyikin ensin autonomian säilyttämiseen ja itsenäisyyden saavuttamiseen. Sittemmin koulun tavoitteena oli yhdistää kansalaisodan kahtiajakautunut kansa ja sotien jälkeen puolestaan turvata maan jälleenrakentaminen tarjoamalla oppilaille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja ja sivistystä. Suurtuotantoteknologian mukainen peruskoulu-uudistus 1970-luvulla halusi luoda yhteiskunnallista eheyttä. 80-luvulta alkaen työelämän tarpeet ja Suomen kansainvälisen kilpailukyvyyn ja talouskasvun turvaaminen nousivat keskeisiksi koulutuksen yhteiskunnallisiksi tavoitteiksi. (Ks. Liitetaulukot 1–6.)

Opettajat toimivat yhteiskunnallisina vaikuttajina koulu-uudistuksia toteuttaessaan tai jarruttaessaan. Opettajakunnan vaikutusmahti laajeni, kun systemaattinen kansanopetus alkoi opettajakoulutuksen käynnistymisestä 1863 (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 155–156). J.V. Snellmanin johdolla luterilaisuuden ihanne ja kansalaisuusajattelu kytkettiin yhteen. Opettajankoulutus valtiollistettiin ja opettajien pätevyysvaatimuksista annettiin säädökset. Maalaiskansakoulun aikaisiin tiukkaa kuria noudattaviin opettajaseminaareihin valittiin vahvan kutsumuksen ja mainetodistuksia omaavia opettajakokelaita ja koulujen johtokunnat arvioivat opettajan esikuvallisuuden ja sopivuuden virkaan. (Salminen 2002, 35; 2012, 103; Vuorikoski & Räisänen 2010, 65, 66.)

Venäläistämiskaudella 1901–1917 kaikkien koulujen koko toimintakulttuuri: opettajien pätevyysvaatimukset, koulujen lukusuunnitelmat, oppilaiden käytös ja oppimistulokset oli tarkoitus harmonisoida. Valvonta ja asiantuntijakontrolli ulotettiin myös valtion byrokraattista ja konservatiivista koulutuspolitiikkaa vastustaneisiin yksityisiin oppikouluihin, jotka autonomiansa turvin olivat voineet toteuttaa koulutuksellisia innovaatioita, kuten modernin pehmeämmän vallan muotoihin perustuvaa pedagogiikkaa. (Salminen 2002, 35; 2012, 103; Vuorikoski & Räisänen 2010, 65, 66.) Opettajien vastatoimien ansiosta venäläistämiskausien vaikutukset jäivät kuitenkin vähäisiksi. Koulujen opettajakunnan keskuudesta – ehkä juuri opettajaseminaarien ja koulujen johtokuntien opettajavalintakriteerien ansiosta – löytyi näet sellaista kansallista valveutuneisuutta ja isänmaallisuutta, jonka turvin opettajat kontrollonnista huolimatta kykenivät vahvaan systemaattiseen vastarin-

taan. (Vrt. Rantala 2010, 7–8; Salminen 2012, 102–103; Vuorikoski & Räisänen 2010, 65.)

Myös nykyaikana koulun ja opettajien on ollut mahdollista muuntaa ja muokata ylhäältä ohjattuja koulutus uudistuksia ja muutoksia omiin tarkoituksiinsa ja omaan toimintaansa sopivammiksi (Rajakaltio 2012, 59; Syrjäläinen 2002, 113). Samaa tavoitteeseen pyrkivät uudistukset saattavat toteutua eri tavoin eri paikoissa (Sahlstedt 2015, 41–42). Liitetaulukoista 1–6 voi havaita koululaitoksemme käyneen välillä tiukemman ja välillä väljemmän normi- ja informaatio-ohjauksen mukaisesti läpi jo lukuisia opetussuunnitelmauudistuksia ja muita uudistuksia kansakouluasetuksesta hallinnollisesti yhtenäisiin peruskouluihin. Kuitenkin koulumme muuttumattomuus on todettu useissa yhteyksissä (mm. Hargreaves 2010a; Helakorpi 2001, 393–398; Sahlberg 2010a; Syrjäläinen 1990, 269, 1992, 17–18, 2002, 17, 61; Vitikka 2009, 271).

Suomen itsenäistymisen jälkeen tarkastajat huolehtivat, että opettajat toimivat mallikansalaisen tavoin. Kansalaissodan jälkeen vaadittiin isänmaallisuutta ja sosialismista vastaisuutta, mutta myös oikeistolaisia ääriilikeitä valvottiin. Opettajien yhteiskunnallisia kannanottoja kontrolloitiin ja edellytettiin maltillisuutta tai lähinnä oikeistolaista poliittista asennoitumista ja nuhteettomuutta ja esimerkillisyyttä. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 160; Rantala 2010, 120–125; Salminen 2012, 72, 103, 207; Vitikka 2009, 58; Vuorikoski & Räisänen 2010, 65,66.) Tämä maltillisuuden ja puolueettomuuden vaade elää opettajaihanteissa edelleen. 1970-luvulla peruskoulu-uudistuksen aikaan opettajalta ei kuitenkaan enää edellytetty ulkoista mallikelpoisuutta vaan enemmän sisäistä. Opettajan tuli olla humanismin ja demokratian arvot sisäistävä rationaalinen opetuksen kehittäjä. (Sahlberg 1997, 30; Salminen 2012, 103, 206; Vuorikoski & Räisänen 2010, 68, 69).

Nykyisin yhteiskuntavastuun kantamista ja aktiivista kansalaisuutta on alettu peräänkuuluttaa myös opettajilta (mm. Välijärvi 2008, 65–67). Tosin mallikansalaisuus ja esikuvallisuus vieläkin sisältyvät opettajan työhön. Virkamiehenä opettajan on ”käyttäytyttävä asemansa ja tehtävänsä edellyttämällä tavalla” (Valtion virkamieslaki 1994/750, 14§).

Itsenäisyyden alkuvuosikymmeninä alempia kansankerroksia tuli sivistää, jotta modernisoituvan ja teollistuvan yhteiskunnan toiminta turvattaisiin. Ensimmäinen kansallinen opetussuunnitelma laadittiin 1925 ja Kansakouluasetus (A321/1958) sääteli koulujen konkreettisia puitteita yksityiskohtaisesti. Kansakoulutarkastajat ja johtokunta valvoivat, että opettaja noudatti oppimääriä ja lukujärjestystä ja käytti



kouluhallituksen tarkastamia oppikirjoja ja dokumentoi opettamansa sisällöt päiväkirjaan. Muutoin hän sai opetuksessaan soveltaa haluamiaan menetelmiä ja valita opetusjärjestelynsä ja opetusstrategiansa annettujen suositusten ja esimerkkien pohjalta. Hänellä oli vapaus ja ohje joustaa luokkatyössään tilannekohtaisesti ja oman harkintansa mukaisesti. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 160; Rantala 2010, 120–125; Salminen 2012, 72, 103, 207; Vitikka 2009, 58; Vuorikoski & Räisänen 2010, 65,66.)

Pedagogiset opit sotien jälkeen sallivat myös pehmeämmän pedagogiikan; opettaja sai olla oppilaistaan välittävä ja heitä rakastava opettajapersoonana. Kutsumuksen sijaan alettiin painottaa opettajan empaattisuutta ja oppilaiden tarpeista huolehtimista. Opettajan oikeanlaatuista persoonaa ja opettajankoulutuksen tuottamaa oikeanlaista ammatillista oppia korostettiin. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 160; Rantala 2010, 8–9, 105–107, 110, 112, 120–125; Sagulin 2009, 18; Salminen 2012, 72, 103, 207; Sääntti 2008, 16; Vitikka 2009, 23, 58–59; Vuorikoski & Räisänen 2010, 65–67, 74.)

Opettajilla oli valtaa ja vaikutusmahdollisuuksia myös koulutyön yleisessä suunnittelussa ja toteutuksessa: Opettajien ehdotus käytettävistä oppikirjoista tuli ottaa opetussuunnitelmassa huomioon (A321/1958, 11§) ja kansakoulun johtajan tuli ”ohjata opettajia keskinäiseen yhteistyöhön, kuitenkin niin, ettei kenenkään itsenäisyyttä tarpeettomasti rajoiteta” ja antaa johtokunnalle ”opettajien kanssa neuvotellen valmistettu ehdotus opetussuunnitelman vuositarkisteeksi” (A321/1958, 118§).

Kansakouluasetuksessa (A321/1958) määritelty opettajien keskinäinen yhteistyö on aikojen saatossa muuttunut yhteissuunnitteluelvoitteeksi. Vuonna 1985 opettajan oppivelvollisuustuntien lisäksi työhön tuli oppituntien ulkopuolisiin tehtäviin, opettajayhteistyöhön ja koulun kehittämistehtäviin tarkoitettu ns. yhteissuunnittelutyöaika, joka 2005 alkaen nousi yhdestä vuosiviikkotunnista kolmeen (Kuntatyönantaja 2005, 15–16; OVTES 2003–2004; OVTES 2007–2009; OVTES 2012–2013, 28; Rajakaltio 2011,37; Uusikylä 2010, 62).

Nykyisin opettajalta edellytetään myös moniammatillisen yhteistyön ja tiimityön taitoja. Opettajien kanssa neuvoteltu ehdotus vuositarkisteeksi on laajentunut opettajien osallistumiseksi koulun kehittämistyöhön ja opetussuunnitelmien laadintaan (ks. Liitetaulukot 4–6). Suomalainen opettaja on saanut näin kansainvälisesti ajatellen poikkeuksellisen hyvät mahdollisuudet jo kansakouluajoista alkaen vaikuttaa opetuksen suunnitteluun, opetusmateriaaleihin ja muihin opetusjärjest-

lyihin ja pedagogisiin valintoihin (ks. Sahlstedt 2015, 64). Opettajan työnkuvaan on myös jo tuolloin liitetty näkemys kollegan kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja toisaalta sisäänkirjoitettu professionaalisuus, joka oikeuttaa autonomiaan ja itselliseen ja vapaaseen työskentelyyn.

Opettajille annetun vapauden ja vastuun määrä on kuitenkin vaihdellut aikakausittain. 1960-luvulle asti kansakoulun opettajan työ nähtiin käytännönläheisenä ja normatiivisena. Tarkastajainstituutio valvoi toimintaa, mutta luokkahuonearjessa opettaja oli itsenäinen päätäntävaltainen toimija. 1970-luvulla opettajankoulutus siirtyi yliopistoon ja opettajan työ alettiin nähdä professiona. (Vuorikoski & Räisänen 2010, 67–69.) Opettajaprofession autonomiapyrkimyksistä huolimatta vahva byrokraattinen keskushallintojohtoisuus säilyi. Valtiovalta säätelöi opettajankoulutusta ja kelpoisuusehtoja ja opettajan tuli sitoutua hallinnon tavoitteiden ja kansallisen ideologian toteuttajaksi noudattamalla valtakunnallista opetussuunnitelmaa. (Vitikka 2009, 62–63; Vuorikoski & Räisänen 2010, 69.)

Fredric Taylorin kehittämän tieteellisen liikkeenjohdon mallin mukaisesti myös koulutyötä alettiin standardisoida ja johtamista organisoida ja rationaalisuutta korostaa. Opettajia ohjeistettiin tavoitteiden, mitta-asteikkojen ja arviointijärjestelmien osalta yksityiskohtaisesti. Toiminnan tehokkuudesta tuli kriteeri. (Kiilakoski & Oravakangas 2010, 19.) 1960–70-luvulla korostettiin hyvää opettamista ja opetustaitoa opettajan professioon kuuluvina persoonallisuuden ominaisuuksina. Positiivismin ja behaviorismin tuomien mittaamiskäytäntöjen ja uudenlaisten tasarvon ihanteiden myötä oppilaskeskeisyys alkoi korostua (Sagulin 2009, 18; Salmi & Sääntti 2012a, 6).

1980-luvulla yksilökeskeiset arvot vahvistuivat ja behaviorismista palattiin kasvatopsykologisiin oppimisteorioihin, kognitiiviseen psykologiaan ja konstruktivismiin. Opettajan työ nähtiin ajan keskusteluissa tutkijan työn kaltaiseksi. Oppiminen nousi koulutoiminnan tutkimuksen kohteeksi. Opettajankoulutuksessa opetuksen teoria ja käytäntö jäivät kuitenkin erilleen ja opettajan työssä kentällä korostui käytännöllinen puoli. (Salminen & Sääntti; 2012a 9–10; 2012b, 3; Sääntti 2008, 14.) Edelleenkin opettajan työtä leimaa kaksijakoisuus; työnkuvaan kuuluu toisaalta konkreettinen luokkatyö ja oman opetuksen suunnittelu ja toisaalta teoreettisempi koko koulun kehittämistehtävä (Lashway 1997, 4).

Peruskoulun hajauttamisen aikaan (ks. Liitetaulukko 4) normiohjauksen purulla vastattiin ajan voimakkaaseen kuntien itsehallintopyrkimykseen. Uusi tuntikehysjärjestelmä siirsi päätöksentekoa ja suunnitteluvastuuta kunnille ja opetussuunni-

telmavastuuta ja -valtaa koulun tasolle (Ahonen 2003, 182; Rajakaltio 2011, 33.) OECD raportoi Suomen koululaitoksen liikarahoituksesta ja kehotti tulosvastuullisuuden tehostamiseen. Elinkeinoelämän valtuuskunnan ja Teollisuuden ja Työnantajain keskusliiton kannanoton mukaan koulun olisi pitänyt kasvattaa ensisijaisesti yrittäjähenkisiä palkansaajia, peruskoulua olisi pitänyt lyhentää ja ammattiopinnoista jättää yleissivistävä aines pois. Vaadittiin oppilaan vapaan valinnan mahdollisuuksien lisäämistä. (Ahonen 2003, 171–175, 182; Rajakaltio 2011, 33). Opettajankoulutukseen ja tehottomuudesta syytettyyn peruskoulujärjestelmään ja sitä kautta myös opettajien osaamiseen kohdistui epäluuloja ja muutospaineita. 1990-luvun alussa opettajankoulutusta jopa ehdotettiin siirrettäväksi pois yliopistosta ammattikorkeakouluihin. (Antikainen 1998, 100; Luukkainen 2004, 53; Niemi 2004b; Salminen 2012, 208; Salminen & Sääntti; 2012a 9–10; 2012b, 3; Sääntti 2008, 14; Uusikylä 2010, 66.)

1990-luvun laman vuoksi koulu palasi hetkeksi yhteisöä kokoavaan valistushankkeen kaltaiseen eetokseen, mutta johtavaksi periaatteeksi jäi vapautuminen keskusjohtoisesta suunnittelusta ja yhdenmukaisuuden pakosta ja tiukasta normiohjauksesta. Kilpailua ja lahjakkaiden esteetöntä etenemistä korostettiin. Lahjakkaiden opetusta ja valinnanvapautta pidettiin koulutuspoliittisesti ja kansantaloudellisesti tärkeänä. (Ahonen 2003, 182–187; Rokka 2011, 28.) Siirtämällä suunnittelu- ja päätäntävalta pedagogisista ratkaisuista kentälle haluttiin lisätä opettajien asiantuntemuksen hyödyntämistä ja samalla vastuuttaa ja sitouttaa opettajia (Rokka 2011, 26–30). Hallinnolliset uudistukset toivat periaatteessa lisää vapautta, mutta lisääntynyt vastuu kasvatti työmäärää (Kiviniemi 2000, 183).

1990-luvulla käsite uusprofessionaalisuus nousi esille. Opettajan työ monimuotoistui mm. teknologisen kehityksen, kansainvälistymisen ja yksilöllisyyden korostamisen ja oppimisen tutkimuksen myötä. Opettajien ammatillisuuden uudeksi ulottuvuudeksi kollegiaalisen yhteistyön rinnalle nostettiin verkostoituminen ja vuorovaikutus sidosryhmien kanssa. (Niemi, 2004b.; Salminen & Sääntti 2012a, 12–13.) Valtion normiohjauksesta siirryttiin informaatio-ohjaukseen. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa koulu sai opetussuunnitelmien laadinnassa runsaasti vapauksia opetuksen sisältöjen ja toteutustapojen suhteen ja liike-elämän strategiakäsitteistä poimitun mallin mukaisesti koulujen oli määriteltävä 'koulun tehtävä', 'omaleimaisuus' ja 'toiminta-ajatus' (Ahonen 2003, 186; Rinne ym. 2011, 81; Vitikka 2009, 147–151). Lisääntyneen vapauden koettiin tuovan epävarmuutta ja lisätyötä, mutta myös energisoitumista ja aitoa sitoutumista ja kehittämistä (Rajakaltio 2011, 49; Rokka 2011, 4, 27).

Vuonna 1998 eduskunta hyväksyi uuden perusopetuslain. Peruskoulun ala- ja yläasteen välinen hallinnollinen raja poistui ja siirryttiin yhtenäiseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan. (L628/1998; A852/199). Kunnat perustivat yhtenäisiä peruskouluja yhdistämällä kouluyksiköitä tai kasvattamalla kouluista vähitellen kaikki luokka-asteet sisältäviä yksiköitä. Hallinnollisella uudistuksella haettiin uusia ratkaisuja johtajuuden ja opettajuuden kehittämiseen. Yhtenäisyys oli koulun toimintakulttuurin yhtenäistämistä ja hallinnon näkökulmasta se oli hallittavan työn yhtenäistämistä ja samankaltaistamista. Tausta-ajatuksena oli tehokkuuden lisääminen; mitä yhtenäisempää sitä tehokkaampaa. (Rajakaltio 2011, 50–54.)

Yhtenäinen hallinto ei kuitenkaan automaattisesti ole lisännyt tehokkuutta. Sahlstedt (2015, 57, 177–179, 193) totesi, että isossa hallinnollisesti yhtenäisessä koulussa toiminta täytyi pilkkoa osiin, jolloin yhtenäisyyden edut menetettiin; toiminnot eriytyivät ja niiden mosaiikkimaisuus hävitti työyhteisöpsykyvyyden hankaloittaen yhteistyötä ja vuorovaikutusta ja vähentäen työtyytyväisyyttä. Rajakaltion (2011, 47) mukaan opetuksen tehokkuus syntyy opettajan subjektiivisten ja kokemusmaailmaan liittyvien elementtien yhdistyessä opetukseen; jos koulutyö organisoitetaan yksinomaan hallinnon intressien mukaisesti, syntyy ulkokohtaisuutta ja irrallisuutta.

Opettajien työtyytyväisyyttä on heikentänyt myös kokemus byrokratiasta, kontrollista ja vapauden rajoittamisesta. Vaikka tarkastustoiminta 1990-luvulle tultaessa oli loppunut, tulosvastuu toi uudenlaista kontrollia kouluille. Kuntahallinnon tasolla nousi tarve arvioida palvelujen laatua ja myös koulutuksen osalta haettiin täsmällisiä mitattavia tuloksellisuustavoitteita. Perusopetuksen oppilasarviointien arviointikriteerit ja tulosten arviointi koettiin opettajien työtä voimakkaasti määrittävinä ja vapautta vähentävinä (Kiviniemi 2000, 183–184). 2000-luvulle tultaessa arviointia painottava tulosjohtamisen kulttuuri, kilpailutus ja strategiatyö ovat vakiintuneet myös opetuslalla. Koulun tulee turvata kilpailukykyä ja edistää talouskasvua. (Ahonen 2003, 167; Hall, Gunter & Bragg 2013, 175; Kiviniemi 2000, 81, 183; Rajakaltio 2011, 30–31, 56; Rannisto 2005, 11–13; Salminen 2012, 208.)

Vuoden 2004 valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa palattiin keskitettyyn normiohjaukseen. Keskeiseksi opettajan työtä normittavaksi ohjeeksi nousivat uudet oppilaan arviointia koskevat hyvän osaamisen kriteerit. Osaamistavoiteluettelot olivat yksityiskohtaisia, mutta työtavat, joilla tavoitteisiin pyrittiin opettaja sai edelleen valita. (Rajakaltio 2011, 52, 53; Rokka 2011,4, 32–34; Salminen 2012, 198; Vitikka 2009, 168–170.)

Kun vuoden 2010 Laki perusopetuslain muuttamisesta (L642/2010) astui voimaan, opettajan työn kuvaan tuli uusi ulottuvuus oppilaan oikeuksien ja tuen saannin turvaajana. Lakimuutoksessa oppilaan oikeutta lähikouluun vahvistettiin ja opetuksen tuki määriteltiin kolmiportaisena ja määrättiin toteutettavaksi yleisenä, tehostettuna ja erityisenä tukena. Tuen riittävyden arviointi, tukitoimien kirjautuminen ja tuen seuranta ja raportointi tulivat opettajan hallintotehtäviksi. Lakimuutokset ja opetussuunnitelman muuttuminen juridishallinnolliseksi asiakirjaksi kertovat osaltaan normiohjauksen lisääntymisestä ja tiukentuneesta byrokratiasta. (Rajakaltio 2011, 38, 57; Salminen 2012, 200–201.)

Opettajan työn luonne on muuttunut kutsumusammattista enemmän palkka- ja virkatyön suuntaan (ks. Lindén 2010). Välittävän ja rakastavan opettajapersoonan sijaan haetaan kustannustehokasta tuloksen tekijää. Jo vuoden 1970 Peruskoulun opetussuunnitelmauudistus toteutettiin talousajattelupohjaisesti valtiokeskeisen suurtuotantoteknologian toimintaperiaatteiden mukaisesti (Salminen 2012, 103, 206; Vuorikoski & Räisänen 2010, 68, 69). Hallinnon hajauttamisen yhteydessä 1980-luvulla koulun sivistystehtävän nähtiin välineellistyneen kilpailukyvyyn ja talouskasvun edistämiseen ja liike-elämäpohjaisen diskurssin vakiintuneen koulutuskeskusteluun (Ahonen 2003, 171–175; Rajakaltio 2011, 33).

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet heijastelivat 1990-luvun koulutuspolitiikan uusliberalistista arvomaailmaa, jonka mukaisesti kouluissa otettiin käyttöön laadunhallintajärjestelmiä, lanseerattiin perusopetuksen laatukriteerit ja managerialistinen johtamisnäkemys yleistyi (Ahonen 2003, 167, 180–182; Hall ym. 2013, 175; Kiviniemi 2000, 81, 183; Rajakaltio 2011, 30–31, 56; Rannisto 2005, 11–13; Salminen 2012, 208). Opettajien työn tehostamiseksi ja palkitsemiseksi on mm. otettu käyttöön työtulosten ja työsuorituksen arviointi sekä tehtävän vaativuuden arviointi. Tällä kaikella on vaikutusta koettuun ammatti-identiteettiin. Hallintajärjestelmillä saatetaan jopa tuottaa luottamuksen murentumista ja opettajien vapauden ja autonomian kaventumista (ks. luku 3.2.2).

Tällä historiakatsauksellani olen pyrkinyt analysoimaan, miten yhteiskunta vaikuttaa opettajiin ja opettajat yhteiskuntaan. Yhteiskunta haluaa opettajien kasvatavan yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. Kulloisenkin aika- ja arvosidonnaisen yhteiskuntakelpoisuuden edistämiseksi valtio säätelee, ohjaa ja kontrolloi opetusta ja koulutusta. Sääntelymekanismit muuttavat opettajien toimenkuvaa paitsi konkreettisten työtehtävien tasolla myös kulttuurisidonnaisen toiminnan tasolla.

Koska ihminen on aina oman elämänhistoriansa muovaama, menneisyys vaikuttaa hänen toimintaansa. Niinpä aiempi kokemus ja tietämys esimerkiksi kouluun kohdistuneista muutoksista vaikuttaa opettajan suhtautumiseen. Opettajan työssä arvojen ja kasvatusvastuun pohdinta on keskeistä (mm. Niemi 2004a, 65–58). Maa-ilmankuvien törmäyksetkin eri vaikutustahojen välillä ovat mahdollisia. Suomalaiset opettajat ovat saaneet valtuutettuina ja luvan kanssa mm. toteuttaa opetus-suunnitelman tavoitteita haluamiensa oppimateriaalien ja opetusmenetelmien avulla. Mutta heillä on myös vapautensa turvin ollut mahdollisuus piilovaikuttamiseen toimimalla joko aatteiden ja uudistusten promoottoreina tai niiden hidastajina omien tarkoituksperiensä mukaisesti.

Tätä nykyä yksittäiseltä opettajalta vaaditaan tehokkuutta ja tuloksellisuutta, mutta myös kansainvälisesti koulutukselle asetetaan mittavia tavoitteita. (Ks. Aho 2011, 20; OECD 2012; Pekkala 2005, 191; Schleicher 2010; Välijärvi 2011, 31). Talous-, tuloksellisuus- ja tehokkuusdiskurssin rinnalla kulkevat kasvatuksen ja opetuksen historiasta nousevat humanit kasvatusopit, hyvearvot ja lapsikeskeisyyden periaate sekä yhteiskunnallisen hyvän ja sivistyksen eteen työskentely. Kouluun ja opettajaan kohdistuu loputtomasti odotuksia, mikä voi aiheuttaa opettajalle ristipaineita ja luoda riittämättömyyden tunteita (Jauhiainen & Tähtinen 2012, 224–225; Rajakaltio 2011, 1–3, 57; Salminen 12, 121, 132, 285; Salminen & Sääntti 2012a, 12–13, 16; Vitikka 2009, 214). Liitetaulukot 1–6 havainnollistavat tätä vaateiden moninaisuutta ja auttavat ymmärtämään opettajuuden eri ulottuvuuksia, joita tarkastelen seuraavassa alaluvussa 2.1.3.

### 2.1.3 Opettajuuden ulottuvuuksista

Suomalaista opettajuutta on tarkasteltu mm. Terttu Räisäsen (1996), Eija Syrjäläisen (1990; 1994, 1997; 2002), Arto Willmanin (2001) ja Anu Korhosen (2008) tutkimuksissa. Opettajuuden kokonaiskuvaa, opettajalta vaadittavia valmiuksia ja työn moninaisuutta ovat käsitelleet Pasi Sahlberg (1996), Olli Luukkainen (2004), Seija Blomberg (2008) ja Kati Airosmäe (2012). Opettajuutta muutoksen ja opettajaan kohdistuvien paineiden kautta lähestyvät Jyri Lindén (2010) ja Helena Rajakaltio (2011); Lindén opettajan työn eetoksen muutokseen ja Rajakaltio muutokseen suhtautumiseen keskittyen. Ismo Ahon (2011), Anna Rytivaaran (2012) ja Mirjam Virtasen (2013) tutkimukset keskittyvät opettajan jaksamiseen ja selviytymiseen muutoksessa ja Kari Kiviniemi (2000) ja Jussi Onnismäe (2010) tarkastelevat opettajan työtodellisuutta ja työhyvinvointia. Oman tutkimukseni esioletukset opetta-

jan osallisuuskokemukseen liittyvistä seikoista hahmottuivat pitkälti näiden tutkimusten kautta. Opettajuus kaikkiaan on moniulotteinen ilmiö ja ammattina erityinen. Opettajuutta voidaan tarkastella esimerkiksi suorittavan työn tekemisenä, tunnetyönä, tai kutsumuksena tai vaikuttamisen, johtajuuden, alaisuuden tai asiantuntijuuden näkökulmasta.

### **Opettajuus suorittavan työn tekemisenä**

Opettajan pitää työssään pitäytyä tiukasti lakien, säädösten, ohjeistuksien ja opetussuunnitelmien puitteissa. Viranhaltijana opettaja on velvollinen työskentelemään annettujen tavoitteiden suuntaisesti ja osallistumaan koulutyön suunnitteluun ja arviointiin. (Raatikainen & Tarvainen 2013, 78-80.) Opettajan työaikaan kuuluu virkaehtosopimusperusteinen määrä oppitunteja suunnitteluineen sekä yhteissuunnittelutyöaika (Sahlberg 2011b, 36–37). Vuonna 2000 opettajan viikoittaiseksi työmääräksi arvioitiin 47 tuntia (Kiviniemi 2000, 84) ja työmäärän koetaan kasvaneen koko ajan (mm. Aho 2011, 20–21).

Kasvatusvastuun korostuminen, kotien ja kollegoiden kanssa tehtävän yhteistyön tiivistyminen, moniammatillisuuden ja työssä oppimisen ja kehittymisen vaatimus sekä muut luokan ulkopuoliset ja hallinnolliset tehtävät työllistävät opettajaa (Aho 2011, 21, 29; Korhonen 2008, 147; Kostiainen & Rautiainen 2011, 183, 190; Pohjola 2011, 11; Sahlberg 1997, 158–162; Salminen 2012, 54–61). Oppimisympäristöt laajenevat sekä fyysisesti että virtuaalisesti ja työskentelytapoja on uudistettava diginatiivien ja tietoviihdeoppijoiden tarpeiden mukaisiksi (Aho 2011, 21; Bärlund 2010; Cavanaugh 2006,3; Kumpulainen & Lipponen 2010, 16–20; Kumpulainen, Mikkola & Jaatinen 2013; Kupiainen 2011, 99–108; Kupiainen 2013; Sefton-Green 2011, 85–98). Opetussuunnitelmien laajuus, suuret ja heterogeeniset ryhmät, hallinnolliset tehtävät ja kehittämisprojektit ja vastuiden lisääntyminen koetaan työtä hajottavana (Kiviniemi 2000, 7, 77, 85, 180; Korhonen 2008, 156).

Opettajien mukaan työtehtävien määrä on niin suuri, että niistä on mahdoton suoriutua ja annetut tavoitteet niin haastavia, ettei niihin voi päästä (Korhonen 2008, 199; OAJ 2014).

Oppitunteja pidetään usein varusteiltaan ja tilaratkaisuiltaan epätarkoituksenmukaisissa ja kalusteiltaan epäergonomisissa opetustiloissa eikä asianmukaisia työ-, tauko- tai sosiaalisia tiloja aina ole. Kouluissa on sisäilma- ja homeongelmia, ahtautta, sekä valaistus-, akustiikka- ja meluongelmia. Homealtistukseen liittyvät ammattitaudit ja opettajien äänihäiriöt ovat lisääntyneet. Loukkaavaa tai väkival-

taista käytöstä oppilaiden ja vanhempien taholta tai oikeustoimilla uhkailua kokee noin kolmannes opettajista. (Onnismaa 2010, 8–14.) Erityislasten sijoittelujen, monimuoto- tai yhdysluokkien ja maahanmuuttajien opetusjärjestelyjen koetaan tuottavan hankalasti ohjattavia ja toimimattomia opetusryhmiä (Blomberg 2008, 15, 125–128, 132, 141, 158, 177, 186–187). Jo Kiviniemen (2000, 155) selvityksessä nähtiin kasvatuksen kriisiytyminen ja lasten ja nuorten pahoinvoinnin lisääntymisen uhkana opettajien jaksamiselle (ks. myös Syrjäläinen 2002, 95–96).

Suuret kouluyksiköt tuottavat opettajistossa tyytymättömyyttä (Sahlstedt 2015, 177, 193). Niissä työyhteisölle ei synny yhteisiä kohtaamisia. Eriytyneisyyttä lisäävät yksiköiden hajanaisuus ja koulutyön organisoinnin jäykkä rakenne lukujärjestysteknisesti ja tilankäytöllisesti. Työpäiviä leimaavat kiihkeärytmyisyys, keskeytykset ja kiire. Jaksamista tukevaa toimintaa, täydennyskoulutusta, mentorointia, avustajia tai materiaalisia resursseja koetaan olevan liian vähän. (Aho 2011, 122, 160; Blomberg 2008, 46, 65–66, 132, 179, 187; Kiviniemi 2000, 7; Onnismaa 2010, 8–11; Sahlstedt 2015, 50, 53, 55, 183–184; Syrjäläinen 2002, 113–118; Virta, Eloranta & Kaartinen 2005, 382.) Kouluinstituution kontrolloivat ja rajoittavat mekanismit rajoittavat myös opettajan vapautta toimia (Antikainen ym. 2006, 212–215).

Opetushenkilöstön ennen aikaiset eläkkeelle siirtymiset, mielenterveyshäiriöt ja työhyvinvointiongelmien ovat lisääntyneet ja opettajien sitoutuminen työhönsä vähentynyt (Aho 2011, 167; Luukkainen 2000; Syrjäläinen 2002, 67). Nuoret opettajat eivät automaattisesti aio jäädä alalle ja moni harkitsee alan vaihtoa (Airosmaa 2012, 161; OAJ 2014; Salminen 2012, 122). Airosmaa (2012) totesi tutkimuksessaan opettajien pysyvinä kokemuksina kiireen, väsymyksen ja taistelun resurssista. Palkan ei koettu vastaavan työolosuhteita ja vaatimuksia. Jaksamisen ongelmia selitettiin kuitenkin oman toiminnan, valintojen ja persoonan seurauksena. Opettajuus koettiin individualistisena projektina, jossa opettaja joko sopeutuu tai vaihtaa alaa. (Mt. tiivistelmä, 59, 62, 120–121, 141, 151–155, 161, 172–174.)

Huomiot opettajien uupumisesta, opettajan ammatin statuksen laskusta, teknologian opetuskäytön vähydestä ja oppilaiden oppimistulosten heikkenemisestä herättävät huolta (mm. Vainikainen 2014, 172).

Vaikka mainittujen tutkimusten välittämä kuva opettajien työhyvinvoinnista ja työoloista vaikuttaa synkältä, ongelmien tunnustaminen ja tunnistaminen on jo ollut askel parempaan. Räisäsen (1996) mukaan heikentyneet työolosuhteet eivät vaikuttaneet suuresti ammatti- ja kutsumusorientoituneisiin opettajiin. Hän totesi



myös luokanopettajien sitoutuneisuuden asteen ja työstä saadun tyydytyksen olevan yhteydessä. Oman työn kehittäminen ja aktiivisuus näyttivät luovan työhyvinvointia. (Mt. tiivistelmä.) Työhyvinvointisuunnitelmat ovat nykyisin osa koulun toimintaa ja opettajien työhyvinvointia on tutkittu (Onnismaa 2010).

Opettajien työolosuhteita seurataan esim. OAJ:n tietyin väliajoin kokoaman opettajien työolobarometrin avulla (OAJ 2014). Työturvallisuuslaki (738/2002) koskee myös opettajia, samoin työhyvinvointi- ja työterveyskyselyt (ks. esim. Fagerlund 2009; Laitinen 2013). Kataisen Hallitusohjelmassa (2011, 32) esitettiin opettajan ammatin vetovoimaisuuden lisäämistä opettajan työskentelyolosuhteita parantamalla, ja nykyhallituksen norminpurkuohjelmalla halutaan pienentää opettajien työmäärää (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016). Koulurakentamista tutkitaan ja kehitetään (mm. Nuikkinen 2013) ja homekouluja korjataan. Vuoden 2016 opetus suunnitelmissa oppimisympäristöt on nostettu keskiöön, mikä yleisesti kohentanee opettajankin työskentelyolosuhteita.

### **Opettajuus johtajuutena**

Opettaminen on johtamista ja johtaminen on vuorovaikutusta. Raasumaan (2010, 155–156) ja Rajakallion (2011, 81) mukaan jokainen opettaja on työssään paitsi oppilasjoukon myös itsensä johtaja. Pentti Sydänmaanlakka (2012, 26, 102–103, 108–113) puhuu älykkäästä johtamisesta, jossa keskeistä on tunteiden hallinta, tunneälykyys ja erityisesti tunnetietoisuus niin oman itsensä kuin toisten johtamisessa. Oppilaiden, kotien ja eri sidosryhmien kanssa tapahtuvassa vuorovaikutustilanteiden moninaisuudessa opettajalta odotetaan milloin sosiaalityöntekijän, sairaanhoitajan tai sovittelijan, milloin poliisin, papin tai psykologin taitoja. Nämä kohtaamiset, asiantuntijatehtävät, tiimityöskentely ja kollaboraatio kollegoiden ja esimiesten kanssa eivät onnistu ilman johtamis- ja vuorovaikutustaitoja eli sosiaalisuutta, vahvaa ammatti-identiteettiä ja emotionaalista kompetenssia. (Ks. Aho 2011, 15, 29, 125; Kiviniemi 2000, 174; Kostianen & Rautiainen 2011, 183, 190; Pohjola 2011, 9, 11; Sahlberg 1997, 158–162; Syrjäläinen 2002, 94; Sänntti 2008, 13; Virtanen 2013, 20–22). Riittämättömät tunnetaidot voivatkin aiheuttaa opettajayhteisön sisäistä kuormittumista (ks. Sahlstedt 2015, 177).

Opettajan työhön kuuluvien vuorovaikutuksellisten ja epävirallisten eri projekteihin ja yhteistyötilanteisiin liittyvien johtamistilanteiden ja virkaan kuuluvien kehittämistehtävien ja valtuuksien lisäksi opettajalla voi olla virallisesti määriteltyjä tai delegoituja päätöksentekoon ja vallankäyttöön oikeuttavia tai velvoittavia johdotehtäviä johtoryhmän jäsenenä tai esim. apulaisrehtorina (mm. Virtanen 2013,

20). Ns. school-based - management eli opettajien ottaminen mukaan koulutyön suunnitteluun ja päätöksentekoon tuli läntiseen koulumaailmaan 1990-luvulla (Niesche 2013, 226). Tarkoitus oli parantaa oppimistuloksia ja hyödyntää opettajan asiantuntemusta koulu-uudistuksissa (Hicks & Sligh DeWalt 2006, 1–4; Lashway 1996, 1). Kuten todettu, Suomessa opettajien asiantuntemusta on hyödynnetty monin tavoin jo vuosikymmeniä, alkaen opetusmenetelmien ja -materiaalien valinnasta päätyen virkavelvoitteiseen opetussuunnitelma- ja kehittämistyöhön (ks. Liitetaulukot 2–4). Opettajilla on suuri valta koulun sisäisessä päätöksenteossa (Väljærvi 2007, 60; 2012b).

Opettajan osallistuminen koulun yleiseen kehittämiseen ei silti Suomessakaan ole ollut selviö (Syrjäläinen 2002, 125; vrt. Bogler & Somech 2004, 278, 285). Työssä perinteisesti vallinnut autonomia, tiivis yhteys omiin oppilaisiin ja riippumattomuus kouluyhteisön muista jäsenistä on aiheuttanut ns. löyhäsidonnaisuutta; opettajat eriytyvät ja keskittyvät omaan luokkatyöhönsä, oppilaita ja päämääriä ei koeta yhteisiksi ja opettajan on vaikea laajentaa professionaalisuuttaan luokan ulkopuolelle (Willman 2001, 25, 164)

Kaikkea opettajan arkityötä leimaa ristiriita koulun sosiaalistavan, pragmaattisen ja kontrolloivan tehtävän ja toisaalta yksilöllisyyden huomioon ottavan ja opettajan oman emansipatorisen intressin välillä. Piilo-opetussuunnitelma-tradition mukaisesti opettajien on alistuttava kouluarjen struktuuriin, minkä vuoksi he suuntautuvat työhönsä huomattavasti realistisemmin ja praktisemmin kuin viralliset tavoite- ja arvolauselmät antaisivat ymmärtää. (Antikainen ym. 2006, 216). Lisäksi jo mainittu työn jakautuminen toisaalta oman opetuksen ja luokkatyön kehittämiseen ja toisaalta koulun kehittämistehtävän tuottamaan organisationaaliseen ja yhteiskunnalliseen ulottuvuuteen tuottaa tilanteen, jossa opettaja haluaisi keskittyä vain jompaankumpaan (Lashway 1997, 4; ks. myös Räisänen 1996, 39; Syrjäläinen 2002). Vaatimukset osallistua sekä kehittämiseen että luokkatyöhön ja hallita molemmat osa-alueet voivat olla koetun ammatti-identiteetin vastaisia. Toki keskeisenä esteenä osallistumiselle ja kehittämistyölle lienevät myös resurssien puute ja faktiset työmäärästä johtuvat ajankäytön ongelmat sekä fyysisistä työolosuhteista johtuvat jaksamisen ongelmat (ks. Syrjäläinen 2002, 124–127).

Opettajat mieltävät perustehtäväkseen opetuksellisen yhteistyön tekemisen ja oppilaan parhaaksi toimimisen häntä innostaen. Opetusta ohjaavia asiakirjoja tai valtakunnallista ohjeistusta tai yhteiskunnan tai vanhempien tarpeita ei aina pidetä keskeisinä eikä toimintaa ohjaavina. Opettaja voi myös jäädä tai jättäytyä strate-

gisten suunnitteluprosessien ulkopuolelle. (Aho 2011, 16, 36–37, 140; Korhonen 2008, 134, 155, 199; Miettinen 2008, 220.) Rajakaltion (2011, 40) mukaan esim. opetussuunnitelmien suhteen valta on väärissä käsissä; ei siellä, missä kasvatetaan ja opetetaan vaan virkakoneistolla, joka irrottaa opettamisen luonnollisista yhteyksistään ja on vieraantunut kasvatustoiminnasta ja koulun kehystekijöistä. Vaikka esim. Sahlberg (2011a, 90) ja Hargreaves ja Fullan (2013, 39) näkevät opettajien osallistumisen opetussuunnitelmien laadintaan keskeisenä menestystekijänä, asialla on kääntöpuolensa. Opetuksen tavoitteet ja strategiat tulevat ulkoa ja koulun strategiaprossia ohjataan ylhäältä. Opettajat kutsutaan ja veloitetaan tekemään koulukohtaista opetussuunnitelmaa, jonka perusteisiin he eivät ole voineet vaikuttaa. Heille jää prosessissa toteuttajan rooli. On todettu, että vaikuttamismahdollisuuksien ja resurssien puute, ulkopuolisuus ja kehittämistyön tukemisen, ohjauksen ja tiedon vähyys vähentävät opettajien intoa osallistua (Sahlstedt 2015, 186–187).

Jotta koulun johtamis- ja vastuutehtäviin olisi helpompi rekrytoida opettajia, voisi opettajankoulutukseenkin tuoda johtamisen ja kehittämisen suuntautumisvaihtoehtoja (OM 2007, 47) tai Korhosen (2008) mainitsemaa perustehtäväkuvan laajentamista. Koulun tehtävien muuttuessa yhä moninaisemmiksi ja verkottuneemmiksi johtajuutta ja päätöksentekovastuuta tulisi laajentaa ja ulottaa yksilöihin asti (Blase & Anderson 1995, 12; Kirveskari 2003, 52; Kyllönen 2011, 80–83). Jaetun johtajuuden tai ns. toimivan opettajajohtajuuden (ks. Raasumaa 2010, 157–158) avulla voitaisiin myös helpottaa rehtorin työtaakkaa ja lisätä koko työyhteisön hyvinvointia (Virtanen 2013, 28).

### **Opettajuus yhteiskunnallisena tehtävänä**

Luukkainen (2004) näki opettajuuden vaateena eettisyyden, näkemyksellisyyden ja yhteiskunnan aktiivisen kehittämisen. Syrjäläinen, Eronen ja Värri (2006, 289–291) eivät katso vaateen toteutuneen. Eriytyneisyys ja opettajuuden historiasta juontuva tottelevaisuuden kulttuuri ja epäpoliittisuus vaikuttanevat edelleen ja jarruttavat opettajan aktiivisuutta osallistua koulun tasolla ja yhteiskunnallisesti. Airoso-maa (2012, 155) totesi yhteiskunnallisen diskurssin puuttumisen nuorten opettajien identiteettikuvauksissa. Aho (2011, 127) puhuu opettajan ammatti-identiteetistä, johon liittyy oman opettajuuden pohdinta, työn arvostaminen ja selkeä työnäky. Kiviniemi (2000, 104) puhuu asioiden näkemisestä ”avarasti”. Tällaista pohdintaa ja avaruutta opettajainhuoneissa maailman muuttuessa olisi syytä lisätä.

Perusopetuslain (L628/1998, 2 §) mukainen oppilaiden kasvattaminen osallisuuteen ja ”ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen” edellyttää opettajalta koulutuksen ja yhteiskunnan keskinäisten sidosten, ja niiden ja oman toimintansa yhteyden ymmärtämistä. Opettajan tulisi tiedostaa, mitä yhteiskunnassa tapahtuu ja aktivoitua kantamaan yhteiskuntavastuuta (Väljærvi 2008, 65–67). Omalla suhtautumisellaan ja aktiivisuudellaan opettaja samalla mallintaa oppilailleen oppijana ja kansalaisena olemista (Fredricks 2011, 330). Kriittistä suhtautumistapaa nykyisen koulutuspolitiikan ja kasvatustoiminnan seurauksiin tarvitaan (Rajakaltio 2011, 38, 44–45).

Ihannepettaja olisi transformatiivinen intellektuelli eli kriittisen pedagogiikan viitekehyksessä opetuksen sisältöjä ja toimintatapoja kyseenalaistava ja omalla esimerkillään oppilaitansa yhteiskunnalliseen toimintaan ja kyseenalaistamiseen innostava ajattelija ja toiminnan johtaja ja muokkaaja (Syrjäläinen, Värri, Piattoeva & Eronen 2006, 41–42). Yhteiskunnallisten ja sosiaalipoliittisten ongelmien lisääntyessä koulun kasvatustehtävä korostuu. Opettajalta vaaditaan vahvaa kasvatusnäkemystä ja ymmärrystä omasta roolistaan yhteiskunnallisena vaikuttajana ja tasa-arvon, yhteisöllisyyden ja ihmisyyden edistäjänä. (Ks. Kelchtermans 2007, 93; Kumpulainen & Lipponen, 2010, 19; Rasku-Puttonen 2005, 7–10, Sihvola 2008, 352; Syrjäläinen ym. 2006, 41–42, 49, 63–64.)

### **Opettajuus työorientoituneisuutena**

Kutsumus on liitetty opettajuuteen vahvasti ja se on edelleen oleellinen osa opettajuuden eetosta niin kuin esikuvallisuus ja altruismikin (Lindén 2010, 64, 83–85; Vuorikoski & Räisänen 2010, 75). Opettajien työorientoituneisuuksia tutkittaessa osalle opettajia opettajuutta on määritellyt juuri ensisijaisesti kutsumuksellisuus ja oppilaan parhaaksi toimiminen (vrt. Etherington 2011, 4–6, 32–33; Räisänen 1996; Syrjäläinen 2002). Esimerkiksi luokanopettajien työorientaatio voi olla kokonaisvaltaisempi ja enemmän oppilaaseen ja kasvatukseen keskittyvä kuin aineenopettajan (Rajakaltio 2011, 167; Sahlstedt 2015, 60–61). Orientaatiot eivät ole staattisia vaan vaihtelevat tilannekohtaisesti (Räisänen 1996, 52; vrt. Rajakaltio 2011, 258–259). Koulutuksen ohella elämänhistoria ja aiempi työkokemus vaikuttavat opettajan pedagogiikkaan ja kutsumuksellisuuden kokemiseen (vrt. Etherington 2011, 4–6, 32–33; Rajakaltio 2011, 138, 166)

Opettajuus on arvosidonnainen, lähtökohdiltaan kristillis-moraalinen ja kristilliseen palvelutyöhön perustuva pedagoginen valtasuhde, jossa pyritään yksilön ja yhteisön hyvään (Kelchtermans 2007, 89; Räisänen 2007, 33–37). Työhön liittyvässä

vallan käytössä ja pedagogisissa valinnoissa tarvitaan eettistä herkkyyttä. Opettajan työ onkin eettinen ammatti, johon liittyy vahva eettinen koodisto, mikä on profession keskeinen vaatimus (Tirri 2008; 189,190). Opettajaksi on myös todettu hakeutuvan korkean eettisen asenteen omaavia ihmisiä (Kiviniemi 2000, 70). Opettajalla on vapaus ja vastuu työnsä suhteen, eikä hänen ammatillista toimintaansa ja persoonaansa voida erottaa (Tirri 1999, 13–14, 19–21; 2008, 189, 192). Erityisesti aikuisena olemisen vastuu on opettajan työssä suuri (Niemi 2004a, 65–58). Eettisyys nähdään paitsi opetustyön vaatimuksena myös sen resurssina, sillä toiminnan eettisyys tuo työtyytyväisyyttä, lisää voimavaroja ja auttaa jaksamista ja antaa opettajalle myös oikeuden pitää huolta itsestään (Luukkainen 2004, 53, 56–58; Niemi 2004b; OAJ 2006; Räisänen 1996, 39–40; Virtanen 2013, 21, 22; ks. myös Juuti & Salmi 2014, 111).

Opettajuuden kutsumusdiskurssin rinnalle ovatkin nousseet hyvinvointi-, hyöty- ja kilpailukykydiskurssit. Opettajat sitoutuvat työhönsä osin vallitsevan kulttuurin ja diskurssin mukaisesti. (Hannus 2007, 404–406; Linden 2010; Vuorikoski & Räisänen 2010, 70, 75.) Lindén (2010) toteaa opettajan työn perustan ja tarkoituksen monimutkaistuneen ja julkisen sektorin auttamistyön oikeutuksen muuttuneen, opettamisesta on tullut työ muiden keskiluokkaisten töiden joukossa. Oppilasmaailman työnjaollinen valikointitehtävä on syrjäyttänyt opettajan perinteiset valitus-, kasvatusta- ja moraalinvartiointitehtävät; opettajalta edellytetään jatkuvaa oppilaan arviointia, ohjausta, motivointia ja testausta (Antikainen ym. 2006, 211). Opetustyön oikeutus ja mielekkyys eivät tule enää työn itseisarvosta, vaan koulutuksen tuottamasta kilpailukykyhyödyistä. Ja kun opettajan työn hallinnointi ja työsuoritusten mittaamisen tavat eivät huomioi opetustyön moraalista ulottuvuutta, opettajan työn luonne ja logiikka muuttuvat. Työn arvotus alkaa perustua siitä saatavaan hyötyyn ja työhön kiinnittyminen vaikeutuu. (Lindén 2010, tiivistelmä, 169–170.)

Postmoderniin kuuluu yksilön kiinnittyminen useisiin eri laumoihin, moninaiset identiteetit ja itsensä etsiminen (Ollila 2010, 58–59; Sahlberg 2007, 57). Aloitteleva opettaja ei välttämättä identifioitu opettajaksi tai jää alalle esim. ammatin alentuneen statuksen ja arvottomaisen mittarina koetun matalan palkan vuoksi (ks. Airosmaa 2012; Blomberg 2008; vrt. Ollila 2010, 24). Muutokset organisaatioissa myös muuttavat usein käsityksiä professioista ja tuottavat uudenlaisia ammatti-identiteettejä, jotka voivat kilpailla tai olla ristiriidassa keskenään (Parding ym. 2012; vrt. Rajakaltio 2011). Yhtenäisiä peruskouluja muodostettaessa esimerkiksi luokan- ja aineenopettajan erilainen koulutus ja erilaiset opetuskulttuurit voivat

luoda opettajien ammattikunnan keskelle jakautumislinjoja ja kulttuurieroja, joilla on vaikutusta ammatti-identiteettiin ja koettuun arvostukseen (ks. Sahlstedt 2015, 47, 60–61, 65–66, 188–189).

Törmäykset työtodellisuuden ja vallitsevan diskurssin ja omien arvojen tai maailmankuvan välillä muokkaavat opettajuutta (ks. Räisänen 1996, 39–40; Lindén 2010). Kirsi Pohjola (2011, 9) puhuu esimerkiksi ”PISA -traumatisoitumisesta”, kun hyvinä pysyneet tutkimustulokset ja arjessa koettu todellisuus eivät kohtaa.

Sahlberg (1996, 1997) tarkasteli opettajan työn perustaa epistemologisten orientoituneuksien kautta. Opettajan oppimista, tietoa, valtaa, roolia ja päätöksentekoa koskevat uskomukset voivat olla positivistista ajattelutapaa noudattavia opettajakeskeisiä transmissio-orientoituneita tai oppilas- ja vuorovaikutuskeskeiseen tiedonmuodostukseen pyrkiviä transaktio-orientoituneita tai oppimisyhteisöä ja dynaamista tiedonkäsitystä korostavia transformaatio-orientoituneita uskomuksia (Sahlberg 1997, 144–155). Orientoituneisuudet vastaavat Juutin ja Luoman (2009, 36) maailmankuvajaottelua rationaaliseen, kompleksiseen ja postmoderniin maailmankuvaan. Maailmankuva- ja orientaatioerot vaikuttavat opettajan toimintaan. Opettajien omaa opettajuuttaan koskevat käsitykset ja opettajakunnan eri maailmankuvista nousevat arvot, sovellettavat käyttöteoriat ja kasvatustieteen tulisiikin tunnistaa ja tiedostaa ja nostaa yhteiseen käsittelyyn, jotta vältettäisiin konflikteja ja turhautumista ja edistettäisiin sitoutumista ja ammatti-identiteetin kehittymistä (ks. Aho 2011, 127; Etherington 2011, 4–6, 32–33).

### **Opettajuus intuitiivisena ja autenttisena tunnetyönä**

Suomalaisella opettajalla on ollut lupa olla empaattinen ja oppilaistaan välittävä (ks. Liitetaulukko 2). Opettaminen onkin tunnetyötä (Lindén 2010, 204; Virtanen 2013, 22). Työ on kokonaisvaltaista ja sitä tehdään omalla persoonalla usein hyvin läheisessä ja inhimillisessä vuorovaikutuksessa oppilaan tai kollegan kanssa. Tämä tekee työstä haavoittavaa. Opettaja kohtaa luokassaan koko inhimillisten tunteiden kirjon, mutta negatiiviset tunteet voivat jopa dominoida työpäivää, jos oma persoona ja minuus altistuvat arvostelulle ja hyökkäyksille. (Blomberg 2008, 130; Kelchtermans 2007, 88–89; Kiviniemi 2000, 170; Korhonen 2008, 142; Syrjälä, Estola & Uitto 2005.)

Osa opettajista kokee olevansa nopeasyklisten muutosten kohteena ilman sananvaltaa ja kokee stressiä tai uupuu, ehkä osin itse itselleen määrittelemiensä haasteiden ja vaatimusten paineissa (Korhonen 2008, 134, 142, 152; Rajakaltio 2011,

95; Syrjäläinen 2002, 119). Yhteistyö ja vuorovaikutus opettajien kesken voi olla huonoa (ks. Blomberg 2008, Sahlstedt 2015). Dynaamisia jännitteitä ja tunnekuormitusta syntyy erilaisten odotusten, ryhmäilmiöiden ja ryhmädynamiikan kautta. Opettajien vähäiset mahdollisuudet säädellä ajankäyttöään kouluarjen oppilaskohtaamisissa ja selkiintymättömät tai eriävät käsitykset erilaisten yhteistyökoonpanojen tarkoituksista ja tavoitteista aiheuttavat kiirettä ja turhautumista (Willman 2001, 139, 146).

Monikulttuuristuminen ja oppilaiden tunne-elämän huomioiminen vaativat uudenlaista kompetenssia (Talib & Lipponen 2008, 238–240). Yleisen koulutustason kasvun ja tietokäsityksen muuttumisen myötä opettaja ei erotu edukseen oppiarvoltaan eikä koulu ole ainoa osaamisen ja tiedon lähde, joten opettajan asiantuntijuus voidaan kiistää (Pekkala 2005, 191,192; Sääntti 2008, 16–17). Vanhempien vaatimuksien koveneminen ja asiakkuusajatteluun liittyvä neuvottelukulttuuri voivat asettaa opettajan altavastajaan asemaan. (Kiviniemi 2000, 170; Sääntti 2008, 18.) Suomalaiset opettajat kokevatkin työnsä arvostuksen vähentyneen (Dolton & Marcenaro-Gutierrez 2013; Kiviniemi 2000, 7, 77–79; Rinne ym. 2011, 203–204).

Koettu arvostuksen puute niin kotien kuin johdon tai kollegoiden taholta, työyhteisön vuorovaikutusongelmat tai työrauhaongelmien pelko tai epävarmuus työsuhteen jatkumisesta aiheuttavat tunnetason kuormitusta, samoin työn tekeminen jatkuvan muutoksen keskellä (Blomberg 2008, 15, 125–128, 130–132, 170; Korhonen 2008, 142; Salminen & Sääntti 2012a, 13). Kustannustehokkuuden lisääminen ja niukentuneet resurssit tuovat mukanaan kasvaneita luokkakokoja, kouluverkon supistamisia, tuntiresurssien pienenemistä ja opettajien lomautuksia ja määräaikaista työsuhteita (Rajakaltio 2011, 37).

Opetussuunnitelmauudistukset ja hallinnolliset uudistukset seuraavat toistaan (ks. Liitetaulukot 1–6). Jatkuva muutos näyttää tulleen opettajan työn lähtökohdaksi (Rajakaltio 2011, 19–24; Sääntti 2008, 9, 14). Muutokset herättävät tunteita ja edellyttävät aina luopumista jostain, joten tarvittaisiin mahdollisuuksia surutyöhön ja neuvottelevaa vuorovaikutusta, jotta muutoksessa olijat tulisivat kuulluiksi ja osallisiksi muutokseen (Williams 2006, 2–3). Tunnekuormitusta lisää, jos opettaja ei pysty toimimaan maailmankuvansa ja arvojensa mukaisesti (Aho 2011; Lindén 2010). Työn ristipaineisuus aiheuttaneekin sen, että opettajat ovat yksi eniten työstressistä ja työuupumisesta kärsivistä ammattiryhmistä (Aho 2011, 37; Luukkainen 2004, 40).

Tunnekuorman keventämisessä oleellisina nähdään tunneälytaidot, joissa Virtasen (2013) mukaan opettajilla on puutteita. Tunneälytaitojen tiedostaminen ja käyttäminen voidaan nähdä opettajan työn voimavarana. Tunneosaamista voidaan opiskella ja oppia. Opettajan emotionaalisen kompetenssin kehittämisen ja kehittymisen tulisi alkaa opettajankoulutuksessa ja jatkua työssä oppimisena. (ks. Aho 2011, 42, 127; Blomberg 2008, 13, 65–66; Kelchtermans 2007, 93–94; Kiviniemi 2000, 90; Kolari 2013, 71; Luukkainen 2004, 75; Perkkä–Jortikka, 2002, 17–18; Räsänen 2007, 33; Virtanen 2013, 24, 25, 71–72, 208.)

Airosmaan (2012) tutkimuksessa opettajuus näyttäytyi situationaalisenä jatkuvasti muuntuvana ja arkisten opettajaidentiteettiä, työtapoja ja työmäärää koskevien valintojen kautta hahmottuvana ammatillisena kasvuna, jossa alun kaotisuuden ja idealismin jälkeen opettaja siirtyy ajattelussaan oppiaineiden näkökulmasta opettajuuden näkökulmaan. Kokenut hyvä opettaja kykeneekin suurten linjojen näkemiseen, tarkkaan havainnointiin ja nopeaan ajatteluun ja toimintaan (Laursen 2006, 169–174).

Emotionaalinen sensitiivisyys ja kokemus ovat eduksi moniulotteisessa, luovassa ja intuitiivisessa opettajan työssä, joka on myös tietointensiivistä eli perustuu epävarmaan tietoon koko ajan muuttuvissa olosuhteissa ja koostuu monista päällekkäisistä prosesseista ja tilanteista, joiden pohjalta toimintaan täytyy orientoitua jatkuvasti uudestaan (Aho 2011, 187; Salminen 2012, 61–62; la Velle 2013, 3). Salminen (2012, 51) havainnollistaa kasvatustyön monimuotoisuutta Arthur Foshayn Curriculum –matriisilla. Foshayn matriisista voidaan johtaa teoreettisesti 145 800 erilaista tavoitteellista opettajan interaktiota, joista opettajan tulee joka hetki valita intuitiivisesti ja tietämyksensä perusteella opetustilanteeseensa ja opettamalleen oppilaille sopivin toimintamalli. Muuttujia on käytännössä rajattomasti ja tehtyjen ratkaisujen paremmuutta, tuloksellisuutta tai oikeellisuutta on vaikea arvioida. (Mt. 50–64.)

Osa opettajista kokee selviytyvänsä opetustilanteen valinnoista hyvin, panostaa työhönsä ja kokee haasteet innostavina ja tuntee opettamisen iloa. Heidän toimintaansa leimaa luontevuus, uskottavuus, eheys ja aitous. Laursen (2006) kutsuu tällaisia opettajia autenttisiksi. Autenttisuus on opettajuuden ideaali. Autenttinen opettaja on asiantuntija, joka kokemuksensa ja osaamisensa pohjalta on kykenevä improvisoimaan ja toimimaan intuitiivisesti oikein ja vastuullisesti. Opettamiseen asiantuntijuutena liittyy flow eli sujuvuus. Autenttisen opettajan opetus on sujuvaa, keskittyntä, vaivatonta ja rentoa. (Aho 2011, 164; Laursen 2006, 20, 74,



169–174, 197.) Tuntitilanne voi muuttua optimaaliseksi kokemukseksi eli virtaus- tai flow -kokemukseksi, kun opettaja on sisäisesti motivoitunut ja saa ja haluaa uppoutua ja keskittyä tekemiseen ja nauttia siitä ilman itsetarkkailua (ks. Csikszentmihalyi 2005, 300–306).

Csikszentmihalyi (2007) peräänkuuluttaa flow -kokemusten luomiseksi visiota, jonka tärkein ainesosa on sielu. Vision tulisi tehdä työstä niin merkityksellistä, että yksilö voi unohtaa itsensä. Tällöin yksilö tuntee kutsumusta ja halua rakentaa parempi maailma ja kokee yhteisöön ulottuvaa vastuuntuntoa eli vahvaa osallisena olemisen tunnetta (ks. Hayes ym. 2006, 29). Jos globaali vastuu, maailmanparannus, pystytään näkemään organisaation strategisena päämääränä, visio saa sielun. (Csikszentmihalyi 2007, 113–121, 135, 159–167, 180–189, 225–229.) Koululla kasvatus tehtävänsä merkityksellisyyden ansiosta voisi olla mahdollisuus tällaiseen visiointiin (ks. Aho 2011, 188; Välijärvi 2011, 31).

### **Opettajuus alaisuutena**

Koulumaailmaan yritysmaailmasta tulleet kehityskeskustelut ja työsuorituksen arvioinnit ja peruskoulun myötä synnytetty rehtorin asema koulun toimitusjohtajana ovat muuttaneet koulun työpaikaksi työpaikkojen joukossa (vrt. Rinne ym. 2011, 79–83). Työpaikoilla esimiehen ja alaisen suhde on keskeinen. Rehtorin rooli opettajan työn tukemisessa on merkittävä; opettaja saattaa jaksaa tai uupua rehtorin johtamistaidon mukaisesti (ks. Aho 2011, 6, 35, 95, 117, 118).

Suomessa rehtorin kelpoisuusehtoihin kuuluu asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus ja työkokemus (A986/1998) ja yleensä rehtorilla on opetus-tunteja. Tämän vuoksi suhde opettajiin voi olla hyvinkin läheinen ja tasa-arvoinen, vaikka toisaalta rehtorin asema hierarkiassa on legitimoitu ja hänellä on aina valvonta- ja työnjohdollinen vastuu (Honkanen 2012, 15; L628/1998; Rajakaltio 2011, 79–80). Rehtorilta edellytetään pätevyyttä talouden ja hallinnon, kasvatuksen ja opetuksen ja ihmisten johtamisen suhteen, mutta lisäksi hänen pitäisi kyetä olemaan koulukulttuurin luoja ja ylläpitäjä ja symbolinen keulakuva (Honkanen 2012, 32–33).

Karikosken (2009) mukaan koulun johtamisessa keskeistä olisi saada koulukulttuurin kehittämiseen motivoituneita ihmisiä mukaan. Rehtorin tulisi osata löytää ja palkata 'oikeat' ihmiset ympärilleen. Tämä ihmistuntemukseen ja kanssakäymiseen perustuva tehtävä on haasteellinen toteuttaa, sillä rehtorin aika kuluu pääosin hallinnollisissa tehtävissä ja käytännön koulutyön organisoinnissa. Opettajakoh-

taamisiin rehtori pystyy käyttämään vain noin viidenneksen ajastaan, vaikka yhteisöllisyyden luominen ja pedagoginen johtaminen koetaan rehtorin työssä tärkeänä (mt. 198–201, 264; vrt. Mäkelä 2007, tiivistelmä).

Sergiovannin (2007, 36–38) mukaan managerismi ja aiemmat johtamisen teorit eivät ole toimineet, koska intuitioita, tunteita ja hengellisyyttä ei ole tunnustettu legitimoituina johtamisen osa-alueina. Jaettu johtajuus ja ns. viisas johtaminen, jossa tunnustetaan arvojen, emootioiden ja kollaboraation merkitys, nähdään henkilöstöä sitouttavina ja toimintaa paremmin ohjaavina (ks. Rajakaltio 2011, 81–82; Sergiovanni 2007; Sydänmaanlakka 2012). Rehtorilta toivotaan arvostusta ja kunnioitusta opettajia kohtaan, innostusta ja aitoutta ja yhteisöllisyyden luomista ja ylläpitoa; hänen tulisi luoda edellytykset kehkeytyvälle, jokaista sitouttavalle johtajuudelle (Aho 2011, 191–192; Kyllönen 2011, 81–87).

Opettajat ovat tähän asti kokeneet, että heillä on ollut pedagoginen vapaus ja he ovat voineet opettaa haluamallaan tavalla (Kiviniemi 2000, 108, 154). Tuloksellisuus- ja tehokkuus -diskurssi tuottavuusvaatimuksineen sekä ulkoinen arviointi ja kontrolli voivat horjuttaa tätä itsehallinnan kokemusta (Ball 2012, 51, 58; Rajakaltio 2011, 83–84; Syrjäläinen 2002, 98; Vuorikoski & Räisänen 2010, 70–75). Kutsu- muksellisuuden ja merkityksellisyyden kokemuksen menettäminen voi rapauttaa opettajan asiantuntijuutta ja autenttisuutta (vrt. Lindén 2010; Räisänen 1996; 46,47). Jos yksilö kokee itsensä mikro johdetuksi tai toiminnan välikappaleeksi ilman sananvaltaa tai valinnan vapautta, eli menettää subjektiuden kokemuksen, syntyy stressiä, epäluottamusta ja työhön kohdistuvan mielenkiinnon menettämistä (Csikszentmihalyi 2007, 114; Hakanen 2009, 24–25; Rajakaltio 2011, 74, 95).

Työnantajan tulisi tehokkuutta ja tuloksellisuutta lisätäkseen luoda flow'lle otollisempia työolosuhteita eli lisätä innostusta ja iloa ja tehdä työstä merkityksellistä ja nautittavampaa (Csikszentmihalyi 2005, 275; 2007, 98, 103, 229). Ammatillinen vapaus ja autonomia on tässä keskeistä (la Velle 2013,3). Opettajan tulisi päästä kehittymään ja käyttämään osaamistaan sekä saada statusta, arvostusta ja itsetuntoa. Hyvissä olosuhteissa syntyy sitoutumista ja hyvää opetusta ja oppimista. (Bogler & Somech 2004, 279, 284–287; Lashway 1997, 3–7.) KTL:n tutkimuksessa koulu yhteisön hyvä ilmapiiri ja kokemus johdon antamasta tuesta auttoivat jaksamaan (OAJ 2013). Hyvä ilmapiiri toimii luovuuden, innovatiivisuuden ja luottamuksen lähteenä (Csikszentmihalyi 2007, 192, 197; vrt. Rajaniemi 2010,191–193).

Ahon (2011) mukaan opettajan selviytymisessä korostuvat opettajan oma ammatillinen kehittyminen ja henkilökohtaiset ominaisuudet, luovuus, itseluottamus,

myönteisyys, ammatti-identiteetti ja vuorovaikutustaidot, mutta yhtä merkittäväksi nousi työyhteisön merkitys. Työyhteisön toimivuus, yhteisöllisyys, kokemusten jakamisesta syntyvä henkinen tuki, keskustelukulttuuri ja noviisiopettajien kannustaminen ovat keskeisiä tekijöitä työssä jaksamisessa. (Mt. 160, 191–196; Kiviniemi 2000, 151.) Yhdessä opettaminen ja työtodellisuuden jakaminen edistivät Rytiväärän (2012) tutkimuksen opettajilla ideointia ja jaksamista ja tukivat ammatillisen kompetenssin kasvua. Eniten voimaa työhönsä opettajat kokevat kuitenkin saavansa myönteisistä tunnekokemuksista ja onnistumisen elämyksistä oppilaiden kanssa; oppilailta saatu palaute, kontaktit nuorten kanssa ja oppimisen ja oivalluksen tunteet koetaan työn parhaimpina puolina (Kelchtermans 2007, 79; Kiviniemi 2000, 75; Korhonen 2008, 135; myös Airosmäe 2012; Blomberg 2008). Räisäsen (1996) mukaan työhönsä tyytyväisimpiä ovat opettajat, jotka arvostavat näitä työn sisäisiä palkkioita.

### **Opettajuus professiona**

Opettajankoulutuksen siirryttyä yliopistoon (ks. Liitetaulukko 3) keskusteltiin pitkään, täyttääkö opettajan ammatti profession tuntomerkit. Suomessa nykyisellään sen katsotaan täyttävän. Opettajankoulutus on pitkäkestoista suljettua erikoiskoulutusta, jolla on sisäistetyt arvo-, sisältö- ja laatuvaatimukset. Koulutus valtuuttaa toimimaan opettajana ja tuottaa valmiudet ammatin jatkuvaan kehittämiseen ja ammatin autonomiaan. (Heikkinen & Huttunen 2007, 21; Tirri 1999; 2008, 192.) Tosin Antikainen ja kumppanit (2006, 197, 199, 202) pitävät opettajan, erityisesti luokanopettajan, ammattia Suomessa miltei professioniksi kohonneena, mutta silti semiprofessiona. Syrjäläinen (2002, 37–39) esittää opettajan aidon professionalismin ehdoiksi oppimisen, osallistumisen, yhteistyön, yhteisöllisyyden ja aktiivisuuden niin ammattikunnan sisällä kuin koulun seinien ulkopuolella eikä katso ehtojen useinkaan täyttyvän.

Niemen (2004b 13–14) mukaan opettajan professioasemasta seuraa automaattisesti, että koulutuksen ja opetuksen arviointi on luonnollinen ja normaali osa työn ja alan kehittämistä. Näin eivät opettajat ole aina kokeneet (ks. Rinne ym. 2011, 205, 216–219, 230–239; Syrjäläinen 1997). Arviointi voi vaarantaa opettajan ammatillista autonomiaa ja arvioinnin todelliset vaikutukset kehittämistyölle tai yksilön minäkuvalle voivat olla haitallisia (Syrjäläinen 2002, 56–57). Korhosen (2008, 213) mukaan arviointi on statuksen nostamista, sillä työn arvioiminen kertoo sen arvostamisesta. Myös eksperttiytyminen nostaa työntekijän statusta ja statusta vastaavasti laskee, jos toimii vain perustehtävän mukaisesti (Parding ym.

2012). Professionaalistamiskurssia voikin tulkita vallankäyttönä ja tapana laajentaa opettajan työn kuvaa. Statuksen nostaminen kostautuu lisääntyvinä vaateina ja väsymisenä. (Syrjäläinen 2002, 37–38, 66, 91–101; Säntti 2008, 11–12.)

Opettajan professionaalisen roolin osaelementit Blombergin (2008, 71) mukaan ovat substanssiosaaminen, didaktiset taidot ja luokan hallintaan liittyvät ryhmädynaamiset ja vuorovaikutukselliset taidot. Opettajalta edellytetään työssään tutkivaa ja reflektoivaa otetta ja elinikäistä oppimista (Kiviniemi 2000, 21–22). Saari (2002, 192–196) luettelee opettajantyön edellytyksiksi akateemisuuden, asiantuntijuuden ja kulttuurisen osaamisen sekä suunnittelu- ja ihmissuhdetaidot. Ahon (2011, 123, 163) mukaan opettajalta vaaditaan oppiaineen hallintaa, monipuolisia työtapoja ja teknologian opetuskäyttöä, pedagogista ajattelua ja pedagogisia taitoja ja kykyä vastata muuttuvan maailman tarpeisiin sekä vahvaa ammattidentiteettiä, sosiaalisia-, ryhmänhallinta- ja vuorovaikutustaitoja, myönteisyyttä, huumorintajuja, innostuneisuutta, luovuutta, rohkeutta, itseluottamusta ja auktoriteettia, määrätietoisuutta ja muutoshalua ja -kykyä sekä mallina ja moraalisena esikuvana toimimista. Kun vielä on tunnettua ja tutkittua, että opettaja aina tekee työtä omalla persoonallaan, on ymmärrettävää, että opettajat kokevat tällaisten vaatimuslistojen äärellä riittämättömyyden tunteita (ks. Aho 2011, 25; Blomberg 2008, 9–14; Kiviniemi 2000, 72, 88, 180; Korhonen 2008, 74).

Kaikista opettajuuden eri ulottuvuuksiin liittyvien tutkimuksien kielteisistä huomioista huolimatta opettajan työhön liittyy myös runsaasti myönteiseksi koettuja asioita. PISA-menestys on eittämättä kiinnittänyt huomion suomalaiseen opettajaan ja nostanut opettajakunnan statusta. Opettajantyötä arvostetaan ja opiskelupaikoista kilpaillaan (Atjonen 2015, 30; Sahlberg 2011a, 7). Myönteistä on, että opettajien täydennyskoulutuksesta kannetaan huolta (Hallitusohjelma 2015, 17; Lintuvuori, Ahtiainen, Hienonen, Vainikainen & Hautamäki 2015). Työelämän muuttuessa ja tietoteknistyessä opettajan ammatti ei myöskään ole uhanalaisten ammattien listalla (Pajarinen & Rouvinen 2014, 1–3). Opettajia tarvitaan jatkossakin tekemään työtä niin yhdessä oppilaan kanssa kuin asiantuntijoina erilaisissa verkostoissa (Kyllönen 2011, 64–66). Lisäksi opettajan työssä kutsumuksellisuus ja työn sisäinen palkitsevuus ovat ilmeisesti ne elementit, jotka tuottavat TALIS 2013-tutkimuksessakin havaitun opettajien työviihtyvyyden.

Se, että yhteiskunnassamme tunneälykkyydestä ja tunnetaidoista puhutaan ja tullaan tietoisiksi (mm. Sydänmaanlakka 2012; Juuti & Salmi 2014; Rantanen 2016), lisää myös opettajien mahdollisuuksia emotionaalisen kompetenssin kas-

vattamiseen. Työn jakamista, työmotivaatiota ja opettajien jaksamista edistävät niin samanaikaisopetuksen (esim. Rytivaara 2012) kuin pienryhmä- ja tiimityöskentelyn yleistyminen (esim. Haapaniemi & Raina 2014, 122-125). Myös jaettuun johtajuuteen pyrkiminen (esim. Rajakaltio 2011, 145–148; Juuti 2013) ja Sipilän hallitusohjelman kärkihankkeiden lupaukset opettajien pedagogisen vapauden turvaamisesta ovat omiaan lisäämään opettajan työn arvostusta ja ammatti-identiteetin vahvistumista.

Silti opettajien työolojen parantamista vielä tarvitaan, ammatin eettisten periaatteiden tulisi toteutua, rakenteellisiin ongelmiin tulisi puuttua ja opettajien jaksamista tulisi tukea. Yhteistä hyvää on uskallettava tavoitella ja oikeuksia vaatia, sillä kasvatukseen liittyvät erottamattomasti moraali, hyveet, etiikka ja tunteet. Eettistä diskurssia ja älyllistä rehellisyyttä tarvitaan. (Ks. Blomberg 2008, 132; Kiilakoski & Oravakangas 2010, 16–17; Kiviniemi 2000, 82, 83, 104; Puolimatka 1999, 178–180; Rajaniemi 2010, 92, 98, 197; Räisänen 1996, 39–40; Tirri 1999, 183; Välijärvi 2011, 31.)

Suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman arvopohja perustuu ihmisoi-keuksien julistukselle. Opettajan tehtävänä on nostaa esiin elämän ja jokaisen ihmisen arvo ja arvokkuus ja tukea inhimillistä kasvua ja kehitystä. (Räsänen 2007, 36–37; Värri 2008, 334.) Oppilaan kasvu ja kehitys ja oikeudet ja hyvinvointi kulkevat usein käsi kädessä opettajan kehittymisen ja hyvinvoinnin kanssa. Koska suomalaisella opettajalla on autonomia, hänellä on myös sitä kautta vastuu työstään, toimenpiteistään ja ratkaisuistaan ja saavuttamistaan tuloksista (Virtanen 2013, 21). Yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistuminen ja arvokeskustelu kuuluvat – myös ja eritoten – kasvatustieteiden ammattilaisille (vrt. mm. Sihvola 2008). Vastuuseen kasvaminen, osallisuus, on kestävä muutos edellytys – on kyse sitten yksittäisen oppilaan oppimisesta, työyhteisön toiminnasta, kansallisen tason tavoitteista tai globaalien haasteiden ratkaisemisesta.

## 2.2 Osallisuus

### 2.2.1 Mitä on osallisuus?

Osallisuus ja sen merkitys eettisyyden, oikeudenmukaisuuden, hyvinvoinnin ja tuottavuuden näkökulmista on nostettu esiin niin lastensuojelutyössä, kouluissa, nuorisotyössä, terveydenhoidossa, yhteiskuntasuunnittelussa ja asukasvaikuttami-

nessa kuin johtamis- ja strategiakirjallisuudessa ja työyhteisö- ja esimiestoiminnassa (mm. Ahonen 2005, 26; Anttiroiko 2010; Gretschel 2002; Juuti & Luoma 2009; Kolari 2010; Muukkonen 2008; Niemelä 2008; Pakkala 2012; Sirviö 2006). Suunnittelu- ja hallintotieteissä puhutaan vuorovaikutusyhteiskunnasta ja kunnat ovat luoneet erilaisia osallisuusympäristöjä lisäämään kuntalaisten mahdollisuuksia vuorovaikutteiseen suunnitteluun, päätöksentekoon ja suunnitelmien toteuttamiseen (Gretschel 2002, 184).

Osallisuutta voidaan tarkastella useista näkökulmista. Työyhteisö- tai yksilötasolla toiminnassa osallisena olemista voidaan arvioida ryhmän tai yksilön aktiivisuus-passiivisuus akselilla. Yhteiskunnallisesti osallisuutta voidaan tarkastella toiminnan ja käytäntöjen kehittämisen yhteydessä arvokysymyksenä mm. demokration, vaikuttavuuden, hyvinvoinnin tai syrjäytymisen näkökulmista. Sosiaalisesti osallisuutta tai ulkopuolisuutta voidaan määrittää vuorovaikutuksen tai diskurssien kautta yhteisöä tai yksilöä koskevana kulttuurisena ilmiönä. Osallisuutta voidaan tarkastella myös tunnetasolla ja kokemuksellisenä eli psykologisena tapahtumana.

Osallisuuden tunne ja osallistumisen tarve rakentuvat yksilökohtaisesti esim. iän, sukupuolen, perimän, sukupolven vaiheiden (ks. Field 2013, 112), elämäntilanteen (ks. Antikainen 1998, 112–113) tai vuorovaikutustilanteessa vallitsevien odotusten ja tulkintojen pohjalta. Siten osallisuus on aina henkilökohtaista ja ajallis-paikallista. (Ks. Anttiroiko 2010, 79,80; Sirviö 2006, 42; Smith & Smith & Selby Smith 2010, 280.) Osallisena oleminen voi olla kielteistä tai myönteistä ja sitä kautta ihmistä rajoittavaa ja painavaa tai itsetuntoa vahvistavaa ja yksilöä voimaannuttavaa. Osallisuus vääräksi koetussa toiminnassa voi aiheuttaa häpeää, katumusta, pelkoa, vihaa, uhmaa tai ylpeyttä – harvemmin ehkä puhtaasti myönteisiä tunteita. Osallisuutta kuitenkin tulkitaan lähtökohtaisesti tavoiteltavana ja myönteisenä ilmiönä (mm. Anttiroiko 2010; Gretschel 2002; Muukkonen 2008; Pakkala 2012, 61; Sirviö 2006).

Kolari (2010, 67) tunneälytutkimuksessaan viittaa Maslowin tunnettuun tarve-teoriaan. Ihmisen motivaatio eli sisäinen tila, josta seuraa toimintavaihtoehtojen haluttavuus, syntyy tarpeita tyydytettäessä. Tarpeiden tyydyttyminen edellyttää tiettyjä jokaiselle ihmiselle kuuluvia ihmisoikeuksia ja vapauksia, ja alemman tason tarpeiden on tyydytettävä ainakin jossain määrin, ennen kuin ylemmän tason tarpeiden merkitys korostuu (Maslow 1970, 22, 28). Tarpeita on viisi tasoa: alimpana fysiologiset tarpeet ja niiden jälkeen tulevat turvallisuuden, liittymisen, arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeet. Maslow (mt. 17) toteaa, että kun tietty tarve

dominoi, se vaikuttaa ihmiseen ja koko hänen tulevaisuuttaan koskevaan ajatusrakennelmaansa tai filosofiaansa eli tarpeiden vaihtuessa myös ihmisen käsitykset ja motivaatio vaihtuvat.

Erityisesti liittymisen tarve on keskeinen niin yksilön kuin yhteisön kannalta. Liittyminen yhteisöön vaikuttaa yksilöön. Yhteisön imago ja status heijastuvat yksilöön ja hänen lähipiiriinsä. Se, mihin ryhmään yksilö liittyy eli mihin tuntee kuuluvansa ja kiinnittyvänsä, määrittää hänen osallisuuttaan, toimintaansa ja oppimistaan. Oppiminen tapahtuu ympäristön ja oppijan ja sosiaalisten suhteiden luomassa tilassa. Yhteisö toimii jäsenelleen aina oppimistilana. Myös virtuaalinen liittyminen ja verkostoituminen ja sosiaalisen median käyttö ovat osa oman identiteetin, itsetuntemuksen ja oman yhteisön rakentamista ja tarpeiden tyydyttämistä. Myönteisen osallisuuden tunne liittyy kaikkiin Maslowin neljään ylemmän tason tarpeeseen. Kun ihminen kokee olevansa hyväksyttynä jäsenenä yhteisön toiminnassa haluamallaan tavalla mukana, hän voi toteuttaa itseään ja saada myös turvallisuuden, liittymisen ja arvostuksen tarpeitaan tyydytetyksi. (Ks. Beairsto 2000, 61-64; Maslow 1970, 17, 28; Perkkä-Jortikka 2002, 9, 32; Roffey 2013, 41-43; Thompson 2010, 366, 372.)

## 2.2.2 Osallisuusvaje ja osattomuus

Jos ihminen pakosta tai vastentahtoisesti joutuu osalliseksi itselleen epämiellyttävään tilanteeseen tai tehtävään, hänellä ei ole tarvetta eikä halua osallisuuteen. Tällöin valinnanvapauden puuttuminen tai tahdon vastaisesti toimiminen aiheuttaa pakotetun osallisuuden tunteen eli kielteisen tunnekokemuksen, joka estää myönteisen osallisuuden tunteen syntymistä. Näin ollen kielteinen osallisuus on itse asiassa osallisuusvajetta, ihmisen osallisuuskokemus ei ole hänen tarpeidensa mukainen.

Osallisuus ei ole dikotomista vaan erilaisten tunteiden muodostama jatkumo tai kimppu. Osallisuus ja Laineen (2008, 30) määrittelemä luottamus ovat käsitteinä samankaltaisia siinä, että niiden määrä ja vahvuus voivat hetkittäin vaihdella; osallisuutta tai luottamusta voi eri aikoina ja eri tilanteissa olla enemmän tai vähemmän. Anu Gretschel (2002, 71, 90-100, 105) käyttää osallisen vastapoolina käsitettä ”ei-osallinen” ja totesi ei-osallisuutta ilmenevän, jos vuorovaikutus jäi vajaaksi tai osallisuus näennäiseksi tai jos yksilö koki epäilyä toimintansa pätevyydestä ja arvostuksesta. Ei-osallisuus itselle merkityksettömissä tai vahingollisissa yhteyksis-

sä voi olla neutraalia tai myönteistä. Sen sijaan kielteinen ei-osallisuus syntyy koetusta osattomuudesta johonkin yksilön mielestä tavoittelemisen arvoiseen.

Kujala (2003) pitää osattomuutta osallisuuden negaationa ja vastakokemuksena. Hänen mukaansa osattomuus on joutumista passiiviseksi toisten toiminnan kohteeksi ilman omia vaikuttamismahdollisuuksia. (Mt. 41.) Osallisuuden tunne ja aktiivinen osallistuminen eivät kuitenkaan liity aina yhteen eli osallisuuden kokemusta ei voi määritellä konkreettisen toiminnan avulla (Bäcklund & Kurikka 2008, 12). Ihminen voi olla prosessissa osallinen ja kokea osallisuutta ja osallistua, vaikkei hänen toiminnallaan olisi vaikutusta tai hän kokisi, että ei pysty vaikuttamaan (Anttiroiko 2010, 80). Osattomuus on absoluuttista ja konkreettista paitsi jäämistä, ei edes objektina oloa, vaan unohdettuna ja näkymättömänä ulkopuolisena pysymistä. Osattomuus lankeaa, sitä ei valita itse. Osattomuuden tunne on osattomuuden tiedostamista ja syrjäytymisen ja paitsi jäämisen kokemusta ja pakotetun pois sulkeamisen kokemusta. Syrjäytyminen nähdäänkin osallisuudelle vastakkaisena ilmiönä (Nisula & Pukkila 2014, 48–49). Huono-osaisuus, syrjäytyminen ja osattomuus koetaan myös yhteiskunnallisesti epäoikeudenmukaisena. Yhteiskunnassamme osallisuuden korostamisella ja osallistamalla halutaan vähentää osattomuutta ja lisätä osallistumista. Gretschel (2002) vertaa erityisesti nuorten osattomuutta kuntayhteisössä sairauteen. Tällöin osallisuustoiminnan funktioksi tulee subjektiusterapia; osallisuus edistää subjektiutta omassa elämässä, elinympäristössä ja kuntayhteisössä. (Mt. 71, 177.)

### 2.2.3 Osallisuuden rakentuminen vaiheittain

Osallistaminen, osallistuminen ja osallisuus ovat eri asioita. Kouluttajien ja esimiesten tehtävänä on usein osallistaa ihmisiä. Pakkalan (2012) mukaan osallisuus, osallistuminen ja valtuuttaminen liittyvät osallistamiseen. Osallistaminen voidaan tulkitta yksilöön kohdistuvaksi ulkoapäin tulevaksi ohjaukseksi, johtamiseksi tai toiminnaksi, jolla yksilö saadaan tai jopa pakotetaan osallistumaan. Osallistamisella tulisi saada aikaan osallistujia, joka on yhteisössään osallisuutta kokeva aktiivinen toimija. Osallistava johtaminen tai osallistava esimiestoiminta valtuuttaa alaisia ja ottaa heidät mukaan päätöksentekoon. (Mt. 61.)

Muukkonen (2008, 148, 151) toteaa, että pakottamisen sijaan osallistettavalle tulee tarjota tilaisuuksia osallistua tai päästä osalliseksi siten, että itse voi päättää, milloin, miten ja miten vahvasti osallistuu ja lähtee vuorovaikutukseen tai toiminn-



taan mukaan. Osallistavan pedagogiikan esim. tulisi tuottaa oppijalle tilaa ja mahdollisuuksia vaikuttaa opetukseen yhteistyössä opettajan kanssa lisäten demokratiaa, dialogisuutta ja oppijan omaa vastuunottoa oppimisestaan (Nisula & Pukkila 2014, 49–51). Osallisuuteen kuuluu mahdollisuus osallistua (Sirviö 2006, 39).

Gretschel (2002, 90) esittelee Paavo Viirkorven (1993, 22–24) määritelmät, joiden mukaan osallistumisella usein tarkoitetaan mukanaoloa toisten järjestämässä tilanteessa ilman omakohtaista panosta asiaan, kun taas osallisuus ”merkitsee omakohtaisesta sitoutumisesta nousevaa vaikuttamista asioiden kulkuun ja vastuunottamista seurauksista”. Viirkorven osallisuuden määritelmässä Gretschelin (mt. 90) mukaan sivuutetaan kokemuksellisuuden aspekti eli osallisuuden tunnekokemus, jossa ainoastaan osallistuva ja vaikuttava henkilö itse voi kertoa, tuntuuko hänestä osalliselta. Viirkorven mainitsema ”omakohtainen sitoutuminen” yhdistyy nähdäkseni kuitenkin tunnekokemukseen. Sitoutumisen halu syntyy nimenomaan tunnehavainnoinnin tuottamasta myönteisestä kokemuksesta (ks. Varila 2006, 98).

Anttiroiko (2010) määrittelee lähinnä yhteiskunnallisen vaikuttamisen näkökulmasta osallisuusdiskurssiin liittyviä käsitteitä seuraavasti: ”Osallisuus (engl. inclusion tai social engagement) kuvaa yksilön kiinnittymistä yhteisöönsä. Sitä käytetään yleensä normatiivisesti latautuneena käsitteenä, joka ideaalittyyppisenä viittaa yhteisön jäsenen vaikuttavaan kiinnittymiseen tai mukanaoloon yhteisöllisesti tärkeiksi koetuissa prosesseissa.” (Mt. 79.) Osallistuminen (participation) puolestaan on toiminnallista, mutta ei välttämättä vaikuttavaa osallistumista johonkin prosessiin. Vaikuttaminen (influence) tarkoittaa muutoksen aikaansaamista prosessissa tai jonkinlaisen vaikutuksen syntymistä vaikuttamisen kohteena olevassa ilmiössä. Osallistaminen taas on hallinnon pyrkimystä saada kansalaisia osallistumaan. Osallistamisen toivotaan johtavan osallistumiseen. Valtaistaminen (empowerment) Anttiroikon (mt.) mukaan tarkoittaa mm. Koskiahoon (2002, 37) viitaten erilaisten institutionaalisten toimijoiden kuten hallinnon tai tiedeyhteisön pyrkimyksiä lisätä kansalaisten kykyä vaikuttaa elinoloihinsa ja omaa elämäänsä koskeviin päätöksiin. Valtaistamisella pyritään vaikuttamiseen. (Mt. 80.) Valtaistaminen on vaikutusmahdollisuuksista tietoisiksi saattamista ja tiedon ja vallan jakamista.

Empowerment suomennetaan yleensä termeillä voimaantuminen ja valtautuminen (Gretschel 2002, 90–91). Antikaisen ja kumppaneiden (2006, 304) mukaan empowerment sisältää kykenevyyden (power in), hallinnan (power over) ja integraation (power with) ulottuvuudet, jotka voi kääntää käsitteellä valtautuminen,

jolla voidaan kuvata ilmiön kahta puolta; muutosta yksilön minässä ja osallistumisen kautta tapahtuvaa muutosta yksilön ympäristössä. Hobbsin ja Morelandin (2009) mukaan empowerment voidaan nähdä prosessina, jossa ihminen löytää itsestään riittävästi vahvuutta ja voimaa osallistuakseen, sitoutuakseen ja vaikuttaakseen elämäänsä koskeviin tapahtumiin ja instituutioihin ja kantaakseen niistä vastuuta. Tämä edellyttää vaikuttamiseen riittäviä tietoja, taitoja ja valtaa. (Mt. 1.)

livonen (2003) toteaa empowerment -käsitettä tarkastellun erityisesti sosiaali- ja terveysalalla, mutta myös johtamisen ja ammatillisen kasvun näkökulmista. Käsitteellä tarkoitetaan edellä mainittua voimaantumista, itsensä tuntemista kyvykkääksi sekä valtuutusta, valtaistumista ja tulemistä valtaa omaavaksi. livonen viittaa Siitoseen (1999), jonka mukaan empowerment -käsitteen synonyymi on sisäinen voimantunne eli voimaantuminen, joka ei ole pysyvä tila. Voimaantuminen on ihmisestä itsestään lähtevä henkilökohtainen sosiaalinen prosessi, jossa oleellisia tekijöitä ovat vapaus, vastuu, avoimuus, luottamus ja myönteisyys sekä turvallisuuden, luottamuksen ja tasa-arvon toteutuminen dialogissa muiden kanssa. livonen pitää voimaantumista muutosagenttiuden edellytyksenä. Voimaantuminen myös lisää ihmisen hyvinvointia. (livonen 2003, 6–8; Siitonen 1999, 59–78, 91,161–165.) Prosessina voimaantumista käsittelevät myös Conger ja Kanungo (1988).

Ruohotie (2000a) toteaa, että johtamiskirjallisuudessa empowerment -käsitteellä ei niinkään viitata yksilön sisäiseen voimantunteeseen vaan kykyyn, jolla esimies voimaannuttaa tai valtauttaa alaisensa. Delegointi ja empowerment eivät ole sama asia. Voimaannuttamalla tai valtauttamalla ei siirretä tehtävää toiselle, vaan poistetaan rajoituksia, jotta henkilö vapautetaan tekemään työtään optimaalilla tehokkuudella. (Mt. 298–299.)

Ruohotie (2000b) määrittelee empowerment -substansiivin olevan kykenevyyden tunne ja empower -verbin tarkoittavan voiman antamista, toiminnan ja aloitteen sallimista ja resurssien ja luottamuksen antoa eli valtuuttamista. An empowered learner – eli itsensä kykeneväksi tunteva voimaantunut ja valtautunut oppija – on myös kykenevä vapaasti ja täysin osallistumaan kriittiseen keskusteluun ja siitä seuraavaan toimintaan. (livonen 2003, 6–7; mt. 21.) Käsitteet valtauttaminen ja valtuuttaminen tulkitsevat valtaistamisen alakäsitteiksi; valtauttamisella jaetaan vaikutusmahdollisuuksia ja valtuutuksella annetaan päätös- ja toimintavaltuudet.

Jotta osallistamisesta ja valtaistamisesta päästään vaikuttamiseen, tulee yksilön tietoisuudessa valtaistamisen jälkeen tapahtua muutos. Tarvitaan yksilössä tapah-

tuvat valtaistuminen ja valtautuminen. Valtaistamisen kautta yksilö voi valtaistua ja vasta valtaistumisen ja valtautumisen kautta hän voi ryhtyä vaikuttamaan. Valtaistuminen on intransitiivijohdoksena yksilön kertaluonteinen tiedostava havainto siitä, että hänellä on olemassa vaikutusmahdollisuuksia ja valtautuminen puolestaan on yksilön tunne ja tieto siitä, että omistaa ja voi käyttää vaikutusvaltaa ja päätösvaltaa tavoitteidensa edistämiseksi. (Ks. Pekkari 2006, 73–75.)

Voimaannuttamisen voi määritellä seuraavasti:

”Verbi voimaannuttaa tarkoittaa myötävaikuttamista varsinkin henkiseen vahvistumiseen. Voimaannuttamisesta saa voimavaroja, sillä omavoimaistetaan. Vastaava intransitiivinen verbi on voimaantua, sillä vahvistutaan eli omavoimaistutaan.” (Språkrådet 2013.)

Voimaannuttamisesta syntyvien voimaantumisen ja voimautumisen eroa voi tarkastella valtaistumisen ja valtautumisen tavoin. Ihminen kertaluonteisesti tiedostaa omien voimavarojensa olemassaolon ja omavoimaistuu eli voimaantuu. Kun hän kokee omaavansa voimia ja käyttää niitä, hän on voimautunut. Osallistuminen edellyttää voimautumista, joten osallistamisen olisi oltava voimaannuttavaa ja sen tulisi tuottaa voimaantumista ja voimautumista. Voimaantuminen on siis yksilön havainto oman merkityksensä ja sisäisen voimansa olemassaolosta ja voimautuminen tunnetta tuon voiman vahvistumisesta. Näin voimautuminen on enemmän ihmisen sisäinen ulkoisista olosuhteista riippumaton tunnekokemus ja prosessi. Valtaistumisessa ja valtautumisessa on suuremmassa määrin kyse ulkoisten olosuhteiden kautta saatavasta tiedosta ja vallasta ja vaikutusmahdollisuuksista.

Gretschel (2002, 93) määrittelee osallisuuden lähtökohdallisesti tunteena:

”Osallisuus on osallisuuden tunnetta, jonka tunteen ja kompetenssin yhdistelmää kuvaavat käsitteen empowerment suomennokset voimaantuminen ja valtautuminen.”

Käsitteyhdistelmässä tunne-ulottuvuus kääntyy siis käsitteeksi voimaantuminen, joka on yksilön sisäisen voimantunteen löytämistä ja kompetenssi kääntyy käsitteeksi valtautuminen eli yksilön kokemukseen siitä, että on kykenevä vaikuttamaan. Osallisuus niin Gretschelin esittämän kuin muiden tässä esiteltujen määritelmien mukaan näyttäytyykin kaksiulotteisena ja prosessinomaisena tunnekokemuksena. Katson, että osallisuus rakentuu vaiheittain yhteisön ja yksilön vuorovaikutuksessa alkaen yksilöön kohdistuvasta osallistamisesta, joka on samalla voi-

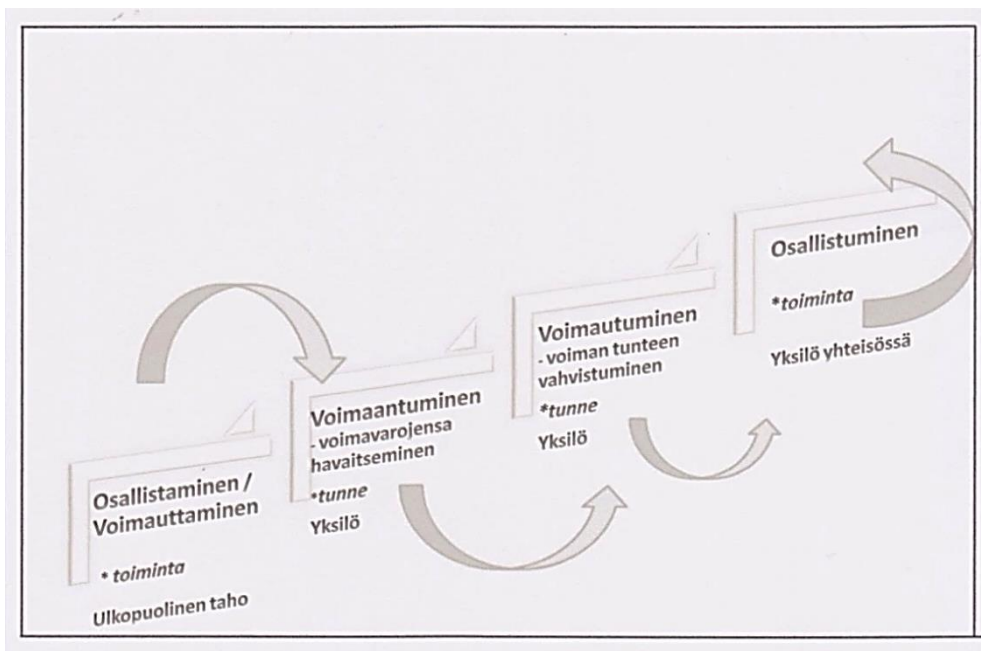
maannuttamista, päätyen yksilön toimimiseen vaikuttajana. Voimaannuttamisesta käytän käsitettä voimauttaminen.

Voimautumiseen liittyvä käsiteketju osallistamisesta osallistumiseen on esitetty Kuviossa 3 ja valtautumiseen liittyvä käsiteketju valtaistamisesta vaikuttamiseen Kuviossa 4.

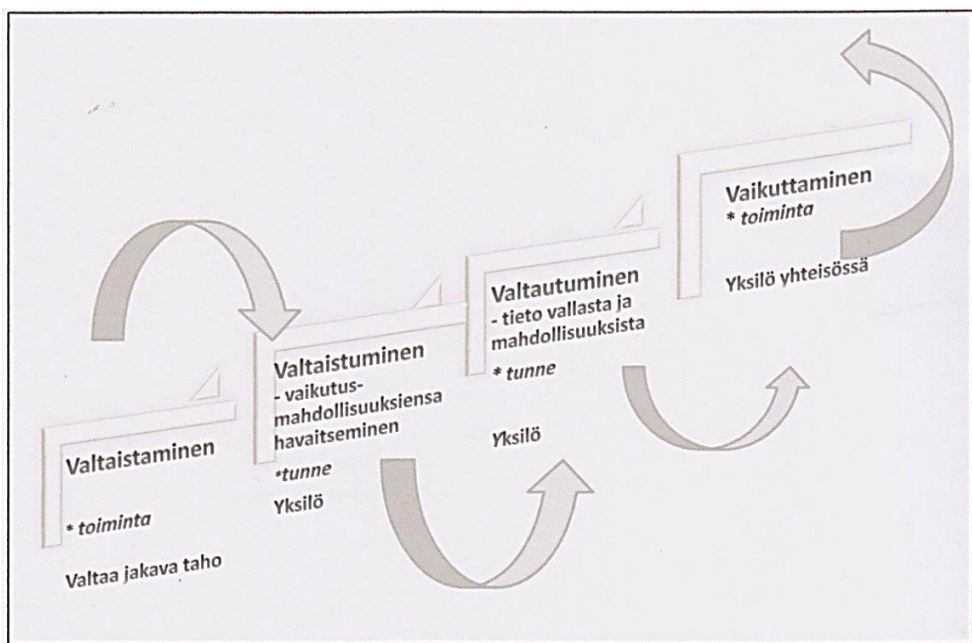
Osallisuuskokemus rakentuu vaiheittain näiden kahden käsiteketjun ilmaisemien tapahtumien yhdistelmänä. Osallisuuskokemus syntyy, kun yksilö kokee voimaantumisen jonkin ulkoisen tahon tuottaman osallistamisen tai voimauttamisen kautta. Voimaantumiskokemuksen jälkeen yksilö voi kokea voiman tunteen vahvistumista eli voimautua ja on voimauduttuaan kykenevä osallistumaan (Kuvio 3). Vastaavasti yksilö kokee valtaistumisen jonkin tahon tuottaman valtaistamisen kautta ja valtaistamiskokemuksen jälkeen voi valtautua ja ryhtyä vaikuttamaan (Kuvio 4).

#### 2.2.4 Osallisuuden eri ulottuvuudet

Tunne- ja kompetenssi- eli voimautumis ja valtautumisulottuvuuksiin liittyy myös yksilön toiminta; osallistuminen tai vaikuttaminen. Muukkonen (2008) tuo osallisuuden käsitteeseen osallisuuskokemuksen syvyys- ja laajuusulottuvuudet, joilla osallisuudesta syntyvää tai syntymätöntä toimintaa voi selittää. Osallisuutta voi olla eri asteisena ja vahvuisena ja erilaisia määriä ja ulottuen eri laajuisesti eri tahoille. Ihmisen tarve osallisuuteen voi vaihdella eri aikoina ja eri tilanteissa; pinnallinen osallisuuden kokemus ja pelkkä läsnäolon tason osallistuminen voi olla yksilölle riittävää tai vahvasti osallisena sitoudutaan toimimaan ja halutaan laajaa vastuuta ja valtaa. Hyvän osallisuuden kokemus edellyttää yksilölle sopivaa määrää hänelle sopivaa osallisuutta. Sopivaa osallisuuden määrää voidaan hakea dialogisissa, kuulemalla ja kunnioittamalla osallistamistilanteessa molempien osapuolten kokemuksia ja toiveita. (Mt. 149–152, 157.)



Kuvio 3. Osallistamisesta osallistumiseen



Kuvio 4. Valtaistamisesta vaikuttamiseen

Osallisuuskokemuksen eri syvyys- ja laajuusulottuvuuksia voi verrata Kostiaisen (2009, 134) kuvailemiin osaamisen kehittämisen tiloihin. Kostiaisen on tutkinut tiedonmuodostusta, oppimista ja oppimistilan muodostumista sosiaalityöntekijöiden keskuudessa käytännön sosiaalityössä ja tunnistanut neljä osaamisen kehittämisen mikrotilaa: vetäytyvä, vastustava, henkilökohtaistava ja jaettu tila. Nämä tilat tuottavat kukin eri tavoin jännittyneisyyttä vuorovaikutukseen, oppimiseen ja työhön, eli toimivat eri tilanteissa osallisuuden esteinä tai edistäjinä. Mikrotilan voi nähdä sekä yksilön tunnekokemuksena vuorovaikutustilanteessa että osallisuuden tilan määritelmänä.

Vetäytyvässä tilassa valmius muutokseen on vähäinen, vallitsee epäluottamus, roolit eivät ole toimivia, yhteistä päämäärää ei muodostu, vältetään erilaista tietoa, ja reflektointia joko ei ole tai se on vähäistä. Vastustavassa tilassa erilainen tieto torjutaan, vahvat identiteetit koetaan uhkana, jännitteet luovat epävarmuutta, muutosta ja oppimista vastustetaan ja muutoslähtökohta eli se, onko muutosaloite sisäsyntyinen vai ulkoa tuleva, korostuu. Osallisuutta ei näissä kahdessa tilassa synny tai se jää näennäiseksi tai pinnalliseksi. Henkilökohtaistavassa tilassa pyritään samankaltaisuuksien näkemiseen ja säilyttämiseen, luottamuksen ja turvallisuuden tunteen rakentamiseen ja tasapuoliseen arvostavaan ryhmäkokemukseen ja luomaan tunnetason osallisuutta, jossa voimaantuminen ja voimautuminen on oleellista. Osallisuuskokemus on nimenomaan yksilölle itselleen tärkeä ja se voi olla hyvinkin vahva ja syvä tai jäädä pinnallisemmaksi, jos tarvetta liittymiseen ei ole. Jaettu tila on avoimen, vuoropuhelluksen oppimistilan rakentamista, rinnakkaista kumppanuutta, joka sietää erilaisuutta ja on arvostavaa, tasapuolista, ammatillista ja kyseenalaistavaa. Hyvearvot, vahva ammattietiikka ja vahva ammatti-identiteetti ja luottamus nousevat keskeisiksi. Jaetun tilan osallisuudessa on nähtävissä voimautumisen ja valtautumisen ja vaikuttamisen elementit. Osallisuus nähdään yksilötasoa laajemmin yhteisöllisen hyvän näkökulmasta. (Vrt. mt. 134, 159.)

Osallisuuden syvyys- ja laajuusulottuvuus on yhteydessä osallisuuden kokemuksesta syntyvän osallistumisen tai vaikuttamisen intensiteettiin eli siihen miten sitoutuneesti ja laajalti yksilö lähtee toimintaan mukaan. Sirviön (2006) väitöstutkimuksessa tarkasteltiin sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijoiden ja asiakkaiden eli lasten vanhempien vuorovaikutusta ja toimintaa asiakastilanteissa. Tilanteissa erottuivat seuraavat osallisuuden intensiteetin tasot: mukanaolo, osatoimijuus, sitoutuminen ja vastuunotto, jotka kaikki ovat yhdistettävissä eri mikrotiloihin (vrt. mt. 18, 101; Kostiaisen 2009, 134).

Sirviö (mt.) kuvaili, kuinka mukanaolon tasolla asiakas luovutti vapaaehtoisesti osallisuuttaan asiantuntijalle, jonka koki tiedollisessa hierarkiassa olevan ylempänä. Vanhempi ei kyseenalaistanut, kysynyt tai esittänyt omia näkemyksiään eikä pitänyt itseään asiantuntijana tai omia mielipiteitään arvokkaina tai merkityksellisinä. Vanhemman passiivisuus saattoi johtua siitä, ettei hän kokenut saavansa tilanteesta hyötyä tai uutta tietoa, tai siitä, että hän koki itsensä ulkopuoliseksi, kun asiantuntija keskittyi joko lapseen tai organisaationsa tehtävään tai kiireiseen rutiiniyöhön. Vanhempi osallistui, tiedosti osallisuutensa, mutta pysyi vetäytyvässä tilassa. Osa vanhemmista osoitti passiivista vastarintaa ja oli siten vastustavassa tilassa.

Osatoimijuustasolla vanhempi tiedosti subjektiivisen asiantuntijuutensa, mutta arkaili tuoda sitä esille. Hän kyseli ja kommentoi pidättyvästi, mutta ei kyseenalaistanut toisten asiantuntijuutta ja osallisuus jäi konkretisoitumatta toimintana. Asiakkaan määritykset ja arvottamiset poikkesivat asiantuntijoiden käsityksistä ja hän saattoi kokea arkuutta ja syyllisyyttä. Osatoimijuuteen liittyi eräänlaisen näytelmän piirteitä, pysyttiin rooleissa ja ennalta käsikirjoitetussa rakenteessa tilanteen säilyttämiseksi myönteisenä ja sujuvana. Tilanteen tapahtumilla ei ollut merkitystä tai vaikutusta asiakkaan todellisuudessa. Tilanteissa liikuttiin vetäytyvän ja henkilökohtaistavan tilan välillä.

Sitoutumisen tasolla vanhempi oli aktiivinen, oli ennalta valmistautunut ja kykeni erittelemään, millaista tukea tarvitsi. Hän koki tasa-arvoisuutta asiantuntijoiden kanssa ja oli hankkinut ja omasi tietoa ja esitti kysymyksiä, joihin halusi asiantuntijan vastaavan. Hän koki luottamusta asiantuntijaan, mutta kykeni myös kyseenalaistamaan. Hän tiedosti oman osallistumisensa ja aktiivisuutensa tärkeyden ja toimi henkilökohtaistavan ja jaetun tilan välimailla.

Vastuunoton tasolla asiakas koki itse olevansa asiantuntija ja vastasi itse päätöksistään eikä toisaalta odottanut eikä halunnutkaan apua vaan lähinnä uusia näkökulmia asiantuntijalta, jota kuitenkin arvosti. Asiakkaalla oli selkeä asiantuntija-identiteetti ja realistinen kuva omista kyvyistään ja tarve vuoropuheluun, joten nähtävissä oli jaetun tilan piirteitä, mutta myös henkilökohtaistavan tilan käsitys tiedon ja oppimisen tuottamisesta yksilöä varten. (Vrt. mt. 101–106, 135–136; Kostiainen 2009, 134.)

Osallisuus on tunnekokemuksia ja toimintaa. Toiminnan syntyminen ja laajuuteen vaikuttavat tunnekokemuksen laatu ja vahvuus eli se, miten voimauttamisessa ja valtaistamisessa on onnistuttu.

Gretschel (2002) toteaa, että osallisuuskokemuksessa yksilö tuntee pätevyyttä ja pitää itse omaa rooliaan merkittävänä ja arvostettavana. Tämä luo hänelle kompetenssia osana yhteisöä tuoda ilmi omia intentioitaan ja odotuksiaan toiminnalle ja arvioida niiden toteutumista (Autio, Hiillos, Mattila, Keskinen 2008, 26; Gretschel 2002, 90–100). Jos vaikuttamistoiminnassa yksilöllä on voimautuneen ja valtautuneen subjektin positio, tarkoittaa se, että hänellä on pätevän subjektin rooli vaikuttamistoiminnan kaikissa vaiheissa ideoinnista toteutukseen ja arviointiin. Vaikuttamishalun viriämisen ja tiedonmuodostumisen näkökulmista osallisuuskokemuksessa tulisi päästä Kostiaisen (2009) kuvaileman henkilökohtaistavan ja jaetun tilan syntymiseen. Arvostetuksi tulemisen tunne on kokemuksessa keskeistä. (Gretschel 2002, 90–100, 105; Kostiainen 2009, 134, 183, 187; Varila 2006, 98.)

Edellä mainittu Viirkorven (1993, 22–24) osallisuusmääritelmä painottaa sitoutunutta vaikuttamista ja vastuuntuntoa, mikä kuvaa jo tasoltaan vahvaa osallisuutta eli jaetussa tilassa toimimista ja ulospäin näkyvää vaikuttamista samoin kuin Anttiroikon (2010, 79) määrittelemä osallisuuden ideaali. Sen sijaan Gretschel (2002, 93) määritelmässään painottaa osallisuuden syntymekanismeja ja voimaantumista ja valtautumista yksilön sisäisinä kokemuksina ja henkilökohtaistavaan tilaan liittyen. Osallisuuden tunne syntyy ja sitä voi kokea sisäisesti jo ennen kuin ryhtyy toimimaan ja vaikuttamaan. Vaikuttamisen halua ei kuitenkaan synny ilman riittävän vahvan tunnekokemuksen tuomaa sitoutumista, joka taas edellyttää Gretschelin kuvailemaa voimautuneen ja valtautuneen subjektin toteutumista. (Mt. 90–91.) Tiedonmuodostuksen tai kriittisen reflektoinnin tai turhautumisen kautta kyseinen saavutettu subjektius voi myös hävitä, jolloin tapahtuu liikettä mikrotilojen välillä. Yksilö voi siirtyä jaetusta tilasta henkilökohtaistavaan tai henkilökohtaistavasta vastustavaan tai vetäytyneeseen tilaan, mikä on yhtäpitävää sen aiemman käsitelmäärittelymaininnan kanssa, ettei voimaantuminen ole pysyvä tila. (Ks. Iivonen 2003; Kostiainen 2009, 134, 183, 187; Siitonen 1999.)

Kostiaisen (2009) mukaan yhteisöpysyvyyden tunteen ja muuttavan tiedon hyväksymisen ansiosta poistuminen jaetusta tilasta jää vain tilapäiseksi. Jaetussa tilassa yksilö on sitoutuneesti mukana muodostamassa ja tuottamassa muuttavaa tietoa ja tiedon ansiosta kokee valtautumista ja vahvaa osallisuutta. Myös henkilökohtaistavan tilan osallisuuskokemukseen näyttää olennaisesti sisältyvän yksilön näkemys ja ymmärrys siitä, että hänellä on mahdollisuus saada aikaan muutoksia omassa elämässään ja ympäristössään. (Mt. 134, 183, 187; vrt. Anttiroiko 2010, 80; Gretschel 2002, 90–100, 105, Iivonen 2003, 6–8; Varila 2006, 98.) Yleinen tiedon saanti ja tieto omista vaikutusmahdollisuuksista nousevat näin välttämättömiksi



edellytyksiksi osallisuuden kokemukselle, yksilöllä on oltava käsitys kokonaisuudesta ja omasta vaikuttavasta roolistaan siinä (vrt. Bäcklund & Kurikka 2008, 12–21; Hobbs & Moreland 2009, 1).

Myös Muukkonen (2008) korostaa osallisuutta tietoon osallisuuden perusasiaina. Muukkonen puhuu prosessi- ja kohtaamisosallisuudesta. Prosessiosallisuus Muukkonen tutkiman sosiaalityön yhteydessä tarkoittaa lapsen osallisuutta asiakkuusprosessissa. Prosessissa korostuu tieto-osallisuus tiedon saamisen näkökulmasta. Lapsella on oikeus saada tietoa prosessin kulusta ja hänellä tulee olla mahdollisuus tulla kuulluksi ja kokea osallisuutta. Lisäksi hänen pitää itse voida päättää, millä tavoin ja miten vahvasti on vuorovaikutuksessa ja osallistuu. (Mt. 156.) Tieto-osallisuuden merkitys on ymmärrettävissä myös Maslowin (1970) tarvehierarkian kautta. Tiedon tarve on yksi ihmisen kognitiivisista tarpeista. Ihmisellä on käsittämisen, älyllisyyden ja oppimisen edellytyksiä ja niihin liittyviä tarpeita, jotka tulisi saada tyydytettyä. Mikäli ihminen kokee uhkaa tiedon saannin suhteen, esim. salaamisen, epärehellisyyden tai tiedon pimittämisen vuoksi, hän kokee uhkaa kaikkia perustarpeitaan kohtaan. (Mt. 23.)

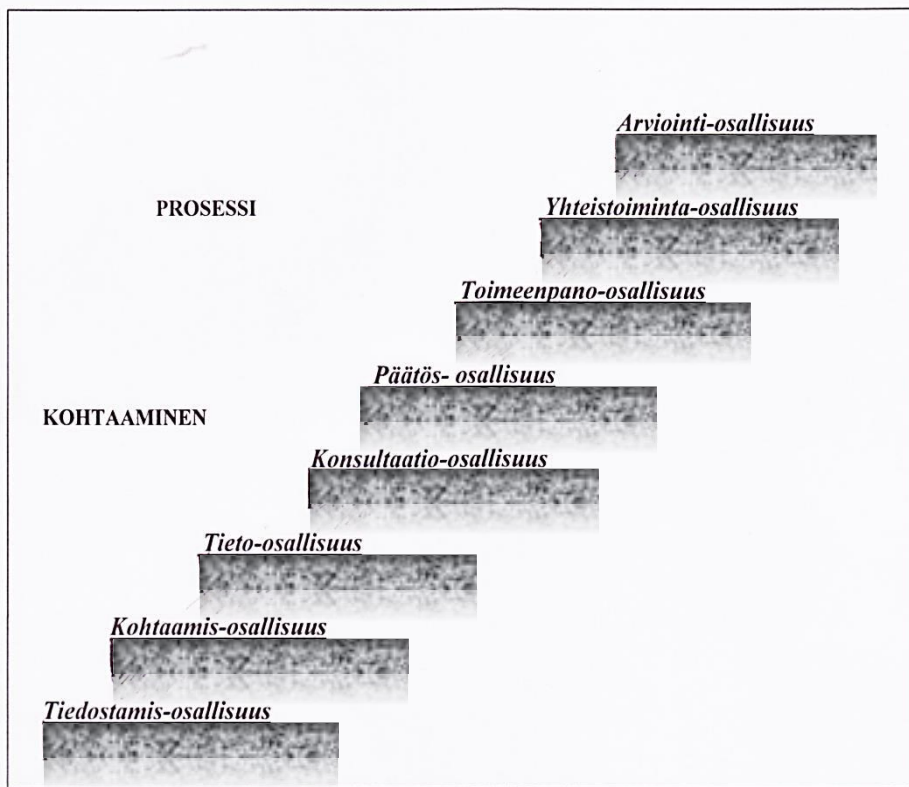
Kuulluksi tulo toteutuu kohtaamisissa. Kohtaamisosallisuuden kautta lapselle muodostuu toimijan ja vaikuttajan ja asiantuntijan rooli. Lapsi on osallisena uuden tiedon luomisessa. Kohtaamisen vastavuoroisuudella on yleensä osallistava ja voimauttava vaikutus, mutta ilman vastavuoroisuuttakin pelkkä mahdollisuus osallisuuteen saattaa voimauttaa ja vahvistaa kokemusta osallisuudesta omaan elämään. Lisäksi kohtaamisella on arvo jo sinänsä. (Muukkonen 2008, 154–157.) Tiedon, kohtaamisen ja kuulluksi tulon merkitys nousi esille myös Sirviön (2006) tutkimuksessa. Lapsiperheiden osallisuuden tasoon vaikutti kokemus autonomisuuden toteutumisesta ja kokemus siitä, että sai riittävästi tukea. Sirviö (mt. 40–41) viittaa myös muihin tutkimuksiin, joiden mukaan osallisuuden tunne syntyy, jos yksilöllä oli tai häntä autettiin hankkimaan riittävät tiedot ja taidot ja hän sai tiedon siitä, millaista osallisuuden tasoa häneltä odotettiin. Roffey (2013) puhuu inklusiivisesta joukkoon kuulumisesta, joka lisää yksilön ja yhteisön hyvinvointia. Edellytyksenä on yksilön autonomian ja demokratian kunnioittaminen, turvallisten ja myönteisten luottamukseen perustuvien osallistumisareenoiden ja keskusteluun soveltuvien strukturoitujen tilaisuuksien ja riittävien sosiaalisten ja tunnetaitojen luominen. (Mt. 42–45.)

Osallistumista ja vaikuttamista tapahtuu kaikissa vuorovaikutustilanteissa ja kohtaamisissa enemmän tai vähemmän aina sen mukaan, millaista yksilön kokema

osallisuus on vahvuudeltaan, mikrotilaltaan ja toiminnan intensiteetiltään. Näiden tekijöiden lisäksi osallisuuden laajuuteen erilaisissa prosesseissa liittyy vielä valta- ja vaikuttavuus-ulottuvuus. Gretschel (2002) arvioi tutkimuksessaan kuntien toteuttamia nuoriin kohdistuvia osallisuushankkeita. Hän kuvasi nuorten osallistumista hankkeiden eri vaiheisiin ja löysi seuraavat osallisuuden lajit: tieto-, konsultaatio-, päätös-, toimeenpano-, yhteistoiminta- ja arviointiosallisuus. Osallisuuden lajeista oli muodostettavissa vaikuttamisen ja vastuun määrän vaiheittain nouseva osallisuuden portaatti. (Mt. 71, 90–100, 105.)

Gretschel muodosti Salmikankaan (1997, 3) osallisuuden vaiheiden neljästä portaasta moniaskelmaisemman version. Molemmissa versioissa ensimmäiset askelmat lähtevät tieto- ja konsultaatio-osallisuudesta, joissa osallinen yksilö toimii ensin tiedon vastaanottajan ja sitten asiantuntijan roolissa, kuten edellä Muukkoson (2008, 154–157) kohtaamisosallisuuden kuvauksessa. Seuraavilla askelmilla siirrytään prosessiosallisuuteen eli päätös- ja toimeenpano-osallisuuteen. Gretschelin osallisuuden portaatti jatkuvat vielä yhteistoiminta- ja arviointiosallisuuden askelmin. (Mt. 71, 90–100, 105.) Portaiden alkuun olen lisännyt kaksi askelmaa (Kuvio 5). Jo ennen tiedonsaanti- ja asiantuntijaosallisuutta tarvitaan tiedostamis- ja kohtaamis-osallisuuden askelmat.

Kuvion 5 osallisuuden portaiden ensimmäinen askelma on yksilössä heräävä osallisuutensa tiedostaminen eli tilanne, jossa hän kokee osallisuutta johonkin ja saa tunteen asiansa ja tilanteensa ilmenemisestä muidenkin ihmisten kokemusmaailmassa. Seuraavana askelmana toimii myönteinen tunnekokemus, kohtaamis-tilanne, jossa yksilö saa subjektiuden asiassaan ja arvostetuksi tulemisen tunteen ja luodaan keskinäinen luottamus. Vuorovaikutuksellinen kohtaaminen tuo kuulukuksi tulemisen tunteen ja synnyttää tunteen pätevydestä ja kuulumisesta kokonaisuuteen, johon on mahdollisuus vaikuttaa. Tästä arvostetuksi ja kyvykkääksi tulemisen voimauttavasta tunteesta syntyy subjektiuus, joka tuottaa kiinnostusta tiedon vastaanottamiseen ja antaa kompetenssia toimia asiantuntijana eli tuottaa tieto- ja konsultaatio-osallisuutta. Nämä neljä osallisuuden askelmaa ovat sisällytettävissä Muukkoson (2008) kohtaamisosallisuuteen ja niissä korostuvat tunne-, voimaantumisen- ja voimautumisen- ja sitoutumisaspektit. Kohtaamisosallisuutta seuraa prosessiosallisuus, johon liittyvät loput osallisuuden askelmat; päätös-, toimeenpano-, yhteistoiminta- ja lopuksi arviointiosallisuus. Näissä vaiheissa korostuvat valtaistumisen tunne, valtautuminen, vaikuttaminen ja vastuuntunto.



**Kuvio 5. Osallisuuden portaat Salmikangasta (1997) ja Gretscheliä (2002) mukaillen**

Osallisuuden portaiden kullakin askelmalla yksilön osallisuus toteutuu tilannekohtaisesti; kokemuksen vahvuus, mikrotila tai intensiteetti voivat vaihdella. Jos yksilö on vetäytyvässä tai vastustavassa tilassa, myös hänen toimintansa jää vastustavaksi tai vähäiseksi tai näennäiseksi ja pinnalliseksi. Eteneminen osallisuuden portailla voi jäädä puutteellisen kohtaamisosallisuuden ja tieto-osallisuuden askelmille. Osallisuuden portailla prosessiosallisuuden askelmia nousten ja samalla henkilökohtaistavassa tai jaetussa tilassa toimien toiminnan intensiteetti ja vaikuttavuus kasvavat eli osallisuuden taso nousee mukanaolosta aktiiviseen vaikuttamiseen ja vastuunottoon ja osallisuus laajenee ulottuen yhä ylemmille osallisuuden portaiden askelmille.

Saku Mantereen (2003) tutkimus strategiatyöstä yksilön näkökulmasta voidaan nähdä myös osallisuuden kuvaukseksi. Hän tarkasteli työntekijän kokemusta omasta toiminnastaan ja asemastaan strategiaprosessissa ja löysi sosiaalisista positioista luokat: "role-players", "role-seekers" ja "bystanders". "Role-player" oli henkilö,

joka halusi toimia ja koki toimivansa strategian edistämiseksi itselleen sopivalla tavalla saaden sopivasti vaikutusmahdollisuuksia. Nähdäkseni ”Role-player” koki voimautumista ja valtautumista ja tyytyväisyyttä – eli osallisuutta – ja toimi sitoutumisen tai vastuunoton tasolla henkilökohtaistavassa tai jaetussa tilassa. ”Role-seeker” oli henkilö, joka ei tuntenut asemaansa ja vaikutusmahdollisuuksiaan sopiviksi, hänen toimintansa oli osatoimijuuden tasolla ja osallisuus jäi vajaaksi. ”Bystander” ei ollut strateginen toimija, hän jäi mukanaolon tasolle tai kokonaan ulkopuoliseksi. (Vrt. mt. 174; Sirviö 2006, 101–106.)

Gretschel (2002, 71, 90–100, 105) toteaa, että osallisuushankkeissa harvoin käydään osallisuuden portaiden kaikki askelmat alusta loppuun läpi. Usein osallisuus jää ideointia paperilla -vaiheeseen, mistä syntyy turhautumista ja osallisuuden jäämistä vajaaksi. Yksilöä on osallistettu ja hän on voimautunut osallistumaan, mutta valtaistaminen on tällöin epäonnistunut. Osallistajan ja valtaistajan tulisi antaa yksilölle oikeaa tietoa prosessista ja yksilön vaikutusmahdollisuuksista ja tarkistaa, mille osallisuuden portaiden askelmalle asti yksilöä voi tai haluaa sitouttaa ja vastuuttaa. Yksilön pitäisi myös itse päästä päättämään osallisuutensa laajuudesta. Osallisuuden kokemuksen tulisi olla sopiva, jotta vältetään vetäytyvä tai vastustava tila ja jotta syntyisi Mantereen (2003, 174) kuvaileman ”role-player” -kokemuksen kaltaista optimaalista osallisuutta. Kehittämishjelmien ja strategioiden toteutuminen tai toteutumattomuus on aina viime kädessä kiinni yksilön toiminnasta; toiminnasta, jonka syntyminen ja vaikuttavuus kulminoituvat yksilön kokemaan osallisuuteen.

### 2.2.5 Osallisuuden määritelmä

Tarkasteluissani olen todennut, että osallisuuden kokeminen on henkilökohtaista ja ajallis-paikallista. Osallisuuden tunne syntyy monivaiheisena moniulotteisten tunnekokemusten sarjana. Tunnekokemukset voivat vaihdella syvyydeltään ja vahvuudeltaan sekä mikrotilaltaan ja synnyttää intensiteetiltään eri tasoista toimintaa, joka ulottuu eri laajuisesti osallisuuden portaiden eri askelmille. Edellä esittelemieni näkökohtien perusteella määrittelen osallisuuden yksilön näkökulmasta seuraavasti:

Osallisuus on yksilön kokemaa kuulluksi ja nähdäksesi tulemisen tunnetta ja tunnetta, että kuuluu johonkin suurempaan itselle merkitykselliseen ja ymmärrettävään kokonaisuuteen. Jos yksilö tuntee voivansa vaikuttaa, sekä jaksaa, haluaa ja osaa vaikuttaa tähän kokonaisuuteen, osallisuuden aste nousee ja osallisuus

den mikrotila laajenee. Edelleen, jos yksilö ottaa toimijan roolin kokonaisuudessa yhteisen hyvän edistämiseksi ja ryhtyy ja pystyy vaikuttamaan ja kantamaan vastuuta omasta vaikuttamisestaan osallisuuden portaiden kaikilla askelmilla, myös osallisuuden taso eli toiminnan intensiteetti, ja osallisuuden laajuus eli toiminnan vaikuttavuus kasvavat.

Osallisuuskokemus puolestaan on tilannekohtainen yksilön sisäinen voimaantumista, voimautumista, valtaistumista ja valtautumista koskevien tunnekokemusten muodostama kokonaisuus.

## 2.2.6 Osallisuuden merkitys

Osallisuuden merkitystä voidaan lähestyä ainakin kahdesta näkökulmasta, toisaalta ihmisarvon ja yksilön subjektiivisten oikeuksien kannalta ja toisaalta yksilön, yhteiskunnan tai organisaation tavoitteleman hyödyn näkökulmasta. Osallisuuden tuottama hyvinvointi yhdistää nämä näkökulmat.

Muukkosen (2008) mukaan osallisuusajattelu liittyy postmodernin näkökulmaan yksilöllisyyden arvostamisesta ja dialogisuuden edistämisestä, mikä nostaa esiin ihmisoikeuksiin ja yksilönvapauteen liittyvät seikat. Osallisuusmahdollisuuksien tarjoaminen päivähoitossa, koulussa ja lastensuojelussa on osa lapsikeskeisyyden periaatetta, joka rakentuu Yhdistyneitten Kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimuksen pohjalta. (Mt. 147.) Sopimus on Suomessa sisällytetty myös perus- ja lukio-opetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2014c, 12). Sayer, Beaven, Stringer ja Hermena (2013, 9–11) näkevät yhteisöllisyyden ja sosiaalisen kiinnittymisen lapsen perustarpeena ja myöskin kaikkein keskeisimpänä hyvinvoinnin ja mielenterveyden tuottajana. Jukarainen, Syrjäläinen ja Värri (2012, 244, 251–252) nostavat osallisuuden näiden lisäksi myös olennaiseksi kouluturvallisuuden rakentajaksi. Opettajan tai ohjaajan merkitys tunneilmaston luojana, välittävänä aikuisena ja mallina kollaboraatioon on keskeistä (Akiva, Cortina, Eccles & Smith 2013, 216; Fall & Roberts 2012; Fredricks ym. 2004, 74–76), samaten koulun osallistavat rakenteet ja yhteisöllinen oppilaiden kaverisuhteita tukeva toiminta (Witkow ym. 2012, 243–244).

Onnistuneen osallistamisen ja valtaistamisen kautta voidaan tuottaa osallisuutta, jossa lastenoikeuksien sopimuksen näkökulmat toteutuvat. Lasten ja nuorten kiinnittymisen kouluunsa (school engagement) ja heidän kokemiensa osallisuuden (sense of connectedness and belonging) ja yhteisöllisyyden (sense of community) tunteiden on todettu ehkäisevän koulupudokkuutta ja syrjäytymistä ja lisäävän

oppilaiden hyvinvointia ja oppimista ja sitoutumista (mm. Akiva ym. 2013, 208–209; Fall & Roberts 2012; Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004, 60, 70–72; Fredricks, McColskey, Meli, Mordica, Montrosse & Mooney 2011, 1–3; Juvonen 2007, 198–200; Witkow, Gillen-O’Neel & Fuligni 2012, 249–250). Kohtaamisosallisuus tuottaa voimaantumista ja jaksamista ja osallisuuskokemus ja kuulluksi tuleminen jo itsessään turvaa ja hyvinvointia (Muukkonen 156,159; Niemelä 2008 4; Perkka-Jortikka 2002, 17). Tämänkaltainen jaksamisen edistäminen on myös työnantajan asia. Johdon velvollisuus työpaikoilla on työntekijöiden turvallisuuden, työkyvyn ja terveyden suojeleminen ja edistäminen (Työturvallisuuslaki 738/2002, 1§).

Perinteisesti työntekijän oikeuksia turvaavat esim Työsopimuslaki (55/2001), Työterveyshuoltolaki (1383/2001), Työturvallisuuslaki (738/2002) ja Laki työsuojelun valvonnasta ja työpaikan työsuojeluyhteistoiminnasta (44/2006). Jokaisen ihmisen oikeus yhteiskunnan jäsenyyteen sisältyy YK:n yleiseen ihmisoikeuksien sopimukseen (UN 1948) ja Suomessa kansalaisten oikeus osallisuuteen nojautuu Lapsen oikeuksien sopimuksen lisäksi myös Perustuslakiin (L731/1999), Kuntalain (L365/1995) 27 §:än, Lakiin viranomaisten toiminnan julkisuudesta (621/1999), Lakiin sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (L812/2000), Hallintomenettelylakiin (L598/1982) sekä Maankäyttö- ja rakennuslakiin (132/1999). Myös Luonnonsuojelulaki (1096/1996) ja luonnonsuojeluasetus (A160/1997, 5§, 14§) lähtevät siitä, että asianosaisilla on oikeus tulla kuulluksi. Osallisuuden oletus ja vaatimus on yhteiskunnassamme kattava.

Pietiläinen ja Korkeakoski (2012) tarkastelevat demokratian mukaisen oikeudenmukaisuuden toteutumista suomalaisessa eri sidosryhmiä osallistavassa koulutuksen arvioinnissa. He nostavat esiin osallistavan arvioinnin mukanaan tuomat arvovalinnat ja toteavat, että tasapuolinen kaikkien osallistaminen kaikkeen arviointiin on mahdotonta ja voi vaarantaa koko arviointitehtävän, joten tarvitaan myös osallistamisen rajoittamista (vrt. Gretschell 2002, 71, 90–100). Osallistaminen on kuitenkin välttämätöntä, jotta arvovalintojen läpinäkyvyys ja arvottamisen oikeutus turvataan ja päästään aitoon, käytäntöä palvelemaan vaikuttavuuteen. (Mt. 279–284, 287–289.) Kehittävään arviointiin arvioitavien osallistaminen kuuluu kuitenkin keskeisesti paitsi keinona edistää arvioinnin legitimitettä ja laatua myös keinona lisätä arvioitavien osallisuutta ja toimijuutta (Atjonen 2015, 100, 105–111).

Asiakkuus- ja palveluajattelu tuottavat pyrkimystä demokraattiseen ja oikeudenmukaiseen kunnallishallintoon ja päätöksentekoon kansalaisia kuunnellen ja

toisaalta palveluiden käyttäjien tietämys palvelujen toteutumisesta voi edesauttaa kehittämis- ja suunnittelutyötä (Anttiroiko 2010, 79). Strategioiden tekijöille ja toteuttajille asiakkaiden kuuleminen ja asiakasrajapinnasta löytyvien heikkojen signaalien tunnistaminen ja hyödyntäminen voivat muodostua elintärkeiksi (Lainema Lahdenpää ja Puolakka 2001, 75; Ståhle & Laento 2000, 29). Koulutusstrategioissa oppilaiden ja opettajien tarpeet ja tieto olisi otettava huomioon, niin oikeus- kuin hyötynäkökulmasta.

Työntekijöiden osallistumismahdollisuuksilla lisätään tehokkuutta (Rannisto 2005, 197). Työntekijän psykologisiin tarpeisiin vastaamalla voidaan synnyttää työntekijässä myönteisiä asenteita ja käytöstä ja työn imua, mikä taas hyödyttää organisaatiota monin tavoin (Hakanen 2009,33–34; Li & Hung 2010, 314). Koetun yhteisöllisyyden ja osallisuuden lisääminen tuottaa kuulluksi tulemisen tunnetta, tyydyttää ihmisen tarpeita, vähentää defensiivisyyttä ja lisää yleistä hyvinvointia (mm. Sayer ym. 2013, 9–10). Työhyvinvointi voidaan jo nähdä strategisena menestystekijänä (Juuti & Salmi 2014, 177). Työntekijän hyvinvointi näkyy työyhteisön hyvinvointina ja parempina työtuloksina ja tuottavuutena (Fisher 2010, 38–43; Räisänen 1996, 44–46). Opettajan hyvinvointi näkyy oppilaiden hyvinvointina ja parempana oppimisena (Fullan 2010a, 88 ). Oppilaiden osaaminen ja viihtyminen puolestaan vähentävät koulupudokkuutta ja syrjäytymistä ja pienentävät siten yhteiskunnan kuluja ja tuottavat työntekijöitä yhteiskuntaan (Fall & Roberts 2012; Fredricks ym. 2004, 2011; Juvonen 2007; Witkow ym. 2012).

Antonovskyn (1979) käsite koherenssi liittyy läheisesti yksilön kokemaan osallisuuteen. Sopivan osallisuuden kokemus luo koherenssia, jonka voi mieltää osallisuudeksi omaan elämään. Koherenssin eli elämänhallinnan tai eheyden tunne suojaaa stressiltä ja tuottaa elämisen laatua. Koherenssi muodostuu kolmesta osasta: merkityksellisyydestä (meaningfulness), ymmärrettävyydestä (comprehensibility) ja hallittavuudesta (manageability). Kokemus kaikkien kolmen osan toteutumisesta luo terveyttä ja hyvinvointia. Hyvinvointi, ihmiset ja ihmissyys voidaan nähdä organisaation pääomana, kapasiteettina, joka tulee ottaa käyttöön ja jota tulee huoltaa, tukea ja kehittää (Mäkipeska & Niemelä 1999, 17, 50, 52; Ståhle & Laento 2000, 29). Koherenssin avulla tätä pääomaa on mahdollista kasvattaa. (Ks. Aho 2011, 184; Antonovsky 1979; Collingwood 2006; Eriksson & Lindström 2006; 2007; Honkinen 2009, 5, 15–16.)

Merkityksellisyys on kokemusta elämän mielekkyydestä ja motivaatiota vaikuttaa oman elämän kulkuun (Honkinen 2009, 16). Työn mielekkyys ja merkitykselli-

syys ovat ihmisille entistä tärkeämpiä ja esim. osallisuus päätöksentekoon voi olla työntekijälle mielekkyys- ja motivaatiotekijä (Sauer, Salovaara, Mikkonen & Ropo 2010, 78, 102). Opettajan työn mielekkyyttä lisäävät oikeus työn hallintaan, ammattitaidosta saatu tunnustus ja koettu arvostus työyhteisössä (Aho 2011, 116, 194, 195). Johtajan merkitys työyhteisössä on suuri. Johtaminen vaikuttaa henkilöstön emotionaalisiin rakenteisiin ja jotta työ koettaisiin mielekkääksi, johtajan tulisi pystyä voimauttamaan alaisiaan (Kolari 2009, 5–6; Muukkonen 2008, 159). Managerialistisen johtamistavan on koulumaailmassa katsottu lisänneen opettajan työn ristipaineisuutta ja tuottaneen kontrollin vaatimuksineen epäluottamuksen kulttuuria ja työuupumusta (Linden 2010, 140–148; Rajakaltio 2011, 85; Siltala 2004, 266).

Liiallinen kiire, standardointi, hierarkiat, hiljaisen tiedon väheksyntä, muodollisuus, anonymiteetti ja yleensä työskentely oman tai oppilaiden hyvinvoinnin tai omien tai profession arvojen vastaisella tavalla vähentävät työn mielekkyyttä (Collinson 2012, 339; Juvonen 2007, 205; Kiviniemi 2000, 93; Linden 2010; Parding & Abrahamsson 2010, 296, 297, 310, 302). Eettisyys on opettajuudessa keskeistä. Jotta opetustyön merkityksellisyys toteutuisi, koulujen tulisikin niin Sergiovannin (2000, 47–51; 2007, 111) kuin Fullanin (2010a, 77) mukaan olla enemmän ja lähinnä moraaliseen hyvään sitoutuneita yhteisöjä.

Ymmärrettävyys on yksilön kykyä nähdä elämänsä kulku loogisena ja jäsentyneenä (Honkinen 2009, 16). On todettu, että ihmisten on helpompi hyväksyä päätökset, joiden syntyyn vaikuttavat tekijät he tuntevat tai päätökset, joihin ovat voineet olla vaikuttamassa tai päätökset, joiden taustalla olevat arvot ja maailmankuvan he ymmärtävät (Aaltonen ym. 2003, 131–132). Myös työn ja sen tarkoituksen ja tekemisen tulee olla työntekijöiden jäsenettävissä. Jokaisen työntekijän tulisi ymmärtää kokonaisuus, jossa toimitaan. Esimiehen perustehtäväksi tulee yhteistyölähtöisesti luoda kaikille tämä ymmärrys. (Mäkipeska & Niemelä 1999, 88; Perkka-Jortikka 2002, 153; Puro 2002, 108).

Kumppanuusajattelua ja palautejärjestelmää henkilöstön ja työnjohdon välillä tarvitaan, jotta esimerkiksi työssä oppiminen ja strategian implementointi onnistuisivat (ks. Scheeres ym. 2010, 21). Tiedon tulee kiertää tehokkaasti, piilevä tieto pitää saada havaittavaksi ja yksilön tieto yhteiseksi ja ymmärrettäväksi ja käyttöön päätöksentekotilanteissa (Sydänmaanlakka 2012, 69, 108). Tiedonmuodostuksessa olennaisiksi nousevat vuorovaikutus ja dialektinen keskusteluprosessi (Juuti & Luoma 2009, 220; Lainema ym. 2001, 29, 75; Mantere ym. 2006, 55). Postmoder-



nin näkökulman mukaan asiantuntijuuden käsite on laajentunut; asiakas ei ole passiivinen työn objekti vaan toimiva subjekti ja asiantuntija omassa asiassaan. Asiakkaan osallisuus tietoon ja prosesseihin tuottaa hyötyä laajemman tiedon muodostuksen, tiedon välittämisen ja yhteisen arvioinnin kautta. Niin oppilasasiakkaan kuin opettaja-työntekijän osallisuuden kautta lisätään substanssitaso ymmärrystä ja yksilöiden voimavarat ja vaikutusmahdollisuudet osataan hyödyntää paremmin tavoitteiden saavuttamiseksi. (Vrt. Kivinen 2008, 83; Muukkonen 2008, 149, 156, 159.)

Hallittavuus on kokemusta omien voimavarojen riittävydestä (Honkinen 2009, 16). Jatkuvat muutokset aiheuttavat epätietoisuutta ja jaksamisongelmia ja työskentely jaksamisen ääri rajoilla hajottaa ja aiheuttaa eripuraa (Luukkainen 2004, 89; Syrjäläinen 1997, 115). Puutteelliset vuorovaikutustaidot tai yhteisössä torjutuksi tulemisen kokemukset kuormittavat yhteisön jäseniä (Blomberg 2008, 158, 164–165). Yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunne (sense of community) on ihmisen perustarve ja tarpeeseen vastaamalla edistetään hyvinvointia, oppimista ja aktiivisuutta (Sayer ym. 2013).

Koulu yhteisöjen tulisi pystyä liittämään ja sitomaan yhteen (bonding and bridging/ bridging) jäseniään eli sosiaalista pääomaansa (Sergiovanni 2007, 162; Roffey 2013, 40–41). Tämä edellyttää mm. tilallista yhtenäisyyttä ja jatkumoa ja hallittavissa olevaa mittakaavaa (Sergiovanni 2000, 98–118). Tämä on ristiriidassa sen pitkään jatkuneen koulutuspoliittisen trendin kanssa, jossa pyritään suuriin koulu yksiköihin. Blombergin (2008, 163–164) mukaan jo 250 oppilaan koulussa opettajista muodostuu suurryhmä, jossa ryhmädynamiikka ei enää mahdollista jokaiselle opettajalle omaa tehtävää yhteisössä ja liittymistä persoonallisiin siteihin. Myös oppilaiden liittyminen ja sitoutuminen (connectedness and belongingness), yhteisön vuorovaikutus, luottamus ja oppilastuntemus vähenevät koulun koon kasvaessa (Fredricks ym. 2004, 73; Juvonen 2007, 197, 205). Luottamuksellisten ihmissuhteiden rakentaminen on kuitenkin edellytys itseohjattuun oppimiseen ja rakentavaan palautteeseen, mikä edesauttaa niin oppilaiden oppimista kuin opettajan ammattitaidon kehittymistä (Sparks 2013, 28-30; Virtanen 2013, 76).

Yhteisön jäsenten liittyminen toisiinsa tuo sosiaalista tukea. Jos liittyminen on heikkoa, pysytään vetäytyvässä, vastustavassa tai henkilökohtaistavassa tilassa, jolloin eriytyneisyys vahvistuu ja yksilön kapasiteetti ei ole välttämättä yhteisön voimavarana käytössä. Ahon (2011, 192) mukaan yhteisöllisyyteen ei voida pakottaa eikä sen syntymistä voi kiirehtiä, sillä yhteisöllisyys on toimijälähtöistä ja ar-

vosidonnaista ja vaatii oman aikansa ja paikkansa (ks. myös Hayes 2006, 189–191, 207). Kouluja kehitettäessä on todettu, että yhteisön voimavarat kasvavat kollektiivisen kapasiteetin lisäämisen kautta (Fullan 2010a, 90–91, 2013). Kollektiivisen kapasiteetin kerryttäminen edellyttää kohtaamisia, formaalia ja informaalia oppimista, työntekijöiden ja heidän kyvykkyympotentialinsa tuntemusta ja kykyjen kehittämiseen ja aloitteellisuuteen rohkaisevaa ja innostavaa ilmapiiriä (vrt. Hayes 2006, 203, 207; Sarala & Sarala, 2010, 42). Vuorovaikutus, jossa pyritään erilaisten näkökulmien esittämiseen ja käsittelyyn sekä monenlaisten ratkaisujen tuottamiseen, edellyttää myös yksilöiltä sisäistä johtajuutta eli kypsyyttä hyväksyä omat ja toisen vahvuudet ja heikkoudet. (Fullan 2013; Mäkipeska & Niemelä 1999, 24; Perkkä-Jortikka 2002, 19, 32.)

Koherenssin edistäminen on osoittautunut hyväksi lähtökohdaksi erilaisissa terveyshankkeissa (Aho 2011, 184; Collingwood 2006; Eriksson & Lindström 2006; 2007; Honkinen 2009, 5, 15–16), mutta lähestymistapaa voisi hyödyntää myös oppimisen kontekstissä ja koulun kehittämistyössä. Tämä tarkoittaa oppilaan ja opettajan osallisuuden lisäämistä opetuksen tavoitteiden asettelussa ja strategiatyössä.

### 2.2.7 Teacher empowerment – pyrkimystä opettajan osallisuuteen

Opettajien osallisuudella on ymmärretty olevan merkitystä koulu-uudistuksien toteuttamisessa, mistä osoituksena on ns. teacher empowerment -keskustelu. Kyseinen opettajien voimauttamis- ja valtauttamis -keskustelu liittyy yhdysvaltalaiseen liike-elämän alaisten osallistamista koskevaan employee empowerment -ajatteluun (vrt. Conger & Kanungo 1988; ks. Wan 2005, 1, 4–5), jota koulumaailmassa edusti opettajien asiantuntemuksen hyödyntämiseen pyrkivä school-based management -ajattelu (Niesche 2013, 226). Suomessa teacher empowerment -keskustelu on jäänyt vähäiseksi ilmeisesti suomalaisen opettajan aseman ja autonomian (vrt. esim. Nyyssölä 2013, 139) ja suomalaisen perusopetuksen arviointimallin (ks. Rinne ym. 2011, 293–295, 299–300) ansiosta. Keskustelun vähäisyys osaltaan selittänee, ettei käsitteelle ole muodostunut vakiintunutta suomenkielistä vastinetta. Käännän seuraavassa teacher empowerment -käsitteen pelkkänä opettajan valtaistamisena tai opettajan voimauttamisena sen mukaan, kumpaa empowerment -käsitteen ulottuvuutta painotetaan.

Goren (1989) mukaan empower -sanana etuliite em- kuvaa sitä, että voimautuminen tai valtautuminen on jotain, minkä joku voi tuottaa toiselle ja jakaa tai antaa tai ottaa pois tai jotain, mitä voi kontrolloida. Prosessina se kuvaa saapumista johonkin visioon tai päämäärään. Pyrkimyksenä ja lopputuloksena koulumaailmassa on empowered teacher. Yhden ajatustavan mukaan jokin taho voi ulkoapäin nostaa opettajan statusta ja kompetenssia ja antaa valtaa ja lisätä valtautumista. Toisen näkemyksen mukaan opettajan valtautuminen ja voimautuminen on opettajan ammatillisuuden ja ammattitaidon myötä saatua kunnioitusta ja auktoriteettia ja etenemistä hierarkiassa, sekä menestymistä opettajien keskinäisessä kilpailussa ja sitä kautta saavutettua valtaa. Toisaalta voimautuminen voi olla myös inhimillisen potentiaalin laajentamista ja sisäistä mahdollisuuksien ja voimavarojen kasvattamista. (Mt. 3–23.)

Hixson (1990) luettelee opettajien voimautumisen ja valtautumisen keinoiksi päätöksenteon sujuvoittamisen ja nopeuttamisen ja opettajien kannustamisen päätöksen tekoon osallistumiseen. Lisäksi tarvitaan ammatillisuuden ja reflektion painottamista, kollaboraatiota ja yhteisöllisyyttä, työn omistajuutta ja siihen sitoutumista sekä työn mielenkiinnon ja kiinnostavuuden ja työssä innovoinnin lisäämistä. (Mt. 1–2.) Luettelo vaikuttaa edelleen ajankohtaiselta, kun pohditaan opettajien yhteistoiminnan roolia koulun kehittämishankkeissa (vrt. Hargreaves & Fullan 2013).

Keskusjohtoisten kehittämisohjelmien ja strategioiden epäonnistuttua muutoksia läntisessä koulumaailmassa vuosituhatlupien lopulla lähdettiin tavoittelemaan desentralisaation kautta ja opettajia ulkoapäin valtaistamalla eli osallistamalla opettajia koulujen hallinnolliseen ja taloudelliseen päätöksentekoon (Edwards, Green & Lyons 1998; Hicks & Sligh DeWalt 2006, 1–4; Hixson 1990, 1; Hobbs & Moreland 2009; Lashway 1996, 1–2; Wan 2005, 1, 4–5). Ko. johtamistapa oli kuitenkin aikaa vievää ja opettajia kuormittavaa; tekniseen tai opettamisen kannalta triviaaliin päätöksen tekoon osallistuminen lähinnä vähensi opettajan voimautumista (Lashway 1996, 1–2; 1997, 5; Lichtenstein, McLaughlin & Knudsen 1991, 2).

Ollakseen valtauttavaa ja voimauttavaa päätöksenteon ja vallankäytön tulisi olla autenttista, aitoa ja merkityksellistä (Bogler & Somech 2004, 278, 285). Valtautumiseen tarvitaan professionaalisuuden tunnustamista eli opettajan ammatilla tulee olla statusta, opettajalla on oltava vaikutusmahdollisuuksia ja riittävästi tietoa ja valtaa päätösten tekoon ja häntä on kuultava aidosti (Wan 2005, 5–8). Hixsonin (1990, 1–2) mukaan opettajille oppilastietämyksensä nojalla kuuluvat koulua

ja luokkahuonetta koskevat ammatilliset päätökset, strategioiden implementointi ja oppimisen arviointi; keskushallinnon päätöksillä autonomiaa ei saisi kaventaa. Wan (mt.) ja Hixson (mt.) näkevät byrokratian autonomian uhkana ja Stacy (2013, 41) katsoo standardoitujen testien, yksityiskohtaisten kirjattujen ohjeiden ja koulun hierarkkisten rakenteiden estävän opettajan valtautumista.

Koulu-uudistuksissa Wan (2005) Fullanin (2010a, 2013) tavoin pitää opettajan autonomiaa elintärkeänä. Opettajat ovat avainasemassa muutoksessa. Fullan (2010a, 2013) esittää koulu-uudistusten epäonnistumisten ehkäisemiseksi kollektiivisen kapasiteetin lisäämistä eli teacher empowerment -käsitteen laajentamista opettajayhteisöön siten, että opettajia voimautetaan kollektiivisesti ammattilaisyhteisönä kollaboraation avulla. Esim. Pakistanissa, Ruandassa ja Etelä-Afrikassa onkin vuosina 2006–2010 lähdetty koulu-uudistuksiin juuri opettajien kollaboraation ja valtauttamisen kautta (Halai, Rodrigues & Akhlaq 2008; Mokhele 2013, 74, 78,80).

Mokhele (2013) korostaa voimautumisen ja opettajan ammattitaidon yhteyttä ja täydennyskoulutuksen suurta merkitystä. Koulutuksen on oltava räätälöityä ja opettajan tarpeen ja orientaation mukaista tuottaakseen yksilöllistä kasvua ja voimauttavaa transformaatiota. (Mt. 74, 78,80; myös Ambler 2012, 183–184; Hobbs & Moreland 2009, 16,18–19; Parding & Abrahamsson 2010, 297, 300; Steensma & Groeneveld 2010, 319, 329.) Suomessakin opettajien täydennyskoulutukseen on kiinnitetty huomiota, viimeisimmäksi nykyisessä Sipilän hallitusohjelmassa (Hallitusohjelma 2015, 17). Merkittävä on ollut mm. Vanhasen II-hallituksen (2007–2010) hallitusohjelman pohjalta käynnistynyt Osaava-hanke 2010–2013. Hankkeen tarkoitus oli suunnitelmallistaa täydennyskoulutustarjontaa ja ulottaa sitä kattavammin opettajien saataville. Täydennyskoulutuksella pyrittiin lisäämään opettajien ammattitaitojen ajanmukaisuutta ja parantamaan työolosuhteita ja siten lisäämään opettajan työn houkuttelevuutta. Hankkeen loppuraportissa todetaan, että opettajat kokivat hyötynensä merkittävästi oman osaamisensa kehittämistä ja päivittämistä. Nähtävissä oli, että työntekijälähtöisesti opettajan tarpeisiin suunniteltu ja toteutettu koulutus loi osallistumisaktiivisuutta ja mielekkyyttä. Koulutuksen ajankohtaisuus ja käytännönläheisyys nähtiin tärkeinä. Selkeästi voimauttavana ja työhyvinvointia lisäävänä elementtinä täydennyskoulutuksessa koettiin kollegiaalisen keskustelun ja arjesta irtautumisen mahdollisuus. (Lintuvuori ym. 2015, 2, 4, 42, 68, 69, 71, 77.)

Fullan (2013,18) varoittaa opettajan tarpeet ohittavan koulutuksen negatiivisista vaikutuksista sekä Hargreavesin (1992) tavoin toteaa pakotetun kollegiaalisuuden (contrived collegiality) ja ylhäältä organisoidun yhteistyön vaarat; pakon kokemus vähentää aloitteellisuutta, yhteistyötä ja vastuun ottoa (ks. myös Hayes ym. 2006, 191, 197–198). Pakon haitallisuudesta puhuvat myös Lichtenstein ja kumppanit (1991, 25), Parding ja Abrahamsson (2010, 299) sekä Stacy (2013). Osaavahankkeessakin pakollinen osallistuminen nähtiin haasteena koulutuksen onnistumiselle (Lintuvuori ym. 2015, 50).

Opettajien kollegiaalisten kokoontumisten, verkostoitumisen ja keskustelujen tulisi olla opettajalähtöisesti järjestettyjä ja epämuodollisia ja keskittyä opettajan työssä merkityksellisiin asioihin (Gibson & Brooks 2012, 20–21; Parding & Abrahamsson 2010, 300; Stacy 2013, 45, 47). Ammatillinen kehittyminen ja erityisesti ammatillisesti relevantin tiedon saaminen on olennaista. Ilman koulutuspoliittista tietoa ja opettajan laajempaa ymmärrystä kokonaisuudesta on vaarana, että ainakin hierarkiaan ja pakko-osallistumiseen perustuvat strategiat jäävät pelkiksi papeiksi (Bogler & Somech 2004, 278; Lichtenstein ym. 1991,5, 25). Yksi keino ammatillisuuden ja valtauttavan tiedon hankintaan on myös opettajan omaan työhönsä kohdistuva tutkimus ja reflektio, mikä tuo opettajalle vaadittavaa itseluottamusta ja auktoriteettia oman ammattitaitonsa ja arvonsa puolustamiseen (Fandino 2010, 1).

Wan (2005) puhuu psykologisesta voimautumisesta, joka tuottaa yksilölle psyykkisen tilan, jossa hän ottaa täyden vastuun työstään. Voimautumista syntyy kyvykkyyden, työn hallinnan ja sen merkittävyyden ja vaikuttavuuden kokemisesta. Samalla yksilö saa varmuutta ja päättävyyttä. Voimautuminen edellyttää sisäistä motivaatiota, jota syntyy, kun yksilöllä on ymmärrys ja tieto siitä, missä kokonaisuudessa toimii sekä aineen- ja tieteenalan tuntemista ja osaamista ja arvostusta ammattiyhteisössään. (Lichtenstein ym. 1991, 16, 18, 23; Wan 2005, 5–8.) Wanin (mt.) kuvaus rinnastuu vahvan osallisuuden tai koherenssin kokemukseen.

Opettajatutkimuksessaan Hobbs ja Moreland (2009, 5) löysivät opettajan uralla erilaisia ammatilliseen kasvuun liittyviä voimautumisen ja valtautumisen vaiheita. Aloitteleva opettaja alkoi ensimmäisten kolmen vuoden aikana saavuttaa voimautumisen ja valtautumisen tunteita, jotka seuraavina vuosina vahvistuivat. Noin yhdeksän vuoden jälkeen opettaja oli ammatillisesti vahvimmillaan. Tämän jälkeen kriittisenä elementtinä voimautuneen ja valtautuneen subjektin position säilyttämisessä tai sen kadottamisessa oli yksilön näkemys ammatillisesta kasvustaan ja

elinikäisestä oppimisesta. Jos opettajalla säilyi arvostetuksi tulemisen tunne ja luottamus osaamiseensa, oppimiseensa ja vaikutusmahdollisuuksiinsa sekä halu ammatilliseen kehittymiseen ja kollegiaaliseen yhteistyöhön, voimautumisen ja valtautumisen tunnetta pystyttiin ylläpitämään. (Mt. 10–15.)

Hargreaves ja Fullan (2013) esittävät myös lähes vastaavat kolme uravaihetta opettajien ammatillisessa kehittämisessä ja näkevät tärkeäksi nimenomaan uran keskivaiheilla, 4–22 työvuoden välillä, hakea keinoja opettajan innostuksen säilyttämiseksi. He puhuvat professionaalisen pääoman (professional capital) lisäämisestä. Professionaalinen pääoma koostuu yksilön osaamisesta ja lahjakkuudesta (human capital), sosiaalisesta osaamisesta eli ryhmän kollaboraatiotaidoista (social capital) ja asiantuntijaosaamisesta, joka liittyy kokemuksen myötä kertyneeseen taitoon ja viisauteen tehdä oppijoita koskevia arvioita ja valintoja (decisional capital). Vaalimalla kaikkien näiden kolmen osa-alueen kehittämistä hieman eri tavoin erilaisten ja eri uravaiheissa olevien opettajien tarpeet huomioiden, voidaan luoda innostusta ja kehittää koulua ja opetusta. (Mt. 37–39.)

Monesti kehittämistä suunnitellaan ja tavoitteita asetetaan ilman aitoa kuulemistä ja paikallisten olojen ja tarpeiden tuntemusta, eli opettajan kokemukset tai tietämys sivuutetaan ja hänelle ikään kuin vakuutetaan, ettei hän ole alansa ekspertti (Stacy 2013, 41–42, 44). Kuitenkin esimerkiksi Ontarion menetyksenkäs laaja koulureformi nojasi nimenomaan paikallisten olosuhteiden ja tarpeiden tuntemukseen ja opettajien osaamisen jakamiseen ja hyödyntämiseen kollektiivisen vastuunoton kautta (ks. Hargreaves & Ainscow 2015). Koulun kehittämistyön onnistumisessa Hargreaves ja Fullan (2013) näkevät opettajien osuuden keskeisenä. Koulu-uudistuksen toimivuuden mm. Kaliforniassa he lukevat opettajavetoisuuden ansioksi ja katsovat Suomessa opettajien osallistumisen opetussuunnitelmien laadintaan olevan merkittävä menestyksen selittäjä. (Mt. 39.)

Suomalaisen opettajan asiantuntemukseen esim. opetussuunnitelmatyössä onkin luotettu (ks. Liitetaulukot 4 ja 5), mutta uudistuksiin liittyvä retoriikka ja koulua idealisoiva ajattelu on koettu opettajan arjesta vieraantuneeksi (ks. Rajakaltio 2011; Syrjäläinen 1997, 2002). Koulun kehittämisessä tarvittaisiin johdon ja opettajien vuoropuhelua ja opettajien ottamista mukaan luomaan koulun missiota ja visiota (Lashway 1996, 3; Rajashekara & Prathima 2011, 43–44; Walters 2012, 124). Kaikkien yhteisöön kuuluvien osallistuminen ja koettu omistajuuden tunne on tärkeää (ks. Edwards ym. 1998; Rajashekara & Prathima 2011; Wan 2005). Omistajuutta on kuitenkin vaikea kokea, mikäli tavoitteet eivät lähde itsestä tai

yhteisöstä, eikä osallistuminen onnistu, ellei ole yhteisön hyväksyntää. Kehittämistyö edellyttääkin sellaista yhtenäisyyttä ja systeemisyttä, joka tukee jokaisen osallistumista ja voimautumista (Fullan 2013).

Hallintovetoisesti ei yleensä päästä aitoon kehittymiseen ja ammatillisuuteen ja osallisuuteen, vaan tuloksena saattaa olla keinotekoista pedagogiikkaa, jossa opettaja työskentelee kahdella toisiinsa integroitumattomalla tasolla; hallinnon tarpeita varten ja käytännön arjen tasolla (Lichtenstein ym. 1991, 25; Stacy 2013, 45). Gibson ja Brooks (2012) tutkivat kanadalaisen ylhäältä ohjatun täydennyskoulutusohjelman implementoitumista käytäntöön. Tieto oli lisääntynyt, mutta käytännöt eivät juuri olleet muuttuneet. Toimenpanokuilun aiheuttajiksi tutkijat totesivat seurannan ja kannustuksen puutteen ja johdolta puuttuvan aidon kiinnostuksen ja osallistumisen. Lisäksi kuilua aiheuttivat arkeen liittyvän ja koulukohtaisen ohjeistuksen ja mallintamisen puuttuminen sekä erityisesti opettajien henkilökohtaisten tunteiden kuten muutosvastarinnan tai muutokseen liittyvien muiden tunnetilojen huomioimatta jättäminen. (Mt. 1, 17–21.) Opettajien voimautumista ja valtautumista ei joko saatu edes syntymään tai ei kyetty ylläpitämään ja vahvistamaan.

Voimauttavassa työyhteisössä vallitsee niin kollegoiden kuin johdon ja opettajien välillä luottamus ja jakamisen, avoimen vuorovaikutuksen, keskinäisen tuen ja reflektion kulttuuri (Edwards ym. 1998, 17; Fullan 2013; Wan 2005, 5–8). Luottamusta pidetään myös keskeisenä valtautumisen edellytyksenä (mm. Edwards ym. 1998; Fullan 2013; Wan 2005). Wanin (2005) hongkongilaisia opettajia koskevan tutkimuksen mukaan juuri luottamuksen puute ja tiedon jakamisen vähyyks estivät paikallisten opettajien valtautumista ja voimautumista. Suomessa luottamus yhteiskunnallisella tasolla toteutuu (Dolton & Marcenaro-Gutierrez 2013, 13, 17–19, 24–25), mutta paikallisesti tai kokemuksen tasolla ongelmia voi esiintyä (ks. Blomberg 2008, Virtanen 2013).

Luottamus on yhteydessä luovuuteen, erehdysten sallimiseen ja riskin ottoon ja sitä kautta innovointiin ja mielenkiinnon lisääntymiseen (Hixson 1990, 1–2). Kollaboraatio, luovuus ja innostuneisuus taas ovat yhteydessä voimautumiseen ja opettajan autenttisuuteen ja oppilaan oppimiseen (Laursen 2006, 48–51; Rajashekara & Prathima 2011, 43–44). Edwards kumppaneineen (1998, 18) jopa ehdottaa, että tyytymättömät ja negatiiviset opettajat tulisi ohjata toiselle uralle, ja innostuneita ja voimautuneita opettajia tulisi erityisesti tukea ja järjestää heille paras mahdollinen työympäristö.

Taho, jonka pitkälti, ehkäpä mahdottomia vaatien (ks. Nietzsche 2013, 226–231), katsotaan olevan vastuussa opettajien voimautumisesta ja valtautumisesta ja tukemisesta, on rehtori. Rehtorin olisi rohkaistava opettajia ammatilliseen kasvuun ja uskallettava jakaa johtajuutta ja muuttaa omaa perinteistä rooliaan (Aho 2011, 191–192; Bogler & Somech 2004, 279, 284–287; Lashway 1997, 3–7). Fasilitaattorin roolin ja kollaboraation lisäksi rehtorilta kuitenkin odotetaan vahvaa johtajuutta visionäärisyyttä ja autenttisuutta (Edwards ym. 1998, 6–7; Lashway 1996, 3). Ball ja Olmedo (2013) ja Nietzsche (2013) näkevät sekä tällaisten kompetenssilistauksien että koulutuspoliittisten tavoitteen asettelujen performatiivisen muodon vähentävän niin rehtorin kuin opettajien voimautumista. Johtajuuden jakaminenkaan ei Ballin (2012, 55) mukaan lisää osallistamista, vaan edustaa uusliberalistista metaorganisointia, jolla kavennetaan yksilön vastuuta ja toiminta-alueita ja siirrytään vapaasta ja väljästä tiukkaan tuottavuussidokseen. Kyllösen (2011) näkemys jaetusta johtajuudesta on myönteisempi. Hänen mukaansa jaettu johtajuus voi olla henkilöstöä valtuttavaa, jos kaikki ovat osallisia ja päästään aitoon vaikuttamiseen, kriittisyyteen ja sitoutumiseen. (Mt. 81–87.)

Aina yhteyttä opettajille annetun vallan positiivisista vaikutuksista oppimiseen ei ole todettu. Esim. Martin, Crossland ja Johnson (2001, 11) eivät löytäneet suoraa yhteyttä missourilaisten opettajien voimautumisen ja valtautumisen määrän ja heidän oppilaidensa oppimisen välillä (ks. myös Lashway 1996, 1), mutta katsoivat opettajan työtyytyväisyyden kuitenkin ajan myötä välillisesti edistävän oppimista (ks. myös Bogler & Somech 2004, 278, 279; Edwards ym. 1998, 2–7, 16).

Organisationaalisen ja hallinnollisen osallisuuden katsotaan yleensä luovan sitoutumista niin luokkatyöhön kuin koko koulun kehittämiseen ja hyödyttävän sekä opettajaa että työyhteisöä (Bogler & Somech 2004, 278–279, 284–285; Lashway 1996), mutta on myös muistettava, että opettajat valtauttamisyriyksistä huolimatta eivät aina kaipaa luokkatyön rinnalle toista roolia. He eivät välttämättä koe osallisuutta hallinnollisessa päätöksenteossa tai tunne kiinnostusta reflektointiin tai oman tai kollegan työn kyseenalaistamiseen (Lashway 1997, 4). Konflikteja voi tulla, jos opettaja pakotetaan pois valitsemastaan roolista.

Parding ja Abrahamsson (2010, 294, 295) ottavat esiin opettajan työssä tapahtuvan voimauttamisen ja valtuttamisen muita mahdollisia kääntöpuolia; vapaus ja valtuttaminen saattavat tuottaa opettajan omia piilo-opetussuunnitelmia ja indoktrinoivaa tai manipuloivaa asennemuokkausta, ei-toivottua oppimista, kyseenalaisia tavoitteita tai tottelemattomuutta ja vastarinnan kautta status quon ylläpi-



toa ja oppimis- ja toimeenpanokuiluja. Short ja Rinehart (1993) toteavat yhdysvaltalaisia opettajia koskevassa kyselytutkimuksessaan, että kun opettajat valtautuvat (become empowered) heistä tulee kriittisempiä koululaitosta kohtaan, mikä voi johtaa organisationaalsiin konflikteihin ja huonompaan työilmapiiriin (myös mm. Lashway 1996, 2). Tämän vuoksi opettajien päätäntävaltaa ja vaikutusmahdollisuuksia lisättäessä, pitäisi samalla pitää huolta ongelmanratkaisutaitojen, suunnittelun ja implementoinnin taitojen sekä vuorovaikutustaitojen kasvattamisesta, mikä voi olla aikaa vievä oppimisprosessi. (Lashway 1996, 3; Short ja Rinehart 1993, 592–596).

Gore (1989) nostaa voimauttamisen ja valtauttamisen onnistumisen ydinkäsitteiksi mahdollisuus-diskurssin ja yhteisöllisen epäitsekään toimijuuden. Lähdeessä määrittelemään toisen ihmisen toimintaa, tarvitaan nöyryyttä ja toisen huomioimista, kuuntelua ja vuorovaikutusta. (Mt. 3–23.) Pakkalan (2012, 61) mukaan johtamisessa ja työyhteisökulttuurissa Suomessa vasta on herätty muuttamaan toimintaa paremmin ihmisen toimintaa huomioivaksi ja vuorovaikutteisemmaksi ja keskustelevämmäksi.

Managerialistinen – ja edellä Ruohotienkin (2000a) kuvaama – näkemys voimauttamisesta on, että sillä poistetaan esteitä; toimimattomuutta ja heikkoutta. Jos opettajat ovat heikkoja, avuttomia tai voimattomia toteuttamaan tavoitteiden mukaista toimintaa, heille annetaan mahdollisuuksia ja välineitä ja heidät vapautetaan toteuttamaan johdon haluamia päämääriä; itse päämääriä tai hierarkiaa ei kyseenalaisteta (vrt. Gore 1989, 7).

Tapahtumaketjussa valaistuminen (enlightenment) – valtautuminen (empowerment) – vapautuminen (emancipation) (mt. 10), yksilö tai yhteisö saa tietoa ja ymmärrystä epäkohdista ja saa valtaa ja mahdollisuuksia vaikuttaa ja pystyy korjaamaan tilannetta. Valtauttaminen on tässä selkeästi väline ja valtautuminen väli-vaihe päämäärän (emancipation) saavuttamiseksi. Poliittinen ja ideologinen näkökulma voimauttamiseen ja valtauttamiseen on epäkohtien korjaamisen ja epäoikeudenmukaisten olosuhteiden parantamisen tavoittelu. Pohdittavaksi Gore (mt. 3–23) nostaa sen, kuka voi määritellä epäkohdat tai sen kaltaisen sorron, josta opettajan tulisi emansipoitua tai emansipoida oppilaansa ja mikä on sopiva vapauden ja vallan määrä koulun kaltaisessa instituutiossa; voiko yksilöä emansipoida, jos rakenteita ja ympäröivää todellisuutta ei voida muuttaa.

On katsottu, että opettajien tulisi mieltää opettajuus transformatiivisena ja poliittisena ja pystyä havaitsemaan ne kontrollin ja sääntelyn muodot ja rakenteelli-

set rajoitukset, joiden alla työskentelevät (Fandino 2010, 109; Gore 1989, 3–23; Syrjäläinen, Eronen & Värri 2006, 289–291). Kiviniemi (2000, 184) mainitsee ”kaupallista tehoajattelua vastaan kohdistuvan eettismoraalisen ristiretken” tarpeen ja Vuorikoski ja Räisänen (2010, 77) näkevät tärkeänä ”työn yhteiskunnallisten ehtojen ja yhteyksien problematisoinnin”. Syrjäläinen kumppaneineen (2006, 289) toteaa, että Suomessa ollaan ”kaukana yhteiskunnallisesti aktiivisen intellektueliopettajan ideaalista”. Koulussa päämääränä tulisi olla ”kasvatuksen luovuttamattomien arvojen” (mt. 291) tunnustaminen ja elvyttäminen. Kriittisen näkemyksen mukaan valtauttamisella on oltava selkeä emansipatorinen sisältö, jotta se ei jäisi vain välineeksi tai tyhjäksi prosessiksi. Ihmisenä kasvaminen ja moraalisesti ja poliittisesti osallisena oleminen yhteiskunnallisessa toiminnassa ovat emansipatorisia päämääriä, joissa kritiikin diskurssista voidaan siirtyä mahdollisuuksien diskurssiin.

## 3 Koulutuksen strateginen johtaminen

Koulutukselle asetetaan aina tiettyjä päämääriä ja tavoitteita. Tavoitteisiin pyrkimisen keinojen etsiminen ja keinojen käyttäminen on strategista toimintaa (Mantere ym. 2006, 191). Strategioiden tietoinen valinta on strategista johtamista (vrt. Alamutka 2008, 20; Rannisto 2005,4). Osana tutkimukseni viitekehystä esittelen seuraavassa lyhyesti strategiseen johtamiseen, strategiatyöhön ja strategiaprosessiin liittyvää käsitteistöä ja koulutusstrategioihin linkittyvän laatuhyöntein yhteyttä kouluun ja opettajan työhön.

### 3.1 Strategia

#### 3.1.1 Mitä on strategia?

Sotatieteiden yhteydessä strategia on paitsi sotatieteen ala myös keino ”toteuttaa sotilaallisilla voimavaroilla politiikan asettamat tavoitteet” (Viitasalo 2002, 9, 14). Organisaatiotutkimuksessa ”strategia on sisäisesti johdonmukainen joukko valintoja, joita organisaatio tekee toteuttaakseen toimintansa tarkoitusta mahdollisimman menestyksekkäästi” ja strategisuus puolestaan on joskus vasta jälkikäteen havaittavaa valintojen sisäistä johdonmukaisuutta ja tavoitteellisuutta (Mantere ym. 2006, 191). Tavoitteellisuus ja strategia liittyvät läheisesti yhteen. Tavoitteellisuus voidaan Saaren (2004) mukaan jakaa kahteen eri prosessiin, arvottamiseen ja faktiseen suunnitteluun. Tavoitteella hän tarkoittaa ”tulevaa tilaa, johon halutaan päästä tai suuntaa, johon halutaan edetä”. Tavoitteet ovat selvästi ilmaistuja ja usein kirjallisessa muodossa. Suunnittelu on keinojen määrittelyä tavoitteiden saavuttamiseksi. (Mt. 104.)

Sydänmaanlakka (2004, 193) vertaa strategiaa karttaan, jota seuraamalla rakennetaan reitti nykyhetkestä visioon. Näsi ja Aunola (2002, 14) tiivistävät strategian suunnitelmaksi, reviiiriksi, maailmankuvaksi ja toimintamalliksi päätösten virrassa. Suominen ja kumppanit (2009, 14) toteavat, että strategia ei ole staattinen skeema, vaan muuttuva ja moniselitteinen näkemyseroja ja kyseenalaistamista

sisältävä rakennelma, josta tehtävä tulkinta on moniäänistä. Strategia esiintyy aina jossakin strategisessa johtamisympäristössä. Mikään strategia ei synny tyhjiössä, vaan strategia tavallisesti vain heijastaa strategien kokemuksia ja tiedostettua ja tiedostamatonta ajattelua eli strategien maailmankuvaa (Ala-Mutka 2008, 22, 79).

Laineman ja kumppaneiden (2001, 35) mukaan strategia on sisällön, kontekstin ja prosessin välisen vuorovaikutukseen tulos ja tärkeintä strategiassa on prosessi. Mantere (2003) toteaa strategiatutkimuksen kahtiajaon sen perusteella, keskitytäänkö strategian sisältöön vai strategian muotoutumisen ja implementoinnin prosessiin. Sisältölähtöinen strategiatutkimus keskittyy siihen, millaisia strategioita organisaatioilla on tai pitäisi olla ja sivuuttaa strategian toteuttajat ja toteutuksen. Prosessilähtöinen tarkastelu hyödyntää taloustieteiden lisäksi sosiologiaa ja sosiaalipsykologiaa. Prosessikeskeisessä strategiatutkimuksessa klassinen koulukunta lähtee olettamuksesta, että rakenne seuraa strategiaa eli prosessin rakennetta tulee määritellä ja muotoilla niin, että se palvelee strategian sisältöä. Tulkintalähtöinen koulukunta painottaa kommunikaation ja kollektiivisen ymmärryksen luomista strategiaprosessissa. Poliittinen lähestymistapa on tarkastella strategian toimeenpanoa valtakysymyksinä. Mantere tuo näkökulman käytännön toimijoihin eli tarkastelee strategiaprosessia organisaationaalisen mikrososiologian näkökulmasta. (Mantere 2003, 13, 18; Mantere 2005, 158.) Strategiaa voi tarkastella myös oppimisprosessina ja oppimisen näkökulmasta. Lähestymistapoja voi myös yhdistellä, niin kuin käsillä olevassa tutkimuksessa.

Strategia sosiaalisena prosessina on epäsuoraa johtamista, jolla pyritään vaikuttamaan yksilön ajatusmalleihin (Ala-Mutka 2008, 20, 77, 269). Mantere (2005, 157) näkee strategian sosiaalisena käytäntönä, joka on läsnä organisaation jäsenten jokapäiväisessä toiminnassa. Strategialla pyritään menestymiseen (Juuti 2013, 80), mikä yleensä liittyy kehittymiseen ja kehittämiseen. Johnson (2006, 56) toteaa, että kehittämistyössä syntyy koko yhteisöä koskeva oppimisprosessi, jonka seurauksena yhteisö etenee tavoitteiden suuntaan. Oppiminen kehittää strategiaajattelua ja on siten osa strategisointia. Strateginen johtaminen on tämän oppimisprosessin mahdollisimman hyvää, tehokasta ja tarkoitukseen sopivaa ohjaamista, arvioimista ja hyödyntämistä organisaation tavoitteiden saavuttamiseksi.

### 3.1.2 Strategiaprosessi

Strategiaprosessilla tarkoitetaan organisaation strategian laatimista ja viemistä käytäntöön (Virtanen & Stenvall 2010, 126). Strategiaprosessissa otetaan kantaa siihen, miten ja kenen toimesta strategia laaditaan, minkä ajattelumallin ja maailmankuvan pohjalta tavoitteet asetetaan ja toimintaa johdetaan ja millaisessa organisationaalisessa ja vuorovaikutuksellisessa kehikossa strategiaa viestitään ja toteutetaan. Strategiaprosessi kaikkineen voidaan mieltää yhdessä sovituksi tavaksi käsitellä strategisia asioita (Ala-Mutka 2008, 102).

Ranniston (2005) mukaan strategisen johtamisen koulukunnat jakautuvat sen näkemyksen suhteen, mitkä tahot osallistuvat strategian luomiseen ja toteuttamiseen ja toisaalta jaon perustana voi olla näkemysero strategiaprosessin suunnitelmallisuudesta. Keskeisinä muuttujina ja vastakkainasetteluina näiden näkemyserojen muodostamassa nelikentässä ovat yhtäältä strategian luominen joko tiedostettuna ja suunniteltuna prosessina versus strategia nähtynä itsestään muotoutuvana ja kehittyvänä – ja toisaalta vastakkainasettelu strategian luomiseen ja suunnitteluun osallistuvan henkilökunnan suhteen siten, että toisessa ääripäässä osallistuu joko pelkkä ylin johto ja toisessa koko henkilöstö ja ulkopuoliset tahot. (Mt. 4, 51.) Strategia laaditaan aina jonkun toiminta-ajatuksen, näkemyksen, periaatteen tai katsomuksen eli maailmankuvan pohjalta. Strategialogiikoista päättäminen eli strategian lähtökohtien määrittäminen on strateginen valinta, joka heijastaa organisaation tai strategian maailmankuvaa ja kiinnittää samalla organisaation toimintaperiaatteet ja tulevat ratkaisut (Ala-Mutka 2008, 131–132).

Tässä tutkimuksessa strateginen johtaminen nähdään enemmän strategisen ajattelun ja vallitsevien ajatusmallien kokemuksellisenä ilmentymänä kuin tiettyyn kategoriaan luokiteltavana johtamisoppina ja menetelmien valikoimana. Näin ollen strategiakirjallisuudessa lueteltujen strategisen johtamisen koulukuntien esittelyyn ei syvennytä tarkemmin. Luoma (2009, 3–6) on koonnut havainnollisen esityksen johtamisoppien historiasta ja kentästä ja koulukuntaluokitteluja ovat esittäneet mm. Näsi ja Aunola (2002), Rannisto (2005) ja Juuti ja Luoma (2009). Kamensky (2002, 30–33) esittää tiivistelmän strategisen johtamisen kehitysvaiheista Suomessa 1970–2000 ja toteaa, että 2000-luvun taitteessa ajattelutapa on alkanut muuttua ja yksittäisen organisaation jäsenen toiminta ja yleensä ihmisen ajattelu ja käyttäytyminen ja vuorovaikutus on alettu nähdä strategisessa johtamisessa keskeisenä.

### 3.1.3 Perinteinen strateginen johtaminen

Perinteinen tavanomainen strategisen johtamisen prosessi on lineaarinen ja vaiheittain etenevä: johto määrittelee toimintaympäristön eri analyysien avulla, selvittää ja paikantaa vaihtoehdot ja määrittää organisaation mission, vision, tavoitteet, toimintatavat ja toimintapolitiikat. Tämän jälkeen pohditaan keinot tavoitteiden saavuttamiseksi ja strategian soveltamiseksi ja luodaan toimintaohjelmat, vuosisuunnitelmat ja budjetit ja määritetään tehtävät toimenpiteet. Lopuksi arviointi-, kontrolli- ja raportointivaiheessa todetaan tulokset. (Ks. Näsi & Aunola 2002, 33; Santalainen 2008, 85; Virtanen & Stenvall 2010, 127–128.)

Toimintaympäristön analyysityökaluista tunnetuin lienee toimintaympäristön vahvuudet (Strengths), heikkoudet (Weaknesses), mahdollisuudet (Opportunities) sekä sisäiset ja ulkoiset uhat (Threats) määrittelevä SWOT-analyysi (Johnson ja Scoles 2002, 134; Juuti & Virtanen 2009, 34–35). Analyysi painottaa strategiaprosessin alkua ja suunnittelun lähtökohtia (Juuti & Luoma 2009, 53, 63). Toinen tunnettu työkalu on useampaa toiminnan osa-aluetta tarkasteleva tasapainotettu suoritusseuranta eli visio-ohjattu BSC-tuloskortti (Balanced Scorecard). Tuloskortin näkökulmat ovat oppiminen ja kasvu (1), sisäiset prosessit (2), asiakkaat (3) ja talous (4). Tavoitteet jaetaan näkökulmittain päämääriksi ja päämäärät kriittisiksi menestystekijöiksi, jotka puetaan mitattavaan numeeriseen muotoon. Kun tavoitteita luetaan suunnassa 4–1, lähtökohtana talous, saadaan tavoitejohtamisen perustyökalu, tavoite-keinohierarkia. Lukusuunnassa 1–4 syntyy syy- ja seurauskartta, jota voidaan kutsua myös strategiakartaksi. (Juuti & Luoma 2009, 53, 295; Kaplan & Norton 2009, 71; Näsi ja Aunola 2002, 47.) BSC -tuloskortti nimensä mukaan keskittyy tulokseen ja painottaa strategiaprosessin loppuvaihetta (Juuti & Luoma 2009, 53, 63).

Tuloskortin ohella paljon käytetty, erityisesti erinomaisuus-ajattelua laatutyössä painottava analyysiväline, on eurooppalainen laadunhallintamalli EFQM (European Foundation for Quality Management), joka on useimpien kansallisten laatu-palkintokilpailujen arviointiperuste. Lähtökohtana on kehittää kilpailukykyä ja luoda erinomaisuutta organisaation toimintaa parantamalla. Organisaation toiminnasta laaditaan yleiskuvaus ja toimintaa ja tuloksellisuutta arvioidaan yhdeksästä eri näkökulmasta. Kyseiset näkökulmat ovat viisi toimintaan liittyvää arviointia – johtajuuden, strategian, henkilöstön, resurssien ja prosessien arviointi – ja neljä mittareihin perustuvaa arviointia – asiakas- ja henkilöstötulokset; yhteiskunnalliset tulokset ja keskeiset suorituskykytulokset. (EFQM 2013; Laatuokeskus 2013.)

Analyysien käyttö ei Ala-Mutkan (2008) mukaan ole ongelmatonta. Menetelmä voi nousta liian keskeiseksi, jos mittaristo palvelee pelkkää koordinaatiota, kontrollia tai laatusertifikaatin saamisen kaltaista itseisarvoa. Analyysiraportit tai mittarit tai niiden laatimisen motiivit eivät ole aina tarkoituksenmukaisia. Kun toiminta tulee nähdä työkalun kautta rajatulla ja ehkä toimintaan soveltumattomalla tavalla, päädytään vain määrätyn tyyppiin lopputuloksiin. Numeeriset laskelmat ja historiatietojen kerääminen eivät suuntaudu tulevaisuuteen ja kehittämiseen ja budjetoinnista voi tulla kutistettu ”strategia”. Ongelmia tuo myös ns. keskiarvosairaus, jossa keskiarvo piilottaa asian ytimen ja todellisen tiedon. Ulkopuolisen tekemässä analyysissä tieto ei ehkä välity asiantuntijaorganisaatioon, koska yleensä aikaa tulosten iterointiin ei ole eikä dataa kyetä tiivistämään eri käyttäjille sopivaksi ja merkitykselliseksi. Johdon sitoutumattomuus raporttien hyödyntämiseen vähentää myös niiden mielekkyyttä. (Mt. 63, 109, 193–194, 200; Annan 2010; Kamensky 2002, 111.)

Perinteinen strateginen johtaminen tapahtuu yleensä transaktionaalisilla johtamismalleilla, joissa johtaja tarjoaa alaisilleen sanktioita ja palkkioita ja johtaminen on vaihtosuhteeseen perustuvaa esimies-alaistointia (Virtanen & Stenvall 2010, 80). Transaktionaalista johtamista toteuttava rehtori keskittyy systeemin ja rakenteiden säilyttämiseen, mikä voi olla tehokas johtamistapa keskusjohtoisissa organisaationaalisissa muutoksissa, joissa tavoitellaan staattisten systeemien yhtenäisyyttä (Hopkins 2001, 115). Transaktionaalinen ajattelu perustuu positivismiin ja rationaalisen valinnan teoriaan, jossa uskotaan sääntöihin, sääntelyyn, strukturiin, taloudellisiin argumentteihin ja oman edun ja hyödyn tavoitteluun ja yksilön preferenssien pysyvyyteen (ks. Scott 2008, 32–35). 1960-luvun lopulla suosioon noussut tavoitejohtaminen toteuttaa tätä ajattelua. Lähtökohtana tavoitejohtamisessa on tavoitteellisuuden henki, jossa jokaiselle asetetaan avaintehtävät ja avaintavoitteet. Järjestelmä perustuu pitkälti yksilösuorituksiin ja palkitsemiseen ja tulos- ja tavoitekeskustelut kuuluvat siihen olennaisesti. (Näsi & Aunola 2002, 34–35.)

Tavoitejohtamisen ohella toinen perinteistä rationaalista suunnittelulähtöistä koulukuntaa edustava johtamistapa on tulosjohtaminen, jossa korostuvat strategian operationalisoiminen ja prosessin hallitseminen ja tekniikoiden ja analyysien ja etenkin numeerisen tiedon merkitys. Tulosjohtamisessa tavallinen työkalu on BSC -tulokortti. Johto asettaa vision mukaiset mitattavat tavoitteet eri tuloksellisuuden osa-alueille ja kontrolloi tuloksiin pääsyä ja strategia valutetaan ylhäältä alas vastuualueille. (Juuti & Luoma 2009, 53; Näsi & Aunola 2002, 36–37; Santalainen

2008, 274). Tulosjohtamisen ei aina nähdä vaikuttavan kannustavasti yhteistyöhön eikä tuloskortin ohjausvoimaan tai sen toimivuuteen menestyksen mittaamisen tai tulosvastuujattelun suhteen luoteta (Saari 2004, 19, 242–243, 295; ks. myös Näsi ja Aunola 2002, 34, 47; Rannisto 2005, 105–106). Kouluissa tulosjohtaminen on koettu vieraana ja jopa kehittämishalukkuutta vähentävänä ja toimijoiden ja johdon välistä luottamusta horjuttavana (Kiilakoski & Oravakangas 2010, 9–10; Rajakaltio 2011, 33,50; Syrjäläinen 1997, 64–69, 2002, 98).

Suunnittelulähtöisen koulukunnan rinnalle nousi 1990-luvulla ns. erinomaisuuskoulukunta, jonka mukaan menestyminen on keskeisintä. Etsittiin parhaita toimintatapoja kopioitavaksi ja lanseerattiin benchmarkkaus eli vertailukehittäminen hyvien käytäntöjen tunnistamiseksi ja levittämiseksi. Alettiin puhua laatujohtamisesta (TQM, Total Quality Management) ja laadun arvioinnista (TQC, Total Quality Control). Tuotteiden ja palvelun laadun kehittäminen, asiakastyytyväisyys, johdon ja työntekijöiden yhteistoiminnan muodot ja sitoutuminen nousivat keskeisiksi, orientaatio oli prosesseissa. Tuloksia mitattiin kvantitatiivisin menetelmin. Erilaiset laatujärjestelmät ja laatu käsikirjat otettiin käyttöön. Laatujohtaminen näkyi mekaanisesti usein standardeina, auditointeina, poikkeamien seurantana ja jatkuvan parantamisen ideana. (Ks. Juuti & Luoma 2009, 63; Kamensky 2002, 31; Lumijärvi ja Jylhäsaari 2000, 27,29; Saari 2004, 19, 274.)

Laatutyötä on myös kritisoitu. Menestystarinoihin keskittyvän benchmarkkauksen on katsottu tuottavan yksipuolisia ja epärealistisia käsityksiä valintatilanteista ja käytäntöjen siirrettävyydestä (Santalainen 2008, 348; vrt. Hayes ym. 2006, 171, 181; Scott 2008, 82–83). Virtasen ja Stenvallin (2010, 161, 168) mukaan julkisella sektorilla laatujohtaminen on noussut muoti-ilmiöksi ja tuottanut laatujärjestelmien ja mittareiden kehittämistä muodollisesti ja keinotekoisesti vailla kunnollista kytkentää toimintaan tai johtamiseen. TQM-käsitteistön ja taustalla olevan ajatusmaailman ei esimerkiksi ole katsottu soveltuvan koulumaailmaan (Syrjäläinen 1997; Sergiovanni 2000, 14–15 15, 26–32). Lumijärven ja Jylhäsaaren (2000) mukaan laatumittaamiseen liittyvällä lyhyellä aikavälillä on vaikea saada toivottuja tuloksia ja kun fokus on prosesseissa, tiimityöskentelun jännitteet kasvavat ja työhyvinvointi heikkenee. He katsovat laatujohtamisen luovan epärealistisia odotuksia työntekijöiden sitoutumisesta. (Mt. 26).

Laatujohtamiseen liittyvä jatkuvan parantamisen idea ei välttämättä toimi kehittämistyössä. Inkrementaalinen kehittäminen voi olla riittämätöntä aikaansaamaan organisaatiossa aitoja muutoksia (Virtanen & Stenvall 2010, 160, 167).



Suunnittelulähtöisyys myös tuottaa perinteisiä, staattisia ennalta laadittavia sisältöön keskittyviä strategioita. Staattisuus syntyy rationaaliseen maailmankuvaan pohjautuvasta strategialogiikasta, jossa prosessit ja johtamistoiminta ovat lineaarisia. Johtaminen perustuu ns. vesiputousmalliin, jossa strategia valuu hierarkkisesti askel askeleelta ylhäältä alaspäin, visiosta toimintaan. Lineaarista mallia on kritisoitu viisautta, luovuutta uudistumista ja mielekkyyttä vähentävästä mittaamisesta ja byrokratiasta ja mm. tulevaisuussuuntautuneisuuden ja dialogin puutteesta. Epämielekkyys tuo ymmärtämisen vaikeuksia. Jos hierarkian alempi taso ei ymmärrä ylemmän toimintaa, ei se voi ymmärtää omaakaan toimintaansa. (Ks. Ala-Mutka 2008, 50, 51, 90, 92; Santalainen 2008, 85, 278.)

### 3.1.4 Osallistava strateginen johtaminen

Monimutkaistuvassa maailmassa keskusjohtoisen hierarkkisen ylhäältä-alas johtamisen sijaan ovat nousseet hajautetun johtamisen mallit, joissa henkilöstö otetaan mukaan strategian luomiseen. Kutsun tällaista johtamisajattelua osallistavaksi strategiseksi johtamiseksi (vrt. Pakkala 2012, 61).

Johtaminen antaa toiminnalle suunnan, jonka tulisi olla jokaisella selvillä, ja organisaatiossa jokaisen pitäisi pystyä näkemään, miten oma toiminta kytkeytyy laajempaan kokonaisuuteen (Sydänmaanlakka 2007, 87; Virtanen & Stenvall 2010, 155). Strategian voi katsoa onnistuneen, jos yksilö tuntee sen luovan työilleen merkitystä ja pystyy kertomaan, miten se hänen työnsä kautta toteutuu (Mantere ym. 2006, 54, 193). Yhteisen suunnan tiedostaminen ja siihen pyrkiminen tuottavat hallinnan tunnetta ja osallistuminen suunnan määrittelyyn sitouttaa osallistujia strategian toteuttamiseen (Virtanen & Stenvall 2010, 130, 184, 217, 227). Asian tuntijat myös yleensä kokevat osallisuuden päätöksentekoon motivoivana (Sauer ym. 2010, 102). Salminen (2008, 235–245) ei usko henkilöstön osallistamisen onnistuvan perinteisen strategisen johtamisprosessin avulla eikä Ala-Mutka (2008) usko staattiseen strategiaan, vaan peräänkuuluttaa dynaamista, kehkeytyvää strategiaa.

Dynaaminen strategia kehkeytyy toiminnan yhteydessä ja se kuvaa toimintaa tai sen lopputulosta. Dynaamista strategiaa voidaan luoda ns. ketterän johtamismallin avulla, jossa strateginen prosessi toteutetaan joustavammin. Näkökulmana ketterässä mallissa on käytännönläheisyys. Pyritään strategisiin valintoihin, jotka ovat todellisia ja hahmotettavissa konkreettisten toimenpiteiden ja resurssoinnin

kautta ja asetetaan tavoitteita, jotka ovat realistisia, mutta silti kunnianhimoisia ja tavoittelemisen arvoisia. Operatiivisen tasolle tuotetaan mahdollisuus samaistua muutoksen päämääriin, jotta se kykenee muuttamaan ideat käytännön toiminnaksi. (Vrt. Virtanen & Stenvall 2010, 131, 135, 142–144.) Ketterässä mallissa kehitetään, ideoidaan ja opitaan koko ajan tekemisen kontekstissä. Osallistaminen ja osallistuminen on oleellista. Suunnitelmat muutetaan käytännön pieniksi kokeiluiksi ja mittarit ratkaistaan tarve- ja strategiaelementtikohteisesti. Jatkuvan kokeilun ja iteratiivisen vuorovaikutuksen avulla strategiaa kehitetään vähitellen ja vision ja strategian muotoilua tehdään laajemmassa piirissä. (Ala-Mutka 2008, 22,23, 97, 100, 135, 146, 200–201; ks. Fullan 2001, 125; Mantere ym. 2006, 54, 193.)

Kun toimintaympäristön muutos on jatkuvaa ja yllätyksellisestä, tulee organisaatioissa myös transformaation tarpeesta jatkuvaa. Tällöin strategian luomisen ja toteutuksen prosessien tuleekin muodostua reaaliaikaisiksi ja päällekkäisiksi. (Santalainen 2008, 226.) Tällaisen kehkeytyvän eli emergentin strategian ongelmana voi olla toiminnan hajoaminen ja rönsyily, ellei kehittämistä integroida operatiivisen toiminnan sisään. Keskeiseksi nousee strategian toteutettavuus ja sen yhteensopivuus organisaation ajatusmallin kanssa sekä reflektiivisten taitojen lisääminen ja tiedon ja kokemusten jakamisen mahdollisuudet. (Ala-Mutka 2008, 93, 94; Annan 2008; 2010; Hameyer 2010.) Moniportaisessa organisaatiossa tulisi lisäksi tarkistaa eri tasojen strategioiden yhteensopivuus (Oulasvirta 2007, 26). Reflektio, kokemusten jakaminen ja tiedonluominen edellyttävät kohtaamisia ja oppimistilojen huomioonottoa (ks. luku 3.1.6; Nonaka & Toyama 2003).

Kehkeytyvä strategia ja strategisointi edellyttävät organisaatiolta uudenlaista suunnittelua, johtajuutta ja johtamisen maailmankuvaa (ks. Ala-Mutka 2008, 40, 64–65; Mantere 2003, 3,11). Aitoon muutokseen, joka on ilmiönä kompleksinen, dynaaminen ja kulttuurinen tarvitaan transformationaalista johtajuutta (Hopkins 2001,115). Transformationalisessa johtamisajattelussa alaiset nähdään sitoutuvina, vastuullisina ja osaavina luovina toimijoina ja johtajuus jaettuina ja valta yhteisenä ja kaksisuuntaisena (ks. Drago-Severson & Blum-Destefano 2013, 21; Horton & Martin 2013, 56–57; Virtanen & Stenvall 2010, 73, 75, 79 80). Hargreavesin ja Fullanin (2013, 39) mainitsemisessa Albertan, Ontarion ja Kalifornian onnistuneissa koulu-uudistuksissa on perinteisten ylhäältä ohjattujen reformien sijaan toteutettu tällaista johtamisajattelua.

Transformationaalinen ajattelu pohjaa näkemykseen, jossa organisaatioiden katsotaan vaikuttavan yksilön kykenevyyteen ja toimintaan; toimintaan, joka ei

aina ole rationaalista ja ennustettavaa, koska yksilön preferenssit ovat sisäsyntyisiä, vaihtelevia ja kontekstisidonnaisia (ks. Scott 2008, 31–35). Organisaation tulisi kyetä luomaan kullekin yksilölle halua ja mahdollisuuksia osaamisensa hyödyntämiseen organisaation hyväksi ja onnistua yhdistämään tämä eri yksilöiden osaaminen toimivaksi kokonaisuudeksi eri tilanteissa. Tämä vaatii selkeää, neuvottelevaa ja kuuntelevaa johtamista ja monimuotoista tietoa ja osaamista ja sisäistä yhteistyötä, jota voisi verrata teatterin, orkesterin tai jazz-bändin toimintaan parhaimmillaan (Sauer ym. 2010, 128–134). Sisäistä yhteistyötä kehittämällä kehitetään myös organisaation kollektiivista kapasiteettia ja kykyä tietoisiin strategisiin päätöksiin. Ideaaliorganisaatio Sauerin ja kumppaneiden (mt. 137) mukaan on joustava ja mukautumiskykyinen verkosto, joka luo itsensä yhä uudelleen ja uudelleen.

Tulevaisuuden organisaation rakenteiden ja järjestelmien tuleekin auttaa yksilöitä venymään haasteiden mukana ja ottamaan käyttöön henkilökohtaisia vahvuuksiaan (Lainema ym. 2001, 13, 36; Santalainen 2008, 278, 279; Sauer ym. 2010, 128–130). Yksilöiden vahvuuksien käyttöönottoa tarvitaan, sillä edelleen, ja mitä suurimmassa määrin, tärkein yrityksen voimavara on työntekijä (Juuti & Salmi 2014, 176; Lainema ym. 2001, 21, 27; Santalainen 2008, 236; Stähle & Laento 2000, 30). Myös koulun vahvuus on sen opettajissa ja siinä, miten opettajien potentiaali saadaan käyttöön.

Suomessa on suosittu rationaalista maailmankuvaa edustavia johtamisoppeja ihmiskeskeisten kustannuksella (Työterveyslaitos 2010; Virtanen & Stenvall 2010, 125). Uudemmissa valtaistamista ja sisäistä yrittäjyyttä painottavissa johtamisopeissa korostetaan tunneperäisen sitouttamisen merkitystä ja arvojen, eettisyyden ja yhteiskuntavastuun tärkeyttä (Virtanen & Stenvall 2010, 77, 78; ks. myös Fullan 2001, 4, 15, 28; Juuti & Salmi 2014, 111, 171; Lainema ym. 2001, 73; Stähle & Laento 2000, 98). Juutin (2013, 124–125) mukaan asioiden johtamisesta ollaan siirtymässä ihmisten johtamiseen.

Työntekijän kokemukset siitä, miten häntä ohjataan tai kannustetaan, vaikuttavat hänen toimintaansa, niinpä johdon olisikin johtamistoimintansa vaikutuksien suhteen kyettävä eläytymään henkilöstönsä kokemusmaailmaan (Juuti & Virtanen 2009, 142). Suomessa rehtorit ovat opettajataustaisuutensa vuoksi tässä suhteessa hyvässä asemassa. Kun rehtorilla on opetustunteja, hänen on helpompi ymmärtää opettajiaan. (Vrt. Sahlberg 2011a, 92–93.) Empowerment -ajattelun mukaisesti työntekijää tulee voimauttaa ja valtaistaa ja pitää huolta hänen hyvinvoinnistaan ja toimintakyvystään (Juuti & Luoma 2009, 14, 220, 256; Juuti & Salmi 2014, 171–

183; Ståhle & Laento 2000, 98). Transformationaalisen johtamisnäkemysen mukaisesti esimies-alaisuudesta etsitäänkin synergiaa ja johtaja nähdään alaistensa valmentajana ja toiminnan mahdollistajana (Virtanen ja Stenvall 2010, 80). Rehtoreilta tällaista johtamista osataan jo odottaa (ks. Aho 2011).

Toiminta- ja erityisesti toimijalähtöisyys tulisi huomioida johtamisessa ja organisaation strategisissa käytänteissä ja tarkastella, millaiset käytänteet keitäkin hyödyttävät (Mantere 2005, 157, 176,178; Sauer ym. 2010,140–141). Yksilön innovointikyky ja osaaminen ovat yhteydessä organisaation innovatiivisuuteen ja osaamiseen (vrt. Santalainen 2008, 281; Ståhle & Laento 2000, 30–33). Jotta työntekijöiden luovuus ja innovatiivisuus saataisiin käyttöön, pitäisi osata vedota kunkin mielikuvitukseen, älyyn, tunteisiin tai asiantuntijuuteen oikealla tavalla (vrt. Lainema ym. 2001, 21, 27; Santalainen 2008, 236; Ståhle & Laento 2000, 30). Sen jälkeen toimintaa pitäisi osata tukea kullekin sopivalla tavalla. Tarpeiden erilaisuus on huomioitava; eri ura- ja osaamisvaiheissa osallistamisen tapojen on oltava erilaisia (vrt. Hargreaves & Fullan 2013, 39). On myös tiedostettava yksilöiden erilaisuus ja aktiivisen toimijakäsityksen riskit. Kaikki eivät halua osallistua ja olla aktiivisia ja oma-aloitteisia, osa ei siihen pysty ja johtamisen pirstaloituessa vastuualueet saattavat hämärtyä (Virtanen ja Stenvall 2010, 80).

Johtajuus on palvelua (Juuti 2013, 131). Kun johtaja luo henkilöstölle optimaaliset työskentelyolosuhteet, henkilöstön työpanos varmistaa, että johtaja saavuttaa tavoitteensa (Virtanen ja Stenvall 2010, 87, 134, 155). Optimaalisuus edellyttää luottamusta, jolle myös kaikki yhteistoiminta perustuu (ks. Juuti & Salmi 2014,125; Kivinen 2008, 168, 193; Salminen 2008, 207; Ståhle & Laento 2000, 52). Luottamus, voimautuminen ja valtautuminen nivoutuvat yhteen ja tuottavat toimijuutta (ks. luku 2.2.7). Virtanen ja Stenvall (2010, 51, 75, 79–80) katsovat toimijuuden kasvattamisen johtamisen kulmakiveksi.

Luottamukseen kuuluvat sekä vastuu että vapaus. Suurin vastuu jää aina johdolle, mutta strategisen perussuunnan valitsemisen jälkeen johdon pitäisi kannustaa työntekijöitään aloitteellisuuteen ja uskaltaa valtuuttaa ja valtauttaa heitä. (Autio ym. 2008, 26; Juuti 1992, 50–52; Santalainen 2008, 281; Sauer ym. 2010, 97; Virtanen ja Stenvall 2010, 79–80, 87, 151, 186.) Strategiseen asemaan tulisi kuulua tarvittavat päätöksentekovaltuudet ja tehtävän ja aseman tulisi määräytyä osamisen ja innostuksen mukaan (Salminen 2008, 235–245). Santalainen (2008) puhuu resonanssin lähteiden luomisesta ja niiden vahvistamisen tärkeydestä. Resonanssilla hän tarkoittaa työsvengin eli flow'n mahdollistavia olosuhteita. Työsvengi

tulisi tunnistaa ja saada kertautumaan ja vahvistumaan luomalla se aina uudelleen innostamisen ja ajattelun monipuolistamisen kautta. (Mt. 327.)

Innovoinnin pitäisi Ståhlen ja Laennon (2000) mukaan olla työn tekemisen yleinen tapa läpi koko organisaation. Aiempaa käsitystä ennakoitiin, koordinoitiin ja kontrolloitiin pohjautuvasta tehokkuudesta pidetään vanhentuneena (mt. 18, 20; Santalainen 2008, 278, 279). Kontrolli ja koordinaatio passivoittavat ja vähentävät toimijuutta ja innovatiivisuutta. Toisaalta väljemmät ohjeistukset ja vapaampi toiminta edellyttävät itseohjautuvuutta. Itseohjautuvuus lisääntyy, kun kasvatetaan ihmisten osaamista, hiljaista tietoa ja osaamisen soveltamista (Ala-Mutka 2008, 69; Rajaniemi 2010, 69; Virtanen & Stenvall 2010, 131, 135, 142–144). Tämä tuo jälleen huomion oppimistilojen merkityksellisyyteen. Hiljaisen tiedon ja osaamisen jakamiseen ja yksilöiden tiedon yhdistämiseen tulisi olla sopiva tila ja kulloisenkin tarpeen mukaan järjestäytyvä ja muuntuva kokoonpano, jotta luotaisiin mahdollisuuksia uudistumiselle (ks. luku 3.1.6; vrt. Nonaka & Toyama 2003, 7). Jatkuvaa uudistumista tavoiteltaessa henkilöstön ja järjestelmien tulisi kyetä toimimaan entistä spontaanimminkin ja itsenäisemmin. Strategisen kyvykkyyden haasteena onkin päästä nykyistä paljon autonomisempiin prosesseihin, jos halutaan syvällisiä toiminnan muutoksia. (Fullan 2010a, 72; Salminen 2008, 223, 238.)

Kehkeytyvää strategisointia on antaa työntekijälle tilaa parhaiden toimintamallien etsimiseen ja mahdollisuuksia niin käytännön strategian kuin oman strategisen osaamisensa kehittämiseen (ks. Ala-Mutka 2008, 40, 64–65; Mantere 2003, 3,11; Salminen 2008, 235–245). Työntekijällä tulee olla mahdollisuus osallistumiseen ja osallisuuden kokemiseen. Älykkäässä organisaatiossa koko henkilöstö osallistuu strategian laadintaan ja prosessissa pyritään yhdistämään niin organisaation, tiimin kuin yksilön tavoitteet (Sydänmaanlakka 2004, 193, 195). Nykynäkemyksen mukaan henkilöstön osallistamisen voi katsoa olevan johtamistyön perusta.

Osallisuus onkin olennainen hyvän johtamisen ja hyvän työyhteisön tunnusmerkki. Osallisuus tuottaa voimaantumista, joka jo itsessään on palkitsevaa ja kannustavaa. Se myös lisää yhteisöllisyyden tunnetta, työn merkitykselliseksi kokemista, turvallisuuden tunnetta ja kehittymisen ja oppimisen mahdollisuuksia – asioita, joita ihmiset työstään hakevat. (Juuti ja Virtanen 2009, 64–65.) Osallistavalla johtamisella on mahdollista poistaa organisaatioiden johtamisvajetta, lisätä työhyvinvointia, helpottaa muutoksen onnistumista ja saada sekä parempaa tulosta että tyytyväisempiä työntekijöitä (Gromov & Brandt 2011; 80–81; Ollila 2013, 29–31; Salminen 2008, 235–245; ks. myös Drago-Severson & Blum-Destefano 2013).

### 3.1.5 Strateginen ajattelu

Rannisto (2005, 4) toteaa, että strateginen johtaminen käsitteenä on muuttumassa yleiskäsitteeksi kaikelle johtamistoiminnalle. Strategiseen johtamiseen eli strategian suuntaiseen vaikuttamiseen tarvitaan strategista ajattelua (Suominen ym. 2009, 52). Strateginen ajattelu ja strategisointi ovat osaamista, jota myös työntekijät tarvitsevat (Ala-Mutka 2008, 28, 29; Sydänmaanlakka 2012, 70). Opettajan työssä strateginen ajattelu, se että näkee laajemmin, tunnistaa strategiset tekijät ja kykenee kyseenalaistamiseen ja uudistamiseen ja uudistumiseen ja luovaan tulkintaan hiljaista tietoa hyödyntäen on ammatillisen kehittymisen ehto (vrt. Santalainen 2008, 25).

Strategista ajattelua voi esiintyä kaikessa toiminnassa. Esimiehen ja johtajan tulee pystyä ajattelemaan strategisesti, mutta myös johtamaan varsinaista strategian laadintaa ja toteutusta. Strateginen ajattelu on kuin värilliset aurinkolasit, joiden läpi maailmaa katsotaan. Strategia-aurinkolaseja voidaan käyttää tarkoituksella ja tietoisesti tai ne voidaan unohtaa, heittää pois tai nostaa otsalle. Ne voivat olla tilanteeseen sopivat tai epätarkoituksenmukaiset. Linssien tummuus ja väri eli strategin näkemykset ja hänen tiedostettu ja tiedostamaton maailmankuvansa heijastuvat kaikkeen mitä strategi kokee, näkee, tekee tai jättää tekemättä. Usein strateginen viisaus liittyy kokemukseen, jonka myötä pystyy näkemään maailmankuvan vaikutuksen ja laajemmat mittasuhteet, joskin jähmettyminen samaan ajattelutapaan voi myös kaventaa näkemystä. Strateginen ajattelu on jatkuvaa sokautumisen estämistä, paremmin näkemistä ja uusien näkökulmien hakemista. (Vrt. Ala-Mutka 2008, 35, 41, 102.)

Maailman monimutkaistumisen myötä myös strategista ajattelua on tarkasteltava uudessa valossa. Mekanistinen strateginen ajattelu sopi stabiiliin toimintaympäristöön. Kompleksisessa epävakaaassa maailmassa strategia-aurinkolaseilta edellytetään moniteholinssejä ja uusia älylasien ominaisuuksia. Tarvitaan intuitiivista, luovaa ja yleistä ajattelua ja nopeutta, ns. strategista kyvykkyyttä. Lähtökohtana on, että strategian johtaminen on jatkuva luova prosessi, jossa johtajuuden tulee jakaantua ja strategian luomisen kuuluu koko henkilöstölle. (Vrt. Ala-Mutka 2008,49; Horton & Martin 2013, 56–57; Salminen 2008, 20–21; Ståhle ja Laento 2000, 20, 34.) Strateginen kyvykkyys on yksilön ja organisaation kykyä kyseenalaistaa totuttu ja löytää uutta. Mitä useampi työntekijä esimerkiksi ymmärtää strategian taustaoletukset sitä useampi pystyy niitä tarvittaessa kyseenalaistamaan. (Lainema ym. 2001, 29,30.) Kyseenalaistamisen ja dialogin ja jaetun tilan osallisuus-

den kautta opitaan jaettua johtamista ja strategista ajattelua (vrt. Juuti 2013, 137–138, 152–153; Kostiainen 2009, 134, 159).

Strategisuus on kykyä lukea tulevaisuutta ja ennakoida esiin nousevia muutostarpeita (Juuti ja Virtanen 2009, 72). Brent Davies (2004) puhuu strategisista intentioista (strategic intent), joita koulumaailman kaltaisessa turbulentissa ympäristössä tarvitaan suoraviivaisen etukäteissuunnittelun ja lyhytkestoisten määrättyjen operationaalisten toimintatapojen ja tavoitteiden rinnalle tai niiden sijaan. Strateginen intentio on kyllä konkreettisesti ilmaistu päämäärä, johon nähdään tärkeäksi pyrkiä, mutta jonka saavuttamiseksi ei ole tiedossa toimintatapaa, vaan vasta lähdetään hahmottelemaan, etsimään ja muotoilemaan keinoja ja kehittämään osaamista ja ymmärrystä. Tämä vie aikaa, mutta johtaa syvempään ja pysyvämpään kulttuuriseen muutokseen. (Mt. 232–233.)

Ruohonjuuritasolla on paras tieto todellisuudesta ja mahdollisuus havaita ja lukea heikkoja signaaleja, joita strategisten intentioiden määrittelyssä eli organisaation strategisen suunnan ja päämäärien, osaamis- ja kehittämistarpeiden ja uusien mahdollisuuksien hahmottamisessa tarvitaan (vrt. Oulasvirta 2007, 73; Virtanen & Stenvall 2010, 131, 136; ks myös Hämäläinen 2005; Lainema ym. 2001, 75,159; Mäntylä 2002, 86). Kun yksilö kartuttaa tieto- ja osaamispääomaansa, hän voi avartaa ajatteluaan ja siten paremmin myös itse ymmärtää omaa työtään ja heikkojen signaalien merkitystä, mikä tuottaa vahvuutta ja valmiuksia strategiseen vaikuttamiseen. Ryhtymällä strategiseksi vaikuttajaksi työntekijä voi vaikuttaa urakehitykseensä ja lisätä työnsä mielekkyyttä ja edistää organisaation päämäärien toteutumista. Mutta näin käy vain, jos strategina toimiminen palvelee hänelle mielekkäitä päämääriä. (Santalainen 2008, 328; Suominen ym. 2009, 177.) Opettajalle opetussuunnitelmatyöhön osallistumisen ja opetussuunnitelman toteuttamisen kautta on avattu strategisen vaikuttajan rooli, mutta ei aina hänelle mielekkäällä tavalla.

Mielekkyyden kokemus määrittyy yksilön maailmankuvan kautta. Organisaation toimijan päätöksenteko ja toiminta ovat sidoksissa hänen omiin kokemuksiinsa, näkemyksiinsä ja arvoihinsa, mutta myös organisaation johtamisen maailmankuvaan (Ala-Mutka 2008, 25, 76–77). Johtamisen tapa vaikuttaa siihen, miten monipuolista strategista toimintaa ja toimijuutta organisaatiossa kehittyy, esimerkiksi syntykö oppijan tai tutkijan tai kehittäjän rooleja tai jaettua johtajuutta (Chow 2013, 39–41). Organisaation toimijan tai johtajan maailmankuva voi ajattelun lähtökohdiltaan olla rationaalinen ja analyttinen tai kompleksinen ja intuitiivinen tai

pohjautua postmoderniin maailmankuvaan tai olla täysin jäsentymätönkin. Johtamisen maailmankuva vaikuttaa strategiaan ja sen toteuttajiin ja toteuttajien maailmankuvat strategian toteutumiseen. Ihmiset ovat aina historiansa ja maailmankuvansa vankeja. Totuttuja kaavoja ja perinteisiä ajattelutapoja on vaikea muuttaa. (Ala-Mutka 2008, 25–26, 38–39, 76–77; Juuti ja Luoma 2009, 36, 278–279; Salmi-nen 2008, 242.) Johtaminen ja strategisointi ovat tämän kollektiivisen elämismaailman haastamista ja uudistamista ja sitä, että johtaja osaa valita organisaatioon ja tehtäviin oikeat ihmiset ja saada heidät tekemään päivittäin oikeita asioita oikealla tavalla (Ala-Mutka 2008, 29). Se, mikä koetaan oikeaksi, on maailmankuvasidon-naista.

Katsotaan, että johtajan on tärkeämpää vaikuttaa alaistensa ajatteluun ja perustella muutosta kuin olla ohjaamassa sitä (Rajaniemi 2010, 186). Toisaalta jaetun johtajuuden dialogissa myös johtajan ajatteluun pitää voida vaikuttaa (Juuti 2013, 152). Juuti ja Luoma (2009) määrittelevät strategista ajattelua, strategiaa ja strategista johtamista eri tavoin sen mukaan, tarkastellaanko asiaa rationaalisen, kompleksisen vai postmodernin maailmankuvan kautta. Näkökulmat ovat hyvin lähellä Arnkilin (2006, 69) kehittämiskonsepteja. Luoman (2009,7) mukaan strategiatyöskentelyssä ollaan vasta siirtymässä kompleksiseen ja postmoderniin näkemykseen, mikä siirtymä edellyttää kuitenkin rationaalisen strategiatyön hallintaa.

Rationaalisen maailmankuvan sisällä strategisuus määrittyy ihmisten rationaaliiseen ajatteluun perustuvana toimintana. Strategia on tällöin organisaation tietoinen tulevaisuuteen liittyvä suunnanmääritys. Rationaalisen maailmankuvan mukainen strateginen johtaminen on tuon suunnanmäärityksen tekemistä ja etene-mistä sen mukaisesti. (Juuti & Luoma 2009, 36, 238.) Arnkil (2006, 69) puhuu rationaalisen valinnan kehittämiskonseptista, jossa strategia on selkeä ja luodaan ”etukäteen”.

Kompleksisen maailmankuvan sisällä strategia ilmenee tapahtumien keskinäisten yhteyksien ja vastavuoroisten suhteiden muodostaman prosessin etsimisenä. Kompleksinen strategia on mitä tahansa toistettavaa ja vahvistettavaa, myönteisiin tapahtumiin ja kehityksiin kytköksissä olevaa vuorovaikutusta. Strateginen johtaminen on tällöin nykytilasta lähtevää, vuorovaikutukseen perustuvien myönteisten kehitysten aikaansaamista, ylläpitämistä ja vahvistamista ja se integroituu organisaation kehittämiseen. (Juuti ja Luoma 2009, 36, 278; Luoma 2009, 7.) Michael Fullan (2001, 2013) edustaa johtamisen viitekehyksessään kompleksista maailmankuvaa, jossa jatkuvan muutoksen keskellä myönteinen kehitys voidaan saavut-



taa vain toimimalla moraalisesti oikein; toiminnan moraalisuus ja eettisyys nousevat organisaation menestystekijäksi (Fullan 2001, 4, 15, 28, 2013; Lainema ym. 2001, 73; Sergiovanni 2007, 19–48; Ståhle ja Laento 2000, 98). Arnkilin (2006,69) oppivan organisaation kehittämiskonseptissa painotetaan vuorovaikutuksellista oppimista ja strategian muuntumista oppimisprosessissa.

Postmodernin maailmankuvan sisällä strategia on tulkinta ja tarina; se, mitä ihmiset puhuvat (Luoma 2009, 7). Strategia on organisaation toiminnasta ja tavoitteista tuotettuja subjektiivisia merkityksiä. Postmodernin näkökulma strategiaan on organisaatiossa käynnissä oleva diskurssi, jolla asiakkaalle tarjotaan identiteetin rakennusaineita. Strateginen johtaminen on näin ollen impulssien antamista tälle diskurssille. (Juuti ja Luoma 2009, 36, 278–279.) Arnkil (206, 69) kuvaa postmodernia näkökulmaa vastaavaa kehittämiskonseptia, jossa oleellista on kommunikointi ja monimuotoinen arjen toimintakyky ja jossa ei laadita etukäteisstrategiaa, vaan strategia kehkeytyy teemalähtöisesti ja itseorganisoituen. Asiakasrajapinnassa työskentelevät tietävät parhaiten, miten strategia asiakkaalle toteutuu ja he ovat tärkeimmässä asemassa todellisuuden tulkina ja murroksen merkkien havaitsemisessa ja niiden informoimisessa ylöspäin; strategisoinnin tehtävänä onkin löytää ja hyödyntää kaikki ne ajattelijat ja tulkitsijat ja oivaltajat, jotka eivät välttämättä nouse organisaatiossa johtoasemiin (ks. Lainema ym. 2001, 75, 159; Oulasvirta 2007, 73; Virtanen ja Stenvall 2010, 131, 136).

Postmoderniin maailmankuvaan liittyy kysymys paitsi asiakkaiden myös työntekijöiden identiteetin rakentumisesta. Yksilöt määrittävät itseään ja määrittävät identiteetiltään eri diskurssien kautta, mikä näkyy esim. yksilön työorientoituneisuudessa ja kiinnittymisessä työpaikkaansa (vrt. Ollila 2010, 58–59; Sauer ym. 2010, 140; Vuorikoski & Räisänen 2010, 70,75). Yksilö ei ota osaamistaan käyttöön epämielikkäissä tehtävissä (Kirjavainen & Laakso-Manninen 2000, 124; Kylliäinen 2009, 148, 160–161). Santalaisen (2008, 281) mukaan erityisesti asiantuntija- ja palveluorganisaatioissa yksilöt arvostavat entistä suurempaa toimintavapautta ja valtuuksia ja henkilökohtaisia kasvumahdollisuuksia. Mitä merkityksellisempi osa ihmisen arkea ja elämän laatua organisaatio ja sen luoma työympäristö on sitä tärkeämmiksi kriteereiksi yhteisön tarkoitus, arvot ja yhteistyölogiikat muodostuvat (Lainema ym. 2001, 58, 75–76).

Juutin ja Luoman (2009) mukaan strategisessa johtamisessa on eri tasoja ja johtamisprosessia voidaan kehittää portaittain. Nollatasolla ei ole kirjallista strategiaa eikä strategista johtamista, viestimistä tai keskustelua. Ykköstatasolla strategia laadi-

taan joidenkin strategiatyökalujen avulla systemaattisesti, mutta suunnittelu ja toteutus jäävät erilleen. Kakkostasolla johto käy keskenään keskustelua ja käyttää useampia strategiatyökaluja ja viestii strategiaa henkilöstölle. Kolmannella tasolla siirrytään strategiseen ajatteluun, henkilöstö osallistuu strategiatyöhön ja käytetään tilanteeseen sopivia viestintätapoja, strategiatyökaluja ja ryhmätyöskentelyn muotoja. Neljännellä strategisen johtamisen tasolla ymmärretään, että kaikki vaikuttaa kaikkeen. Johto ja henkilöstö ajattelevat strategisesti ja käyvät avointa dialogia keskenään. Kompleksisuusajattelun mukaisesti johto pyrkii siirtämään organisaation jatkuvan luovan toiminnan tilaan, ”kuilun reunalle”. Arjen työtapaukset ja toiminta ja johdon näkemykset sekoittuvat toisiinsa ja muokkaavat toimintaa ja strategiaa. Viidennellä tasolla organisaatio on siirtynyt ”kuilun reunalle”, jossa ajattelu, toiminta ja tunteet yhdistyvät luovalla tavalla eri tilanteissa erilaisiksi strategioiksi. (Mt. 275.) Tasot kuvaavat samalla strategiseen ajatteluun oppimista.

Tasoilla 1–3 liikutaan rationaalisen maailmankuvan sisällä. Neljännen tason strateginen johtaminen edustaa kompleksisuusajattelun sisällä tapahtuvaa strategista johtamista ja viides taso postmoderniin maailmankuvaan kuuluvaa strategista johtamista. Kolmostasolta neljännelle siirtyminen edellyttää toimintakulttuurin radikaalia maailmankuvallista muuttamista. Tätä siirtymää ei johto voi aikaansaada pelkästään omaa ajatteluunsa muuttamalla, vaan siirtymässä tarvitaan työntekijöiden kokemusten totena pitämistä ja tunnustamista siten, että nuo kokemukset alkavat ohjata organisaation toimintaa. Viidennelle tasolle siirtyminen edellyttäisi innostuneisuutta ja tunnetasojen prosessien avointa ja aitoa havainnointia ja arvostavaa vuorovaikutusta eri osapuolien välillä. Viidennellä tasolla olevia organisaatioita ei tiettävästi ole. Organisaatiokulttuureissa rationaalisuusajattelu on edelleen niin vahvaa, että tunteiden, toiminnan ja energisoitumisen ja ihmisyyden täydellistä liittoa pidetään mahdottomuutena. (Juuti ja Luoma 2009, 275–277.)

Fullan (2001) puhuu ”slow knowing” -käsitteestä, joka liittyy neljännen ja viidennen tason johtamisajatteluun. Kaaoksen partaalla, kompleksisessa ympäristössä nonlineaarisuuden lisääntyessä organisaatioissa tarvitaan ”hidasta tietämystä” eli hiljaista tietoa ja kontekstista oppimista, joka on hiljaisen tiedon hyödyntämistä. Nopeat muutokset edellyttävät tätä uudenlaista tiedon muodostusta. Monen yksilön yhteistoiminnan avulla voidaan vastata ympäröivässä yhteiskunnassa vallitsevaan kompleksisuuteen. (Mt. 119, 122, 125, 130, 136, 137; Fullan 2010a, 4, 15,72.) Tähän tarvitaan tiedon muodostukseen sopivia tiloja, oppimistiloja, joita voi luoda niin rakenteellisesti kuin kulttuurisesti.

### 3.1.6 Strategian kohtaamisareenat

Vaikka johdon luoma strategia olisi ymmärrettävä ja hyvin viestitty, se ei Ala-Mutkan (2008) mukaan mene käytäntöön eli sen toteutumiselle ei ole edellytyksiä, ellei haluttu tahtotila ole muodostunut kollektiiviseksi ajatusmalliksi kaikkien organisaation jäsenten mielissä. Yleisesti strategiaprosesseissa pyritään yhteiseen tahtotilaan tai tavoitteeseen, jaettuun kollektiiviseen intentioniin, jonka syntyminen suurissa organisaatioissa ja postmodernin identiteettien moninaisuudessa on melko mahdotonta (Mantere 2003, 17–24). Strategian moniulotteisuus ja käsitteellisyys paljastuvat todellisuudessa vasta strategiaa implementoitaessa. On mahdotonta ennustaa, millaisena organisaation strategia lopun perin toteutuu yksilön elämismaailmassa. Tästä syystä tulee kehittää strategian konkreettista toteutettavuutta ja ilmenemistä ja sellaista strategiaprosessia ja strategista kieltä, joilla vuorovaikutus ihmisten välillä saadaan paremmin toimimaan. Tarvitaan myös tietoa siitä, miten strategiaprosessi kuvastuu organisaation jäsenille, miten he sen kokevat ja miten siihen osallistuvat. (Ala-Mutka 2008, 30,41, 225; Mantere 2003,28,29.) Tarvitaan tietoa niistä yhteyksistä ja olosuhteista, joissa yksilö kohtaa strategian.

Koulu on instituutio ja organisaatio. Instituutiolla on kolme ulottuvuutta, regulatiivinen, normatiivinen ja kulttuuris-kognitiivinen (Scott 2008, 50–59). Muutoksen eli strategian voi katsoa leviävän ja ilmenevän organisaation eri ulottuvuuksissa samankaltaisesti kuin Scott (2008, 79) kuvailee instituutioiden välittäjien toimivan. Muutos ja ideat leviävät kielen ja muiden symbolijärjestelmien, hallinto- ja valtasuhteisiin liittyvien järjestelmien, rutiinien ja toimintamallien ja tiettyjen teknisten tai symbolisten artefaktien kautta (mt. 79–85; Saksa 2007, 55–56). Instituutio tai organisaatio sekä rajoittaa että mahdollistaa yksilön toimintaa (Scott 2008, 52).

Organisaation toimijoiden toiminnan seuraukset eivät aina ole ennalta arvattavissa tai halutun kaltaisia (Mantere 2003, 10, 28; Saksa 2007, 45; Scott 2008, 32). Organisaatio ja sen toimijat voivat valita institutionaalsiin paineisiin omat strategiset vastauksensa – myöntövyöden, kompromissin, välttämisen, uhman tai vaikuttamisen (Saksa 2007, 68–69). Tämä vaikuttaa strategian toteutumiseen. Yksilö kohtaa organisaation strategian useaa eri kautta ja kokemus näistä kohtaamisista määrittää, millaista osallisuutta hän strategiaan kokee eli millaisen strategisen vastauksen omalta osaltaan antaa. Osallisuuden kokemus määrittää sen, kuinka tietoisesti tai alitajuisesti tai kuinka ulkokohtaisesti tai sisäistyneesti yksilö strategiaa toteuttaa eli sen, missä organisaation kulttuurisessa ulottuvuudessa hän toi-

mii, sääntöjen ja määräysten vai arvojen ja normien vaiko kollektiivisten ajatusmallien ohjaamassa kulttuurisessa tilassa (vrt. Scott 2008, 50–59).

Tarkastelen seuraavassa strategian kohtaamisareenoita aloittaen symbolijärjestelmätason kohtaamisista eli organisaation strategiapuheeseen ja strategiateksteihin liittyvästä tematiikasta ja strategian tulkintaan eli tiedonmuodostukseen liittyvistä seikoista. Symbolisen tason lisäksi strategia välittyy valtasuhteiden, hierarkian, hallintorakenteiden ja organisatoristen rakenteiden kautta. Käytännön työssä strategia näkyy rutiinien tasolla eli organisaation arjen toimintamalleina, työtapoina ja työnjakona sekä artefaktitasolla materiaalisina esineinä, tiloina, työkaluina ja toiminnan standardeina ja sosiaalisina sopimuksina. (Vrt. Saksa 2007, 55–56, Scott 2008, 79–85.)

### **Strategian kohtaaminen symbolisesti strategiapuheen kautta**

Postmodernin näkökulman mukaan vain sitä voidaan kuvata, mistä voidaan puhua ja puhua voidaan vain siitä, mistä on kieltä. Kieli ja puhe tuottavat todellisuutta ja luomalla uutta kieltä voidaan luoda uutta todellisuutta. (Hacking 2009, 26; Juuti ym. 2004, 166.) Kieli ja puhe ovat institutionaalisia symbolijärjestelmiä, joilla voidaan luoda muutosta. Muutospuhetta usein kutsutaan kehittämispuheeksi (mm. Rajakaltio 2011, 161–162). Organisaation kehittämispuheella pyritään vaikuttamaan organisaatiota koskeviin tulkintoihin, joiden pohjalta toimintaa halutaan kehittää. Kun puheella ja viestinnällä pyritään vaikuttamaan yksilöön organisaation tavoitteisiin ja visioon pääsemiseksi, on kyse strategiapuheesta.

Strategiat lähtökohtaisesti ovat olemassa dokumentteina. Johdon ja työntekijöiden strateginen kumppanuus edellyttää yhteisymmärrystä strategian sisällöstä (Stähle & Laento 2000, 89, 99) ja vasta kun strategian sisällölle syntyy merkitys, strategia muuttuu todelliseksi (Suominen ym. 2009, 40). Pälli (2009) toteaa, että strategiateksti ja strategiapuhe ovat kielellisiä toimintoja, jotka rakentuvat toistensa kautta. Kirjallisessa muodossa strategia on intertekstuaalinen. Se keskustelee organisaation aiempien dokumenttien kanssa ja on suhteessa muuhun ympäröivään strategiadiskurssiin. Kuntatasolla se vastaa erilaisiin yhteiskunnallisiin ja yhteisöllisiin puheenvuoroihin. Organisaation sisällä se johtajan, esimiehen ja työntekijän tulkintana kohtaa arkikeskustelun. (Mt. 75–76, 79–80, 85.)

Strategiateksti on aina kontekstisidonnaista, se paikantuu esim. kunnan taloushallinnon tai muun erityisalan käsitteisiin. Strategioiden tekstuaalinen muoto on 1990-luvun strategiaoppien myötä vakiintunut käsittämään otsikoita ja osioita

kuten 'visio', 'toiminta-ajatus', 'toimintaympäristön kuvaus' tai 'strategiset tavoitteet'. Tällä hetkellä strategiatyön tekijöiden ikään kuin ammattitaitovaatimuksena on tuntee tämä käsitteellisesti oma abstrakti tekstilajinsa. (Mt. 75–76, 79–80, 85.) Strategioilta ja strategiapuheelta tulisi kuitenkin vaatia selkeyttä, ymmärrettävyyttä ja konkreettisuutta siten, että strategiakieli voidaan yhdistää päivittäiseen toimintaan ja arjen kokemuksiin (Kirjavainen & Laakso-Manninen 2000, 124; Näsi & Aunola 2002, 113; Suominen ym. 2009, 130). Strategian kielen tulisi olla organisaatiolle ominaista, organisaation oman kulttuurin ja valintojen mukaista, sillä ulkopuolelta tuotu käsitemaailma voi tuottaa ongelmia (Suominen ym. 2009, 83).

Hämäläinen (2005) vaatii kiinnittämään huomiota strategiakielen toiminnalle tuottamiin merkityksiin ja siihen, miten työtä kielen kautta kuvataan. Juuti ja kumppanit (2004, 26–34, 77) toteavat, että ammattisanastolla ja työhön liittyvällä diskurssilla on työväliseen arvo; tiettyjen lopputulosten aikaansaamiseksi on tarkoituksenmukaista käyttää kieltä, joka sisältää työhön liittyviä luokituksia. Tarkoituksenmukaisuus ei määrity neutraalisti tai objektiivisesti. Sillä on aina yhteys yleisempään ajattelutapaan ja määrittelijäänsä (Hämäläinen 2005). Sydänmaanlakka (2004, 194) toteaa johtajan aina pyrkivän muokkaamaan ja määrittelemään muiden todellisuutta ja johtamisella olevan aina vaikutusta sekä tietoisella että tiedostamattomalla tasolla. Suominen ja kumppaneiden (2009, 83) mukaan esimiehen velvollisuus on oman puheensa tarkkailun lisäksi puuttua myös organisaation strategiapuheeseen, mikäli kokee sen itselleen vieraaksi tai organisaation kulttuurin vastaiseksi.

Strategiatekstien ja keskustelujen vuoropuhelu ohjaa organisaation ymmärrystä itsestään ja diskurssiyhteisö sosiaalista uudet jäsenet tiettyyn keskustelukulttuuriin ja sanastoon (Pälli 2009, 77, 79). Strategiapuheella luodaan organisaation imago ja tarjotaan rakennusaineita asiakkaiden ja työntekijöiden identiteeteille. Ulkopuolelta hahmottuva kuva organisaatiosta vaikuttaa organisaation toimintaympäristöön, rekrytointiin ja työntekijän kokemukseen työstään. (Juuti & Luoma 2009, 220–222.) Sosiaalisen median nousu ja viestijöiden määrän kasvu ja viestinnän muuttuminen, nopeutuminen ja kaikkiallistuminen muovaavat uudenlaisia diskursseja ja identiteettejä (Hietanen 2010, 62–63, 68).

Strategiateksteillä voidaan aiheuttaa vuorovaikutuksellisia ongelmia ja törmäyksiä tavoitteiden, tulkinnan ja todellisuuden sekä identiteettien ja maailmankuvien välillä (ks. Juuti & Salmi 2014, 172). Hirsjärvi ja Huttunen (1995, 71–72) esimerkiksi toteavat suomalaisen kasvatuksen syvimpänä päämääränä ”täyteen ihmisyy-

teen” pyrkimisen ja idean ”tasapainoisesta ihmisestä”. Esimerkin kaltaisen kasvatuksen kielen ei nähdä kohtaavan markkinayhteiskunnan strategiakieltä, mikä esittää kasvattajien, opettajien ja vanhempien, tasa-arvoisen kommunikaation ja neuvottelun päättäjien kanssa (Kiilakoski & Oravakangas 2010, 16–17). Ylipäätään kasvatuksen ja yleissivistävän opetuksen välineellistämistä voi pitää eettisesti arveluttavana (Värri 2007). Strategiatyössä tulisi noudattaa ensinnäkin eettisen diskurssin universaaliuden periaatetta, jonka mukaan kaikkien osallisten on voitava hyväksyä toiminnan ehdot ja seuraukset ja toiseksi eettisyysperiaatetta, jonka mukaan vain ne säännöt ovat oikeutettuja, jotka saavat kaikkien diskurssiin osallisina olevien hyväksynnän (Tirri 1999, 183).

Strategiapuhe on monella tapaa vallan käyttöä. Kun strategia ’julkistetaan’, ja ’jalkautetaan’ tai ’valutetaan’ alas ’lattiatasolle’, luodaan suunnittelijoille ja toteuttajille erilaiset roolit ja identiteetit; laatijat ovat aktiivisia ja osaavia toimijoita, joilla on toimeenpanovalta – toteuttajat passiivisia objekteja, jotka ohjelmoidaan strategian mekaaniseen toteutukseen. (Hämäläinen 2005; Pälli 2009, 78, 80.) Usein strategiatekstiin liittyy pedagogisuus. Se ’opettaa’ käsitteillään lukijaa. Strategian laatijat näyttäytyvät niinä, joilla on valta opettaa ja valistaa ja joilla on oikea tieto. (Pälli 2009, 80.) Puheella voidaan myös neutralisoida tai oikeuttaa henkilöstön kannalta ikävät päätökset organisaatiossa ja luoda ikään kuin näyttämöitä ja näytelmiä, jotka tuottavat automaattisesti tietyt roolit ja vuorosanat (Hämäläinen 2005; Juuti & Luoma 2009, 243).

Strategian termit ja käsitteet voivat olla korostetun abstrakteja tai erikoistuneita, jolloin äänen saavat ne, jotka pystyvät kommentoimaan ja hallitsevat kyseisen kielipelin, muut hiljennetään. Tieto ja valta voidaan näin, ehkä tarkoituksellisestikin, rajata vain sisäpiiriin käyttöön. Arkielämässä strategiakielen vakiintuneita metaforia ja kielellisiä konventioita ei yleensä tiedosteta. (Grant & Oswick 1996, 6; Hämäläinen 2005.) Ne ovat kuitenkin strategian toteutumisen kannalta huolestuttavia, esimerkiksi tuottaessaan työntekijälle ulkopuolisuuden kokemuksia tai passiivittavia ajatusmalleja siitä, että strategiat ovat irrallaan käytännön työstä ja niiden laatiminen on pelkästään organisaation johdon tehtävä.

Vertauskuvia ja metaforia käytetään strategiapuheessa yleensä tarkoituksella, koska ne pääsääntöisesti helpottavat strategian viestimistä. Metaforilla viestiminen toimii eri tavoin eri ihmisillä, koska jokainen yksilö rakentaa oman tulkintansa. Metaforan onnistunut käyttö edellyttää aina käyttöyhteisön kulttuurista tuntemusta ja kontekstin huomioon ottoa (Mahlmäki-Kultanen 1998, 75, 77). Metafo-

rat liittyvät erityisesti hiljaisen tiedon siirtoon (Broekstra 1996, 64; Grant & Osrick 1996, 1–5; Nonaka & Takeuchi 1995, 65–67). Metaforien uudistaminen ja avaaminen tapahtuvat dialogissa, puheen avulla (Chia 1996, 140–144). Strategiakumppaneilla täytyykin olla mahdollisuus yhteiseen keskusteluun ja tulkintaan ja muotoiluun, merkitysneuvotteluun (ks. Pälli 2009). Kirjallisen strategian ja sähköisen tapaamis aikaan ja -paikkaan sitomattoman strategian tallennus-, kommentointi- ja jakelufoorumien lisäksi tarvitaan sosiaalista arkkitehtuuria, jossa teksti muuntuu puheeksi ja tulkinnoiksi.

Esimiehen tulee osata luoda mielekäs dialogi alaistensa kanssa siitä, miten strategia kenenkin työnkuvaan nivoutuu ja osata linkittää organisaation tiimit ja muu toiminta osaksi kokonaisuutta (Suominen ym. 2009, 83, 105–109). Tämä rinnastuu hyvin orkesteri-metaforaan. Niin kuin sävellys, partituurit ja kapellimestari ohjaavat orkesteria niin myös strategista prosessia voidaan ohjata kehyksillä, jotka ovat erilaisia sääntöjä, toimintalogiikkoja, periaatteita tai ajatuskehelmiä. Kehys on johdettu ylhäältä alas ja henkilöstö toimii kehysten kautta alhaalta ylös, yhdessä ja neuvotellen, kaikki toisiaan kuunnellen. Strategia kehittyy yhteistyössä, kehys ohjaa ja rajaa, mutta ei suoraan käske. (Ala-Mutka 2008, 93, 94; Annan 2010; Hameyer 2010; Juuti ja Virtanen 2009, 72; Sauer ym. 2010, 128.) Yhteisen tahtotilan löytymisen, jaetun johtajuuden ja systeemisen ajattelun avulla strategisuus voidaan ulottaa kaikkiin organisaation jäseniin (Kyllönen 2011, 75, 87–88).

Merkitysneuvottelu ja yhteisen tahtotilan etsiminen edellyttävät kommunikatiivista puhetapaa eli asioiden ilmaisemista ymmärrettävästi ja avoimesti siten, että perustelut ovat selkeitä ja niiden pätevyys on tasapuolisesti kaikkien arvioitavissa. Olennaista on puhujien ja kuulijoiden pyrkimys aitoon yhteisymmärrykseen. Ideallissa puhetilanteessa osallistujilla on tasavertaiset ja vapaat mahdollisuudet osallistua yhteiseen kommunikaatioon (ks. Kiilakoski & Oravakangas 2010, 16–17). Kommunikatiivisen puhetavan vastakohta on strateginen puhetapa. Strategisella puhetavalla pyritään vaikuttamaan toisiin joko avoimesti tai peitellysti. Peitettyssä strategisessa toiminnassa todelliset tarkoitukset joko tiedostetusti salataan ja tehdään manipulointia tai salaaminen kommunikaation vääristyttyä on tiedostamaton. Peitettyssä strategisuuudessa osallistujat eivät ole tasa-arvoisia vaan puhe on väline menestyksen eikä ymmärryksen saavuttamiseksi. Habermasin (1982, 128–132, 381–385, 410; 1990) mukaan peitetty toiminta on pettämistä. (Kiilakoski & Oravakangas 2010, 15–16; Puolimatka 1999, 177–178; Tirri 1999, 183.)

## Strategian kohtaaminen tiedonluomisprosessissa

Suomisen ym. (2009, 13) mukaan strateginen vaikuttaminen on halutun strategisen viestin aktiivista välittämistä eteenpäin ja yhteisen merkityksen luomista, ja Laineman ym. (2001, 13) mukaan strateginen johtaminen on tietoista strategisten päätösten tekemistä. Tietoiseen viestimiseen, merkityksen muodostamiseen ja tietoiseen päätöksen tekoon tarvitaan tietoa. Strategisen johtamisen prosessissa nousee keskeiseksi tiedon luomisen ja informaationhallinnan ja tietopääoman näkökulma (Salminen 2008, 227; Ståhle & Laento 2000, 29, 33, 43). Uuden tiedon muodostaminen on organisaation kykyä tuottaa uutta tietoa ja osaamista kaikkialla organisaatiossa ja tämän tiedon hyödyntämistä toiminnan kehittämisessä. Nonaka ja Takeuchi (1995, 59) toteavat tiedon muodostuvan vain yksilön kautta. Strategian luomisesta tulee näin tiedon luomista. Ståhlen ja Laennon (2000) mukaan tällaisen yhteisen tiedon ja tietoisuuden muodostuksen vaiheen, tietopääoman integroinnin, on tapahduttava kasvokkain, sillä kokemuksellista, piilevää tietoa voi siirtää vain dialogissa ja yhteistoiminnassa. Sosiaalinen foorumi, jolla tämä tapahtuu ei tarkoita kokousta tai infotilaisuutta, vaan vuorovaikutteisempaa tapahtumaa, ba'ta. (Mt. 89, 113–114.)

Organisaation tietopääomasta vain murto-osa on eksplisiittistä, loput 95 % on piilevää, hiljaista tietoa. Hiljainen tieto on kokemuksellista, subjektiivista, yksilö- ja kontekstikohtaista tietoa, joka välittyy analogioissa ja metaforissa epäsuoran kommunikation yhteydessä. Innovaatioiden luomisessa hiljainen tieto ja sen hyödyntäminen on eksplisiittistä tietoa tärkeämpää (Ståhle & Laento 2000, 29, 89). Eksplisiittinen, koodattu tieto on formaalia ja systemaattista kielellisessä muodossa olevaa ja helposti siirrettävää. Nämä kaksi tiedonlajia voidaan muuntaa toisikseen vaiheittaisessa sosiaalisessa prosessissa, tiedonluomisspiraalissa.

Tiedonluomisspiraalin eli SECI-prosessin (Socialization – Externalization – Combining – Internalization) mukaan uusi tieto suhteutetaan yhteisön entiseen tietoon sosialisointia eli yhteisen tiedonmuodostuksen ja tekemisen kautta. Hiljainen tieto jaetaan ja sitä luodaan suoran kokemuksen kautta. Syntynyt yksilön hiljainen tieto ulkoistetaan artikuloimalla se eksplisiittisesti vuorovaikutuksessa ja reflektoiden. Ilmaistu tieto yhdistetään entiseen tietoon, tehdään uudelleen muotoilua ja tiedonvaihtoa. Syntynyt tieto sisäistetään tekemällä oppimisen ja toiminnan kautta, esim. mentorin opastuksella. Tiedonluomisspiraalin onnistumisen edellytyksiä ovat yhteinen tahtotila ja sitoutuminen, yksilöiden autonomia, vuorovaikutusta stimuloiva epävakaisuus ja luova kaaos. Operationaaliset tarpeet ylittävä tiedon määrä



ja riittävän monipuolisen tiedon helppo saanti ovat myös välttämättömiä. (Arnkil 2006, 65–66; Heino 2006, 174–179; Nonaka & Takeuchi 1995, 59, 74–82; Nonaka & Toyama 2003, 4–6.) Kaikkiin tiedonluomisvaiheisiin tulisi organisaatiossa järjestää kuhunkin vaiheeseen soveltuva tapa toimia, oppimistila.

Oppimistilojen luominen edellyttää mahdollisuuksia kokoontua (ks. Liveng 2010, 48, 50; Perkkä-Jortikka 2002, 18–19; Senge, Gamberon-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner 2001 330) ja sopivien vuorovaikutteisten tilanteiden luomista (Alasoini 2006, 48) sekä tietynlaisen organisaatiokulttuurin olemassaoloa. Keskeistä on tiedon ja osaamisen jakamista edistävä luottamuksen ilmapiiri ja sitoutuminen, sekä niin yhteistyö kuin jaettu näkemys yhteistyön merkityksestä (Kivinen 2008, 117; Rajaniemi 2010, 187; Senge, Kleiner, Roberts, Ross & Smith 2002; 51; Willman 2001, 193–194). Arnkilin (2006, 65–66) mukaan olennaisimpien tiedonluomisvaiheiden, kuten hiljaisen tiedon artikuloinnin ja sisäistämisen, tulisi olla fyysisesti lähekkäin tai kasvokkain tapahtuvia. Hiljaisen tiedon ulkoistaminen painetuiksi teksteiksi näet hävittää juuri niitä merkitysyhteyksiä, joissa hiljaista tietoa syntyy, kun taas tiimityöskentely mahdollistaa piilevän tiedon jakamisen (Kurtti 2009, 34).

Organisaatiossa strategiaa ja strategisointia voidaan tarkastella tiedonluomisvaiheiden toteutumisen kautta. Strategia voidaan nähdä strategisen oppimisen edistämisenä vuorovaikutuksen ja myös työolojen näkökulmasta eli niin aineettomien kuin fyysistenkin tiedon luomisen tilojen kehittämisenä (ks. esim. Tukiainen 2010, 38, 48–57; vrt. luku 2.1.3). Muodolliset tai konkreettiset hallintoon, organisointiin ja aika- ja tilakysymyksiin liittyvät esteet eivät saisi vaikeuttaa hiljaisen tiedon jakamista (Helakorpi 2001, 393–398, vrt. Shim & Roth 2008, 16–24; Virtanen & Stenvall 2010, 182).

Oppimistila, ba, on japanilainen, alun perin filosofi Kitaro Nishidan ja biofyysikko Hiroshi Shimizun termi sille kognition, toiminnan ja vuorovaikutuksen tilalle, jossa tietoa voidaan luoda (Kostiainen 2009, 65). Ba on luonteva muuntuva tapa järjestäytyä yhteisen merkityksen luomiseksi. Ba syntyy itseorganisoituen ja tarvittaessa ja kulloisenkin tarpeen mukaan – poiketen siten hierarkian tai verkoston kaltaisesta pysyvämmästä organisoitumismuodosta tai käytäntöyhteisöstä (Nonaka & Toyama 2003, 7). Ba voi olla fyysinen tai virtuaalinen työtila, verkosto tai tapaaminen tai eksistentiaalinen tila tai kaikkien näiden yhdistelmä (Kurtti 2009, 33; Nonaka & Toyama 2003, 6–9). Ba edellyttää energiaa tullakseen aktiiviseksi. Ba'ssa ihmiset sitoutuvat tavoitteelliseen dialogiin eli merkityksen ja arvon luomiseen.

Vuorovaikutuksen ja tunteiden ja kokemusten jakamisen ja analysoinnin kautta syntyy kollektiivista reflektointia, jossa yksilön mentaalimalleista ja taidoista tulee dialogin kautta yhteisiä käsitteitä ja konsepteja; hiljainen tieto muuntuu eksplisiitiseksi. Tilanteissa tarvitaan metaforia ja herkkyyttä tunnistaa merkityksiä. (Arnkil 2006, 65–66; Heino 2006, 179; Kurtti 2009, 32–33; Nonaka & Toyama 2003, 6–9; Shim & Roth 2008, 18–20; Tukiainen 2010, 78.) Ba'n tuloksena tapahtuu muutosta eli oppimista niin yksilö- kuin organisaatiossa. Strategian laatimisen prosessi ideaalimuodossaan voisi olla ba'n kaltainen.

Strategiaa laadittaessa organisaation jäsenten ja johdon olisi kyettävä aktiivisesti osallistumaan yhteisen merkityksen luomiseen ja strategisen viestin välittämiseen, tulkintaan ja strategisen omistajuuden lisäämiseen organisaation eri tasoilla (Juuti ja Luoma 2009 245; Salminen 2008, 147, 148, 227; Ståhle ja Laento 2000, 34; Suominen ym. 2009, 13, 55). Tämä edellyttää vanhojen hierarkioiden rajojen ylittämistä ja luontevaa tasa-arvoista kanssakäymistä (Liveng 2010, 41, 50; Perkkä-Jortikka 2002, 79; Scheeres ym. 2010, 2). Tarvitaan rakentavaa vuorovaikutusta, joka puolestaan edellyttää emotionaalista kompetenssia (Kolari 2013, 73; Virtanen 2013, 208, 210). Vuorovaikutuksessa olennaista on vaihdannan toteutumisen tunne ja niin kuin sanatasokin viittaa, mahdollisuus aitoon vuorottelevaan kommunikaatioon ja kaksisuuntaiseen vaikuttamiseen (Mäkipeska & Niemelä 1999, 88; Puro 2002, 102, 120, 134).

Emergentti strategia perustuu jatkuvalla neuvottelulle ja tiedon konversiolle, kun taas ennalta suunniteltu strategia vaatii toteuttavilta tahoilta lähinnä tulkintaa onnistuakseen (vrt. Pälli 2009). Molemmissa lähestymistavoissa strategian käytäntöön viemisessä ba'n kaltainen dialogisuuteen sitoutunut merkityksenantotila, jonka osallistujat vaihtuvat ja tulevat eri konteksteistä tilanteen ja tarpeen mukaisesti, voisi luoda uudenlaista tietoa ja laajempaa tietojen vaihdantaa ja kasvattaa strategista omistajuutta (vrt. Nonaka & Toyama 2003, 7).

Tulkinnan syntyminen ja toiseen vaikuttaminen ovat sekä kielellisiä että sanattomaan ilmaisuun perustuvia tapahtumia. Puheen ja yleensä vielä merkityksellisempien non-verbaalisten viestien välittämien tunnetilojen havaitsemiseen tarvitaan empatiaa (vrt. Virtanen 2013, 211). Juuti ja Luoma (2009, 14) ja Juuti (2013, 127) toteavat, että strategisessa johtamisessa ihmisten tunteet ja kokemukset ovat keskeisiä. Esimerkiksi arvostavan johtamisen on todettu lisäävän työntekijän sitoutumista ja arvostavan vuorovaikutuksen olevan olennaista osaamisen kehittämisessä (Harmoinen 2014, tiivistelmä; Juuti & Luoma 2009, 135, 245, 275; Juuti &

Virtanen, 2009, 56; Kirjavainen & Laakso-Manninen 2000,131). Myös Liveng (2010,41) toteaa kohtaamisessa syntyvän arvostetuksi tulemisen tunteen (recognition) olevan edellytyksenä sille, että kohtaamistila muodostuu oppimistilaksi. Arvostuksen puutteesta nouseva defensiivisyys estää oppimista ja kuluttaa energiaa ja tuottaa pyrkimystä hallita tilanteita ja välttää häviöitä; usein kielteisten toiminta- ja reagointimallien kautta (Fröjelin & Wennbo 1990, 121–125, Morgan 1997, 220, 223, 244–246, Ruohotie 2000, 225). Esim. keinot, joilla työn tuottavuutta ja tehokkuutta pyritään lisäämään, voivat defensiivisten reaktioiden vuoksi vaikuttaa juuri päinvastoin (ks. Ball & Olmedo 2013, 86; Nietzsche 2013, 225; Parding & Abrahamsson 2010, 295; Sergiovanni 2007, 62; Sauer ym. 2010, 25).

### **Strategian kohtaaminen organisaation hallintorakenteiden ja valtasuhteiden kautta**

Organisaatio tai yritys muodostaa toimintansa organisoinnin – eli työn jaon, erikoistumisen, hierarkian, valvonnan ja kontrollin – kautta itselleen pysyväisluonteisia rakenteita, jotka ovat sille välttämättömiä. Nämä rakenteet ja niiden synnyttämät valta- ja auktoriteettisuhteet vaikuttavat puolestaan organisaation toimintaan ja eritoten innovaatioiden syntyyn ja organisaatiomuutoksiin. Ei ole olemassa yhtä parasta mahdollista organisaatorakennetta, on vain erilaisia parhaita mahdollisia tilanteeseen soveltuvia organisaatorakenteita. Mutta vanhojen ja jähmeiden, byrokratioiden kaltaisten organisaatorakenteiden, on havaittu vähentävän luovuutta ja olevan toimimattomia nykymaailmassa. (Rajaniemi 2010, 46, 61, 67–69.) Organisoitumisen muotona hierarkiat ovat olleet hyviä siellä, missä vakaus on ollut mahdollista saavuttaa, mutta hitaina ja tiedonmuodostukseltaan toimimattomina niitä on dynaamisissa toimintaympäristöissä alettu korvata verkostomaisilla organisaatioilla, jotka kykenevät nopeampaan ja uudistavampaan toimintaan (Stähle & Laento 2000, 21–24).

Organisaatiot tarvitsevat syntyäkseen legitimitetin eli kulttuurisen tai poliittisen oikeutuksen toiminnalleen sekä ohjausmekanismin, sääntelyn, joka ilmenee organisaatiokulttuurin eri ulottuvuuksissa (vrt. Scott 2008, 59–62). Sääntely tuottaa reunaehdot sille, kuinka järjestelmässä toimitaan. Rakenteellisista ohjausmekanismeista yksi merkittävimpiä on organisaation toiminnan koordinointi eli voimavarojen kohdentaminen ja työnjako. (Ks. Rajaniemi 2010, 70, 79, 104, 122.) Työnjaon suhteen organisaatiot voidaan jakaa esimerkiksi linja- prosessi- ja matriisiorganisaatioihin.

Linjaorganisaatiossa työnjako perustuu päälliköiden vastuulle annettuihin toiminnallisiin kokonaisuuksiin ja vahvaan hierarkkiseen ajatteluun. Tehtävänmukainen työnjako selkeyttää vastuuta, mutta saattaa hävittää ymmärryksen organisaation toiminnan kokonaisuudesta. Prosessiorganisaatiossa prosessit muodostavat organisaation ja prosessinomistaja johtaa prosessia ja on siitä vastuussa. Liian pitkälle viety erikoistuminen ja eriytyminen voivat aiheuttaa sen, ettei lateraalisia yhteyksiä eri prosessinomistajien välillä saada toimimaan ja kokonaisuuden hahmottaminen vaikeutuu ja ongelmien ratkaisukyky heikkenee. (Rajaniemi 2010, 108; Virtanen ja Stenvall 2010, 150.) Useammassa kulttuurisessa ulottuvuudessa toimiminen ei tällöin onnistu.

Matriisiorganisaatio on kahden edellä mainitun – linjaorganisaation ja prosessiorganisaation – välimuoto. Matriisiorganisaatio syntyy, kun muodollisen linjaorganisaation sisälle rakennetaan poikkileikkaavat prosessit. Perusvaihtoehtoja organisaation tosiasiallisille johtamissuunnille on kaksi: johtamistyö voidaan rakentaa linjaorganisaatioiden mukaisesti tai prosessien suunnan mukaan organisaation lajin ja toimintasektorin perusteella. Matriisiorganisaation peruspulmana on prosessien ja linjaorganisaation välinen työnjako. Vallan ja vastuun kysymykset korostuvat niiden rajapinnassa. (Virtanen ja Stenvall 2010, 151.) Jotta tulkinta strategias- ta olisi jaettu ja yhtenäinen, on strategian kosketettava kaikkia esimiehiä ja toimintoja ja vuorovaikutukselle on annettava tilaa (Suominen ym. 2009, 152). Vuorovai- kutuksen onnistuminen on oleellista. Jos koordinoitua matriisiorganisaatiossa aletaan korjata lisäämällä informaatiota tai päälliköiden määrää, työn kuvat muu- tuvat epäselvemmiksi ja ohjaus ristiriitaisemmaksi ja irrallisemmaksi; lisätiedon sijaan tarvitaan tietämyksen kehittämisen liittyviä toimintatapoja (Rajaniemi 2010, 135; Ala-Mutka 2008, 19–20).

Nonaka ja Takeuchi (1995) puhuvat hypertekstiorganisaatiosta, jossa toimitaan kolmessa eri kerroksessa tai kontekstissä. On projektitiimikerros, jossa on erilaisia osajia yhteistyössä verkostoituneena yhteisen vision ympärille, on bisnessysteemi eli organisaation rutiinotoiminta ja on organisaation tietoperusta. Tietoperustan tehtävänä on yhdistellä se erilainen tieto, joka rutiinitalolta ja toisaalta projekti- tiimiltä tulee ja uudelleen rekonstruoida ja tekstualisoida tieto sellaiseksi, että se hyödyntää organisaatiota laajemmalti. Matriisiorganisaatiossa organisaation jäsen joutuu kuulumaan ja raportoimaan kahdelle tasolle yhtä aikaa eikä matriisirakenne palvele tiedon konversiota. Hypertekstiorganisaatiossa työntekijä voi liikkua eri kerroksissa ja vaihtaa kontekstiä, jolloin nämä kolme kerrosta tai kontekstiä ovat keskenään yhteydessä ja tieto kulkee eri kerrosten läpi ja organisaatio voi siten

nopeasti vastata ympäristön muutoksiin. (Nonaka & Takeuchi 1995, 166–171.) Sydänmaanlakan (2001,205) kuvaama älykäs organisaatio, joka on tehokas, uudistuva ja hyvinvoiva, toimii samankaltaisen kolmijaon pohjalta.

Perinteisesti johtamiselle on ollut kaksi suuntaa, ylhäältä- alas eli top-down -johtaminen, joka on suunniteltua säädelyä ja kontrolloitua ja toisaalta sen anti-teesi eli bottom-up -management. Top-down -johtamismalli käsittelee eksplisiittistä tietoa ja bottom- up -malli hiljaista tietoa. Hypertekstiorganisaatiossa toteutettava middle-up-down -mallissa hyödynnetään molempia. Tämä tarjoaa paremman pohjan toteuttaa kaikkia neljää Nonakan ja Takeuchin esittelemää tiedon konvertoinnin muotoa. (Nonaka & Takeuchi 1995, 135, 136 150, 170,171.) Konsultaatio- ja tieto-osallisuuden toteutuessa myös jaetun yhteisen näkemyksen luominen voi mahdollistua. Hargreaves ja Ainscow (2015, 43, 44, 47) toteavat ylhäältä alas- johdettujen koulu-uudistusten yleisesti epäonnistuneen. He katsovat onnistuneiden muutosprosessien vaativan tällaista hypertekstimäistä keskeltä lähtevää lähestymistapaa. Kyllösen (2011, 61) mukaan julkishallinnolliset organisaatiot hyötyisivät Nonakan ja Takeuchin hybridimallista kohdatessaan uusia yhteiskunnallisia haasteita tai halutessaan kehittää sosiaalisia innovaatioita.

Monimutkaisuuden lisääntyessä perinteinen hierarkkinen työnjako ja perinteiset toimintatavat muuttuvat ja tarvitaan koko organisaation kattavaa strategisointia (Ala-Mutka 2008, 28, 29). Voidaan pohtia, luoko organisaation strategia rakenteen vai seuraako rakenne strategiaa. Molemmat pitävät paikkansa, mutta yleensä valittu rakenne tai logiikka ohjaa strategiaa hyvin vahvasti, sillä rakenne vaikuttaa johtamiseen ja tiedonkulkuun. Matalan organisaatorakenteen katsotaan mm. mahdollistavan paremmin työyhteisön hyvän johtamisen ja kommunikaation ja palautteen antamisen (Juuti & Virtanen 2009, 65; Rajaniemi 2010, 70). Viestintäilmapiiirin ja kulttuurin muutos on aina hidasta, joskin pienemmissä organisaatioissa dialogin ja innovoinnin helppouden vuoksi myös kokonaisvaltainen kulttuurinen muutos voi tapahtua nopeammin (ks. Mäkipeska & Niemelä 1999, 21–24; Perkkajortikka 2002, 13–14, 18–20, 128; Puro 2002, 153; Stähle & Laento 2000, 15; Varila 2006, 95–103).

Rajaniemen (2010) mukaan hierarkian lisääntyessä turvallisuuden tunne kasvaa, mutta uusiutumiskyky vähenee. Innovaatiot ja luovuus edellyttävät toisaalta turvallisuuden tunnetta, mutta myös vapautumista kahlitsevista rakenteista. Rakenteellinen innovatiivisuuden este muodostuu, jos keski- ja operatiivisella tasolla ei ole riittävästi strategista päätösvaltaa tai ei ole kykyä käyttää tätä valtaa resurs-

sien allokoimiseksi innovatiivista toimintaa tukemaan (mt. 69, 176, 181). Innovatiivisuus vaatii henkistä tilaa ja resursseja ja koko organisaation tukea (Stähle & Laento 2000, 33). Johtajalla on henkilöstön voimavarojen vapauttajana keskeinen rooli (Virtanen & Stenvall 2010,79).

Johtamisen eri ulottuvuuksien kautta ja auktoriteetillaan sekä johtamistavallaan johtaja vaikuttaa niin organisaation rakenteisiin kuin yksilön tunteisiin ja koko organisaatiokulttuuriin (Hopkins 2001, 115–116; Lahtero 2011, 60–62). On todettu, että epäonnistuvia organisaatioita hallitaan eli kontrolloidaan liikaa ja johdetaan eli innostetaan liian vähän (Rannisto 2005, 106). Innostavat, osallistuvat ja sosiaaliset johtajat luovat usein innovatiivisen ja joustavan organisaation, jossa sitoutuminen toimintaan on korkeampaa kuin autoritaarisessa organisaatiossa (Mantere 2005; Mantere ym. 2006, 89; Rajaniemi 2010, 169, 184).

Asiantuntijaorganisaatioiden valtahierarkiassa johtaja on riippuvainen asiantuntijoistaan, joilla tiedon ja osaamisensa kautta on valtaa asiakkaisiin sekä päätösvalta työnsä toteuttamiseen nähden (Kivinen 2008, 81,82). Johtajan tulisikin osata tunnistaa, millaista valtaa häneen itseensä käytetään ja omassa johtamistoinnassaan kyetä löytämään oikeat vallankäyttötavat eri tilanteissa (Virtanen ja Stenvall 2010, 74). Asiantuntijat ja vahvat toimijat tai tietotyöläiset ja luovan työn tekijät tarvitsevat erilaista johtamista kuin rutiiniväkeä tekevät (Mantere 2005, 157, 178; Virtanen ja Stenvall 2010, 74). Johtajuus on tarjontaa ja kysyntää. Tarjonta voi olla visioita, strategioita ja päätöksiä tukevia rakenteita ja kysyntä puolestaan arvostusta ja toimivaa vuorovaikutusta esimiehen taholta. (Virtanen & Stenvall 2010, 75.) Visiot ovat välttämättömyys (Rajaniemi 2010;180–181) ja yhtä keskeistä on luottamus johdon eettisyyteen (Juuti ja Virtanen 2009, 64–65).

Ilman vastavuoroista arvostusta ja luottamusta ei synny rikastavaa vuorovaikutusta (Himanen 2013b, 348). Johtamistarjonnan ohella strategian laatimis- ja toteutustavan tulisikin olla kaikkia osapuolia kunnioittava, jotta välttyään konflikteilta ja ei tapeta innostusta (Virtanen & Stenvall 2010, 75–76). Jokaisen johtajan on opeteltava alaistensa johtaminen ja muokattava johtamisympäristöä johdettavien mukaan. Parhaat johtajat pystyvät tunnistamaan ja kehittämään vahvuuksia ja luomaan tilaa yksilölle ja osaavat johtaa niin omaa oppimistaan kuin toisten oppimista (Drago-Severson & Blum-Destefano 2013; Santalainen 2008, 281; Virtanen ja Stenvall 2010, 79, 87, 91).

## Strategian kohtaaminen rutiinien ja toimintamallien kautta

Rutiini on totuttu käytäntö, toistettava toiminnan muoto, jossa yksilön valinnat heijastavat organisaation hiljaista tietoa ja ovat enemmän alitajunnan ohjaamia kuin tietoisia (Scott 2008, 82–83). Rutiinit voivat olla erilaisia protokollia, standardeitua toimintatapoja, määriteltyjä työnkuvia ja työtehtäviä tai tietyn toimintatavan tai ongelmanratkaisutavan oppimista ja toistamista (Saksa 2007, 55–56; Scott 2008, 82–83). Rutiini on aina opittu ja ylläpidetty tietyssä yhteisössä, useinkaan se ei ole siirrettävissä uusiin yhteyksiin (Scott 2008, 83). Esimerkiksi ns. parhaan käytännön (best practice) siirtäminen sellaisenaan työyhteisöstä toiseen vain imitoinnalla ei onnistu, koska toimintatapaan liittyy yhteisön hiljainen tieto niin olennaisesti (Arnkil 2006, 65; Kurtti 2009, 33).

Toimintamalleilla ja rutiineilla voidaan nähdä monta tehtävää. Ne sosiaalistavat uuden työntekijän toimintakulttuuriin ja opettavat organisaation toimintatapoja (Scott 2008, 83). Rutiinit ilmentävät hiljaista tietoa ja ovat oleellinen osa organisaatiokulttuuria. Toimintarutiineilla on usein kiinteä yhteys fyysiseen ympäristöön ja tilaan ja sitä kautta ne tuottavat myös symbolisia merkityksiä; erityisesti johtajan rutiineilla on merkitystä alaisille (Lahtero 2011, 58, 68). Rutiinit myös usein sujuvoittavat ja tehostavat toimintaa. Organisaation tasolla strateginen ajattelu institutionalisoituu toimintarutiineiksi, mikä turvaa jatkuvuutta (Santalainen 2008, 352). Arjen hektisyydessä yksilö ei aina kykene strategiaa tukeviin ratkaisuihin, jolloin rutinoituneet sovitut toimintatavat ovat merkittäviä strategisen suunnan säilyttäjinä (Mantere ym. 2006, 162).

Rutiineilla on stabilisoiva ja turvallisuutta luova vaikutus ja ne voivat tehostaa toimintaa lisäämällä tarkkuutta ja luotettavuutta (Scott 2008, 82–83). Siksi kiihtyvän muutoksen keskellä rutiineja tulisi myös pyrkiä säilyttämään (Salminen 2008, 169). Toisaalta on myös tunnistettava hyvän ja toimimattoman rutiinin ero (Rannisto 2005, 106; ks. Rajaniemi 2010, 92–126). Jos rutiinit ovat liian vankkoja, aiheuttavat jäykkyyttä ja niitä on liikaa ja jos niiden suorittaminen vie ajan strategiselta pohdinnalta, hukataan henkistä pääomaa ja innovaatiopotentiaalia ja uudistuminen estyy (Ala-Mutka 2008, 102; Salminen 2008, 20–21; Santalainen 2008, 318; Rajaniemi 2010, 118–121). Rikas viestintäkulttuuri, epäviralliset tilanteet ja vapaat keskustelut motivoivat ja sitouttavat työyhteisöä (Ellström 2010, 33–34; Mäkipeska & Niemelä 1999, 86–88; Perkkä-Jortikka 2002, 6; Puro 2002, 103, 154) ja vastaavasti tiukka rutiinien mukainen tekeminen köyhdyttää identiteettejä ja hävittää luovat tulokset ja poikkeamat ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta

(Juuti & Luoma 2009, 253). Sergiovannin (2000, 11) mukaan koulun rutinointi ja impersonointi on kohtalokasta; sääntöjen ja proseduurien seuraaminen ja funktionaalinen järki eivät saa mennä substanssin järkevyyden ja ongelmien ratkaisun edelle, itse asiaa – lasta ja kasvatusta – ei saa sivuuttaa.

Orjallinen käskyjen, rutiinien ja standardien mukaan toiminen ylläpitää status quota ja yksikehäistä lineaarista oppimista. Status quon järkyttäminen ja oman roolin kriittinen tarkastelu aiheuttavat yleensä uhkaa ja käynnistävät defenssimekanismeja. Tämän vuoksi esim. jatkuvan kehittämisen filosofia ja laatumallit, joiden idea perustuu kaksikehäisen oppimisen lisäämiseen, eivät useinkaan onnistu parantamaan tai tehostamaan toimintaa. Jotta kaksikehäistä oppimista voisi tapahtua, organisaatioiden tulisi pystyä sietämään epävarmuutta, muutosta, kaaosta ja ahdistustakin. (Argyris 2003, 47, 229–231; Morgan 1997, 93–94) Organisaatiossa tulisi luoda sellainen tapa kommunikoida, joka ei jäykistäisi itse strategisointia mutta edistäisi kaaoksen järjestämistä ja keskinäisen ymmärryksen syntyä (Ala-Mutka 2008, 102; Salminen 2008, 20–21). Rutiinien tulisi vapauttaa yksilön ja yhteisön energiaa muuhun innovatiivisempaan toimintaan (Ruohotie 2000, 225).

### **Strategian kohtaaminen artefaktien kautta**

Organisaation toimijat toimivat aina jossain fyysisessä ympäristössä artefaktien ympäröimänä. Artefaktit ovat ihmisen toiminnan näkyviä tuloksia, materiaalisia tai immateriaalisia (Saksa 2007, 56; Scott 2008, 84). Artefaktit voidaan jakaa käyttäytymisen tai puheen ilmenemismuotoihin ja fyysisiin objekteihin (Lahtero 2011, 47–48). Käyttäytymisen artefaktit kuten erilaiset rituaalit ja seremoniat ja traditiot sisältävät runsaasti tunnetason elementtejä, samoin tietyt puheartefaktit, nimet, tarinat tai metaforat. Tunnetason symbolit ovat haasteellisempia hallita kuin kuvalliset ja tietosisällölliset, mutta kaikinensa symboleiden, mielikuvien, tunnelman ja ilmapiirin johtaminen on osa strategiaa. (Juuti & Salmi 2014, 182–183.) Niin fyysisillä objekteilla kuin muilla artefakteilla voi olla suuri symbolinen arvo (ks. Lahtero 2011, 47–48, 57–59; Saksa 2007, 55–56; Scott 2008, 79–85). Esimerkiksi tilat ja niiden jako, kalusteet, työvälineet, pukeutuminen tai istumajärjestys ovat usein statussymboleja, joilla viestitään yksilön vallasta ja asemasta organisaatiossa (Lahtero 2011, 57–59).

Strategia voi näkyä ja ilmetä artefaktien välityksellä monin tavoin; paperisina tai virtuaalisina strategia-asiakirjoina, strategian mukaisina työkaluina, ohjelmina, järjestelminä ja viestintämuotoina tai työtilojen ja työasemien kalustuksina ja uudistamisina, tilaratkaisuina, kokousten organisoitumisena, tarinoina, pukeutumis-



koodeina tai vaikkapa opetusmateriaaleina. Lahtero (2011) toteaa, että yksilön toimintaympäristöllä ja käyttäytymisellä on tiedostamaton yhteys, fyysinen struktuuri ehdollistaa käytöstä (vrt. esim Rajaniemi 2010, 131–133). Symbolifunktiona vuoksi materiaaliset esineet ilmaisevat myös aina organisaation tai yhteiskunnan arvoja ja niiden avulla osoitetaan arvostusta. Rakennuksien on todettu alkavan usein edustaa organisaatiotaan ja luoda siitä mielikuvaa. Koulun fyysisen ympäristön, nimen, ulkonäön, tilojen ja värien ja arkkitehtuurin katsotaan pystyvän vahvistamaan koulun toimintakulttuuria, viestimään toiminnan arvoista ja päämääristä, sitomaan yhteisöä yhteen ja motivoimaan oppilaita ja opettajia. (Lahtero 2011, 57–59; Sahlberg 2011a, 128; Sahlstedt 2015, 50–53.) Onkin syytä tiedostaa, mitä esim. koulurakennuksia ja opetustiloja koskevilla ratkaisuilla viestitetään ja millaisia mielikuvia tuotetaan. Artefaktien osuutta strategian kohtaamisessa ei voi väheksyä.

### 3.2 Laadunarviointi koulutusstrategioiden toteutumisen seurantajärjestelmänä

Koulutusstrategiat eli yhteiskunnan asettamiin osaamisen, oppimisen ja opetuksen päämääriin pyrkimisen keinot vaihtelevat eri aikakausien näkemysten, yhteiskuntatilanteen ja poliittisten valtasuhteiden myötä. Nyyssölän (2013) mukaan koulutuspolitiikan itseisarvoinen merkitys on vähentynyt. Koulutus ja opetus nähdään keinoina saavuttaa talous- ja työllisyyspoliittisia tavoitteita niin kansallisesti kuin globaalisti. (Mt. 20–21, 131, 149.) Taloudellisen hyvinvoinnin ja väestön koulutustason välillä onkin todettu vahva positiivinen korrelaatio. Nykyisellään koulutuksen katsotaan olevan se taho, joka voi ratkaista ympäristöongelmia, poistaa globaalia epätasa-arvoa ja turvata taloudellista kasvua ja kasvattaa kilpailukykyä. (Aho 2011, 20; OECD 2012; Pekkala 2005, 191; Schleicher 2010; Välijärvi 2011, 31.)

Maailmanpankin määritelmän mukaan ihmiset ja heidän taloudellinen tuottavuutensa muodostavat inhimillisen pääoman, jota koulutuksen, työssä oppimisen ja terveydenhuollon kaltaisilla investoinneilla kartutetaan (Pekkala 2005, 191). Koulutusjärjestelmiin sijoitettujen varojen ja investointiensä vastineeksi yhteiskunta odottaa koulutukselta ja opetukselta laatua, tehokkuutta, taloudellisuutta ja vaikuttavuutta (Kiilakoski & Oravakangas 2010, 8). OECD on julkaisuissaan 1990-luvulta lähtien vakiinnuttanut inhimillisen pääoman teorian ja ottanut keskeisen roolin jäsenmaidensa koulutuksenarvioijana ja laadun tarkkailijana. PISA-tutkimukset lienevät OECD:n tunnetuin tutkimusohjelma. EU voi vuoden 2000

Lissabonin strategian mukaisesti asettaa jäsenvaltioilleen ohjeita, suositusarvoja ja aikatauluja tietoon perustuvan taloudellisen kilpailukyvyyn edistämiseksi. Valtioiden keskinäisen arvioinnin, mittaamisen ja valvonnan tullessa yhä tiiviimmäksi voidaan Sahlbergin termein puhua ”globaalista koulutusreformista”, kansainvälisestä ”kovan” kehittämisen ja laadunvarmistuksen ja -arvioinnin GERM (The Global Education Reform Movement) -mallista. (Rinne ym. 2011, 32, 35–36, 58–59, 293–295.)

Rinteen ja kumppaneiden (2011, 295–296) mukaan Suomessa näyttää toimivan täysin vastakkainen, ”pehmeämpi”, luottamukseen perustuva laadunarviointi, SPAM, suomalainen perusopetuksen arviointimalli. Kouluilla ja opetuksen järjestäjillä on sääntelystä huolimatta vahva autonomia opetuksen järjestämisessä. Valtion, kunnan ja koulujen välillä ei ole suoraa kontrolliyhteyttä ja valtakunnallisten testien puuttuessa ranking-listoja ei ole. (Nyyssölä 2013, 139; Rinne ym. 2011, 295; Välijärvi 2012a, 105). Arviointivelvoitteet ja laadunarviointi koskevat kuitenkin jokaista koulua ja opettajaa.

Aluksi koulutuksen laadunarviointi Suomessa perustui puhtaasti oppilasarviointiin ja koulusaavutustesteihin, joita oli jo ennen peruskouluaikaa. Kansainvälisissä arviointitutkimuksissa Suomi on ollut aktiivisesti mukana 1960-luvulta lähtien. 1980-luvulla voidaan puhua arvioinnin, mittaamisen ja vertailun ylikansallisesta megatrendistä. 2001 ja 2002 julkaistiin koulutuksen laadun arvioimiseksi ensimmäiset eurooppalaiset kouluindikaattorit ja eurooppalaiset vertailuarvot. Näiden tunnuslukujen avulla tuotetuista katsauksista on tullut keskeisiä valtioiden koulutuksellisen imagon määrittäjiä. OECD, EU, UNESCO ja Maailmanpankki ovat jo pitkään keränneet ja vertailleet koulutustietoa jäsenmaistaan. (Rinne ym. 2011, 28, 31–32, 36–37.) Suomessa arvioinnin ei ole ollut tarkoitus tuottaa paremmuusvertailuja tai valvontaa (mt. 295). Havaittavissa kuitenkin jossain määrin on, että oppilaiden saavuttamat oppimistulokset muuttuvat koulun tai opettajan tuottamaksi tulokseksi (Uljens 2013, 166). Tämä pätee myös laajemmin. Vaikka oppimistuloksia ei jäljitetä oppilas- ja opettajakohtaisesti, jokainen opettaja osaltaan on kollektiivisessa vastuussa oppilaiden osaamisen tasosta ja menestymisestä kansainvälisissä vertailuissa. Ja toisaalta poliittiset päättäjät ja koulutusstrategioiden laatijat ovat vastuussa opettajien toiminnasta ja toimintaedellytyksistä. Tämä lisää paineita ylläpitää ja kehittää koulutuksen laatua ja laadun varmistamista.

### 3.2.1 Koulutuksen laadun varmistaminen

Koulutuksen tuloksellisuutta eli laatua pyritään varmistamaan koulutuksen ohjauksen ja ohjaukseen liittyvien erilaisten laadunhallinta- ja laadunarviointimenetelmien avulla. Koulutuksen ohjausta tapahtuu ylikansallisen tason lisäksi kansallisella tasolla normi-, informaatio- ja resurssiohjauksen muodossa. Kansallinen lainsäädäntö ja erilaiset ohjausasiakirjat, kuten opetussuunnitelman perusteet, ovat normeja, jotka säätelevät toimintaa. Informaatio-ohjauksella pyritään vaikuttamaan koulutuksen järjestäjiin vapaaehtoisuuden pohjalta. Talous- eli resurssiohjaus perustuu valtion kunnille myöntämään rahoitukseen. Koulutusstrategia on se viitekehys, joka yhdistää nämä kaikki mainitut ohjauksen muodot. (Nyyssölä 2013, 13, 16, 81, 130, 135–136; Raatikainen & Tarvainen 2013, 78–80.) Laatujärjestelmät kytkeytyvät strategiseen johtamiseen. Niillä on tarkoitus varmistaa strategian toteutuminen (KARVI 2015,8).

Tähän asti trendinä on ollut normatiivisen ohjauksen vähentäminen ja enenevässä määrin valtaa päättää opetuksen järjestämisestä ja opetuksen sisällöistä on annettu koulutuksen järjestäjille. Tulevaisuudessa informaatio-ohjauksen merkitys tulee kasvamaan verkostojen ja indikaattorijärjestelmien kehittymisen myötä. Myös ns. evidence-based -ajattelun eli tietoperustaisuuden vahvistumisen kautta niukentuvien resurssien pakottamaa tuloksellisuuden arviointia päätösten tueksi tehdään entistä enemmän. Nähtävissä on valtion tiukempi yhteiskuntapoliittinen ote keskittämisen muodossa. Alue- ja hyvinvointipoliittiset kysymykset ja vahva integroituminen Euroopan Unioniin lisäävät keskusjohtoisuutta. Laadun ja vaikuttavuuden parantamiseksi korostetaan suunnittelukeskeisyyttä ja strategista ajattelua. Koulutuspolitiikkaan ja ohjausjärjestelmään vaikuttaa myös entistä enemmän media, joka tuottamalla tietoa ja osoittamalla epäkohtia ohjaa epäsuorasti päätöksentekoa ja valintoja ja toteuttaa eräänlaista laadunhallintaa. (Mahlamäki-Kultanen, Hämäläinen, Pohjonen & Nyyssölä. 2013, 212–215; Nyyssölä 2013, 153–155.)

2000-luvulla alettiin puhua prosessilähtöisestä ja vaikuttavuuskeskeisestä julkishallinnosta. Hallinta ei ole enää yksinomaan valtion tehtävä, vaan kansalaisten ja yritysten osallisuutta ja omaa vastuuta ja luottamukseen perustuvaa yhteistointia korostetaan. Tilivelvollisuuden suunta on siirtynyt alaspäin, palvelun tuottajan tulee osoittaa asiakkaan saaneen verorahoilleen vastinetta. Opetuksenjärjestäjän on todennettava toimineensa lain mukaan ja saavuttaneensa asetettuja tavoitteita. (Nyyssölä 2013, 21–22; Silvennoinen 2013, 37–38.) Toiminnan onnis-

tumista eli tuloksellisuutta arvioidaan vaikuttavuuden, tuottavuuden ja tehokkuuden avulla. Vaikuttavuus on tavoitteisiin pääsyä, tuottavuus esim. tutkintojen suorituksia ja tehokkuus puolestaan panos-tuotos -ajattelun mukaista tuottavuuden arviointia. Laatu on noussut olennaiseksi tuloksellisuuskäsitteeksi. (Nyyssölä 2013, 66, 68.)

Laadunhallinnassa keskeisinä nähdään perusopetuksen oppimistulosten arvioinnit, mutta myös PISA-tutkimuksen kaltaisia kansainvälisiä vertailuja pidetään tärkeinä. Lisäksi laatua mitataan erilaisilla itsearvioinneilla. Resurssiohjauksella eli valtionosuuksien määräytymisperusteilla ei toistaiseksi ole ollut suoraa yhteyttä perusopetuksen laadun kanssa. Esi- ja perusopetus ovat pysyneet tuloksellisuusrahoituksen ulkopuolella. (Mahlamäki-Kultanen ym. 2013, 213; Nyyssölä 2013, 53, 68–70, 79.)

Perusopetuslain (L628/1998, 21§) mukaan opetuksen järjestäjällä on velvoite antamansa koulutuksen ja sen vaikuttavuuden arviointiin, mutta vapaus valita arvioinnin toteuttamistavat ja toimintamallit. Arviointivelvoitetta on toteutettu informaatio-ohjauksen avulla. Opetushallitus ja Suomen Kuntaliitto ja Koulutuksen arviointineuvosto ovat tuottaneet suositusluontoisia arviointiohjeistuksia kunnille ja koulutuksenjärjestäjille, mikä on tuottanut laadunarvioinnin hajanaisuutta ja päällekkäisyyttä. Laadunarvioinnin tavat perusopetuksessa – lukuun ottamatta perusopetuksen päättöarviointia – ovat vaihdelleet täysin opetuksenjärjestäjäkohteisesti (Rinne ym. 2011, 58–59, 291–296).

Suomessa ensimmäisiä systemaattisia yrityksiä koulutuspalveluiden laatuajattelun kehittämiseksi oli Oppi ja laatu -hanke, joka perustui kokonaisvaltaisen laatujohtamisen (TQM) viitekehykseen ja suomen Laatupalkintokriteeristöön (ks. Syrjäläinen 1997, 39). Hanke ei Syrjäläisen (mt.) mukaan täysin vastannut toiveita, mutta laatutyö on kuitenkin vähitellen tullut osaksi koulujen strategiatyötä. Samalla kun laadunarviointi 2000-luvulla näyttää läpäisseen koko jälkiteollisen maailman, on se vakiintunut myös Suomessa niin koulutustutkimuksessa kuin yleensä julkisella sektorilla (Lumijärvi & Jylhäsaari 2000; Rinne ym. 2011, 47). Laatuajattelua ilmentävät aiheen ympärille kehittynyt kaupallinen toiminta ja lukuisat erilaiset laatuverkostot, laatupalkinnot ja EFQM:n kaltaiset laadunhallintamallit ja eri asiayhteyksissä ilmenevät laatuksiteerit ja laatuksikirjat (Rinne ym. 2011, 47–48, 59–60; Syrjäläinen 1997, 42; ks. mm. Laatuksikeskus 2013).

Askel kohti yhtenäisempää koulujen laadunarviointikäytäntöä ja vertailukelpoisempaa arviointitietoa on Opetus- ja kulttuuriministeriön suositus valtakunnallis-

ten perusopetuksen laatuksien käytöstä. Niiden avulla on tarkoitus arvioida koulun rakenteiden laatua ja oppilaan kohtaaman toiminnan laatua (Opetusministeriö 2010, 15–16; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012,10). Sittemmin Opetus- ja kulttuuriministeriön laaturyhmä on julkaissut 10.10.2013 kriteeristöluonnoksen toimivalle laadunhallintaa ja laadun jatkuvaa parantamista tukevalle järjestelmälle (OPH 2013b) ja valtio on tukenut hankerahoituksella koulutuksen järjestäjien laatustrategioiden toimeenpanoa (OPH 2013d). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on keväällä 2016 käynnistämässä opetuksenjärjestäjien itsearviointi- ja laadunhallintakäytänteiden arvioinnin kartoittaakseen nykytilannetta ja aktivoitakseen ja auttaakseen koulutuksenjärjestäjiä kehittämään toimintaansa (KARVI 2016). Karvin mukaan tulisi pyrkiä sellaisiin laatuajatteluihin, jotka tukevat opettajien kokonaisstrategiaa ja joilla on vaikuttavuutta perustehtävien kehittämiseen (vrt. KARVI 2015, 8).

### 3.2.2 Laadunarviointi koulun tasolla

Rinteen ja kumppaneiden (2011) tutkimuksessa todettiin että suuremmissa kunnissa koulut oli yleisesti ohjeistettu käyttämään laadun arvioinnissaan BSC-tuloskorttia, EFQM-mallia, Efekon Opetustoimen laadun arviointiperusteita, Opetushallituksen Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallia, laatukäsikirjaa tai kunnan omaa arviointijärjestelmää. Noin joka viides koulu käytti jotain näistä. (Mt. 116–118.) Suurin osa kouluista ei siis ilmeisesti 2010-luvulle tultaessa tehnyt systemaattista laadun arviointia ainakaan minkään tunnetun mallin avulla. Tapaustutkimukseni kunnassa tutkimusaineiston keruun aikaan oltiin juuri otettu koulujen laadunarvioinnissa käyttöön EFQM-arviointi ja kouluille tuotettu yhtenäinen toimintasuunnitelma-asiakirjapohja perustui BSC -tuloskorttipohjaiseen arviointiin.

Laatukäsikirjamalli tuli kouluille tutuksi Oppi ja Laatu –hankkeen myötä (ks. Syrjäläinen 1997). Syrjäläisen mukaan hanke oli kuitenkin useimmille kouluille pettymys. Kehittämisen ei nähty onnistuvan laatukäsikirjan, mittaamisten, kilpailuttamisen ja tuloksellisuuden avulla ja hankkeen taustafilosofia koettiin vieraaksi. Laatukäsikirja-ajattelu jakoi opettajien mielipiteet. Osa ei nähnyt sen soveltuvan kouluun, osa koki tietyin edellytyksin käsikirjatyypin kirjaamisen kehittämistyötä hyödyntävänä. Osalle opetussuunnitelma olisi riittänyt laatukäsikirjaksi. (Mt. 40, 69. 108–109.)

Laatujohtamiseen kytkeytyvät arvioinnin BSC- ja EFQM -mallit ja tuloksellisuusajattelu ja käsitteet ovat yritysmaailmasta lähtöisin. Kiviniemen (2000, 81–82) tutkimuksen mukaan opettajat ja opettajankouluttajat kokivat yleisesti tehokkuusajattelun ja liike-elämän mallien soveltuvan huonosti kouluun ja kaipasivat eettisiä ja moraalisia päämääriä. Rinteen ja kumppaneiden (2011) mukaan sama käsitys vallitsi opettajien keskuudessa edelleen noin vuosikymmentä myöhemmin. Tehokkuutta ja taloudellisuutta ei pidetty lainkaan tärkeinä koulutoiminnan laatua mitattaessa. Sen sijaan tärkeimmät laadun määrittäjät opettajien mielestä liittyivät siihen, miten oppilaan koko oppimispotentiaali saatiin käyttöön. Enemmistö opettajista katsoi, ettei laadunhallintamalleilla, kansainvälisellä vertailulla, ulkoisella arvioinnilla tai ranking-listoilla ollut vaikutusta laatuun. Opetuksen tai työn tehokkuuden ei uskottu parantuvan arviointien tai suoritusmittareiden avulla. (Mt. 109, 194, 200, 212, 223–225.) Laatutyön vaikuttavuutta perustehtävään ei havaittu.

Rinteen ja kumppaneiden (2011) tutkimuksessa kolmannes (N=1495) opettajista koki laadunarvioinnin myötä laatutietoisuuden, työn houkuttelevuuden ja kehittämiseninnostuksen lisääntyneen, kolmannes koki päinvastoin. Laadun arvioinnin hyödyistä oli vastakkaisia näkemyksiä. Merkillepantavaa oli, että oli laadunarviointia sitten tehty vähemmän tai enemmän, sen painottamisen katsottiin kaventaneen niin rehtorin kuin opettajan työn itsenäisyyttä. Ulkoinen laadunarviointi nähtiin työmäärää lisäävänä ja koulua huonosti palvelevana ja käytettyjen mittareiden koettiin vääristävän opetuksen tarkoitusta. Kolmasosa opettajista katsoi jatkuvan arvioinnin lisäävän kilpailua ja opettajan työn kontrollointia ja osoittavan epäluotamusta opettajia kohtaan. (Mt. 216, 219, 230–239, 247, 292.) Näiden seikkojen on aiemminkin havaittu vaikuttavan opettajan ammatti-identiteettiin ja työhyvinvointiin (ks. Syrjäläinen 2002, 56–57). Opettajien työmäärä on ollut suuri jo ilman laatutyötä (ks. Kiviniemi 2000, 84). Jos menetetään kokemus autonomiasta, menetetään yksi keskeisimmistä opettajan työn vetovoimatekijöistä (vrt. Sahlberg 2011a, 76). Arviointiin, mittauksiin ja jatkuvaan kehittämiseen liittyvän byrokratian, rutiinien ja keskeneräisyyden on myös yleisesti todettu vähentävän innostusta ja valmiista työstä tulevaa tyydytystä (Rajaniemi 2010, 98).

Rinteen ym. (2011) tutkimuksessa opettajat näkivät tärkeimmiksi arvioinnin kohteiksi opettajan työssä jaksamisen, syrjäytymisen ehkäisyn, resurssien määrän ja oppimisvaikeuksisten oppilaiden tukemisen. Tämä kertoo työhyvinvointiin ja jaksamiseen liittyvien seikkojen keskeisestä merkityksestä opettajan työssä. Sisäistä laadunarviointia pidettiin mielekkäänä. Opettajan ja koulun itsearviointia ja

koulun omia tavoitteita ja oppilaan edistymisen tarkkailua lähes jokainen piti laatua lisäävinä. (Rinne ym. 2011, 109, 194, 200, 212, 223–225.) Itsearviointin merkitys ja luontevuus selittynevät sillä, että oman työn arviointi ja reflektointi ovat osa opettajan ammatillista kompetenssia (Virtanen 2013, 199). Sen sijaan ulkoapäin tuleva ohjaus, standardoinnit ja kriteerit voivat tuntua epärelevanteilta ja ahdistaviltakin, toisaalta tarkoituksenmukaisiksi koetut normit voivat tuoda varmuutta ja tehostaa työtä (Korhonen 2008, 141; Syrjäläinen 2002, 54).

Käsitykset laadusta ja laadun arvioinnin mielekkyydestä vaihtelevat. Oulasvirran (2007, 100) määrittelemä julkisen organisaation palvelun laatu on sitä, että palvelu täyttää kaikkien palvelun vaikutuspiirissä olevien ilmaiset yhteensovitettut odotukset ja tarpeet. Saaren (2005) mukaan laadulle ei ole yhteistä käsitteistöä ja sen määrittely vaihtelee eri konteksteissä. Oleellista on kuitenkin jakaa laadun arviointi kahteen. Tulee miettiä laatua tarkoitukseen sopivuutena, kun mietitään, miten arvioidaan eli etsitään arviointiin oikea tapa. Toisaalta tulee miettiä, mitä arvioidaan eli arvioida oikeat asiat. (Mt. 54, 58–60.) Kun koulussa arvioidaan toiminnan laatua, tuleekin pohtia paitsi sitä, arvioidaanko mielekkäitä asioita myös sitä, arvioidaanko niitä mielekkäällä tavalla. Mielekkäiden asioiden tulisi olla niitä, joiden varaan strategia rakentuu. Mielekkään arviointitavan puolestaan tulisi luoda osallisuutta ja lainkin mukaan olla kehittämistyötä edistävää (A1061/2009, 2§).

Talouselämän tarpeisiin luotujen laadunhallintamallien soveltuvuudesta koulumaailmaan ei olla yksimielisiä (Rinne ym. 2011, 118). Mäkipeskan ja Niemelän (1999, 50–51) mukaan BSC -tulokorttiin tulisi julkisissa organisaatioissa lisätä viidenneksi osa-alueeksi siitä puuttuva inhimillinen näkökulma, jotta arvioinnin vaikutukset olisivat todellisia ja lisääisivät hyvinvointia. Toisaalta Santalaisen (2008, 275, 278) mukaan tulokortin B (balanced) mahdollistaisi julkisissa organisaatioissa esim. mission tai hyvinvoinnin ja terveyden selkeämmän esille nostamisen. Rinteen ja kumppaneiden (2011, 300) mukaan toimivan laadun arvioinnin keskeisimpänä ehtona oli, ettei opettajan ja rehtorin työn autonomiaa vaurioiteta ja että työtä kunnioitetaan ja työn tekijöihin luotetaan. Tämä osaltaan vahvistaa vaatimusta osallistavasta strategisesta johtamisesta (ks. luku 3.1.4).

Suomen koulutusasiantuntijoista Kari Uusikylä (mm. 2010, 15) ja Sirkka Ahonen (mm. 2012, 306) ovat vastustaneet uusliberalistisen talouskielen ja tuottavuusajattelun tuomista kasvatuksen kentälle. Ball (2012, 52) katsoo, että kyseinen tunteita ja emootioita sallimaton kieli voi hävittää opettajan tunteen moraalista tarkoituksesta ja vastuusta, jolloin työstä tuleva tyydytys katoaa ja käytännöt muuttuvat

epäautenttiseksi ja vieraannuttaviksi. Sergiovannin (2000, 14–15 15, 26–32) mukaan TQM-ajattelusta sekä teoriana että kielilajina puuttuvat opetuksen ja kasvatuksen todellinen substanssi ja tunneulottuvuus.

Tilivelvollisuuteen ja laatutyöhön liittyvä sanasto tuo pakkoa noudattaa tehokkuuden, taloudellisuuden ja tuloksellisuuden periaatteita (Vuorikoski & Räisänen 2010, 65, 70). Tehokkuus- ja tuottavuusajatteluun liittyy käsitys ihmisen työpanoksen ostamisesta. Kyseisen työpanoksen ajatellaan olevan vaihdettavissa ja korvattavissa ja säädeltävissä kontrollin ja ulkoisten palkkioiden avulla. (Ks. Sergiovanni 2007, 123,129.) Tämä tuottaa omaa piilo-opetussuunnitelmaansa eli virallisen ja näkyvän systeemin takana olevaa epävirallista tai todellista systeemiä (Antikainen ym. 2006, 79, 176–177). Tuloksellisuus- ja tehokkuus -diskurssin myötä syntyy vaatimus aktiivisesta kehittämisestä ja arvioinnista, mikä alistaa kasvatustyön tekijän ulkoisen arvioinnin kohteeksi ja tämä ulkoinen tarkkailu sisäistyy itsekontrolliksi. Tuottavuuden vaatimus siirtyy yksilön pään sisään alitajuntaiseksi pakoksi. (Ball 2012, 51, 58; Vuorikoski & Räisänen 2010, 70–75.)

Hannuksen (2007) mukaan juuri laadunarviointi näyttäytyy monikerroksisten markkinahallinnan mekanismeihin, kontrolliin ja itsetarkkailuun perustuvien hallintajärjestelmien ytimenä. Nämä hallinnan teknologiat näyttävät suuntaavan opettajien huomiota pois lapsista, mitä voi pitää koko aiempaa opetus- ja kasvatustyön eetosta ajatellen merkittävänä huomiona. (Mt. 400, 407, 413–414.) Tällaiset monimutkaiset hienovaraiset kontrollin ja hallinnan muodot vievät pohjan opettajan professioasemalta ja kaventavat pedagogisia toimintavaltuuksia ja osaltaan horjuttavat ammattikunnan selviämisen ja jaksamisen kokemuksia, mikä heijastunee suhteessa oppilaaseen (Ball 2012, 51, 58; Vuorikoski & Räisänen 2010, 70–75, vrt. Rinne ym. 2011, 230–231, 292).

Piilo-opetussuunnitelma tai habermasilaisittain sanottuna peitetty strateginen puhetapa on manipulatiivista ja sillä synnytetty kontrollin ja tarkkailun kokemus on ymmärrettävä. Puolimatka (1999) kuvaa kuinka yksilöllisyyttä ihannoivalla puheella, kuten puheella autonomisesta, itseohjautuvasta ja itseään hallitsevasta yksilöstä, peitetään vallankäytön ja manipuloinnin muotoja. Kun yksilö kuvittelee, että häntä autetaan kehittymään ja hänelle saadaan luotua tunne jatkuvasta tarkkailusta, arvioinnista ja mittaamisesta, hänet voidaan saada tehokkaan valvonnan alaiseksi ja häntä voidaan hallita ja kontrolloida mielikuvien avulla. Puolimatka puhuu oppilaan kohtaamasta hallinnasta, mutta sama mekanismi toteutuu muualla yhteiskunnassa, kun ihminen ei osaa vastustaa vallitsevaa retoriikkaa ja monimutkai-



sin manipulaatiotekniikoin toteutettu kontrolli ja vallan käyttö toteutuvat lopuksi Hannuksen (2007, 400, 407, 413–414) kuvailemana itsetarkkailuna tai tarkkailun kohteena olemisen kokemuksena. (Mt. 274–275; myös Sauer ym. 2010, 22–26.) Opettajan työnkuvaa laajentavassa professionaalistamiskurssissa on kyse samasta ilmiöstä (vrt. Syrjäläinen 2002, 37–38, 66, 91–101; Säntti 2008, 11–12).

### 3.2.3 Opetussuunnitelma strategisena asiakirjana

Opettajan työtä ohjaavat yleisesti asiakirjatasolla mm. YK:n ihmisoikeuksien julistus (UN 1948), kansallinen lainsäädäntö, kuntatasoiset ohjeistukset, tavoitteet ja strategiset linjaukset ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelma on opettajan arkityötä keskeisimmin ohjaava asiakirja. Oppikirja tosin on saattanut ohjata opettajan työtä jopa opetussuunnitelmaa enemmän (Penttinen & Kyyrönen 2005, 82; Bärlund 2010, 4). Tämä perustuu paitsi käytännöllisyys- ja mukavuussyihin myös vallinneeseen oppikirjojen tarkastustoiminnan pohjalta syntyneeseen luottamukseen oppikirjojen sisältöjen ja opetussuunnitelmien vastaavuudesta. Oppikirja oli 1990-luvun alkuvuosiin, tarkastustoiminnan loppumiseen asti ”realisoitunut opetussuunnitelma” (Arola 2014, 218).

Opetussuunnitelman todetaan olevan ”strateginen pedagoginen asiakirja, jonka kautta koulun toiminta liittyy opetuksen järjestäjän muuhun toimintaan ja kehittämiseen” (Opetusministeriö 2010, 40.) Opetussuunnitelma on keskeinen valtionhallinnon ohjausväline ja kannanotto siihen, mikä on arvokasta ja millaista kansallista identiteettiä halutaan rakentaa. Sen tavoitteet, periaatteet ja sisällöt ovat vallitsevan tahtotilan, ihmiskäsityksen ja kouludiskurssin mukaiset. (Antikainen 1998, 176–177; Rajakaltio 2011, 41,44; Vitikka 2009, 78.) Opetussuunnitelmaan valikoidaan yhteiskunnan tarpeiden ja tulevaisuuden kannalta keskeisimmiksi katsotut tiedot ja taidot ja sosialisointitavoitteet ja esitetään strategiat, joilla yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä pyritään sekä edistämään että rajoittamaan (Antikainen ym. 2006, 174–178, 185). Suuntaus on kohti yksilöllistyvää opetussuunnitelmaa, mistä osoituksena ovat opetussuunnitelman perusteiden 2004 oppimissuunnitelman käsite ja 2010 lakiuudistukseen liittyvät kolmiportaisen tuen dokumentointiasiakirjat (Antikainen ym. 2006, 182–183; L642/2010).

Opetussuunnitelman toteuttaminen on yksi valtakunnallisista perusopetuksen laatukriteereistä (Opetusministeriö 2010). Se, miten opettaja onnistuu opetussuunnitelmaa toteuttamaan, on kiinni paitsi opettajasta myös opetussuunnitelman

laajuudesta, selkeydestä ja ohjaavuudesta. Kouluissa toimivat opettajat ovat ehkä koulutuksessaan tutustuneet aiempien opetussuunnitelmien periaatteisiin, heitä itseään on opetettu jonkin opetussuunnitelman mukaan ja he ovat voineet itse jo opettaa useampaa opetussuunnitelmaa noudattaen. Moni on myös osallistunut opetussuunnitelmatyöhön jossain vaiheessa uraansa. Eri opetussuunnitelmiin liittyvät oppimisen ja opettamisen kokemukset, menetelmät, työtavat, oppimateriaalit ja muut artefaktit voivat elää koulukulttuurissa pitkiäkin aikoja.

### **Opetussuunnitelma opettajan toiminnan määrittäjänä**

Ensimmäinen kansallinen opetussuunnitelma laadittiin 1925. Tässä maalaiskoulun herbartilaisessa oppiainepainotteisessa opetussuunnitelmassa kotiseutumetodi oli keskeinen periaate. Tuli lähteä liikkeelle oppilaan elämänpiiristä ja harrastuksen herättämisestä ja edetä havainnollisuudesta käsitteellisyteen ja siitä harjoitukseen. Opettaja sai annettujen suositusten ja esimerkkien pohjalta itse valita opetusjärjestelynsä ja opetusstrategiansa kasvattaessaan lapsista luonteeltaan siveellisiä kansalaisia. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 160; Rantala 2010, 120–125; Salminen 2012, 72, 103, 207; Vitikka 2009, 58; Vuorikoski & Räisänen 2010, 65,66.)

Vuoden 1952 Kansakoulun opetussuunnitelmaan ainejaon rinnalle kuuluivat sisällön integraatiota edistämään tarkoitettu keskitetty opetussuunnitelma aine-ryhmineen ja alakoulun kokonaisopetussuunnitelma (A321/1958, 11§). Opetussuunnitelma oli väljä ja joustava ja rohkaisi opettajia tekemään tilannekohtaista soveltamista ja harkintaa ja etsimään kulloisiinkin tarpeisiin soveltuvimpia opetusmenetelmiä. Koskenniemen (1944) kansakoulun opetusopin mukaisesti kurin sijaan puhuttiin työrauhasta ja oppilaiden motivoinnista. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 160; Rantala 2010, 8–9, 105–107, 110, 112, 120–125; Sagulin 2009, 18; Salminen 2012, 72, 103, 207; Sääntti 2008, 16; Vitikka 2009, 23, 58–59; Vuorikoski & Räisänen 2010, 65–67, 74.)

Peruskoulun opetussuunnitelmassa 1970 painopiste oli oppilasjoukkojen opettamisessa ja koulu käsitettiin sosiaalisena yhteisönä. Silloisen kouluhallituksen suunnittelutoimiston päällikkö Reijo Virtanen (1968, 9) näki peruskoulutuksen päätavoitteeksi yhteiskunnan näkökulmasta ”yksilön kouluttamisen yhteiskunnan myönteisen aktiiviseksi jäseneksi” ja korosti tavoitteesta nousevaa länsimaista kansalaisihannetta. Peruskoulun opetussuunnitelma oli kaksiosainen ja siinä esitettiin runsaasti eheyttäviä tavoitteita. Ensimmäinen osa POPS I sisälsi yleiset tavoitteet ja periaatteet ja oli oppilaspainotteinen ja avoin ja opettajan didaktista vapa-

utta korostava, POPS II taas tiedonalapainotteinen ja opetusta tiukasti säätelevä. Tämä aiheutti ongelmia periaatteiden ja käytännön välillä. Avoin pedagogiikka ja oppilaiden persoonallisuuden kehittäminen ja toisaalta tiukka oppikirja- ja hallintosisidonnaisuus muodostivat hankalasti ratkaistavan yhtälön. (Vitikka 2009, 62–63; Vuorikoski & Räisänen 2010, 69.)

Opetussuunnitelma muuttui 1980-luvulla koulutuspoliittisen ohjauksen ja kilpailukyvyyn ja talouskasvun edistämisen välineeksi. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1985 toteutettiin hallinnollisena virkamiestyönä. Asiakirja toimi valtiollisesti määritellyn koulutuspolitiikan ja pedagogiikan niveltäjänä, ja kunnat ja koulut laativat asiakirjan pohjalta paikalliset opetussuunnitelmansa. (Rokka 2011, 23.) Opetussuunnitelman perusteissa oli yksityiskohtaisia metodeihin liittyviä määräyksiä ja tavoitteet olivat yksittäisen oppilaan oppimista, eivät opetusta tai kasvatusta koskevia (Rajakaltio 2011, 33, 48; Rokka 2011, 24,25).

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa olivat ensinnäkin yleiset opetuksen järjestämistä koskevat ohjeet ja periaatteet ja sen lisäksi oppiaineiden oppimäärien kuvaukset. Tällainen kaksijakoisuus, opetussuunnitelmien A-osan toiminta-ajatukset ja käsitteet ja B-osan oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt, on säilynyt myös seuraavien opetussuunnitelmien perusteissa vuosina 1994 ja 2004 ja 2014 (OPH 2014c). Vitikka (2009) viittaa Rauste-von Wright ja kumppaneiden (2003) tutkimukseen, jonka mukaan opettajille opetussuunnitelman osien merkitys on ollut myös kaksijakoinen. A-osa on koettu abstraktiksi ja liian yleiseksi, mutta se on tarjonnut opettajalle vapauden toteuttaa omia pedagogisia näkemyksiään. B-osan osa opettajista on kokenut ehdottomina vaatimuksina, osa työtä tukevana runkona. Jos A-osan periaatteet eivät avautuneet tai jäivät työstämättä, opettaja käytti selkeämpänä koettua B-osaa työnsä jäsentäjänä. (Vitikka 2009, 63–65.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa oli aiempaa enemmän joustoa ja kouluilla myös enemmän vapautta oman opetussuunnitelmansa laatimisessa ja mahdollisuuksia profiloitua ja kilpailla oppilaista kurssitarjonnallaan (Ahonen 2003, 180–182; Antikainen 1998, 182; Rajakaltio 2011, 33). Opetussuunnitelman perusteiden B-osan ainekohtaiset tavoitteet lyhentyivät minimiin, mutta A-osan arvo-pohja puolestaan laajeni. Oppiaineiden kuvaukset olivat kattavia ja monipuolisia ja pedagogisia aineksia sisältäviä ja luonteeltaan opettajaa tukevia. Integraatitavoitteisten aihekokonaisuuksien kuvaukset olivat yleisiä ja koulu sai valita itselleen parhaiten sopivat aihekokonaisuudet ja päättää niiden toteutuksesta. (Ahonen 2003, 186; Vitikka 2009, 147–151.) Valinnanvapaus aiheutti paitsi innostusta myös

hämmennystä ja opetussuunnitelmatyön tueksi tuotettiin laadintaoppaita ja muuta tukimateriaalia ja järjestettiin koulutusta. (Rajakaltio 2011, 49; Rokka 2011, 4, 27.)

Tasa-arvo, demokratia ja yksilön vastuu ja osallisuus yhteiskunnassa ja kulttuuriset arvot nostettiin 1994 perusteissa esille. Opetuksen oli kuitenkin oltava poliittisesti sitoutumatonta. Kansainvälisen kilpailukyvyyn turvaamiseksi koulujen haluttiin rakentavan tulevaisuuden yhteiskuntaa (Rokka 2011, 26–30). Oppilasyksilön tuli olla kaiken koulun toiminnan ja kehittämisen keskiössä. Koulu määriteltiin oppimisympäristöksi, joka tarjoaa oppilaalle yksilöllisen yhtenäisen oppimispolun, jolla hän voi edetä itselleen tarkoituksenmukaisella tavalla. Erityisopetus tuli opetussuunnitelmassa osaksi yhtenäistä perusopetusta. (Rajakaltio 2011, 52, 53; Rokka 2011,4, 32–34; Salminen 2012, 198; Vitikka 2009, 168–170.)

Enemmistö opettajista koki vuoden 1994 opetussuunnitelman ohjausvaikutuksen heikoksi ja opetussuunnitelman perusteiden ja koulun opetussuunnitelman antaman tuen opetukselleen liian vähäiseksi (Ahonen 2003, 197; Jakku-Sihvonen & Rajanen 2002, 307–308, 313; Rajakaltio 2011, 53–54). Kiviniemen (2000, 183–184) mukaan vuoden 1999 oppilaan arvioinnin perusteissa esitettyjen arviointikriteerien ja päättöarviointikriteerisuositusten ohjausvaikutuksen opettajat sen sijaan kokivat määräävänä ja tulosten arvioinnin ylikorostuneena.

Paluu keskitettyyn normiohjaukseen opetussuunnitelman osalta tapahtui vuoden 2004 valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden kautta. Perusteet olivat tiukentuneet ja noudattivat vuoden 1985 mallia. Alkuosan luvut olivat vuotta 1994 suppeammat. Arvopohjassa tasa-arvo, demokratia ja yksilön vastuu ja osallisuus yhteiskunnassa ja kulttuuriset arvot nostettiin esille. Oppiminen määriteltiin sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä tietojen ja taitojen rakentumisprosessina, joka yhdistyy kulttuuriseen osallisuuteen. Vuorovaikutusta ja toimintakulttuuria painotettiin. Tosin Rajakaltion (2011) mukaan perusteissa korostui nimenomaan yksilöllisyyden vaatimus. Aihekokonaisuuksia esiteltiin omana lukunaan seitsemän erilaista ja ne edellytettiin sisällytettäväksi paikalliseen opetussuunnitelmaan. Konkreettisia tapoja, missä yhteydessä tai millä tavoin sisällyttäminen tapahtuu, ei mainittu. (Rajakaltio 2011, 52, 53; Rokka 2011,4, 32–34; Salminen 2012, 198; Vitikka 2009, 168–170.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden oppiaineosioon kuuluivat uutena oppilaan arviointia koskevat hyvän osaamisen kuvaukset ja sitovat valtakunnalliset päättöarvioinnin kriteerit. Tavoitteet, kriteerit ja oppiaineen sisällöt esitettiin

luetteloina, oppilaan oppimistavoitteina ja osaamisen tason kuvauksina hyvin systemaattisesti, strukturoidusti ja eksaktisti. Tällaisella yksityiskohtaisuudella on katsottu olevan suuri ohjausvaikutus opettajan toimintaan. Luettelot koetaan konkreettisina työtä ohjaavina ja tukevinä vaatimuksina ja ne ohjaavat faktapainotteiseen tietoon. Oppilaan intressejä huomioivaa ainesta oli vähemmän kuin 1994. Oppiaineen ja opiskelun luonteen pedagogista kuvausta vuoden 2004 perusteet eivät sisältäneet. Todettiin, että opettaja valitsee työtavat. Molemmat opetussuunnitelman perusteet, 1994 ja 2004, olivat oppiainelähtöisiä ja akateemiseen opetussuunnitelmaideologiaan ja herbartilaiseen didaktiikkaan nojautuvia. (Vitikka 2009, 160–163, 202–203.)

### **Opetussuunnitelman ohjausvaikutus**

Opetussuunnitelman ohjausvaikutusta peruskoulun opettajan työssä ovat 1990-luvulla tutkineet esim. Kosunen (1994) ja Syrjäläinen (1994). Uudempaa tutkimusta edustaa Miettisen (2008) ammatillista erityisopetusta koskeva tutkimus, jonka perusteella kirjallinen erityisopetuksen opetussuunnitelma ja toteutunut opetussuunnitelma eivät aina kohtaa eikä opetussuunnitelma automaattisesti ohjaa toimintoja. Asiakirja jää vain hallinnolliseksi, sitä ei tunneta ja toimintaan ei ole riittävästi resursseja. Viitteitä on, että opettajat jäävät opetussuunnitelmaprosessista syrjään eivätkä pääse vaikuttamaan erityisopetuksen järjestelyihin. (Miettinen 2008, 220.) Miettisen tutkimus ei kohdistu peruskoulun opetussuunnitelmaan ja perusopetuksen opettajiin, mutta tuloksiin tulee oma näkökulmansa, kun ajatellaan opetussuunnitelmien yksilöllistymisen suuntausta (ks. Antikainen ym. 2006, 182–183) tai kun pohditaan kolmiportaisen tuen ja lain kirjaimen toteutumista koulun arjessa (ks. L642/2010).

Korhosen (2008, 134) väitöksessä todetaan, etteivät opetusta ohjaavat tekstit ole keskeisiä opettajan toiminnan ohjaajia. Hilmolan (2010) mukaan käsityön opetussuunnitelma ei juurikaan ohjaa tai sitouta opettajia. Teknisen työn opettajat toteuttavat opetussuunnitelman ulkopuolisia oppisisältöjä ja oppimistavoitteita ja työn suunnittelua ja toteutusta ohjaavat lähinnä oppimisympäristö ja oppilaisiin liittyvät seikat. (Hilmola 2010, 204–206.)

Vitikan (2009) mukaan peruskoulun opetussuunnitelma ei tarjoa opettajalle välineitä oppimisprosessin suunnitteluun ja toteutukseen, vaan korostaa tiedollista ainesta eikä myöskään toimi yleisten kasvatustavoitteiden saavuttamisen apuna tarkoituksenmukaisesti. Yleisten tavoitteiden ja oppiaineiden sisältöjen välille muodostuu kuilu. Sisältöjen muuttumattomuus ei ole tukenut opetustyön pedago-

gista muutosta ja pedagogisia tavoitteita eikä vastannut relevantilla tavalla opetuksen tekemiseen oppilaalle mielekkääksi. (Mt. 259, 264–265.)

Vitikka ehdottaa opetussuunnitelmien uudistamista postmodernin opetussuunnitelmateorian pohjalta, jolloin opetussuunnitelma saisi selkeästi vielä keskeisemmän roolin strategia-asiakirjana. Tällöin tulisi ottaa kantaa ensinnäkin ajattelumalleihin ja maailmankuvaan eli tietokäsitykseen ja eri tiedon lajeihin ja muotoihin osana kouluopetusta. Toiseksi olisi huomioitava opiskelun kontekstuaalisuus ja tutkimuksellisuuden ja valinnaisuuden edellytykset. Kolmanneksi olisi hylättävä tiukat ja strukturoidut oppimistavoitteet ja päätettävä kaikkien kasvatuksen osapuolten kesken laajemmista kasvatuksen ja opetuksen tavoitteista ja neljänneksi keskiössä tulisi olla avoin vuorovaikutus ja tiedon ja käytännön elämän yhteys. (Mt. 271–273.) Ajattelumallien tiedostaminen, tiedon muodostus, oppimistilat ja osallisuus nousisivat tällaisessa emergentissä opetussuunnitelmassa keskeisiksi. Tulevaisuudessa 2016 käyttöön otettavissa opetussuunnitelmissa ollaan nähdäkseni jo monilta osin kulkemassa kohti Vitikan esityksiä.

### **Kohti uutta opetussuunnitelmaa**

Uudet opetussuunnitelmat otetaan käyttöön syksyllä 2016. Pyydettyjen sidosryhmälausuntojen pohjalta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden nähtiin vastaavan koulutuksen kehittämisen haasteisiin ja tulevaisuuden osaamistarpeisiin ja ottavan huomioon keskeiset kansalliset kehittämisstrategiat (OPH 2014a; 2014b.) Perusteiden luonnokset olivat Opetushallituksen www-sivuilla avoimesti kommentoitavina 19.11.–5.12.2012. Kommentoinnin kohteeksi nousivat koululle asetettavat toiveet ja vaatimukset. Keskeisiä teemoja olivat arvokysymykset. Hyvyyden, totuuden ja kauneuden esille nostamista pidettiin hyvänä, mutta kysyttiin, kenellä on oikeus määritellä käsitteiden sisältö. Uudet käsitteet, kuten mm. ekososiaalinen sivistys, sukupuolten moninaisuus ja sukupuolisensitiivisyys, herättivät kysymyksiä. Selkeästi oli nähtävissä huoli opetussuunnitelmatekstin abstraktiudesta. Monessa yhteydessä toivottiin käsitteiden tarkempaa määrittelyä ja tuomista konkretian tasolle ja kaivattiin perusteiden kansankielistä ”selitysofasta” sidosryhmille. (OPH 2013a.)

Vaatimukset ja toiveet tavoitteiden ja käsitteiden tarkemmista määrittelyistä ja tuomisesta yleiseltä tasolta konkretiaan voidaan yhdistää tuloksellisuusajatteluun. Konkreettisten tavoite- ja määreluetteloiden avulla siirrytään palveluntuottaja-opettajuuteen; vanhemmat tietävät, mitä he voivat opettajalta ja oppilaan opetuselta odottaa ja opettajat tietävät, mitä heiltä odotetaan. Tavoitelistauksien avulla

niin oppilaan kuin opettajan suorituksen mittaaminen ja arviointi koetaan helpommaksi.

Paitsi suorittamisen ohjeistusvaatimuksena käsitteiden avaamisen toiveita voidaan pitää pyrkimyksinä kohti kriittistä keskustelua ja kommunikatiivista puhetaapaa. Puolimatkan (1999, 177–178) mukaan kriittinen keskustelu on älyllistä rehellisyyttä ja tosiasioiden ja perustelujen monipuolista huomioimista, mikä hänestä vastaa habermasilaista luonnehdintaa kommunikatiivisuudesta. Opetussuunnitelmat, ja opettajat niiden toteuttajina, joutuvat tasapainoilemaan 'kovien' ja 'pehmeiden' arvojen ristipaineessa. Antikainen ja kumppanit (2006, 229) nostavat vahvasti esiin koulutuksen piilofunktiot; koulun tarkoituksena ei olekaan oppilaan luovuuden ja kriittisyyden ja kokonaisvaltaisen persoonallisuuden kehittäminen, vaan "ohjata ja pakottaa oppilaat sisälle vallan- ja työnjaon yhteiskunnallisiin hierarkioihin". Koulun ajallisista, tilallisista ja rituaalisista kehystekijöistä ja kouluinstituution asemasta johtuvat yhteiskunnallisen rationalismin tuottamat rajaukset aiheuttavat ristiriitoja. Opettaja ei voi toimia kasvatustoptimistina omista persoonallisista lähtökohdistaan ja emansipatorisista intresseistään käsin, vaan hänen on toimittava pragmaattisesti virkamiehenä yhteiskunnallisen tehtävänsä ja toimintaympäristönsä ehdoilla. (Mt. 213–216.)

Uusikylä (2010, 86) kärjistää keskeisimmäksi koulutuskysymykseksi sen, onko lapsella ja lapsuusajalla itseisarvo vai onko kyse pelkästä työelämävalmennuksesta (ks. myös Sihvola 2008). Niemen (2004a, 64) mukaan asiassa ei ole epäselvyyttä; kasvatuksen ydin on lapsen itseisarvo, lapsi ei saa olla väline. Yhteiskunnan taholta tulevat viestit siitä, mitä arvostetaan, ovat ristiriitaisia. Esim. Stubbin hallitusohjelmassa (2014, 1, 4) todettiin Suomen julkisen talouden kestävyysvaje ja julkisen talouden suunnitelmaan 2015–18 sisältyvien sopeuttamistoimien välttämättömyys ja toisaalla mainittiin osaaminen keskeisenä kasvun ja työllisyyden turvaajana. Valtion ja kuntien sopeuttamistoimet tarkoittavat usein palveluverkkotarkasteluja, toimintojen alasajoa, irtisanomisia, lomautuksia ja säästöjä, jotka kohdistuvat muiden palvelujen ohella myös kouluihin ja opettajiin ja koulun tukitoimiin ja siten heikentävät sitä osaamista, jolla taloudellista kasvua haetaan (esim. Järvenpää.fi, 2014; Sulkava.fi, 2014).

Antikainen (1999) viittaa Habermasiin (1981) todetessaan, että systeemi, eli talous ja hallinto, on rahan- ja vallankäytön ja median välityksellä tunkeutumassa ihmisten jokapäiväiseen kanssakäymiseen ja arkeen eli ihmisten elämismaailmaan. Kommunikatiivinen rationaalisuus eli yhteisymmärryksen tavoittelu korvautuu

tällöin systeemimaailman tavoitteilla ja systeemimaailman organisaatioiden säännöillä. (Antikainen 1999, 70, 78; Puolimatka 1999, 178–180.) Eettisen diskurssin ideaaliin tuskin voitaneen yltää, mutta koulutusta kehitettäessä tulisi pyrkiä keskustelun ja vuorovaikutuksen avulla rakentamaan yhteyttä elämissä maailman ja systeemimaailman välille ja etsiä objektiivisesti mahdollisimman päteviä arvoja. (Antikainen 1999, 70, 78; Puolimatka 1999, 178–180, ks. Sihvola 2008.) Puolimatka (1999) toteaa, että kasvatus mahdollistuu vain, jos voidaan määrittää se objektiivinen arvoydin, jonka varassa kasvatus määritellään. Arvoytimeen tulisi hänen mukaansa kuulua välttämättöminä tieto, kriittisyys, viisaus, oikeudenmukaisuus, rakkaus ja onnellisuus. (Mt. 23, 24, 40–42, 54.)

Eettisyys ja arvojen kohtaaminen ovat opetustyössä keskeistä niin jaksamisen kuin laadun kannalta (mm. Aho 2011; Linden 2010; Tirri 1999; 2008). Koulua johdettaessa ja koulutusstrategioita mietittäessä oppilaan hyvä on se, mihin kouludiskurssin tulisi vastata (vrt. Tirri 2008, 190). Strategian luomisessa tiedonmuodostus nousee olennaiseksi, sillä kehittämistyö on tai sen on oltava kohdespesifiä (Kirjonen 2006, 124). Strategisoinnin tehtäväksi tulee yhdistää ruohonjuuritason tieto ja laajempi ymmärrys sekä löytää ja tukea niitä opettajia ja oppilaisiin sidoksissa olevia henkilöitä, joilla on käsitys oppilaan hyvästä ja ideoita sen toteuttamiseksi. Tähän tarvitaan koulun koko toimintakulttuurin moniulotteista muutosta (ks. Helakorpi 2001, 393–398), osallisuutta ja oppimistiloja. Myös opettajan hyvää tulee tavoitella, jotta opettajuuden arvostus säilyisi ja opetuksen laatu turvattaisiin (mm. la Velle 2013, 2).



## 4 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni kohdistuu laatupalkitun koulun opettajien kokemaan osallisuuteen koulun strategiaprosessissa. Kyseessä on tapaustutkimus, jossa tarkastellaan ihmisten erilaisia käsityksiä. Käsityksiä ja kokemuksia tutkittaessa fenomenografinen näkökulma on perusteltu. Fenomenografia tarjoaa teoreettisen viitekehyksen ja luo samalla metodologisen perustan tutkimukselle. (Ks. Huusko & Paloniemi 2006; Uljens 1992.) Tutkimusaineiston hankinnassa on pyritty aineisto- ja menetelmätriangulaatioon yhdistämällä useita tietolähteitä ja asiakirja-analyysien, havainnoinnin, lomakekyselyn ja erilaisten haastattelujen tuottamaa aineistoa (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

### 4.1 Tutkimusotteen valinta

Tutkimukseni pohjautuu aristotelisen maailmankuvan mukaiseen käsitykseen ihmisestä ainutlaatuisena, tuntevana, kokevana ja intentionaalisen oliona, jolla on oma sisäinen maailmansa. Tämä sisäinen merkityksellinen maailma, inhimillinen todellisuus, rakentuu subjektiivisesti inhimillisen tietoisuuden kautta. (Roisko 2002, 14.) ”Tiedon perusta on tiedostavassa subjektissa itsessään eikä todellisudessa sellaisenaan” (Raunio 1999, 77). Ihmisen sisäisyys on olennaisesti sosiaalista eli muiden ihmisten kanssa jaettavaa. Yksilö tulkitsee ulkoista todellisuutta ja konstruoi oman sisäisyytensä pohjalta ulkoista todellisuuttaan koskevat tiedolliset rakennelmat, joita, kuten sisäistä maailmaakaan, ei voida arvioida yleisillä kriteereillä. Yksilön arvonäkökulmat rakentuvat yhteisön arvojen muokkautumisen ja sisäistymisen kautta eikä yksilöllä ole objektiivista näkökulmaa, mistä käsin arvioida yhteisön arvojen pätevyyttä. (Puolimatka 2002, 135.)

Tutkimuksessani tähdätään ihmisen ajattelun ja kokemuksen ja todellisuuden rakentamisen sosiaalisten ja psykologisten syntymekanismien tutkimiseen, kuvailuun ja tulkintaan. Tämän konstruktivistisen ajattelutavan mukaisesti ihminen rakentaa todellisuuttaan koko ajan kertomuksina, diskursseina ja merkitysneuvotteiluina ja siten todellisuus ei ole täsmällistä, yksiselitteistä tai empiirisesti ja objektiivisesti todennettavaa. Tutkimukseni edustaa näin ollen laadullista tutkimusotetta

ja fenomenologis-eksistentiaalista suuntausta. (Ks. Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342–343; Roisko 2007c, 78–79; Tuomi 2007, 86–87.)

Tutkijana olen vuorovaikutuksessa tutkittavieni kanssa. Olen osa tutkimusprosessiani ja tulokset ovat tutkija- ja aineistokohtaisia. Ihmisinä konstruimme tietoa kokemuksiemme ja niille antamiemme merkitysten pohjalta. Pysin intuitiioni ja esitietämykseni ja teoreettisen tiedon varassa tulkitsemaan tutkittavieni käsityksiä tutkimusaiheestani. Aksiologinen oletus laadullisessa tutkimuksessa on, että tutkimus on subjektiivista, arvositoutunutta ja puolueellista. Jo tutkimusaiheen valintaan voi liittyä moraalisia tai poliittisia ulottuvuuksia ja esimerkiksi tulosten hyväksymiseen liittyvän havaintoaineistoon sopivan teorian valinta tai tulosten soveltamiseen liittyvä pohdinta voi sisältää arvoasetelmia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 24; Raatikainen 2004, 142; Roisko 2002, 14, 40; Tuomi 2007, 56, 86–87.) Näitä lähtökohtia olen käsitellyt luvussa 1.2.

Laadullisessa tutkimuksessa saa kuulua tutkijan persoonallinen ääni ja se saa olla retorisesti epämuodollista, joten olen kirjoittanut tutkimusraporttia suurelta osin yksikön ensimmäisessä persoonassa ja myös omakohtaisia kokemuksiani kuvaten. Tutkimus on aina jonkun kokoama ja sidoksissa kokoajan henkilöhistoriaan ja maailmankatsomukseen. Lukijan on tiedettävä jotain kirjoittajasta, jotta voi luoda oman konstruktionsa tekstistä. Tämän vuoksi autobiografisten yksityiskohtien sisällyttäminen raporttiin on merkityksellistä. (Woods 2006, 43–44, 91.) Kvalitatiivinen tutkimus edustaa naturalistista ja tulkitsevaa lähestymistapaa aiheeseen. Tieto saadaan tutkittavilta ihmisiltä tai muista aineistoista. Tutkija työskentelee tutkimukseen osallistuvien kanssa ja heidän äänensä otetaan mukaan tutkimukseen. Konkreettisesti tämä näkyy tutkimuksessani suorina lainauksina informanttien puheesta.

Tutkimuksen teoreettiset määritelmät ja ratkaisut ja painotukset kehkeytyivät tutkimuksen myötä. Alkuperäinen aikomus fokuoittaa strategiaprosessiin muuttui keskeisimmäksi nousevan ilmiön, osallisuuden kokemuksen, painottamiseksi. Tutkimus eteni pääosin induktiivisesti, joten tutkimusasetelma ja huomioitavat tekijät rakentuivat ja tarkentuivat tutkimuksen aikana. Laadullinen tutkimus on aina kontekstisidonnaista. Siksi tutkimusajankohtaa ja opettajuuden yhteiskunnallis-historiallista taustaa ja nykytilaa, yksilöiden elämäntilannetta, työyhteisön tilaa ja tutkimuksen situationalisuutta korostetaan. Tavoitteena on kuvailla tutkittavaa ilmiötä ja kehittää teorioita ymmärtämistä varten. (Ks. Harjanne 2005, 328–329; Hirsjärvi & Hurme 2008, 22–24; Roisko 2002, 40.)

Pyrin tutkimuksessani kuvaamaan yksilöiden osallisuutta strategiaprosessissa. Johtajatuksena on osallisuuden kokemuksen yhteys strategian toteutumiseen. Osallisuuden kokeminen on yhteydessä yksilön elämäntilanteeseen ja organisatorisiin ilmiöihin ja yksilön käsityksiin mainituista ilmiöistä. Olen hyödyntänyt osallisuuden käsittemäärittelyssäni ja aineiston keruu- ja analyysivaiheessa abduktiivista päättelyä etsiessäni ja keksiessäni mahdollisuuksia erilaisiin tulkintoihin ja alustaviin johtopäätöksiin (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 136). Abduktiolla yleensä ymmärretään ns. päättely parhaaseen selitykseen (PPS) -mallia, jossa säännön ja lopputuloksen kautta selitetään tapaus eli luodaan ilmiölle todennäköisin selitys tai arvaus eli hypoteesi, jota testataan (Paavola 2009, 1).

Paavola (mt.) esittää abduktiiviselle päättelylle kuitenkin väljempää vaihtoehtoa, jossa korostuvat monimutkaisten tilanteiden toisiaan tukevat eri päättelyaskeleet ja uuden hakeminen ja keksiminen enemmän kuin PPS-mallissa. Hän esittelee seitsemän ehdotusta abduktiivisen päättelyn strategioiksi, jotta syntyisi keksimistä ja ei suoraan mitään väitettä puoltavaa tai vastustavaa dialogia, vaan edelleen parempia tulkintoja tuottamaan pyrkivää ”trialogia” eli yhteisen olemassa olevan käsitteistön tai tutkimuskohteen, ihannetapauksessa yhdessä tapahtuvaa, muokkaamista ja hypoteesien jatkokehittelyä toisten kehittämien aineiden varassa. Nämä keksimisen lähtökohdat ovat ”poikkeuksellisten tapausten ja yllättävien ilmiöiden hakeminen”, ”huomion kiinnittäminen yksityiskohtiin ja pikkuseikkoihin”, ”pyrkimys hakea selityksiä, joille löytyy selitys”, ”hypoteesien (jatkuva) hakeminen ja selitysten hypoteettisuuden huomioiminen”, ”selitys- ja hypoteesityyppien hakeminen rajaamaan alustavasti jatkohakua”, ”kokonaisuusien ja yhteyksien hakeminen” ja ”huomio keksimisprosessiin ja sen vaiheisiin”. Paavolan mukaan uudet lupaavat hypoteesit löytyvät paremmin keskittymällä vain johonkin osaan evidenssiä. (Mt. 1–3, 7–9.) Pienessä kohdejoukossani on mahdollista tarkastella yksityiskohtia ja nostaa esiin poikkeuksia tai yhtenevyyksiä aiempaan tutkimukseen.

## 4.2 Tutkimuksen taustaoletuksia

### 4.2.1 Konstruktivistisuus

Tieteellinen ajattelu voi ontologiansa ja tietoteoreettisen viitekehityksensä perusteella olla joko konstruktivistista tai realistista. Tämä tutkimus edustaa konstruktivistista käsitystä, jonka mukaan yhteiskunta koostuu merkitysrakenteista, jotka

muodostuvat ja pysyvät voimassa yhteiskunnan jäsenten rutiininomaisten tulkintojen kautta. Vaikka arvoilla tai merkityksillä ei ole objektiivista olemassaoloa, syntyy yhteiskunnallisen todellisuuden objektiivisuus siitä, että tulkitessaan todellisuutta yhteiskunnan jäsenet ulkoistavat ja objektivoivat sitä. Tutkimus koostuu näiden merkitysten tulkinnoista. (Ks. Puolimatka 2007, 3, 18; Uljens 1992, 99.) Realistisenkin näkemyksen mukaan ihmiset tuottavat konstruktioita, joita pitävät tosina ja ne voidaan ottaa tutkimuksen kohteiksi. Tutkittavan todellisuuden osan on vain oltava olemassa riippumatta tutkijan uskomuksista. Arvoista, merkityksistä tai käsitteellisistä viitekehyksistä voidaan saada enemmän tai vähemmän oikeaa tietoa, mutta tutkijan ei tarvitse hyväksyä tietoa totena. Ihmisten todellisuudestaan tuottamat konstruktiot erotetaan tulkinnoista, joita tutkija niistä tekee eikä ihmisten tuottamia konstruktioita pidetä luonnonilmiöiden tapaisina faktoina. (Raatikainen 2004, 83; Raunio 1999, 84, 90.)

Konstruktivistinen ajattelutapa on yleistynyt laadullisen tutkimuksen piirissä. Käsitteiden katsotaan rakentuvan jatkuvassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, eri tavoin jokaisen osalta, myös jokaisen tutkijan osalta. Konstruktioiden uniikkisuus ja diskurssien moninaisuus tuottavat postmodernin tilanteen, jossa esimerkiksi perinteiset tutkimuksen luotettavuus- ja laatu käsitteistöt muuttuvat konstruktivistisempaan suuntaan ja kohti postmodernia totuus-hyvyys - kauneus -kriteeristöä. (Heikkinen ym. 2005, 344, 347, 350–352).

Tapio Puolimatka esittelee Reijo Miettisen (2000) jaottelua konstruktivismiin suuntauksista. Näistä suuntauksista ensimmäisen mukaan tärkein konstruoinnin kohde ovat yksilön päässä syntyvät sisäiset tiedot ja käsitteet, joiden varassa hän voi reflektiivisesti toimia. Yksilöt rakentavat itselleen ideoita, kokemuksia ja merkityksiä ja uskomuksia ympäröivästä todellisuudesta. (Miettinen 2000, 276, 277; Puolimatka 2002, 34–36; myös Uljens 1992, 85.) Esim. opettajat rakentavat itselleen käsityksiä omasta opetuksestaan ja toiminnastaan ja toimintaympäristöstään.

Toisen suuntauksen mukaan konstruktivismissa on lähinnä kyse yhteisen tulkinnan luomisesta keskustelussa jostakin asiasta. Näin esimerkiksi, kun tiede rakentaa malleja ja hypoteeseja. Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan konstruktivismi on yhteisöllistä. Yhteisö luo tiedolliset konstruktiot ja yksilö on riippuvainen yhteisön tarjoamista käsitteellisistä välineistä. Ilman niitä hän ei voi toimia tarkoituksenmukaisesti. Omaehtoisesti yksilö ei kykene rakentamaan käsitteistöä, jonka yhteisö on aikojen saatossa kehittänyt. (Miettinen 2000, 276, 281, 282; Puolimatka 2002, 34–36.) Julkisessa kouludiskurssissa tai koulun opetta-

jainhuoneessa vallitsee tiettyihin käsitekonstruktioihin pohjautuva yhteisön tulkinta vaikkapa koulun tehtävästä ja koulutuksen arvopohjasta. Tätä yhteistä tulkintaa luodaan ja muokataan yhteiskunnallisen tai työyhteisökohtaisen arvokeskustelun tai strategiapuheen kautta.

Kolmannessa konstruktivismin suuntauksessa konstruoinnin kohteena on sääntö tai instituutio, jota yksilöt ylläpitävät. Suuntaus painottaa, ettei uskomusten rakentaminen onnistu ilman inhimillistä kieltä. Inhimillinen kieli ei ole yksilön luomus, vaan hän saa sen siltä kulttuurilta, jonka jäseneksi syntyy ja jonka kanssa on vuorovaikutuksessa. Yksilön on omaksuttava kielen merkitykset ja vallitsevat säännöt, jotta pystyy viestimään ympäröivän kulttuurin kanssa. Koulu instituutiona tuottaa tiettyä kieltä ja tiettyjä merkityksiä eli luo merkitysjärjestelmän, jonka pohjalta yksilö tulkitsee saamansa informaation, kokemuksensa ja havaintonsa, jotka sitten puolestaan vaikuttavat uusiin havaintoihin ja tulkintaan ja kieleen ja sääntöihin ja instituutioon. Tulkinta on oppimisen edellytys ja tulkinta perustuu itseymmärrykseen. Kulttuuri tarjoaa yksilölle sanat ja merkitykset todellisuuden ja itsensä tulkintaan ja itseymmärryksensä luomiseen. (Miettinen 2000, 276–278; Puolimatka 2002, 34–36, 42.) Opettajainhuone tai koulu on yhteisö, jossa toimii oma kielipelinsä ja traditionsa. Kielen perustana ovat yhteisölliset käytännöt tai elämänmuodot, joita koskevat tietyt säännöt. Nämä säännöt sulkevat kielen ulkopuolisilta. Käsitusten ja uskomusten järkevyyttä voidaan arvioida vain siitä kielipelistä tai elämänmuodosta käsin, jossa käsitykset syntyvät. Kaikki tieto on paikallista, sidoksissa tiettyyn kieleen, käsitejärjestelmään ja kulttuuriin. (Vrt. Puolimatka 2002, 34–37, 68–69, 77.) Kielen merkitykset kytkeytyvät samalla yhteiskunnallisiin valtarakenteisiin. Strategiapuheella mm. luodaan ja ylläpidetään hierarkkisia valtasuhteita (Kakkuri-Knuuttila & Heinlahti 2006, 108–109).

Neljäs konstruktivismin suuntaus keskittyy painottamaan konstruoinnin kohteena jotain esinettä tai esinejärjestelmää, se konkretisoi rakentamisen kohteen. Kun puheen tai kirjoituksen kohteena oleva esine, olio tai tapahtuma merkityksellistetään, se konstruoidaan. Kielen ja merkityksellistämisen kautta järjestetään, rakennetaan, uusinnetaan ja muunnetaan sitä todellisuutta, missä elämme ja samalla kieli luo sitä todellisuutta, josta puhuu ja toisaalta vain siitä, mistä on kieltä, voidaan puhua. Koulumaailmassa syntyy koko ajan uusia työtapoja, uusia asiakirjoja, uusia välineitä, uusia esineiden käyttötapoja, uutta todellisuutta. Kun tutkimuksessa, arkipuheessa, politiikassa ja työelämässä tuotetaan uusia ilmaisia palvelemaan tiettyjä tarkoituksia, tuotetaan samalla uutta sosiaalista, kulttuurista ja esi-neellistä todellisuutta. Uusien kielellisten luokitusten avulla muokataan sääntöjä,

työnjakoa, yhteistoiminnan edellytyksiä ja sen rajoituksia. Ihminen hahmottaa kaiken kielen avulla ja on siten kaikissa havainnoissaan, kannanotoissaan ja näkemysissään ja työ- ja esinekulttuurin rakentumisen suhteen sidoksissa yhteisön kielenkäyttötapaan ja näkemykseen maailmasta. (Ks. Juuti ym. 2004, 166; Miittinen 2000, 276, 278, 282, 284; Puolimatka 2002, 37, 68–69, 77.)

Ian Hacking (2009) kritisoi käsitteen 'sosiaalinen konstruktio' liikakäyttöä yhteiskunnassamme ja peräänkuuluttaa rakentumisen tarkastelua; kaikella mitä konstruktioiksi kutsutaan tulee olla rakentamishistoria. Hän toteaa konstruktioismin ja konstruktivismin sekoittumisen, konstruktivismi kuuluu hänen mukaansa vain matematiikkaan. (Mt. 76–77.) Hän itse tarkoittaa sosiaalisella konstruktioisilla "monenlaisia sosiologisia, historiallisia ja filosofisia projekteja, jotka pyrkivät esittelemään tai analysoimaan todellisia, historiallisesti paikannettavia sosiaalisia vuorovaikutuksia tai kausaalisia reittejä, jotka johtivat tai olivat osallisina jonkin nykyisen olion tai tosiasian syntymiseen" (mt. 77). Toisaalta hän toteaa, etteivät matematiikkaa tutkivat konstruktivistit eivätkä teoreettisia olioita loogiseksi konstruktioiksi analysoivat ja siten ilmiöiden ilmenemistä kuvaavat konstruktioismit tai olioita muista materiaaleista konstruoiduksi kuin miltä vaikuttaa todistelevat konstruktioismit suuresti poikkea katsantokannoiltaan. Kaikki kolme lähtevät siitä, että asiat eivät ole sitä, miltä näyttävät. Todellisuus ja sen ilmeneminen ovat eri asioita. Konstruoiva asenne on skeptinen ja humanistinen. (Mt. 74–77.) Konstruktioismin sijaan voisi siis tässäkin olla oikeampaa puhua konstruktioismita. Käsitelmäritelyjen sekoittumisesta huolimatta tutkimuksen taustalla kuitenkin on näkemys käsitysten ja ymmärryksen ja ilmiöiden rakentumisesta ja rakentamisesta.

Hackingin (mt.) mukaan silloin, kun lähes kaikkien asioiden väitetään olevan sosiaalisesti rakentuneita, vapaudutaan ihmisluonnon ja biologian tuomista rajoitteista ja essentialismista, ruokitaan relativismia ja lisätään tietoisuutta eri ilmiöistä – kaikki hyviä päämääriä, joilla voi olla kääntöpuoli. Tulisi pitää erillään yhteisön sosiaalisesti rakentama idea tai luokittelu jostain asiasta tai ilmiöstä ja itse asian ydin, jotta esim. ihmisryhmiin kohdistuvilla määrittelyillä ja luokittelulla ei vaikuta haitallisesti itse ihmisiin. Hacking (mt. 57) puhuu "inhimillisten luokkien kehävaikutuksesta", luokittelu vaikuttaa luokiteltuun ihmiseen, joka voi sopeutua ja muuttua sen mukaan haluaako päästä luokituksesta eroon tai pysyä siinä. Kun tutkimuksessa rakennetaan kuvauskategorioita ja luokitellaan ja yleistetään, vaikutetaan myös ulkopuolisten ja ympäristön tutkimuksen kohteita koskeviin käsityksiin ja siten rakennetaan ja tuotetaan uusia luokituksia ja uusia määrittelyjä, joilla

ihmisiin vaikutetaan. Määrittelyt tuottavat myös todellisuutta ja materiaa ja materiaallinen vaikuttaa ihmisiin (mt. 26).

Hacking (mt. 20) toteaa sosiaalikonstruktivistisen tutkimuksen olevan lähtökohtaisesti kriittistä, asioiden ei tarvitsisi olla niin kuin ne nyt ovat. Hän erottaa kuusi konstruktioismin astetta; vähiten vaativan historiallisen tason, toiseksi astetta sitoutuneemman ironisen tason, kolmanneksi ja neljänneksi asteen, jossa ollaan uudistusmielisiä tai naamioita riisuvia tai molempia ja viidenneksi ja kuudenneksi kapinallisen ja vallankumouksellisen asteen. Näin siis mitä tahansa ilmiötä voi tarkastella joko neutraalisti historiallisen rakentumisen eli erilaisten tapahtumien lopputuloksena tai ironisesti ymmärtäen ilmiön syntyminen ja olemassaolon ja toteamalla sen pysyvyyden sosiaalisessa todellisuudessamme. Vaihtoehtoisesti voi myös emansipatorisen tiedonintressin mukaisesti pyrkiä muuttamaan asioita paremmaksi tai pyrkiä paljastamaan asioiden taustalla olevat ideologiat. Aktiivisimmat ja sitoutuneimmat ryhtyvät kapinaan tai äärimuodossaan vallankumoukseen asioita muuttaakseen. (Mt. 37–40.)

#### 4.2.2 Ihmiskäsitys

Käsitys ihmisestä määrää ihmistutkijoilla suoraan jo ne esioletukset ja olettamukset, joita heillä on ja määrää hypoteesit ja käytettävät tutkimusmenetelmät. Tämän tutkimuksen ihmiskäsitys on aristotelinen ja volutaristinen. Aristotelisen näkemyksen mukaan ihminen on holistinen kokonaisuus, jonka olemassaololla on kolme ulottuvuutta: Ensinnäkin eksistenssi fyysisenä, orgaanisena oliona. Ihminen kokee kaiken kehonsa kautta, on spatiaalinen olento. Toiseksi ihmisellä on eksistenssi tietoisuuden tasolla, hänellä on kokemus olemassaolosta, hän on luova, intentionaalinen, tunteva ja kokeva olio. Kolmas ulottuvuus on tilannesidonnainen eksistenssi eli olemassaolo tietyissä historiallisissa tilanteissa, joka muuttuu, kun ihminen syntyy, kasvaa ja kehittyy ja liittyy eri viiteryhmiin. Kaikki olemassaolon ulottuvuudet ovat toisistaan riippuvaisia. (Roisko 2007b, 45; Tuomi 2007, 56.)

Volutaristinen ihmiskäsitys tarkastelee ihmistä perimmältään rationaalisena sosiaalisena toimijana. Toiminta katsotaan rationaaliseksi, jos yksilöllä on olemassa sille perustelut. Volutaristisen näkemyksen mukaan ihminen on autonominen olento, joka perustaa toimintansa ennen kaikkea tietoisuutensa tai tahtonsa. Reflektiivisenä itseään tulkitsevana olentona hän voi muuttaa tulkintojaan ja toimia uudella tavalla. Sosiaalinen todellisuus on ihmisten tulkitsemaa ja siten tulkin-

toihin perustuvalla toiminnalla muutettavissa. Ihmiset toimivat tulkintojensa varassa tavoitteisesti, asettavat päämääriä ja punnitsevat niiden saavuttamiseen soveliaita keinoja. Silloinkin, kun päämäärät ovat annettuja, on ihmisellä itsellään useimmiten mahdollisuus valita keinot, jotka toteuttavat päämäärät hänen kannaltaan parhaiten. Näin ihmiset voivat teoillaan hallita sosiaalista ympäristöään ja omaa elämäänsä. (Raunio 1999, 92.) Ihanne olisi, jos ympäröivän yhteiskunnan päämäärät ja yksilön rationaalinen toiminta eivät olisi ristiriidassa keskenään.

#### 4.2.3 Käsitys todellisuudesta ja tiedosta

Ontologinen lähtökohta tutkimuksessani on, että todellisuus on subjektiivinen ja moninainen. Todellisuus on sitä, mitä ihminen kokee havaitsevansa. Todellisuus rakentuu situationaalisesti ja yksilökohtaisesti kommunikaation ja kielen kautta ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Harjanne 2005, 328; Heikkinen ym. 2005, 342–343.) Ihminen on erottamattomassa suhteessa todellisuuteen. Absoluuttista todellisuutta on kuitenkin mahdoton saavuttaa. Koettu todellisuus on ainoa, jonka voimme tietää. Tällöin yksilön ymmärrystä todellisuudesta ei voi yksi yhteen liittää todelliseen maailmaan. Ei ole olemassa objektiivista ulkomaailmaa ja sisäisesti konstruointua subjektiivista maailmaa. On vain kokemusmaailmamme eli yksittäisen ihmisen kokema ja tulkitsema ilmiö. (Roisko 2007b, 38; Uljens 1992, 98–99.)

Hetemäki (1999, 64) lainaa hermeneuttisen filosofian edustaja Gadameria, joka nostaa esiin kielen ja ymmärtämisen vuoropuhelun:

”Gadamer korostaa kielen merkitystä kaiken ajattelumme lähtökohtana. Tutkiessamme esim. jotain menneisyyttä edustavaa kirjoitusta, ilmiötä, me tulkitsemme sitä aina omista lähtökohdistamme käsin, mutta kun alamme ymmärtää tuota tekstiä, se toisaalta muuttaa omia tulkintojamme siitä ja maailmasta. Ymmärtäminen on siten jatkuvaa vuoropuhelua tradition kanssa, eikä siinä ole olemassa ylihistoriallista, tulkinnoista riippumatonta lopullista totuutta.”

Ihmiset eivät pysty koskaan täydellisesti ymmärtämään toisiaan, mutta jatkuvassa vuorovaikutuksen kehässä omia ajatusrakennelmia voidaan tulkita ja sanallistaa ja verrata toisen tuottamiin sanallistettuihin tulkintoihin ja teksteihin ja jatkuvasti uudelleen tulkita, sanallistaa ja paremmin ymmärtää. Konstruktivistinen oletus todellisuudesta on, että se on vailla merkitystä siihen asti kunnes ihminen antaa sille merkityksen. Ihminen ei voi tietää, millainen maailma itsessään on, hän tietää vain sen, miten maailma hänelle ilmenee. Se, mitä tiedämme, on meille todellisuutta. Tällainen ilmeneminen, kokemus, voi olla tutkimuksen kohteena ottamatta



kantaa siihen, millainen on todellisuus kokemuksen takana. Tapa käsitteellistää todellisuus on eri asia kuin itse todellisuus. Teoksen tai tekstin merkitys on eri asia kuin ne ajatukset, joita ko. teos tai teksti herättää meissä. (Puolimatka 2002, 36; Uljens 1992, 100–101.)

Kirkkoisä Augustinus toi länsimaiseen ajatteluun käsityksen minuudesta, joka on monikerroksinen ja sisäinen. Ihmisen haasteena on tuntea itsensä niin hyvin, että voisi nähdä todellisuuden sellaisena kuin se on. Jos ihminen tiedostaa, millaisena todellisuus näyttäytyy hänen tietoisuudelleen, voi hän pohtia, näkeekö todellisuuden oikeassa valossa. Sillä vaikka ihminen ei voi olla varma, että todellisuus on sellainen, miltä näyttää, hän voi kuitenkin varmasti sanoa, miltä se hänestä näyttää. Ihmisen tulisi tuntea itsensä ja kohdata itsensä rehellisesti ja hänen pitäisi ymmärtää oma näkökulmansa todellisuuteen, jotta hän voisi päästä oikeaan ymmärrykseen ja suhtautua käsitykseensä todellisuudesta itsekriittisesti. Kun ihminen ei tunne ennakkoluulojensa syvyyttä, ne vaikuttavat hänen tietämättään hänen tietoprosesseihinsa ja vääristävät hänen käsityksiään ja tuottavat havaintojen ja ajattelun virheitä. Augustinulaista perinnettä mukaillen moraalifilosofi Charles Taylor puhuu itsetuntemuksesta, joka on oppimisen perustava taso ja edellytys todellisuuden oikealle tulkinnalle. Ihminen tarvitsee itsemäärittelynsä tueksi merkitysnäkökentän, jonka valossa hän voi arvioida eri elämänalueitaan. Itsetuntemus synnyttää sisäisen itsekritiikin, syventää minuutta ja lisää minuuden monikerroksisuutta. (Puolimatka 2002, 134–135.) Opettajan ammatissa itsetuntemus on tärkeää. Opettajan tulisi kyetä refleктоimaan toimintaansa ja tiedostamaan ennakkoluulojaan ja tunnistamaan esim. ylläpitämiään piilo-opetussuunnitelmia (Meri 1992, 215). Reflektiivinen ammattilainen arvioi toimintansa onnistumista ja hankkii tietoa ja oppii kokemuksistaan (Kakkuri-Knuuttila & Heinlahti 2006, 165).

Järvisen (2004, 194) mukaan ”epistemologia koskee tieteellisen, ilmiöstä tutkimuksella tuotettavan tiedon luonnetta”. Epistemologinen lähtökohta on tässä tutkimuksessa antipositivistinen. Epistemologialtaan positivistinen tutkimus pyrkii selittämään ja ennustamaan, mitä tapahtuu sosiaalisessa todellisuudessa, josta se etsii säännönmukaisuuksia ja kausaalisuhteita. Antipositivistinen käsitys taas on, että sosiaalista maailmaa voidaan ymmärtää vain niiden yksilöiden näkemysten kannalta, jotka osallistuvat tutkittavaan toimintaan. Tietoa voi hankkia vain osallistumalla ja eläytymällä tutkimuksen kohteena olevien ihmisten maailmaan ja tulkitsemalla havaintoja. Tutkija on osa tutkimustaan, josta saatava tieto on aina sidoksissa tutkimuksen sosiohistorialliseen kontekstiin. Tiedon hankkijan subjektiivisuus ja kulttuurinen tausta vaikuttavat tulkintaan ja havaitsemiseen. Kriittisen filosofian

mukaan sosiaalinen todellisuus on ajankohtaan sidottu. Niinpä kriittisen perspektiivin epistemologisena oletuksena on tietämyksen perustuminen sosiaaliin ja historiallisiin käytäntöihin. (Heikkinen ym. 2005, 342, 344; Järvinen & Järvinen 2004, 194; Puolimatka 2007, 18.)

Tieto on merkityksissä, joita ihmiset saamalleen tiedolle antavat. Roiskon (2007b) mukaan merkitykset konstituoidaan sisäisesti. Teorialla ei ole suoraa yhteyttä todellisuuteen tai sen ilmiöön, vaan se on aina riippuvainen tietoisuudesta ja merkityksen annosta eli ihmisen tulkinnasta. Ihmiset eroavat siinä, miten he maailman kokevat. Kokemukseen vaikuttaa se, mitä olemme ja millaisessa suhteessa olemme maailmaan. Tieto on validia tai epävalidia perustuen juuri kulloiseenkin tiettyyn kohtaamiseen ja siihen liittyviin olosuhteisiin eikä tieto välttämättä ole yleistettävissä mihinkään muuhun kohtaamiseen. Tieto, jonka voimme kokea tai ymmärtää on aina suhteellista ja rajoitettua. (Mt. 40–42; Uljens 1992, 100.)

### 4.3 Tutkimusprosessi

Pertti ja Annikki Järvinen esittelevät teoksessaan kaksi mallia tutkimusprosessista, Wallacen (1969) jatkuvan syklin mallin ja Jenkinsin (1985) lineaarisen mallin. Wallacen mallissa lähdetään liikkeelle teoriasta ja muodostetaan loogisella deduktiolla hypoteesit, joita testataan ja hypoteesien vahvistumisen tai kumoutumisen kautta tehdään empiirinen yleistys, josta puolestaan johdetaan uusi teoria loogisen induktion kautta tai lähdetään toistamaan sykliä. Omassa tutkimusprosessissani ei luoda eikä testata hypoteeseja ja prosessi kattaa vain osan Wallacen syklistä. Tutkimusprosessini noudattelee lähinnä Jenkinsin mallia, jossa on ensin idea, jonka pohjalta tehdään kirjallisuuskartoitus, valitaan tutkimusaihe ja -strategia, tehdään koesuunnittelu ja tietojen keruu. Sitten saadut tiedot analysoidaan ja tulokset julkaistaan. (Järvinen & Järvinen 2004, 3–8.)

Itselläni lähtökohtainen idea oli tutkia opettajuutta ja opettajan työtä johtamisen näkökulmasta. Lyhyen kirjallisuuskartoituksen jälkeen aihealueeksi alkoi muotoutua koulutyön strateginen johtaminen ja strategioiden toteutuminen. Tutkimusaiheeksi nousi strategiaprosessi opettajan kokemuksena. Aiheen valinnan jälkeen seurasi tutkimusstrategian eli tutkimusotteen tai metodin valinta. Tutkimusotteet voidaan jakaa sen mukaan, tutkitaanko reaali maailmaa vai symbolijärjestelmiä. Opetustyön tutkiminen on reaali maailman tutkimista. Reaali maailmaa koskeva tutkimus taas voi olla tutkimusta, jossa painotetaan innovaation hyödyllisyyt-

tä tai tutkimusta, jossa painotetaan sitä, millainen reaalityodellisuus on. Strategiaprosessin ja opettajien kokemusten tutkiminen on jälkimmäistä. Reaalityodellisuuden tutkimusta voidaan tehdä käsitteellis-teoreettisella tutkimusotteella tai empiirisellä tutkimusotteella. Molempia tutkimusotteita on hyödynnetty, mutta varsinaisen tutkimuksen toteutus empiirisellä otteella, joka puolestaan voi käsittää teoriaa testaavia otteita tai uutta teoriaa luovia tutkimusotteita. Empiria edellyttää menemistä kentälle, tässä tapauksessa koululle, jossa strategiaprosessi tapahtuu ja osallisuuden kokemukset ilmenevät. Koska tutkimuskohteeksi valittiin organisaatio, yksittäinen koulu, kyseeseen tuli fenomenografinen tapaustutkimus, mikä luokitellaan uutta teoriaa luovaan tutkimusotteeseen. (Järvinen & Järvinen 2004, 9–11.) Kuvaan fenomenografinen tutkimusotteen piirteitä luvussa 3.3.1.

Jenkinsin mallissa seuraava vaihe on koesuunnittelu. Järviset (2004, 39–40) esittelevät tutkijoiden Markus ja Robey (1983) perusjaottelun makro- ja mikrotutkimuksiin analyysin tason määrittämiseksi: Makrotasolla yhteiskuntaa, yhteisöjä ja organisaatioita tutkittaessa ei voida käyttää tietolähteenä yksilöä, mutta mikrotason tutkimuksissa kohteena ovat juuri yksilöt ja pienet ryhmät. Yksittäinen tarkoituksellisesti valittu koulu tutkimuskohteena ja yksittäisen opettajan kokemukset ovat mikrotason tutkimusta. Tutkimuksessani on kyseessä tapaustutkimus eli case-tutkimus. Case-tutkimuksissa tarkastellaan yhtä tapausta tai useita. Luonteeltaan kuvailevana tai teoriaa luovana case-tutkimus voi tuottaa käsiterakenteita, malleja tai teorioita. Voi käydä myös niin, ettei mitään teoreettisesti uutta löydy, mutta siltikin kuvaus voi sisältää uutta tietämystä reaalityodellisuudesta. (Järvinen & Järvinen 2004, 75.) Tämä kaikki pätee omaan tutkimukseeni. Käsitteellisen tapaustutkimusta lisää luvussa 4.3.2.

Tietojen keruu tapaustutkimuksessa voidaan tehdä kyselyin, haastatteluin, havainnoimalla ja arkistomateriaalin avulla. Kerättävä tieto voi olla sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista. (Järvinen & Järvinen 2004, 75.) Aiemman strategiatutkimuksen ja kirjallisuuskartoitusten perusteella pohdin, millaisista paloista tutkittava ilmiö koostuu ja miten palat saa näkyviin eli kehittelin tutkimuskysymyksiä ja pohdin sopivia tiedonhankintakeinoja ja lähteitä relevantin tutkimusaineiston kokoamiseksi (ks. Huber 1995, 136–138). Tiedon keruu tapahtui pääasiassa liikelämästä lainattua ja siellä testattua analyysivälineistöä soveltaen kyselylomakkeen ja teemahaastattelujen muodossa, mutta myös useita sekundäärlähteitä kuten opetuksen järjestäjän ja koulun organisaatiota ja toimintaa koskevia asiakirjoja hyödyntäen ja jossain määrin myös ihmisten kanssa keskustellen ja eri tilan-

teissa havainnoiden ja havaintoja kirjaamalla. Tiedonkeruuseen liittyviä näkökohtia käyn läpi luvussa 4.3.3.

Tiedon analysointia tein koko ajan kaiken tiedon keruun yhteydessä. Saadun datan perusteella perehdyin koulun strategiaprosessiin ja alustavien teorioiden ja päätelmien pohjalta tarkensin tutkimusasetelmaa ja tutkimuskysymyksiä ja muotoilin teemahaastattelurunkoa. Haastattelujen litterointi ja analysointi tapahtuivat tutkimuksen edetessä rinnakkain ja limittäin teoreettisen viitekehyksen kokoamisen kanssa. Tiedon käsittelyn ja analysoinnin apuna käytin kvalitatiivisen tiedon käsittelyyn soveltuvaa NVivo-ohjelmaa, joka palveli datan indeksointia ja myös ajatusprosessien, päättelyketjujen ja valintojen taustojen dokumentointia ja kriittistä tarkastelua. (Ks. luku 4.3.4.).

Kirjallisuuteen perehtyen ja alustavien ideoiden kehittelyn ja uusien näkökulmien avulla etsin loogisia yhteyksiä havaitsemieni ilmiöiden välillä ja tein aineiston luokittelua ja loin koodausskeeman. Kenttämuistiinpanot, nauhoitteet, aineistossa edestakainen liikkuminen, merkityt huomiot ja hierarkiapuut ja muu kaavioilla ja kuvilla havainnollistaminen tukivat analysointia. Koko tutkimusprosessin ajan kirjasin hypoteeseja ja löydöksiäni ja suhteutin havaintojani kirjallisuuteen. (Järvinen & Järvinen 2004; 71, 77; Kelle & Laurie 1995, 25,27; Richards & Richards 1995, 81; Sibert & Shelly 1995, 122, 128.) Tulosten julkaisu lomakekyselyn tulosten osalta tapahtui artikkelin muodossa (Mäntynen 2013). Ko. tulokset tarkemmin taustoitettuna ja lopulliset tutkimustulokset tulevat julkaistuksi tämän tutkimusraportin muodossa. (Vrt. Järvinen & Järvinen 2004, 75–77.)

#### 4.3.1 Fenomenografia tutkimusmenetelmänä

Fenomenografia sanana tarkoittaa ilmiöiden kuvaamista. Huusko-Paloniemi (2006) ei pidä fenomenografiaa pelkästään tutkimus- tai analyysimenetelmänä, vaan näkee sen tutkimusprosessia ohjaavana tutkimussuuntauksena. Tutkimusalana se keskittyy siihen, miten ympäröivä maailma ilmenee yksilölle ja rakentuu hänen tietoisuudessaan eli fenomenografia tutkii, millaisia erilaisia arkipäivän ilmiöitä koskevia käsityksiä ja niiden erilaisia ymmärtämisen tapoja ihmisillä on. Kyseessä on laadullisen tutkimuksen piiriin kuuluva empiirinen tutkimusote.

Fenomenografia hyödyntää toisen asteen tutkimusnäkökulmaa eli ei kuvaa todellisuutta sinänsä, vaan sitä, miltä maailma näyttää eri ihmisten näkökulmista. Fenomenografia kuvaa, analysoi ja yrittää ymmärtää näitä erilaisia tapoja kokea ja

käsitteellistää maailma ja etsii loogisia suhteita saavutettujen kuvaustapojen kategorioiden välillä. (Ahonen 1995,114, 116; Huusko & Paloniemi 2006, 162–164; Puolimatka 2007, 35–36.)

Ihmisten käsitykset ilmiöistä vaihtelevat heidän kokemustaustansa mukaan ja heillä on erilaisia tieto- ja ajatusrakenteita, selitysmalleja ja tulkintoja, joiden pohjalta he toimivat. Fenomenografia olettaa, että ihminen hahmopsykologisen teorian mukaisesti pyrkii kokemuksiensa pohjalta luomaan mielekkyyttä havaintoihinsa ja saamaansa informaatioon. Käsitykset syntyvät, kun ihminen rationaalisenä olentona yhdistelee kokemuksiinsa ja etsii niille selityksiä. (Ahonen 1995 114–117; Huusko & Paloniemi 2006, 162–164; Järvinen & Järvinen 2004, 83; Puolimatka 2007, 35–36; Uljens 1992, 4, 85, 100–101.) Tutkimuskohteenani ovat opettajien ilmaisemat käsitykset osallisuudestaan strategiaprosessissa. Lähtökohtani on, että opettaja intentionaalisenä ja rationaalisenä toimijana on kykenevä ilmaisemaan käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä ja että jokaisen yksilön kokemus sinällään on totta. Fenomenografian ontologia asettuu realismiin ja konstruktivismiin välimaastoon. Todellisuutta koskevat kokemukset muodostuvat yksilön tietoisuudessa käsityksiksi, joissa ilmenevät hänelle tai yhteisölle ominaiset piirteet. (Huusko & Paloniemi 2006, 164–166, Puolimatka 2007, 35–36.) Katson fenomenografisen tutkimusotteen soveltuvan opettajan näkemyksien ja opettajayhteisön erilaisten käsityksien tutkimiseen ja niiden kuvailuun. (Vrt. Ahonen 1995, 114–116, 121; Järvinen & Järvinen 2004,83; Raunio 1999, 77.)

Järviset esittelevät Uljensin (1989, 19) määrittelyn käsityksistä yksilön ja ympäristön välisenä perustavanlaatuisena suhteena. Käsitys on ilmiön käsittämistä jollakin tavoin eli merkityksenantoprosessi. Tässä käsittämisprosessissa erotetaan kaksi aspektia: mitä- ja kuinka-aspektit. Mitä -näkökulma viittaa käsityksiin ajatustuotteina eli ajattelun rajattuihin fyysisiin tai psyykkisiin kohteisiin. Näkökulmassa keskeistä on merkitysulottuvuus eli yksilön käsityksen esille saaminen ajatussisällön tulkintana. Kuinka -näkökulmalla viitataan käsityksiin ajatustoimintana eli ajatteluprosesseihin. Siinä korostuu käsitysten rakenteellinen ulottuvuus eli se, kuinka käsitys rakentuu tai rakennetaan. Se, miten näemme ja rajaamme jonkin ilmiön, rajaa ja määrittää sitä, mitä näemme, eli kuinka-aspektin ajattelu prosessi rajaa ajattelun kohdetta synnyttäen mitä-aspektin (Uljens 1989, 23–24). Näkökulmat kietoutuvat toisiinsa, ero niiden välillä ei ole selkeä. (Huusko-Paloniemi 2006, 164; Järvinen & Järvinen 2004, 83–84.)

Käsitysten tutkimiseen orientoituminen eli toisen asteen perspektiivin valinta on fenomenografiassa keskeistä. Järvisen (2004) mukaan toinen keskeinen piirre Martoniin (1981; 1988) viitaten on se, että fenomenografisessa tutkimuksessa tarkastellaan ilmiön olemusta, tasoa, joka on ilmiön yleisen tason ja yksilölle ominaisimman tason välissä (ks. myös Uljens 1992, 2–4 46, 85). Tällä välitasolla tarkastellaan käsitteellistämistapoja ja ajattelun muotoja. Kolmas olennainen piirre on aineiston pohjalta tehtävän luokittelun kattavuus. Luokittelu perustuu vastausten koko variaatioon eli kategoriat muodostetaan kaikista niistä erilaisista ilmaisuista, joilla ihmiset kuvaavat kokemuksiaan ja käsityksiään. Nämä tehdyt luokitukset ovat jo tutkimustuloksia. Uljensin mukaan fenomenografisen tutkimuksen tuottama tulos ei voi mitään muuta ollakaan kuin nämä kategoriat. (Huusko-Paloniemi 2006, 165, 166; Järvinen & Järvinen 2004, 83–84; Uljens 1992, 131.)

Yhteisö konstruoi sen käsiteavaruuden, jolla yksilö pystyy operoimaan kokemuksia tulkitessaan ja käsityksiä muodostaessaan. Todellinen ja koettu maailma eivät ole erillisiä, vaan ne ovat läsnä samanaikaisesti yhdessä ja samassa, sekä todellisessa että koetussa maailmassa, jolle kieli luo merkityksiä. Kieli on ajattelun väline; sitä käytetään käsitysten muodostamiseen ja niiden ilmaisemiseen. Käsitykset ymmärretään mielipiteitä syvempinä ja merkitykseltään laajempina merkityksenantoprosesseina. (Miettinen 2000, 276, 281,282; Puolimatka 2002, 34–36.) Käsitteet rakentuvat sosiaalisesti ja ovat luonteeltaan suhteellisia; ne saavat merkityksensä kokonaisuuksista. Tämä tuo vaatimuksen kontekstuaalisuuden huomiomisesta tutkimusta toteutettaessa. Tutkimushenkilöiden valinta on tehtävä konteksti huomioiden, ja olennaisesti kontekstuaalisuus liittyy tulkintaan ja sitä kautta myös raportointiin. Fenomenografia ei väitä todellisuudesta mitään, vaan etsii ja systematisoi erilaisia ryhmässä ilmeneviä ajattelutapoja ja käsitekonstruktioita. Käsityserojen syyt eivät ole tutkimuksen kohteena, mutta erojen ymmärtämiseksi tarvitaan käsitysten ilmenemisyhteyksien tarkastelua. Merkityksen voi ymmärtää vain omassa kontekstissaan. (Huusko-Paloniemi 2006, 165, 166.)

Seidel ja Kelle (1995) toteavat, että inhimillisen toiminnan merkityksestä saavutetaan riittävä ymmärrys, jos toimijoiden tulkinta ja arkitieto otetaan huomioon. Tällä on kauaskantoinen metodologinen seuraus; tutkijan tulee kyetä saavuttamaan tutkittavan yhteisön jäsenten arkitieto eli tulkinnat yhteisön jokapäiväisen elämän tapahtumista ja niihin liittyvistä ilmiöistä. Jos tarkoitus on kuvailla tutkittavien toimintaa riittävällä tasolla, eli ottaen huomioon, mikä on toiminnan merkitys toimijoille, tutkijan tulee käsittää maailma tietyissä määrin samoin kuin tutkittavat käsittävät. Tutkijan pitää asettautua tutkittaviensa asemaan ja tilanteeseen ja tie-

dostaa ympäristö, joka heihin on vaikuttanut ja johon he ovat sopeutuneet ja huomioida, että liikutaan fenomenografian edellyttämällä ilmiön olemuksen tasolla (Ahonen 1995, 117; Järvinen & Järvinen 2004, 84). Tutkijalla on oltava empaattista ymmärrystä. Hänen on ensin kerättävä tietoa ja dataa ja oltava tutkittavien kanssa kontaktissa haastatellen tai havainnoiden ja taustatietoa ja asiantuntemusta hankkien. (Seidel & Kelle 1995, 55.) Ahonen painottaa, että tutkittavia ilmaisuja on aina tarkasteltava asia- ja tilanneyhteyksissään eli on otettava huomioon jo mainittu kontekstuaalisuus sekä ilmaisujen intersubjektiivinen luonne. Toisen asteen perspektiivissä orientoidutaan toisten ihmisten käsityksiin ja kokemuksiin ympäröivästä maailmasta ja tehdään niistä päätelmiä. Tulkinta edellyttää eläytymistä ja ilmaisun tekijän intension rekonstruoimista. (Ahonen 1995, 124; Järvinen & Järvinen 2004, 83).

Järviset (2004) listaavat fenomenografisen tutkimuksen vaiheet Uljensin (1989,11) mukaan käytännössä seuraavasti: Aluksi rajataan jokin ilmiö tarkastelun kohteeksi ja valitaan siihen tarkastelukulma. Suoritetaan haastatteluita, jotka koskevat ihmisten käsityksiä tarkastellusta ilmiöstä. Haastattelut nauhoitetaan ja kirjoitetaan puhtaaksi ja kirjoitetut tekstit analysoidaan. Analyysin tulokset kirjoitetaan lopuksi kuvauskategorioiksi. (Järvinen & Järvinen 2004, 80, 84.)

Ahonen (1995) kuvaa fenomenografisen tutkimuksen etenemistä samoilla vaiheilla, mutta painottaa tutkimusprosessissa tutkijan teoreettista perehtymistä tarkasteltavaan ilmiöön tai käsitteeseen sekä kootun aineiston tulkinnallista analyysia. Järvisen mukaan jo tietojen keruu on tulkinnallista, mutta kuitenkin mahdollisimman ennakkoluulotonta löytöjen keräämistä. Fenomenografinen tutkimus pohjautuu empiirisen aineistoon; teorioista ei johdeta olettamuksia testattaviksi eikä luokitella käsityksiä ennakoita, vaan edetään aineistolähtöisesti. Kun tutkija menee kentälle ilman valmiiksi tehtyjä hypoteeseja, keskeisin tehtävä on huomata relevantit ilmiöt ja yrittää etsiä sellaista, mitä ei ole vielä tutkittu. Tähän tarvitaan teorian ja olemassa olevan tutkimuksen tuntemusta. Teoreettinen perehtyminen auttaa rajaamaan ja valitsemaan ilmiöitä tarkastelun kohteeksi. Tutkija tuo tutkimukseen aina oman esiymmärryksensä, eräänlaisia esihypoteeseja, joiden pohjalta katsoo tutkimuskohdettaan. Tämä tutkijan oma perspektiivi auttaa tekemään ilmiöitä koskevia kysymyksiä ja erottelamaan tutkittavien käsitysten elementtejä. Teorioihin tukeutuminen antaa valmiuksia suunnata ja toteuttaa aineiston hankintaa ja tiedon keruuta. (Huusko-Paloniemi 2006, 164–166; Järvinen & Järvinen 2004, 80, 84; Seidel & Kelle 1995, 56; Puolimatka 2007, 36.) Fenomenografinen tutkimus keskustelee aiemman tutkimuksen kanssa ja etenee spiraalina, jossa aineiston

tulkinta tuottaa uutta teoriaa avoimessa vuorovaikutuksessa muiden teorioiden kanssa ja uusi teoria taas vaikuttaa aineiston tulkintaan ja luokitteluun (Ahonen 1995, 115, 123, 134–158.)

Aiemmat tulkinnat ja tulkinnan vastaiset tai sitä tukevat teoriat edesauttavat uutta tulkintaa. Aineisto toimii kuitenkin koko ajan kategorisoinnin pohjana. Analyysissa edetään vaiheittain. Jokainen vaihe vaikuttaa aina seuraavaan. Tulkinta kohdistuu aineistosta löytyviin ilmiön osa-alueisiin liittyviin merkitysyksikköihin eli ajatuksellisiin kokonaisuuksiin, ei yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin. Siksi empiiristä aineistoa on tarkasteltava kokonaisuutena. Tulkinta tapahtuu samanaikaisesti useammalla tasolla ja aina konteksti huomioiden. Merkitysyksiköistä etsitään sellaisia rakenteellisia eroja, joiden avulla käsitysten merkityssisällöt saadaan luokiteltua. Luokittelu edesauttaa käsitysten moninaisuuden hallintaa. Erilaiset kuvauskategoriat selventävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. (Huusko-Paloniemi 2006, 164–169.) Kaikkien aineistosta nousevien käsitysten tulisi päätyä johonkin kategoriaan eli kategorioiden tulee olla datasta johdettuja ja kattavia. Kategoriat saavat merkityksensä suhteessa toisiin kategorioihin. Niiden tulee olla linkittyviä, strukturoituja ja toisensa poissulkevia ja niiden tulee liittyä laajempaan käsitteelliseen viitekehykseen. Kategorioiden tulee olla samalla analyysitasolla ja liittyä samaan kriteeriin, kriteeriin, jonka on oltava relevantti tutkittavan ilmiön kannalta. (Araujo 1995, 96; Richards & Richards 1995, 81; Woods 1999, 26.)

Tutkimuksessani keskeisimmäksi voidaan katsoa edellä mainittu luokkien kehittäminen ja luokista muodostettu kattava kuvauskategoriajärjestelmä (vrt. Huusko-Paloniemi 2006, 164–166; Puolimatka 2007, 36; Uljens 1992, 131). Merkityskategoriat ikään kuin sisällöllisessä mielessä selittävät ihmisen ajattelun sisäisiä yhteyksiä ja tekevät ymmärrettäviksi tutkimushenkilöiden ilmaisuja ja käsitysten erilaisuutta. Ylemmän tason kategoriat tuottavat yleisemmän, universaalimman selityksen käsitykselle. (Ahonen 1995, 123–128; Järvinen & Järvinen 2004, 85–86.) Kiinnostukseni kohteena ja tutkimukseni tarkoituksena ei ole etsiä käsitysten takana mahdollisesti olevia kausaalisia syy-seuraus-suhteita (cause) vaan fenomenografin mukaisesti ymmärtää ja tarkastella niitä laadullisesti erilaisia tapoja, joilla käsitykset rakentuvat niiden omista lähtökohdista ja niiden omaa logiikkaa seuraten (reason). Jo yhdenkin henkilön käsitys voi tuottaa oman merkityskategoriansa. Alakategorioita yhdistetään ylemmän tason käsityskategorioiksi, jotka edustavat erilaisia yleisiä ajattelutapoja, eivät yksittäisen ihmisen ajattelutapaa. Käsitykset eivät kehity lineaarisesti eikä niitä voi suoraviivaisesti asettaa mihinkään parem-



muus- tai kehittyneisyysjärjestykseen. (Ahonen 1995, 119, 125–128; Huusko-Paloniemi 2006, 166–169.)

#### 4.3.2 Tapaustutkimus

Kun tarkoitus on tutkia opettajan kokemusta, tutkimuskohteeksi oli luonnollista valita joukko opettajia ja koulu, jossa he työskentelevät. Case- eli tapaustutkimus soveltuu nimensä mukaisesti yksittäisten tapausten, esim. yhden organisaation tutkimiseen. Tapaustutkimusta ei voi määritellä käytettyjen menetelmien perusteella, sillä siinä voidaan hyödyntää lähes kaikkia tutkimusmenetelmiä ja -tekniikoita, eikä ole itsestään selvää, että tapaustutkimus tuottaisi merkityksellisempää tai rikkaampaa tietoa kuin laaja empiirinen kvantitatiivinen tutkimus. Eikä toisaalta voida väittää, että tapaustutkimuksen tulokset olisivat epäluotettavampia tai huonommin yleistettävissä kuin laajemmat kyselytutkimukset. Oleellista on teorian ja tutkimusmenetelmän välinen suhde ja tutkijan ymmärrys tutkimusmenetelmänsä rajoituksista ja vahvuuksista. Tapaustutkimuksen onnistumisen ydin on teoreettisessa viitekehyksessä, jonka kautta voidaan osoittaa tapauksen ainutlaatuisuus tai tulokset, joilla on laajempaa merkitystä ja yleistettävyyttä. Tapaustutkimus on oikeastaan tutkimusstrategia. Se mahdollistaa syvällisemmän tapahtumien ja ilmiöiden ymmärtämisen, kun voidaan kuvailla ilmiötä sen todellisessa kontekstissä tarkkailemalla käynnissä olevia prosesseja, sosiaalisia suhteita ja asioiden välistä kompleksisuutta ja epämuodollista tai piilevää toimintaa. Survey-tyyppinen tutkimus joutuu pakosti keskittymään harvempiin muuttujiin ja valmiisiin vaihtoehtoihin eikä voi tarkastella kaikkia taustalla vaikuttavia prosesseja ja ilmiöitä. Arkipäivän käytäntöjen ja sosiaalisten prosessien tutkimiseen tapaustutkimus organisaation jäsenten käyttäytymiseen, käsityksiin ja kontekstiin perehtymisen mahdollisuuden vuoksi soveltuu hyvin. (Hartley 1997, 208–214; Järvinen & Järvinen 2004, 79–82.)

Kun pyritään ymmärtämään mahdollisimman syvällisesti yksittäisen henkilön, ryhmän tai organisaation kokemuksia tai käytäntöjä, voidaan hyödyntää ns. intensiivisen case-tutkimuksen metodeja. Järviset (2004) esittelevät neljä Cunninghamin (1997) case-tutkimuksen intensiivimetodia: taulukoinnin, selittävän case-metodin ja tulkitsevan case-metodin ja narratiivin. Oma tutkimukseni ei tähtää tapahtumien esiintymistiheyksien laskemiseen tai käytäntöjen selittämiseen, joten sivuutin taulukointimetodin frekvenssien laskemiseen ja selittävän case-metodin, jossa haetaan ja kirjataan tosiasioita, joista tehdään johtopäätöksiä.

Tutkimusaineisto koostuu useista lähteistä; erilaisista asiakirjoista, lähdekirjallisuudesta, tutkijan omista kokemuksista ja haastattelu-, observointi- ja havaintomuistiinpanoista ja valokuvista ja kyselylomakedatasta sekä haastatteluaineistosta. Kaikkien näiden avulla on etsitty eri näkökulmia tutkimuskohteen tarkasteluun. Esimerkiksi tutkimustuloksia taustoittavat rehtorin ja johtoryhmän toiminnan kuvaukset ja koulun strategiaprosessin kuvaukset on laadittu kokoamalla yhteen eri lähteistä koottua tietoa lähinnä narratiivimetodia soveltaen. Narratiivin omaiset kuvaukset ovat palvelleet ajattelun apuvälineenä ja tutkimusaineistona, jonka pohjalta koulun ja henkilöiden toimintaa on analysoitu ja tiivistetty lyhyemmiksi kuvauksiksi, kuviksi ja taulukoiksi. Tulkitsevan case -metodin avulla on laadittu kuvauksia tilanteista, joissa koetaan osallisuutta tai ulkopuolisuutta. (Ks. Järvinen & Järvinen 2004, 75–76.) Case-tutkimuksen analyysimuotona on tässä lähinnä ollut selitysten rakentaminen abduktiivista päättelyä vapaasti hyödyntäen. Esiymmärrykseen perustuvien luokitusten ja kuvausten kautta on haettu ja keksitty mahdollisia selityksiä ja rakennettu eräänlaisia hypoteeseja ja teorioita sen ymmärtämiseksi, mitä tapahtuu ja mitä koetaan. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136; Järvinen & Järvinen 2004, 78, 82; Paavola 2009, 1–3.)

Pattonin (2002) mukaan tutkimukseen voidaan valita tutkittavat tarkoituksenmukaisesti monin eri kriteerein siten, että saadaan mahdollisimman informaatiorikas aineisto. Voidaan esimerkiksi hyödyntää ääri-ilmiötä eli tutkia jotain epätavallista, vaikkapa ilmiötä, joka liittyy erityiseen menestymiseen tai huippusuorituksen tai päinvastoin. Tai voidaan tutkia tapauksia, jotka edustavat intensiivisesti jotain ilmiötä, ryhmää, joka on keskimääräistä parempi tai huonompi. Tai voidaan hyödyntää ketjutuksellista otantaa, jossa tieto informaatorikkaasta lähteestä kulkeutuu tutkijalle eri kontaktien kautta. (Mt. 243.) Käytin harkinnanvaraista otantaa näitä Pattonin lähestymistapoja soveltaen. Tiesin ja tunsin henkilöitä, jotka tiesivät tai tunsivat henkilöitä, joiden kautta pystyin valitsemaan erityisen tutkimuskohteen, josta oli jo ennakkotietoa ja asiakirjoja saatavilla ja jossa tutkimaani ilmiötä, opettajien osallisuutta strategiatasolla, oli mielekästä tarkastella.

Tarkoituksellinen otanta puoltaa paikkaansa, kun tutkitaan ilmiön eli tässä tapauksessa osallisuuteen ja strategiatyöhön liittyvien kokemusten eri variaatioita. Teoreettisesti hyödyllinen case vähentää asiaankuulumatonta vaihtelua ja lisää ulkoista validiteettia eli luo mahdollisuuden soveltaa selityksiä muissa samankaltaisissa ilmiöissä ja tarjoaa mahdollisuuden varmentaa tai laajentaa teorioita. (Järvinen & Järvinen 2004, 77, 163–164; Kukkonen 2007, 146; Roisko 2007b, 101.) Oleellista otoksen valinnalle on, että kaikki tutkittavat ovat kokeneet ilmiön, jota

tutkitaan ja suotavaa on, että haastateltavat suhtautuvat tutkimukseen myönteisesti ja sitoutuvat siihen. (Kukkonen 2007, 146; Roisko 2007, 101.)

### 4.3.3 Tiedonhankinta – kyselylomake ja haastattelututkimus

Tässä tutkimuksessa opettajan työtä ja opettajan kokemaa osallisuutta tarkastellaan opettajan ilmaisemien koulunsa strategiatyöhön liittyvien kokemusten ja käsityksien kautta. Käsityksiä tutkittiin kyselylomakkeen ja haastattelujen avulla.

Haastatteluihin ja kyselyihin sisältyy aina monia mahdollisia ongelmakohtia ja virhelähteitä. Kuten Järvisen (2004) viittauksissa etnografisen metodin ongelmiin, aivan samoin haastattelutilanteessa tutkija voi joutua harhaan monestakin syystä. Hän ei ehkä saa riittävän hyvää kontaktia haastateltavaan tai ei ole tarpeeksi perehtynyt reaaliseen tilanteeseen tai hän näyttäytyy haastateltavalle täysin ulkopuolisena ja tilannetta ymmärtämättömänä tai päinvastoin liian läheisenä. Kysymykset, joita tehdään ja vastaukset, joita annetaan voivat olla hyvin hetkisisdonnaisia. Uljensin (1992) mukaan haastattelu murtaa aina luonnollisen tilanteen ja asenteen. Haastattelijan kysymykset aikaansaavat eräänlaisen eideettisen reduktion tai rajoittamisen. Haastateltava tuottaa haastattelijalle vain tiettyjä aspekteja näkemyksestään eli vain situationaalisen, rajatun ja kohdennetun kokemuksensa uudelleen luomisen. (Mt. 121.) Ihmiset eivät toimi aina rationaalisesti. He ovat taipuvaisia muuntelemaan totuutta henkilökohtaisista syistä tai kollektiivisten salaisuuksien tai tabujen vuoksi ja ehkä tarkoituksellisestikin haluavat valehdella tai johtaa harhaan tai näyttää asioita itselle tai toiselle edullisessa valossa. Saattaa olla, että haastateltava ei ehkä osaa pukea sanoiksi toimintaansa tai haastattelijalla ei osaa kysyä oikeita asioita tai haastateltavalla ei ehkä ole kykyä tai halua aitoon itsereflektioon. (Dunbar, Rodriguez, & Parker 2001, 292, 293; Järvinen & Järvinen 2004, 96–97; Toivonen 1999, 63.)

Kysymysten muotoilussa ja kyselylomakkeissa on aina mahdollisuuksia virheisiin. Kysymykset ja kontekstit voivat olla moniselitteisiä ja tuottaa väärinymmärryksiä tai vastaaja ei alunperinkään ymmärrä kysymystä. Vastaajan tunnetila tai kokemukset vääristävät muistikuvia tai hänelle ei käy selväksi, mitä tilannetta tai ajankohtaa tarkastellaan tai hän ei tiedä vastausta. Jo tutkimusprosessin aikana voi tapahtua muutoksia, oppimista ja kypsymistä ja käsitysten vaihtumista. Tutkijan tai tutkittavan asenteet tai itsestään selvyysinä pidetyt ennako-oletukset voivat vaikuttaa tulokseen, samoin kysymysten asettelu ja kaikkinaisen piilovaikuttami-

nen, joka tilanteessa tai sen ulkopuolella esiintyy. Reaaliaikaisen kokemuksen tutkiminen on mahdotonta ja kyselyjen ja haastattelujen ajankohta ja kesto voivat vaikuttaa tuloksiin. (Järvinen & Järvinen 2004, 64, 148–154.)

Tutkimusmetodi tuottaa aina tiettyjä transaktioita ja havaintojen kohdentamista ja suuntaamista. Standardoidut, valmiita vaihtoehtoja ja tietynlaista kieltä ja ilmauksia käyttävät lomakekyselyt tai haastattelukysymykset tuottavat tiettyjä kysymyksen asetteluun sidottuja vastauksia ja myös rakentavat vastaajille jo eräänlaisen johdatellun, käytössä olevan hahmottamistavan mukaisen tai tutkijan maailmaa edustavan käsityksen tutkittavasta ilmiöstä. (Atkinson & Coffey 2001, 807; Hirsjärvi & Hurme 2008, 45; Järvinen & Järvinen 2004, 148.) Tapahtuu 'Sitä saa, mitä tilaa' -ilmiö. Toisaalta vastaajat saattavat käyttää institutionalisoitua kieltä eli oman yhteisönsä ja ammattikuntansa vakiintuneita käsitteitä ja termejä, jotka ovat niin yleisellä tasolla, että sisältö jää tyhjäksi. Tai ilmaukset ovat niin spesifejä, että vain yhteisössä voidaan ymmärtää, mitä merkityksiä ne tuottavat. (DeVault & McCoy 2001, 767–768.) Myös vastaajajoukossa voi olla eroja mm. vastauksien tuottamisen motiivien, ennako-odotusten, asiantuntemuksen, kokemuksen tai sen suhteen, millaiseksi kokee vastuun omista vastauksistaan. Lisäksi vastaajien aliryhmien välillä voi olla eroja. Tutkija ei pääse tarkentamaan vastauksia ja paikantamaan virhelähteitä lomakekyselyn yhteydessä, joten väärinymmärryksiä lomakekyselyissä voi syntyä enemmän kuin kasvokkain kyseltäessä tai haastateltaessa. (Järvinen & Järvinen 2004, 148–152.)

Teemahaastattelu on haastattelijan ja haastateltavan välistä keskustelua sovitusta teemoista siten, että korostetaan haastateltavan kokemuksia ja määritelmiä teemoihin liittyvistä ilmiöistä. Puolistrukturoituna menetelmänä teemahaastattelu ei määrää kysymysten tarkkaa sanamuotoa tai järjestystä, vaan antaa haastateltavalle mahdollisuuden joustaa haastateltavan ajatuskulkujen suhteen ja käsitellä teemoja ja ilmaistuja merkityksiä siinä järjestyksessä kuin ne vuorovaikutustilanteessa luontevasti nousevat esille. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48.) Tällainen henkilökohtainen ja vähemmän standardoitu avoin haastattelu tuo yleensä paremmin tutkittavan äänen kuuluviin. Luonnollisen keskustelu- ja vuorovaikutustilanteen kaltainen interaktiivinen haastattelutilanne rohkaisee haastateltavaa tuottamaan luonteenomaisempia ja omakohtaisempia vastauksia ja uusia näkökantoja. Haastateltava voi tuoda esiin asioita, joista tutkijalla ei ole enakkoon tietoa tai joita hän ei ole aiemmin pohtinut ja tilanteessa voidaan käsitellä kompleksisempia asioita syvällisemmin. Haastattelijalla on mahdollisuus tarkentaa ja varmistaa yhteisen ymmärryksen saavuttamista, tulkita ja selittää kysymyksiään ja korjata väärinym-

märryksiä ja kysyä uudestaan ja haastateltavan on helpompi kokea voimaantumista ja innostua kertomaan kokemuksistaan, kun tilanteessa on nonverbaalista viestintää ja luonnollista keskustelua pelkkien vaihtoehtojen valinnan tai avoimiin kysymyksiin vastauksen kirjoittamisen sijaan. (Järvinen & Järvinen 2004, 146, 154–155; Shuy 2001, 541–545; Singleton & Straits 2001, 73–75.)

Tutkija on vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa, hän haastattelee, kysyee ja tulkitsee. Yleinen ongelma on, miten tutkijan vaikutus tutkittaviin voitaisiin eliminoida tai miten sitä voitaisiin kontrolloida. Tutkimuksen kohteena olevat voivat käyttäytyä tutkimustilanteessa toisin kuin muulloin (Hawthorne-efekti) tai he voivat pyrkiä vastaamaan siten kuin olettavat tutkijan toivovan heidän vastaavan. Eri ihmisille myös kerrotaan asioista eri tavoin. (Järvinen & Järvinen 2004, 154–155; Seidel & Kelle 1995, 56; Toivonen 1999, 182.) Johnsonin ja Wellerin (2001, 496) mukaan tutkimusaiheen ei tulisi olla haastattelijalle liian tuttu, koska tällöin hän saattaa ylenkatsoa tai sivuuttaa yksityiskohtia, jotka olettaa jo tietävänsä ja informantit puolestaan saattavat kokea haastattelijan jo tietävän asiat ja vain testaavan heidän tietämystään. Toisaalta tulkinnan onnistuminen edellyttää tutkijan esiymmärrystä asiasta ja haastateltavan tilanteeseen eläytymistä ja haastateltavan työtehtäviä tutkittaessa hänen toimenkuvansa tuntemista (Järvinen & Järvinen 2004, 147). Puhujan puheen merkityssisältöä ei voi ennakoida, kuullun ymmärtäminen on aina luova suoritus. Tutkijan tulee olla hyvä kuuntelija ja hänen on kyettävä lennosta tulkitsemaan vastauksia, esittämään kysymyksiä ja lukemaan rivien väliltä. Siksi hänen on hallittava case-tutkimusaiheensa hyvin. Lisäksi tutkijalta vaaditaan sopeutuvuutta ja joustavuutta esimerkiksi keruusuunnitelmansa suhteen, kun informantti ei välttämättä käyttäydykään odotetulla tavalla. (Järvinen & Järvinen 2004, 80; Kusch 1986, 20.)

#### 4.3.4 NVivo analyysin apuvälineenä

Tutkimuksen aineistolähtöinen sisällönanalyysi toteutettiin QSR NVivo8- sovelluksen avulla. QSR NVivo on tietokonepohjainen, Tom ja Lyn Richardsin 1980-luvulla yliopiston tutkimusprojektin yhteydessä kehittämä ja 1999 NVivo -sovelluksena julkaistu laadullisten aineistojen analyysiohjelma. Tutkimusajankohtana se oli käytössä yli 150 maan yliopistoissa ja organisaatioissa ja edelleen sitä päivitetään ja käännetään eri kielille – NVivo10 -sovellus julkaistiin 2012. (QSR International, 2014.) Ohjelmalla on mahdollista hallita laajoja aineistoja, dokumentoida tutkimusprosessia, pitää projektidokumenttina tallentuvaa tutkimuspäiväkirjaa tai to-

teuttaa esim. useamman tutkijan rinnakkaisanalyyseja. Ohjelma tallentaa kaikki analyysin vaiheet ja eri vaiheisiin voi palata myöhemmin. Näin prosessin systemaattisuuden ja uskottavuuden tarkastelu helpottuu.

Sisällön analyysi NVivon avulla tapahtuu vaiheittain alkaen aineiston tallentamisesta ohjelmaan, aineistoon tutustumisesta ja analyysiyksikön valitsemisesta. Analyysin ja ajatustyön tekee luonnollisesti tutkija. Projekttilassa aineistoa pelkistään luokitellaan ja tulkitaan. Kaikki digitaalisessa muodossa olevat tutkimusaineistot saa ohjelmaan tiedostoiksi (Sources) ja koodaus tapahtuu luokitusten (Nodes) avulla. Luokitukset tekstikatkelmineen saa listauksina näkyviin. Tapauksille (Cases) pystyy määrittämään tietyt ominaisuudet (Attributes) ja aineistosta voi tehdä tekstihakuja (Queries). Tekstimuodossa olevasta aineistosta voi valita katkelmia, merkityksikköjä, ja sijoittaa eli koodata ne NVivon luokitusjärjestelmässä haluamaansa luokkaan eli solmuun (Nodes), yhteen tai useampaan, tutkimuskysymysten mukaisesti. Ohjelman koodausmenetelmä mahdollistaa luokittelun tai koodauskategorian luomisen ennalta puukaaviomuodossa (Tree Nodes) ja luokittelun tarkentamisen tai muuttamisen koodauksen aikana sekä aineistolähtöisen koodauksen (Free Nodes). Tekstihakujen kautta aineistosta voi etsiä tiettyjä ilmaisuja tai sisältöjä. Aineistoon voi liittää laajempia muistiinpanoja (Memos) ja lyhyitä huomioita (Annotations). Ne tallentuvat dokumenttien sisään ja ovat avuksi omien päättelyketjujen ja pohdintojen ja analyysiprosessin tarkastelussa. (Ks. Bazeley 2007; Korhonen, Luoma, Alahuhta, Taanila & Laitinen 2009, 216–220.)

#### 4.3.5 Tulkinnan subjektiivisuus

Realistisen hermeneutiikan mukaan todellisuudella ja tekstillä on jo ennen tulkittamista olemassa itsenäinen ja objektiivinen merkitys. Tuo merkitys on löydettävissä huolellisella tulkinnalla. Tulkitsija on vastuussa siitä, että hänen tulkintansa tekee oikeutta alkuperäiselle merkitykselle. Tulkitsijan tulee suorittaa tulkintansa perusteellisesti ja johdonmukaisesti ja etsiä luotettavia menettelytapoja oikean tulkinnan saavuttamiseksi, mikä voi olla hankalaa ihmisen rajoittuneisuuden ja erehtyväisyyden vuoksi. Maltillisen realistisen hermeneutiikan edustajat ovatkin sitä mieltä, ettei ole koskaan täysin mahdollista vapautua subjektiivisuudesta tekstiä tai todellisuutta tulkittaessa. Ihminen rajallisena olentona on aina sidoksissa tiettyyn paikkaan ja tiettyyn aikaan. Tulkinta heijastaa aina tulkitsijan näkökulmaa, joka voi avartua kohdatessaan toisenlaisia näkökulmia. Tämä on itsekritiiksen nä-

kökulman lähtökohta. Itsekriittisyyden avulla voidaan korjata tulkinnan subjektiivisuutta. (Puolimatka 2002, 116–118.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan ei tarvitse tavoitella puhdasta objektiivisuutta ja etäännyttää itseään tutkittavistaan, mikä itse asiassa tekisi tutkimuksesta mahdotonta. Esimerkiksi haastattelutilanteessa haastattelijan herkkyyks subjektiivisuudelle ja suhde haastateltavaan on oleellinen osa tutkimusprosessia. Tutkijan on kuitenkin eksplisiittisesti tunnistettava ja tunnustettava käsityksensä ja ennako-oletuksensa. Esiymmärrys vaikuttaa tulkintaan, siksi se tulee nostaa tietoisuuteen ja sitä tulee tarkastella kriittisesti. Dataa analysoidessaan tutkijan on tietoisesti pyrittävä siirtämään ennako-oletukset syrjään tulkintaa häiritsemästä. Kokonaisuutta voi kuitenkin konstruoida vain osien avulla. Tekstin tai puheen osat ja merkityksen konstituentit ovat ymmärrettävissä vain ennakoidun kokonaisuuden taustaa vasten. Tutkija siis tarvitsee välttämättä esiymmärrystä kokonaisuudesta, jotta voi identifioida sen osia. (King 1997, 30–31; Kusch 1986, 97–98.)

Tekstien ja puheen tulkinta perustuu kieleen ja sen ymmärtämiseen. Kusch (1986) lainaa modernin hermeneutiikan klassikkoa, Friedrich Schleiermacheria (1977, 77):

”Kuten jokaisella puhujalla on kaksinkertainen suhde, suhde kielen kokonaisuuteen ja suhde (puheen) luojan koko ajatteluun, myös kaikki ymmärtäminen koostuu kahdesta momentista: puheen ymmärtämisestä kielen kautta ja sen ymmärtämisestä tosiasiana ajattelijalla.”

Ensin mainittu suhde kielen kokonaisuuteen on kielellistä ja grammaattista tulkintaa ja jälkimmäinen psykologista tulkintaa. Ymmärtäminen mahdollistuu vain yhdistämällä molemmat tulkinnan puolet. Tarvitaan sekä yksilön käyttämän kielen ja puheen ja yleisten kielellisten konventioiden ymmärtämistä että yksilön ajattelun ja käsitysten ymmärtämistä ja yleistä ymmärrystä ihmisyydestä. Erilaiset puhe- ja tekstityypit vaativat erilaista tulkintaa. (Kusch 1986, 26–27.) Tutkijan tulee kyetä tutkittavien kielen ja sen sisältöjen tulkitsemiseen. Siksi tarvitaan riittävää asiantuntemusta ja ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja siihen liittyvästä kielestä sekä käsitystä siitä, mikä on tutkittavien tapa käyttää kieltä.

Tulkinnan psykologisenä edellytyksenä on tutkijan eläytymiskyky. Hänen pitäisi olla ihmistuntija yksilötasolla ja pystyä ymmärtämään ja tunnistamaan myös yleisiä ihmisen käyttäytymiseen liittyviä piirteitä. Raunion (1999) mukaan liiallinen samastuminen tutkittaviin estää tutkijan reflektion, joten jonkinasteista yleisempää tasoa ja etäännyttämistä tarvitaan. Tutkittavien käsitys elämästään voi poiketa siitä

käsityksestä, jonka tutkija kokemustensa pohjalta tutkittavien elämästä saavuttaa. Tutkijan tulee tutkijana kuitenkin kertoa nimenomaan siitä, miten tutkittavat omaa elämäänsä ymmärtävät. (Mt. 90, 98.) Tulkinnassa voi verrata omaa elämää tutkittavan elämän kulkuun ja peilata tutkittavan valintoja ja elämäntilannetta hänen ymmärtämisekseen, mutta on muistettava, etteivät ihmisen uskomukset, halut ja intentiot ole mekaanisesti johdettavissa hänen elämänsähistoriastaan tai niistä yhteisöistä, johon yksilö kuuluu (Kusch 1986, 43–44).

#### 4.4 Tutkimuksen reliabiliteetista ja validiteetista

Reliabiliteetti tarkastelee tutkimuksen luotettavuutta eli kvantitatiivisessa tutkimuksessa sitä, että samaa kohdetta koskevat havainnointitekniikat ja tutkimusmenetelmät tuottavat saman tuloksen tutkijasta riippumatta. Validiteetti taas kohdentuu siihen, mittaako tutkimuksessa käytetty mittari sitä, mitä sen oli tarkoitus mitata. Validi teoria tai käsite tai malli on todellisuuden tarkka kuvaus. Samat validiteetin ja reliabiliteetin vaatimukset periaatteessa koskevat myös laadullista tutkimusta. Laadullisessakin tutkimuksessa reliabiliteetti tarkastelee tutkimuksen luotettavuutta ja johdonmukaisuutta. Useamman samaa ilmiötä samoin päämäärin tutkivan tutkijan tulisi päätyä suunnilleen samoihin tuloksiin tai pystyä esittämään johdonmukaisia päättelyjä eriäville tuloksille. Validina laadullista tutkimusta pidetään, mikäli se aidosti tutkii aihetta, jota väittää tutkivansa. (Järvinen & Järvinen 2004, 163; King 1997, 30–32; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Kellen ja Laurien (1995) mukaan luotettavuustarkastelun mielekkyydestä laadullisessa tutkimuksessa ei ole vallinnut yksimielisyyttä. Ääripäissään todellisuuden moninaisuus joko tuottaa tulkinnan, jossa tutkimus on vain yksi tutkijan luoma konstruktio ja validi omilla ehdoillaan eikä siten kenenkään ulkopuolisen arvioitavissa, tai tulkinnan, jossa tavanomaisten kokeellisen tutkimuksen standardien ei katsota olevan ollenkaan sovellettavissa, joten validiteettivaatimuksiakaan ei voi olla. Keskitien tulkinta puolestaan katsoo jokaisen tutkimuksen ja tutkimustuloksen olevan jossain määrin kuva todellisen maailman prosessista ja jokaisen tutkijan esittelevän tuloksensa paikkansa pitävänä kuvauksena tulkinnoistaan tutkittavista. Niinpä huomio kohdistuu itse tutkimukseen, jonka on oltava avoin arvioinnille, jotta tulosten validiutta voidaan arvioida siihen sopivilla kriteereillä. (Mt. 20–22.) Heikkisen ym. (2005, 352) näkemys on, että arviointikriteerit ovat muuttumassa totuusteorioiltaan moninaisiksi ja laatuksiteeristö laajenee perinteisistä reliabili-



teetistä ja validiteetista kohti ”konstruktivistisia, artistisia, kriittisiä ja evaluoivia laatuksiteitä”.

Toivosen (1999, 105) mukaan sisällön analyysi ja laadullinen tutkimus ovat miltei sama asia; tutkijan tehtävä on luotettavasti selvittää, mikä on tutkittavan kohteen merkitysisältö. Laadullisessa tutkimuksessa validiteettia arvioimalla tarkastellaan, onko tutkimus pätevä eli uskottava ja vakuuttava (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Mittarin pätevyyden sijaan laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan lähinnä tulkinnan validiutta eli onko tutkijan päätelmä esim. haastateltavan sanoman sisällöstä se, mitä haastateltava todellisuudessa tarkoitti (King 1997, 32). Teoreettinen viitekehys ja mielenkiinnon kohteet vaikuttavat subjektiiviseen tulkintaan. Tämä ei kuitenkaan ole välttämättä uhka validiteetille, koska on mahdollista tuottaa loputtomasti yhtä valideja, ei-ristiriitaisia kuvauksia ja selityksiä samasta ilmiöstä. (Kelle & Laurie 1995, 25–26; vrt. Paavola 2009.)

Validiteetin lajeja on useita. Roiskon (2007b) mukaan tutkimuksen pätevyyttä arvioitaessa voidaan esimerkiksi puhua totuuskorrespondensista tai saavutetun tiedon koherenssista. Totuuskorrespondenssi on saavutetun tiedon ja objektiivisen todellisuuden vastaavuutta tai tutkijan löydöksiensä ja tutkittavan kokemusten vastaavuutta. Tiedon koherenssi puolestaan viittaa saavutetun tiedon pysyvyyteen ja sisäiseen logiikkaan ja siihen, onko tulkinta mahdollinen ja luotettava suhteessa dataan. Pragmaattinen validiteetti suhteuttaa analyysin ja tulokset käytännön seuraamuksiin ja konsensus-teoria suhteuttaa tulokset tiedeyhteisön vallitsevaan tulkintaan. Kommunikatiivinen validiteetti ottaa kantaa siihen, vastaavatko tutkijoiden tulkinnat toisiaan eli ymmärretäänkö tulkinta samoin eri tahoilla. Transgressiivisen validiteetin arviointi auttaa tutkijaa huomaamaan, mitä kohtia pitää itsestään selvyyksinä sekä vahvistamaan teoriaa, kun etsitään teoriaan ”sopimattomia” osia tai vastakkaisia ilmiöitä. (Mt. 214–221.) Kellen ja Laurien (1995) mukaan validiteetti ei ole ehdotonta totuuskorrespondenssin vaatimusta eli täydellisen yhteensopivuuden osoittamista tulosten ja todellisen maailman välillä, vaan olennaista on mahdollisten virhelähteiden paikantaminen tutkimusprosessissa. Tutkimustuloksen voidaan katsoa olevan validi, jos on tehty kaikki mahdolliset varotoimenpiteet virheiden välttämiseksi. (Mt. 20–22.)

Reliaabelius laadullisessa tutkimuksessa liittyy pääosin tutkijaan ja tutkijan toimintaan. Tutkijan on tuotava julki ennakko-oletuksensa ja oltava niistä tietoinen. Tämä ns. hallittu subjektiveetti on edellytys tutkimuksen luotettavuudelle. (Huusko-Paloniemi 2006, 166.) Tutkijan tulee osoittaa tutkimuksensa relevanssi ja

aineistonsa pätevyys ja riittävyys ja oman analyysinsä johdonmukaisuus ja kattavuus. Jos laadullinen analyysi perustuu subjektiiviseen tulkintaan, luotettavuustarkastelussa arvioidaan, miten uskollinen ja oikeudenmukainen tutkijan tulkinta on aineistoa kohtaan, onko esim. kaikki aineisto käsitelty ja huomioitu, onko litterointi virheetöntä, pysyykö tulkinta ja luokittelu johdonmukaisena ja ovatko tulokset todellisia. (Huusko-Paloniemi 2006, 169; Hirsjärvi & Hurme 2008, 186, 189.) Tulkinnan ja luokittelunsa luotettavuutta ja johdonmukaisuutta tutkija voi arvioida esimerkiksi pyytämällä toisen tutkijan arviota tai luokittelemalla itse aineistonsa uudelleen tietyn ajan kuluttua (Toivonen 1999, 125, 128–129). Tosin ihmistutkimus on situationaalista eli perinteisillä reliabiliteetin lisäämisen keinoilla, kuten mm. mainituilla rinnakkaistutkijoilla tai edes oman luokittelunsa uudelleen tekemisellä, ei välttämättä saada samoja tuloksia. Jokainen ihminen on sidoksissa omaan kontekstiinsä ja tulkinnat ovat aina subjektiivisia ja hetkellisiä. (Kelle & Laurie 1995, 21, 23.)

Tutkimuksen luotettavuus osoitetaan tutkimusraportissa. Tutkijan on kyettävä raportoimaan analyysinsä ja tutkimuksensa vaiheet siten, että lukija voi arvioida päättelyjen ja tulkintojen uskottavuutta ja luotettavuutta. (Raunio 1999, 326.) Tutkimusprosessi ja analyysimetodit tulisi kuvata seikkaperäisesti ja raportoida analyysiprosessi läpinäkyvästi ja käyttää aineistolainauksia tulkinnan läpinäkyvyyden lisäämiseksi. Lukijalle on luotava mahdollisuus omien tulkintojen tekemiseen. Raportin tulee luoda edellytykset tulkinnallisten ajatuskokonaisuuksien jäljittämiseen ja päättelyketjujen seuraamiseen tutkimuskysymyksistä johtopäätöksiin ja päinvastoin. Oleellinen tieto tulee erottaa epäoleellisesta, löydettyä näyttöä tulee kirjata iteratiivisesti ja tiedot tulee tiivistää ja abstrahoida eli esittää taulukkoina, käsittekarttoina, riippuvuuspuina, matriiseina ym. Teorian ja empirian välisen suhteen tarkastelu lisää tutkimuksen luotettavuutta. Saatua näyttöä tulee suhteuttaa kirjallisuuteen ja vertailla eri teorioihin, mikä luo validiteettia ja nostaa teorian tasoa ja yleistettävyyttä (Järvinen & Järvinen 2004, 69, 71, 77; Puolimatka 2002, 112; Huusko-Paloniemi 2006, 169–170.) Tämän tutkimuksen validiteetin ja reliabiliteetin arviointiin palataan tutkimuksen lopuksi luvussa 7.4.1.

# 5 Tutkimuksen toteutus

## 5.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ja analysoida kohdekoulun strategiaproessia ja opettajien sitä koskevia käsityksiä ja prosessissa koettua osallisuutta. Tuotettujen osallisuuden kuvauskategorioiden avulla voidaan lisätä ymmärrystä kohdekoulun opettajien toiminnasta ja strategioiden toteutumisen edellytyksistä ja esteistä.

Strategiaprosessiin käsitetään kuuluviksi koulun strategiatyö ja sen johtaminen eli tavoitteellisen toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi kaikkine strategiatyön organisointiin liittyvine toimintamalleineen, asiakirjoineen ja ajatusmalleineen. Tutkimuksen taustatulokseksi eri tietolähteitä yhdistellen laaditaan kuvauksia kohdekoulun strategiaproessin eri osa-alueista, strategian kohtaamisareenoista ja vallitsevasta strategisen johtamisen maailmankuvasta. Varsinaisena tutkimuksen kohteena ovat opettajien itsensä ilmaisemat käsitykset sosiaalisesta positiossaan ja kokemukset strategiaprosessissa koetusta osallisuudesta. Tutkimuksen päätuloksena tuotetaan kohdekoulun opettajien osallisuutta strategiaprosessissa kuvaavat osallisuuden kuvauskategoriat.

Tutkimuskysymykseni on:

Millaista osallisuutta laatupalkitun kohdekoulun opettajat kokevat koulun strategiaprosessissa?

Kysymystä tarkastellaan seuraavien osakysymysten avulla:

Minkälainen on kohdekoulun strategiaprosessi?

Miten kohdekoulun opettajat kokevat sosiaalisen positionsa strategiaprosessissa?

Miten kohdekoulun opettajat kuvailevat toimintaansa ja vaikutusmahdollisuuksiaan strategiaprosessissa?

Miten kohdekoulun opettajat kokevat strategiapuheen strategian eri kohtaamisareenoilla?

Ensimmäiseen osakysymykseen, kohdekoulun strategiaprosessin kuvaukseen, vastataan asiakirja-analyyysien ja rehtorin ja johtoryhmän haastattelujen tuoman tiedon perusteella. Muihin osakysymyksiin haetaan vastausta lomakekyselyn ja haastattelujen avulla.

Lomakekyselyn tulokset tuottavat vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksistä johdettuihin osakysymyksiin:

1. Missä sosiaalisessa positiossa kohdekoulun opettajat katsovat olevansa?
2. Miten tyytyväisiä kohdekoulun opettajat ovat positioonsa ja vaikutusmahdollisuuksiinsa?
3. Millainen käsitys kohdekoulun opettajilla on visioista?
4. Miten sitoutuneita kohdekoulun opettajat kokevat olevansa toimintasuunnitelman toteuttamiseen?
5. Millainen käsitys kohdekoulun opettajilla on strategisen teeman toteutumisesta?

Haastattelujen pohjalta tarkennetaan lomakekyselyn tuottamaa tietoa ja haetaan vastauksia seuraaviin osakysymyksiin:

6. Millaisia käsityksiä opettajilla on kohdekoulun strategiatyön tekemisen tavoista?
7. Millainen käsitys opettajilla on omasta osuudestaan strategiaprosessissa?
8. Millaisten seikkojen opettajat kokevat edistävän omaa sitoutumistaan ja osallistumistaan strategiaprosessiin?
9. Millaisten seikkojen opettajat kokevat estävän sitoutumistaan ja osallistumistaan strategiaprosessiin?

Opettajan kokemaa osallisuutta tarkastellaan opettajan strategiaprosessissa kokemien vaikutusmahdollisuuksien, strategian mielekkyykokemusten ja omaa sosiaalista positiotaan koskevien käsitysten tuomien ulottuvuuksien yhdistelmänä, strategisena toimijuutena. Erilaisista osallisuuden kokemuksen tavoista muodostuvista strategisen toimijan positioista luodaan kuvauskategoria. Osallisuus-käsitteen

rakentumista olen kuvaillut luvussa 2.2.3 ja osallisuuden ja osallisuuskokemuksen määritelmäni on esitetty luvussa 2.2.5.

Osallistaminen, osallistuminen, osallisuus ja sitoutuminen liittyvät toisiinsa seuraavasti: Ulkopuolinen taho voi osallistaa ja voimauttaa yksilöä tavoitteeseen pyrkimiseen liittyen. Jos yksilö kokee voimaantumisen ja voimautuu, hän haluaa osallistua ja tuntee kykenevänsä osallistumaan tavoitteeseen pyrkimiseen (Kuvio 3, luku 2.2.3). Jos yksilöä valtaistetaan ja hän kokee valtaistumisen ja alkaa valtautua, niin valtautumisen myötä hän on kykenevä vaikuttamaan eli toimimaan tavoitteiden saavuttamiseksi. (Kuvio 4, luku 2.2.3). Prosessi synnyttää yksilölle moniulotteisen situationaalisen osallisuuden kokemuksen. Sitoutuminen Åbergin (1999, 153) määritelmän mukaan tarkoittaa tavoitteen asettelun tai tehtävän hyväksymistä ja oman panoksen antamista tavoitteen saavuttamiseksi tai tehtävän suorittamiseksi. Sitoutumista ei voi olla ilman osallisuutta. Yksilön sitoutumisen aste on yhteydessä siihen kuinka vahvaa osallisuutta yksilö tavoitteeseen pyrkimisen prosessissa kokee.

## 5.2 Tutkimuksen käytännön toteutus

Tutkimuksessani mahdollisia tarkastelun kohteita olivat perusopetuksen koulut yleensä ja niistä erityisesti kohdepaikkakunnan ala-asteen koulut. Kyseisen paikkakunnan kaikilla perusopetuksen kouluilla oli tutkimusajankohtana käytössään Wilma-järjestelmässä opetuksenjärjestäjän suunnittelema rakenteeltaan kaikille yhdenmukainen strategiatyökalu. Tämä toimintasuunnitelma-toimintakertomus -asiakirja (jatkossa TOSUKE -asiakirja) oli koulujen työskentelyä ohjaava kaksiosainen lukuvuoden työn suunnittelun ja toiminnan kirjaamisen ja toiminnan tuloksellisuuden arvioimisen väline, johon oli valmiiksi opetuksenjärjestäjän taholta annettu tuloksellisuuden ja laadunarvioinnissa käytetyn BSC -kehikon (ks. luku 3.1.3) mukaiset koulujen yhteiset tavoitteet.

Lukuvuoden alussa TOSUKE-asiakirjan toimintasuunnitelmaosiossa (TOSU) asetetaan raamit opetussuunnitelman mukaiselle työskentelylle opetuksenjärjestäjän antamien strategisten painopisteiden ja avaintavoitteiden ja koulun omien arvo-lähtökohtien pohjalta. Tehtyä työtä arvioidaan ja raportoidaan pitkin lukuvuotta tai viimeistään lukuvuoden lopussa toimintasuunnitelman toteutumista kommentoivassa toimintakertomusosiossa (TOKE). Koulun oppilaskunnan ja opettajakunnan tulee osallistua TOSUKE -asiakirjan käsittelyyn ja asiakirjan hyväksyy koulun

johtokunta. Tutkimusajankohtana TOSUKE -asiakirja oli sähköisesti kaikkien kohdekoulun opettajien luettavissa ja asiakirjan laatimisaikana myös vastuuhenkilöiden muokattavissa. Valmis asiakirja näkyi Wilma -järjestelmän kautta myös oppilaiden huoltajille.

Valitsemani case oli suuri peruskoulun ala-asteen koulu, jossa oli tutkimusajankohtana 616 oppilasta ja 37 opettajaa. Tarkoituksellinen otanta kohdistui kouluun, jonka tiesin hyvämaineiseksi ja kuntatason laatupalkinnolla palkituksi. Rehtorin vaikutus koulun toimintakulttuuriin ja sen kehittämiseen on suuri (Pässilä & Niinikuru 1993, 77–96, 131–146). Kohdekoulun rehtori oli jo aiemmassa koulussaan toteuttanut palkitun laatuhanke ja oli laatutyön suhteen kokenut ja osaava hankkeiden vetäjä (ks. Seppälä & Sytelä 1998). Rehtorilla oli vahva EFQM-ekspertiisi ja hän oli jo pitkään tehnyt koulussaan visio- ja strategiatyötä systemaattisesti laadunhallintamallien avulla ja koulu oli mm. vapaaehtoisesti mukana kunnan virastojen yhteisessä tulospalkkiokokeilussa. Koulussa oli pyritty luomaan mahdollisuuksia osallisuuteen mm. uudistamalla koulun rakenteita tiimi- ja johtoryhmätyöskentelyn kautta. (Mäntynen 2013, 35–36.)

Yleiskäsityksen ja esiyymmärryksen saavuttamiseksi haastattelin kohdekoulun rehtoria syksyllä 2008 ja kävin keskusteluja hänen kanssaan. Helmikuussa 2009 vierailin päivän ajan koululla tutustumassa ja tekemässä havaintoja sekä kertomassa opettajakunnalle tutkimuksestani. Osallistuin tarkkailijana opettajain välituntikokoukseen ja johtoryhmän kokoukseen, tein rehtorin ja johtoryhmän teemahaastattelut ja keskustelin rehtorin kanssa, joka esitteli koulun toimintaa ja eri strategia-asiakirjoja, jotka sain käyttööni. Varsinaisen tutkimusaineiston keräsin lomakyselynä keväällä 2009 sekä haastatteleamalla opettajia syksyllä 2009.

Opetuksenjärjestäjän ohjeiden mukaan TOSUKE-asiakirja tuli käsitellä opettajien kesken, joten jokainen koulun opettaja oli ainakin teoriassa osallistunut strategiaprosessiin ja koulun osallistava toimintakulttuuri tuki tätä oletusta. Laatutyön ja EFQM-arvioinnin tekemisen kautta oletin strategiakielen ja koulun ja opetuksenjärjestäjän visioiden olevan tutkimuksen informanteille tuttuja, ja opetussuunnitelman noudattamisen virkavelvoitteisuuden vuoksi oletin myös opetuksen yleisten tavoitteiden olevan tiedossa. Taustatietoa ja dokumentteja koulun toiminnasta ja rakenteista oli monipuolisesti saatavana laatutyön ja rehtorin aiempaan toimintaan liittyvän palkitsemisen ja tutkimuksen ansiosta. Pyysin opettajainkokouksessa kasvokkain sekä kokouksen jälkeen sähköpostitse kaikkia koulun opettajia osallistumaan kyselytutkimukseen. Suurin osa opettajista palautti kyselyn huolellisesti

täytettynä ja myös suostui haastateltaviksi. Näin ollen informanttieni voidaan katsoa olleen kiinnostuneita tutkittavasta ilmiöstä ja sitoutuneita tutkimukseen, mikä haastateltavia valittaessa on toivottavaa (vrt. Kukkonen 2007, 146; Roisko 2007b, 101).

Pidän kohdekoulun lukuvuosien 2008–2009 ja 2009–2010 TOSUKE -asiakirjoja koulun virallisina ns. lyhyen aikavälin strategisen suunnittelun ja toiminnan dokumentteina. Pidemmän aikavälin strategisen suunnittelun pohjana toimivat opetusjärjestäjän useamman vuoden ajalle määritetyt visio ja strategiset painopisteet avaintavoitteen (ks. Liite 7) sekä koulun opetussuunnitelma (OPS). Lisäksi tulivat koulun muut pysyväisluonteiset, mutta vuosittain päivitettävät strategia-asiakirjat kuten esim. 'Kriisi- ja pelastautumissuunnitelma', 'Turvallisuuksuunnitelma', 'Ympäristöohjelma' tai 'Tietostrategia' ja erilaiset koulun käytännön toimintatapoja määrittelevät asiakirjat, kuten 'Yhteinen sopimus' tai 'Tervetuloa töihin' - tietopaketti uudelle opettajalle.

Käytössäni oli myös tuore EFQM:n mukainen 'Koulun toiminnan kuvaus 2008' ja 'Itsearviointiraportti', joissa kuvailtiin mm. koulun strategiset käytänteet, strategiaprosessin kulku ja strategiset tavoitteet ja koulun toimintakulttuuri, sekä kaupungin työterveyskeskuksen syksyllä 2009 ns. 'Paikallisen Muutoksen Mallin' (ks. Fagerlund 2009; Laitinen 2013) mukaisesti johtamisen ja kehittämisen sekä talouden ja strategioiden näkökulmista laadittu kooste koulun opettajien käsityksistä omaa työtään, työpaikkaansa ja koulutyön arkea koskien. Koulun strategiaprosessin hahmottaminen ja koulun strategisen toiminnan kuvauksen laatiminen tapahtui pääosin näiden ja muiden Taulukossa 1 mainittujen asiakirjojen ja rehtorin kertoman pohjalta. Toiminnan kuvauksen ja taustatietojen tehtävänä oli luoda peilauspintaa informanttien kokemuksille ja auttaa ymmärtämään sitä kontekstiä, jossa informanttien käsitykset ilmenivät.

Mantereen ja kumppaneiden (2006) strategiatutkimuksen kautta tutustuin Teknillisen korkeakoulun Strada-projektin (2001) ESTIMA -kyselyihin, joiden taustalla olevalla tutkimusmenetelmällä useat yritykset ja julkisorganisaatiot ovat tutkineet strategiaprosessia ja strategian toteutumisen esteitä (Strada-ohjelma 2007). ESTIMA-lomakkeistosta muokkasin koulumaailmaan ja tähän tapaustutkimukseen soveltuvan kyselyn strategian toteutumisesta (Liite 1). Katsoin valmiin ja tutkitun menetelmän olevan aloittelevalle tutkijalle turvallinen ja vähentävän kyselyn virhelähteitä ja toisaalta tuottavan strategiaprosessista yleisemmän ja kattavamman kuvauksen case-tutkimuksen analyysin lähtökohdaksi. ESTIMA-lomakkeistossa

strategioita tarkastellaan osina jonkin strategisen teeman näkökulmasta. Poimin opettajien lomakekyselyyn tarkasteltavaksi strategiseksi teemaksi opetuksen järjestäjän visiosta (Liite 7) ja koulun omasta visiosta (Kuvio 9) visioiden yhtenevän osuuden, pyrkimisen oppimisen intoon ja iloon.

Esiymmärryksiäni pohjalta muotoilemieni vastausvaihtoehtojen ja lomakkeen avoimien kysymysten avulla selvitin opettajien käsityksiä visioista, koulutyön strategisesta suunnittelusta ja toteutuksesta sekä opettajien strategiaprosessin tuntemuksesta ja osallistumisesta siihen ja tyytyväisyydestä positioonsa. Sosiaaliset positiot – Mantereen (2003) teorian mukaiset strategiatyön aktivistit, kansalaiset ja kyynikot – oli esitetty eläinhahmoina (leijona, työmuurahainen, siili) ja positioon liittyvien piirteiden luettelona, joista vastaajan tuli valita itseään parhaiten kuvaavat. Lisäksi kysyttiin opettajien käsityksiä strategisen teeman toteuttamisen esteistä strategian viestimisen, organisaation järjestelmien, henkilöstön sitoutumisen ja toimeenpanon seurannan ja kehittämisen näkökulmista. Esteiden määrä ilmaistiin ESTIMA -asteikon 0–4 mukaisesti sanallisesti ja numeraalisesti. Vastausvaihtoehdoissa 0 oli ”En osaa sanoa” ja 1 tarkoitti ”ei esteitä” ja 4 ”runsaasti esteitä”. Konteksti ja voimassaolevat visiot ja strateginen teema esiteltiin ja käsitteet määriteltiin kyselylomakkeen johdannossa. Lomake esiteltiin tutkijakollegoilla. (Ks. Mäntynen 2013, 35–37; vrt. Järvinen & Järvinen 2004, 150–151.)

Vierailukäynnilläni koululla opettajainkokouksen alussa esittelin tutkimusaiheen, kyselylomakkeen ja sosiaalisten positioiden eläinhahmot (Liite 2). Jokainen koulun opettaja (N= 37) sai kyselyn sekä paperiversiona että sähköpostiliitteenä ja palautus oli mahdollista molemmin tavoin. Suurin osa opettajista (70 %) palautti kyselyn ja samalla antoi suostumuksensa tutkimukseen. Kyselyn heikko tekninen toteutus saattoi hidastaa tai estää vastaamista. Rehtorin työpaikan vaihto tuli syksyn haastattelussa yllätyksenä, joten kunnollisen sähköisen lomakkeen laadintaan ei ollut aikaa. Informantit joutuivat vastaamaan tekstinkäsittelypohjalle, minkä mainittiin olleen tuskastuttavaa. Enemmistön (19/26) suosima sähköinen vastausminen edellytti siten erityistä tarkkuutta ja tekstinkäsittelytaitoja, mikä lienee vähentänyt joidenkin vastausintoa. Toisaalta, ilman vastauskenttiä ja tila- tai merkkirajoituksia, sai vastata niin perusteellisesti kuin halusi.

Lomakekyselyn tulosten avulla taustoitin teemahaastatteluja ja pyrin tarkistamaan tarkoituksellisen otannan mielekkyyttä sekä arvioimaan organisaation tilaa ja rehtorin ja opettajien käsitysten vastaavuutta. Haastatteluissa muutama kertoi palauttaneensa kyselyn puhtaasta velvollisuudentunnosta, mutta silti paneutu-



neensa lomakkeen täyttämiseen. Moni sanoi tutkittavan ilmiön olevan kiinnostava, mikä näkyi laajoina vastauksina lomakkeen avoimiin kysymyksiin sekä haastateltavaksi suostumisena ja haastattelujen intensiivisyytenä. Suuri vastaus- ja osallistumisprosentti on merkittävä tutkimuksen luotettavuuden kannalta (Järvinen & Järvinen 2004, 154).

Stradan haastattelurungoissa (Liite 3) kysymykset oli laadittu erikseen johdolle, keskijohdolle ja työntekijöille, minkä koulukontekstissä sovelsin jaoksi rehtoriin, johtoryhmään ja opettajiin. Rehtorin ja johtoryhmän haastatteluissa hyödynsin lähes suoraan ESTIMAn johdolle ja keskijohdolle suunnattua haastattelurunkoa (Liite 4) ja opettajien teemahaastattelujen aihepiirit ja teemahaastattelurungon (Liite 6) muotoilin ESTIMAn työntekijähaastattelurungon pohjalta. Näin pyrin ottamaan huomioon vastaajien aliryhmiin liittyviä eroja (Järvinen & Järvinen 2004, 151–152; vrt. Strada-projekti 2001). Johtoryhmän teemahaastattelut ja opettajien lomakekyselyn esittelyn tein juuri ennen rehtorin siirtymistä toisiin tehtäviin helmi-maaliskuun taitteessa. Rehtoria haastattelin sekä vapaamuotoisesti että strukturoidusti kahteen otteeseen, 20.10.2008 ja 23.2.2009.

Kiitin henkilökohtaisesti sähköpostitse kaikkia lomakekyselyyn vastanneita opettajia (N= 26) ja samalla pyysin heitä osallistumaan tulevana syksynä haastatteluun, jonka teemat lupasin kertoa ennakkoon. Haastattelin opettajat, jotka onnistuivat syksyllä koululla vieraillessani tapaamaan kasvokkain ja jotka suostuivat haastateltaviksi ilman suurempia taivutteluja sekä ne, jotka sähköpostitse itse ilmoittautuivat haastateltaviksi. Noin tunnin mittaiseen haastatteluun lupautui tai tarjoutui kaikkiaan 21 opettajaa, joista yhden jätin haastattelemaan, koska hän oli ollut virkavapaalla edellisen lukuvuoden eikä siten kuulunut kohderyhmääni. Kaksi haastateltavaa ei ollut palauttanut lomakekyselyä, joten lomakekyselyyn vastanneista tuli haastatteluun 70 % (18/26). Koko lukuvuoden 2008–09 opettajakunnasta (N=37) haastatteluun osallistui yli puolet (54 %).

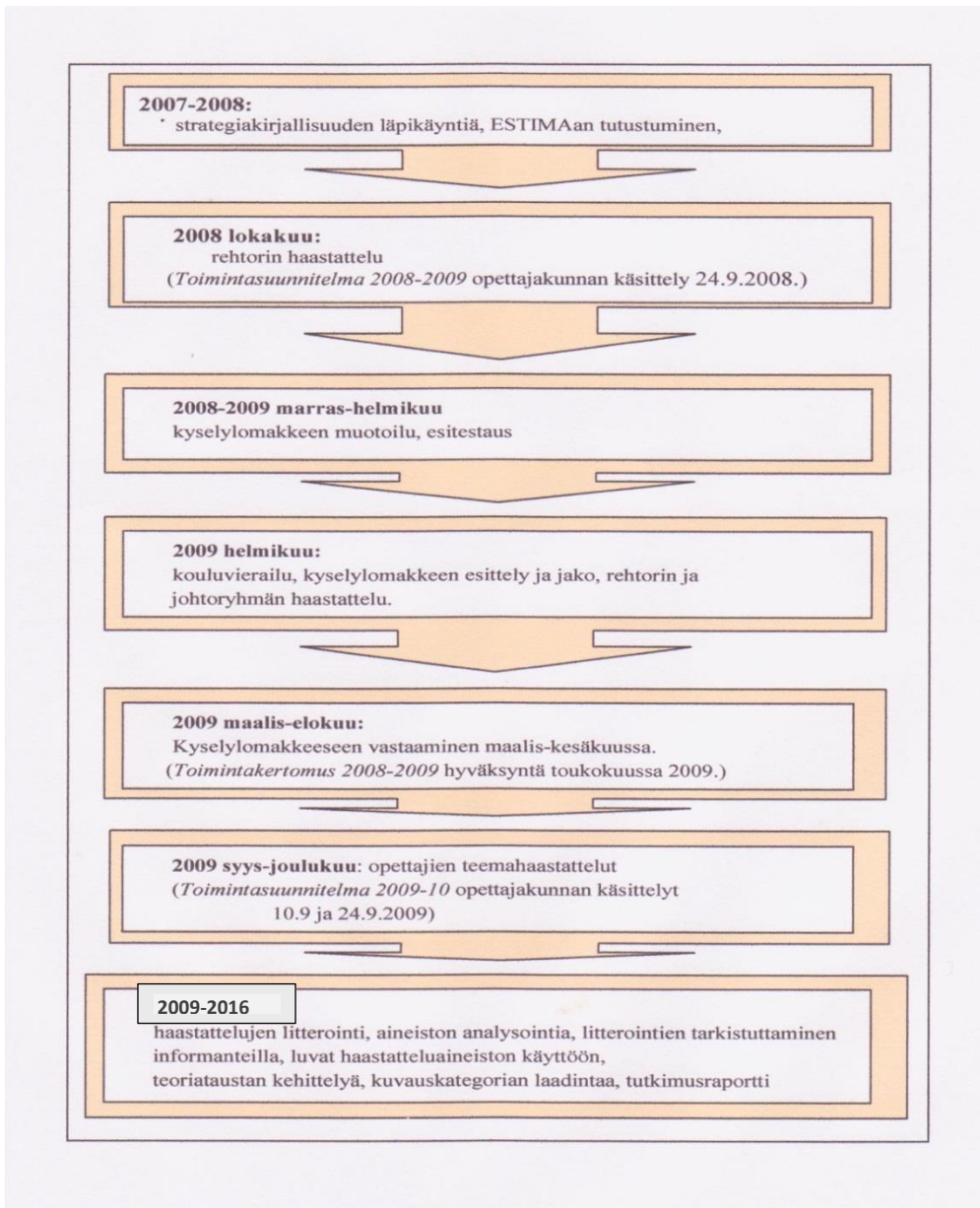
Toimitin teemahaastatteluaiheet (Liite 5) haastateltaville etukäteen, joskin moni mainitsi, ettei ollut niihin ennakkoon tutustunut. Etenin haastattelijana joko teemahaastattelurungon (Liite 6) mukaisesti tai antaen haastateltavan puhua aiheista siinä järjestyksessä, missä ne luontevasti tulivat esille. Kyselin strategiapiiristä, ohjausasiakirjojen merkityksestä, arvoista, visioista ja strategioiden toteutumisesta, hiljaisen tiedon jakamisesta, työyhteisön vuorovaikutuksesta ja viestinnästä ja sosiaalisista positioista, kehittämistyöstä ja tavoitteiden ja käytännön kohtaamisesta. Haastattelijana osin syvensin tai tarkistin lomakekyselyn vastauksia,

mutta myös laajensin näkökulmaa pelkästä edellisvuoden TOSUKE-prosessin kuvuksesta opettajan käsityksiin koulussa vallinneesta yleisestä toimintakulttuurista ja opettajan kokemuksiin osallisuudestaan tai ulkopuolisuudestaan.

Tutkimuskouluni edusti suurta koulua ja itselläni koulunjohtajana on pääosin kokemusta vain pienestä koulusta. Tämä taustani oli haastateltavilla selvillä, joten oletan, ettei Johnsonin ja Wellerin (2001, 496) kuvaama liiallinen tuttuus noussut ongelmaksi. Kuitenkin koska esiymmärrykseni strategiaprosessiin liittyvästä kontekstistä ja opettajan arjesta oli omakohtaisen kokemukseni vuoksi vahva, uskon pystyneeni katsomaan maailmaa tutkittavieni tavoin ja eläytymään heidän kokemuksiinsa ja siten ymmärtämään tutkittaviani ja tutkimaani ilmiötä. (Vrt. Meri 1992, 12–13; Puolimatka 2007, 36; Seidel & Kelle 1995, 55–56.) Rekrytointikokemukseni myötä olen melko kokenut haastattelija, minkä katson vähentäneen joitakin haastattelutilanteiden virhelähteitä. Osa haastateltavista mainitsi haastattelun olleen heille positiivinen tai lähes terapeuttinenkin kokemus, mikä kuvanee vuorovaikutuksen onnistumista (vrt. Järvinen & Järvinen 2004, 146–147).

Lomakekysely toteutettiin kevätlukukaudella, jolloin edellisyksyn toimintasuunnitelman teosta oli jo aikaa, mutta toimintakertomuksen tekoa ei ollut vielä aloitettu. Vuotuista toimintasuunnitelma- prosessia ja syksyn EFQM-arviointia ja koulun aiempaa visio- ja OPS-työskentelyä vetänyt rehtori oli tuolloin juuri siirtynyt toisiin tehtäviin. Opettajien strukturoidut teemahaastattelut tehtiin seuraavan syyslukukauden puolella välissä, pääasiassa loka-marraskuussa uuden rehtorin aikana. Tällöin edelliskevään toimintakertomus oli hyväksytty ja alkaneen lukuvuoden toimintasuunnitelma oli jo tehty ja käsitelty opettajakunnan toimesta.

Lomakekysely tehtiin siis lukuvuoden ja myös kevätlukukauden alun suunnitteluprosessin jälkeen, ja haastattelututkimus tehtiin tarkastellen koko edellisen lukuvuoden strategiaprosessia – alkaen toimintasuunnitelman laatimisesta sen toteutumisen arviointiin toimintakertomuksessa – päätyen tarkastelemaan toimintakertomuksen vaikutusta alkaneen lukuvuoden toimintasuunnitelmaan. Koulun strategisessa prosessissa muutoksen eli suunnitelman mukaisen toiminnan tulisi tapahtua lukuvuoden aikana eli retrospektiivinen tutkimus on perusteltua. Aikalullisuus on tässä tutkimuksessa jatkuva ja ilmiötä koskeva tieto kerätään jälkikäteen. Aineisto perustuu koulussa koko ajan toimivien ihmisten kuvauksiin toiminnastaan, käyttäytymisestään ja kokemuksistaan. (Vrt. Järvinen & Järvinen 2004, 64.)Kuviossa 6 on esitetty tutkimukseni ajallinen toteutus karkeasti hahmoteltuna.



**Kuvio 6. Tutkimuksen aikataulu**

Teemahaastattelut vaihtelivat kestoiltaan 46–110 minuutin välillä. Henkilöt kertoivat näkemyksiään monipuolisesti ja laajasti ja kaikkiin kysymyksiini vastaten, usein myös teemoja oma-aloitteisesti puheeksi ottaen. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin sanatasoisesti. Jokainen haastateltu sai myöhemmin sähköpostitse luettavakseen haastattelulitteroinnin, jota saattoi kommentoida ja jokainen antoi

luvan materiaalin käyttöön tutkimuksessa. Muutama halusi erikseen varmistuksen, ettei tutkimuksessa tietyistä vastauksista käy vastaajan henkilöllisyys ilmi. (Vrt. Kukkonen 2007, 146; Roisko 2007b, 101.) Anonymisoin tutkimusaineiston ja jätin haastattelusitaateista joko kokonaan pois ilmaukset ja viittaukset, joista informantin henkilöllisyys olisi suoraan paljastunut tai muuten ne merkityssisällöltään toisiin vastaaviin. Tutkimusaineiston hallinnassa ja analysoinnissa hyödynsin NVivo-ohjelmaa.

Kokosin kaiken sähköisen tutkimusaineiston NVivoon, jossa se oli helposti käytettävissä tarkistusta, vertailua ja tiedon hakua varten koodaustyötä tehdessä ja tutkimusraporttia kirjoitettaessa. Kyselylomakkeen avoimet osiot ja haastattelulalenteet kirjoitin puhtaaksi sanatarkasti ja tein jokaisesta litteroinnista oman tiedostonsa. Samoin tallensin tiedostoina kaikki kyselylomakevastaukset, kirjoittamani kuvaukset ja havainnointimuistiinpanot. Jokainen haastateltava koodattiin tapauksena, jonka taustatiedot tallennettiin attribuutteina. Alaryhmien eroja saattoi tarkastella attribuutihakujen avulla. Tekstitiedostoista koodasin tiettyyn tarkasteltavaan aiheeseen liittyviä tekstikatkelmia vapaina solmuina (nodes). Litteroinneista poimin käsityksiä ilmaisevia merkitysyksikköjä, joita lähdin luokittelemaan ja ryhmittelemään ensin tiettyihin alakategorioihin, joista sitten muodostin uusia tarkempia luokituksia, joita puolestaan yhdistin tiettyihin teemoihin ja luokkiin, joista muodostui yläkategorioita. Indeksoinnin ansiosta liikkuminen datan, merkitysyksikköjen ja kontekstin ja muodostettujen luokkien välillä oli helppoa ja siten ajatuskulkujen seuraaminen, tulkintaan palaaminen ja tulkinnan muuttaminen ja kategorioiden tarkentaminen oli myös mahdollista. (Vrt. Dey 1995; 71; Järvinen & Järvinen 2004; 71, 77; Kelle & Laurie 1995, 25–28; Korkiakangas ym. 2009, 222; Seidel & Kelle 1995, 61.)

Haastattelutilanteet palautuivat mieleen haastattelujen kuuntelemisen ja haastattelumuistiinpanojen kautta. Litterointien epätarkkuudet sai korjattua ja ilmaisujen merkitysvivahteet tarkistettua välittömästi koodaustyötä tehdessä saman ohjelman sisällä. Sana- ja tekstihaut olivat hyödyllisiä tarkistettaessa esimerkiksi, mitä mistäkin teemasta oli sanottu tai kenen sanoma jokin ilmaus oli. Vaikka NVivon käyttö vaati runsaasti perehtymistä ja aikaa enkä kaikkia ohjelman mahdollisuuksia osannut hyödyntää, katson sen olennaisesti lisänneen tutkimukseni luotettavuutta ja toimineen hyvänä apuvälineenä niin analyysiprosessin tallentajana kuin varsinaisessa aineistolähtöisessä sisällönanalyyysissä. Ehdoton etu oli se, että olin itse kerännyt ja litteroinut tutkimusaineistoni, joten tunsin ja muistin aineiston hyvin.

Ns. koodausansa tarkoittaa koodauksen tarpeetonta jatkamista ilman punaista lankaa. Koodausansa joutumista esti teoreettisen viitekehyksen rakentamisen ja koodauksen rinnakkaisuus ja eritoten mahdollisuus tarkastella rinnakkain aineistosta muodostuvia teemoja ja luokituksia ja Mantereen (2003) luomaa kuvauskategoriaa. (Vrt. Korhokangas ym. 2009, 224–225.)

Tein tutkimukseni yksin, mikä joissakin suhteissa on eduksi. Olen ainoa, jolla on kokonaiskäsitelmä kaikesta asiaan liittyvästä. Teorian ja datan tuntemus ja itse suunniteltu ja toteutettu tutkimusprosessi luovat ymmärryksen kokonaisuudesta. Analyysiyksikköjen löytäminen aineistosta ja niiden tulkinta on helpompaa, kun on itse haastatellut informantit ja litteroinut haastattelut ja tietää tilanteet, joissa informaatio on kerätty. Kategorioiden muodostaminen onnistuu, kun luokittelu on konsistenttia ja johdonmukaista. Yksin toimien ei tarvitse sopia erikseen tulkinnan lähtökohdista tai etsiä yhteisymmärrystä eikä koodaamisessa synny luotettavuusongelmaa sen vuoksi, että eri koodaajat päätyvät eri luokitteluun. Yksin työskentelyn vaaraksi tosin nousee analyysin kapeaksi jääminen, mitä olen pyrkinyt estämään palaamalla aineistoon useampia kertoja ja vertailemalla tulkintojani eri aikoina ja eri informanttien osalta sekä peilaamalla näkemyksiäni aiempaan tutkimukseen ja teorioihin. (Ks. Lee & Fielding 1995, 37; Uljens 1992, 122–129.) Uskon tutkijana kyenneeni esiymmärrykseni valossa tulkitsemaan löydöksiä kontekstissään ja etsimään havainnolleni evidenssiä useammista lähteistä.

## 5.3 Aineiston analysointi

### 5.3.1 Asiakirjojen sisällön analyysi

Tutkimuskoulun strategia-asiakirjat oli joko jaettu kaikille opettajille henkilökohtaisesti tai ne olivat vapaasti saatavilla opettajainhuoneessa, kansliassa tai tietokoneen palvelimella. Sain ne käyttööni ja sisällytin tutkimusaineistooni. Kokosin sisältöanalyttisesti asiakirjojen kuvaukset koulun strategiaprozessista, tavoitteenasettelusta, työn jaosta ja toimintakulttuurista. Taulukossa 1 on nähtävissä kunkin strategia-asiakirjan nimi ja rasti, mikäli asiakirjassa oli joko mainintoja tai pidempiä kuvauksia seuraavista strategiatyön osa-alueista A–D:

- A: Strategiaprozessin kulku:
  - esim. miten tavoitteista ja asioista päätetään, ketkä osallistuvat eri vai-

heissa, mitä asiakirjoja laaditaan ja miten ja missä lukuvuoden vaiheessa niitä päivitetään

- B: Koulun tavoitteiden asettelu:
  - mihin pyritään, mikä on visio tai toiminta-ajatus, mitkä ovat keskeiset arvot ja tavoitteet. (Ympäristöohjelmassa tavoitteet eivät olleet eksplisiittisesti ilmaistuna, vaan ilmenivät toimenpiteinä kuten ”kulutuksen optimointi” tai toimenpiteen perusteluina ”jotta säilyvät hyvinä” tai arvolausemina ”käsitellään/lajitellaan ”oikein”, ”laitetaan oikeisiin paikkoihin”.)
- C: Koulun tehtävien- ja työn jako ja käytännön ohjeet :
  - kuka tai ketkä vastaavat mistäkin toiminnan osa-alueesta ja mitä kyseiseen vastuualueeseen kuuluu tai miten joissakin tiloissa tai tilanteissa konkreettisesti toimitaan.
- D: Yhteistyön tekemisen tavat ja tietoa yhteistyökumppaneista ja yleisestä toimintakulttuurista:
  - miten oppilaita kohdellaan, miten saa ja ei saa toimia, miten aikuiset käyttäytyvät, millaisia yhteistyön muotoja on ja miten yhteisöllisyyttä ja hyvää ilmapiiriä tuetaan.

Asiakirjojen sisällön pohjalta hahmottelin kuvauksen kohdekoulun strategia-prosessista ja rehtorin ja johtoryhmän toiminnasta sekä visualisoin erilaisia strategiamalleja. Tarkensin kuvauksia ja malleja rehtorin ja opettajien kertoman pohjalta ja peilasin opettajien ilmaisemia käsityksiä asiakirjojen tuottamaan kuvaan esimerkiksi koulun toimintakulttuurista ja ilmapiiristä. Tarkoitukseni ei ollut tuottaa objektiivista yksi yhteen kuvausta tosielämän strategiapro- sessista, vaan tuottaa kuvauksia, jotka joko vastasivat käsityksiä vallitsevasta tilanteesta tai kuvasivat sitä asiantilaa, jonka dokumentin laatimishetkellä toi- vottiin tai kuviteltiin vallitsevan. (Vrt. Järvinen & Järvinen 2004, 156.)

| <b>Strategia-asiakirja</b>  | <b>A:<br/>Prosessi</b> | <b>B:<br/>Tavoitteet</b> | <b>C:<br/>Työnjako</b> | <b>D:<br/>Tapa</b> |
|---|------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------|
| Toimintasuunnitelma- ja toimintakertomus (TOSUKE) vuosilta 2008–2009 ja 2009–2010 | X                      | X                        | X                      | X                  |
| Opetussuunnitelma (OPS)   | X                      | X                        | X                      | X                  |
| EFQM-raportti ja toiminnan kuvaus 2008 (Eurooppalainen laatupalkintomalli)        | X                      | X                        | X                      | X                  |
| Kriisisuunnitelma ja pelastautumissuunnitelma                                     | –                      | –                        | X                      | X                  |
| Turvallisuussuunnitelma   | –                      | X                        | X                      | X                  |
| Ympäristöohjelma  | X                      | (X)                      | X                      | –                  |
| Työhyvinvointisuunnitelma   | X                      | X                        | X                      | X                  |
| Tietostrategia  | X                      | X                        | X                      | –                  |
| Yhteisöllisyyttä edistävä suunnitelma   | –                      | X                        | X                      | X                  |
| Opettajien yhteinen sopimus   | –                      | X                        | X                      | –                  |
| Tervetuloa työhön oppilaitokseemme (uusille opettajille)                          | –                      | –                        | X                      | –                  |
| Opettajien työsuorituksen arvioinnin osa-alueet ja kriteerit                      | –                      | X                        | X                      | X                  |
| Vastuuopettajat 2008–09 ja vastuualueiden kuvaukset                               | –                      | –                        | X                      | –                  |
| Kaupungin työterveyskeskuksen Paikallisen Muutoksen Malli, kooste, 2009/10        | X                      | –                        | X                      | X                  |

**Taulukko 1. Kohdekouluun strategia-asiakirjoissa mainittuja strategiatyön osa-alueita**

Koodaus alkaa teoriasta. Koodit eli merkitysyksiköt ovat osa teoreettista viitekehystä ja toisaalta puhtaasti datasta nousevia. Merkitysyksiköiden poimiminen on alustavien luokittelukategorioiden yhdistämistä havaintoihin, indeksointia. Merkitysyksiköt ovat metonymisiä käsitteitä siinä, että ne sallivat osan edustaa kokonaisuutta. Metonymia aiheuttaa myös sen, etteivät kaikki havainnot ole yhtä hyviä esimerkkejä kategorioista. (Araujo 1995, 97–101; Prein, Kelle, Richards & Richards 1996, 68.) Seidelin ja Kellen (1995) mukaan on olemassa kaksi koodaustapaa, faktuaalinen ja referentiaalinen. Faktuaalisessa koodauksessa koodataan tekstikatkelma, joka sisältää informaatiota tietystä aiheesta. Katkelma indeksoidaan, kun siinä faktisesti esiintyy esimerkiksi tutkittavaan aihepiiriin liittyvän sana. Referentiaalisessa koodauksessa koodataan tekstikatkelma, jonka sisältämä merkitys, jokin fakta, päätelmä tai ilmaus viittaa tai liittyy tutkittavaan asiaan. Jokaisella koodilla on kuitenkin aina referentiaalinen funktio ja indeksi sisältää aina myös faktista tietoa. (Mt. 52–53.)

Hahmoteltuani strategiaprosessin vaiheet ja ne tilanteet ja yhteydet, joissa opettajan osallistumista koulun strategisen toiminnan suunnitteluun tai arviointiin edellytettiin tai toivottiin (ks. luku 6.1.1 ja Kuvat 7 ja 11), lähdin keräämään haastatteluaineistostani ilmauksia, merkitysyksiköjä, joissa opettaja kertoo jotain osallistumisestaan näissä yhteyksissä. Merkitysyksiköt saattoivat olla hyvinkin laajoja kokonaisuuksia tai lyhyitä toteamuksia, oleellista oli, että ne ilmaisivat henkilön käsityksen tarkasteltavasta ilmiöstä. Westfall-Rudd (2011) tutkimuksessaan toteaa omistajuuden tunteen (sense of ownership) ja koulutukseen osallistumisen olevan yhteydessä toisiinsa ja esittää jatkotutkimuksen aiheeksi selvittää omistajuuden tunteen ja opettajan suunnittelutyöhön osallistumisen tason yhteyksiä. Tätä näkökulmaa vasten lähdin tarkastelemaan omistajuuden tunteen ilmenemistä osallistumistilanteiden kuvauksissa, mistä käynnistyi myös teoreettisen viitekehyksen osallisuus-käsitteen tarkempi analysointi ja määrittely, joka puolestaan vaikutti aineiston tulkintaan.

Analysoin informanttien strategiatyöhön liittyviä kokemuksia; myönteisiä tai kielteisiä ja ulkopuolisuutta tai osallisuutta ilmaisevia. Edelleen jaottelin merkitysyksiköjä tutkimusasetelmani pohjalta tarkastellen, mikä ilmiö tai tapahtuma kokemukseen tai tunnetilaan oli yhteydessä, oliko kyse kielestä tai ymmärtämisestä tai osaamisesta, vuorovaikutustilanteesta, toisesta henkilöstä tai omasta tilanteesta, fyysisestä ympäristöstä, arvoista tai jostain muusta seikasta. Etsin myös merkitysyksiköjä, joissa opettaja kuvaili sosiaalista positiotaan ja toimintaansa



yhteisössä. Samoin analysoin visioihin, arvoihin ja omiin vaikutusmahdollisuuksiin ja sitoutumiseen liittyviä ilmauksia ja käsityksiä.

Strategiatyön sosiaalinen positio oli kansalaisen, aktivistin tai kynnikon. Strategisia toimijoita ovat kansalainen ja aktivisti. Kansalaisella eli työmuurahaisella on myönteinen tai neutraali suhtautuminen strategiaan ja ehkä tunne, että hän toteuttaa strategiaa työssään, mutta hän ei halua toimia organisaatiossa omaa perustyötään laajemmin. Kansalainen pysyttelee vastaanottajan asemassa. Hän osallistuu käskettäessä tai pyydettyä ja suorittaa työnsä, mutta ei pyri aktiivisesti vaikuttamaan strategian sisältöön. Kansalainen pitää kuitenkin organisaation menestymistä ja tulevaisuutta tärkeänä ja haluaa nähdä oman työnsä merkityksellisenä. Hän on lojaali organisaatiolle ja pyrkii tekemään työnsä hyvin ja organisaation edun mukaisesti. (Mantere 2003, 75–77, 147, 221; Mantere ym. 2006, 87.)

Aktivisti eli leijona näkee strategian mielekkäänä ja haluaa toteuttaa sitä työssään ja vaikuttaa strategiaprosessissa myös perustyönsä ulkopuolella. Hän haluaa tietää, miten tehdään ja mikä on strategian päämäärä. Hän on kiinnostunut asioista omaa toimenkuvaansa laajemmin ja halukas perehtymään ja ottamaan kantaa ja etsimään uusia strategian toteuttamisen ja vaikuttamisen muotoja. Hän haluaa ymmärtää kokonaisuuden, jossa toimii ja saattaa kyseenalaistaa asioita. Hän pyrkii aktiivisesti vaikuttamaan asioihin, joita pitää strategisesti merkittävänä ja hän pohdii oman toimintansa merkitystä organisaatiolle ja sitä, miten itse toteuttaa strategiaa. (Mantere 2003, 75–77, 117, 221; Mantere ym. 2006, 87.)

Siili eli kynnikko asennoituu negatiivisesti strategiatyöhön, ei näe sen mielekkyyttä eikä yritä osallistua tai vaikuttaa edistävasti strategian laadintaan tai toteutukseen. Hän ei usko strategian hyödyllisyyteen vaan suhtautuu siihen välinpitämättömästi, väheksyen tai avoimesti kritisoiden, vaikkakin voi sinänsä asennoitua omaan perustyöhönsä ja organisaationsa positiivisesti. (Mantere ym. 2006, 88; Mantere 2003, 167, 221.)

Tutkimushavaintojeni suuntaamisessa ja tarkentamisessa hyödynsin yllämainittuja sosiaalisten positioiden kuvauksia. Varsinaisena analyysityökaluna käytin Mantereen (2004, 7) luokitteluskeemaa, jossa yksilön strateginen toimijuus tulee kuvailuksi kolmen ulottuvuuden, aktiivisuuden, tulkinnan ja vaikutusmahdollisuuksien yhdistelmänä. Ulottuvuudet ilmaisevat:

Missä sosiaalisessa positiossa yksilö strategian edistäjänä toimii?

Kuinka ymmärrettävänä ja sopivana yksilö kokee strategiasta saamansa ohjeistuksen ja informaation?

Kuinka sopivasti yksilö pystyy mielestään strategiaprosessissa vaikuttamaan ja saamaan vastuuta tai valtaa?

Kukin ulottuvuus jaetaan edelleen kolmeen ryhmään (Mantere 2003, 72–78):

Sosiaalinen positio jakautuu aktivistin, kansalaisen ja kyynikon positioihin.

Tulkintaulottuvuutta tarkastellaan kokemuksena, jossa strategiasta on joko liian vähän tietoa tai tiedon määrä koetaan sopivana ja strategia mielekkäänä tai strategia on liian laaja ja informaatiota liikaa.

Valta-ulottuvuustarkastelussa henkilöllä on joko liian vähän vaikutusmahdollisuuksia tai sopivasti valtaa tai liikaa vastuuta.

Näiden ulottuvuuksien yhdistelminä Mantere löysi 20 erilaista sosiaalisen position luokkaa, jotka hän kuvailee esimerkkitapausten avulla yksitellen (mt. 82–171). Kiinnostuneelle lukijalle nopein tapa saada yleiskäsitys luokittelusta on TieVie -luentokalvosarja ja väitöskirjan havainnollistava eläinhahmokuviutus, jonka on tehnyt Aleks Salokannel (Mantere 2004, 7–11). Kyseisiä kuvauksia, piirroksia ja luokitteluperusteluja hyödynsin paitsi omien aineistolähtöisten kuvauskategorioideni rakentelussa myös oman kategoriointini luotettavuuden arvioinnissa.

Taulukoissa 2–4 on listattu Mantereen henkilön suhdetta strategiaan kuvaavat kategorianimikkeet siten, että kunkin taulukon ensimmäisessä sarakkeessa on Mantereen (2004) suomennos, toisessa käsite englanniksi (Mantere 2003) ja kolmannessa omaa ajatteluani tukevat ja empiirisen aineiston analyysia varten kehittämäni esiyymmärrykseeni perustuvat kyseiseen yläkategoriaan kuuluvat hypoteettiset alakategoriat. Taulukko 2 listaa kyynikkokategoriat, henkilöt, jotka edustavat kriittisyyttä strategian suhteen, Taulukko 3 kansalaiset, jotka ovat enemmän suuntautuneita omaan työtehtäväänsä kuin strategiaan ja Taulukko 4 strategiaa edistävät aktivistit.

Aineistolähtöisesti esiyymmärrykseeni perustuvien hypoteettisten luokitusten ja osallisuuskokemuksen kuvauksen sekä Mantereen kokemusulottuvuuskehikon (ks. Kuvio 15) avulla analysoin informanttien kertomuksia ja kokemuksia kohdekouluun strategiatyöstä muodostaen erilaisten kokemistapojen pohjalta kohdekouluun opettajien osallisuuden kuvauskategoriat (Taulukko 9).

| <b>Kyynikkokategoriat<br/>(Mantere 2004)</b> | <b>Cynics<br/>(Mantere 2003)</b> | <b>Tutkijan esiyymmärryksen perustuvat hypoteettiset kyynikkojen alakategoriat</b>  |
|--|----------------------------------|---|
| Piittaamaton                                 | Disinterested cynic              | välinpitämätön kännykän räplääjä, ajan kuluttaja, "Not my business", "EVVK", "Turhaa höpinää"   |
| Passiivinen                                  | Passive cynic                    | mitätöijä, latistaja, ei osallistu, takapulpetin tuhahtelija  |
| Toivoton                                     | Hopeless cynic                   | pettynyt, tuomittu rooliinsa, "Ei pysty, ei repeä, ei onnistu...", "Kukaan ei tajua..."   |
| Antautunut                                   | Surrendered cynic                | kokeillut ja luovuttanut, kehäraakki, kaikkensa turhaan antanut, väsynyt, "Ei voi kuin nostaa kädet pystyyn"  |
| Nyrjähtänyt                                  | Dislocated cynic                 | vastavirtaan ajautunut, vääryyttä kärsinyt, äänekäs marttyyri, vihainen asiakas, totuuskien laukoja, tiukka kriitikko, oman päänsä pitävä, vastarannan kiiski |

**Taulukko 2. Mantereen (2003, 2004) nimeämät kyynikkojen alakategoriat ja tutkijan omat esiyymmärryksen perustuvat hypoteettiset kyynikkokategoriat empiirisen aineiston analyysia varten**

| <b>Kansalaiskategoriat<br/>Mantere (2004)</b> | <b>Citizens<br/>(Mantere 2003)</b> | <b>Tutkijan esiyymmärryksen perustuvat hypoteettiset kansalaisten alakategoriat</b>                  |
|---|------------------------------------|--|
| Avun tarpeessa                                | Citizen in need                    | tukea tarvitseva, epävarma, kiitosta kaipaava, kehityskeskustelija, varmistaja                       |
| Eksynyt                                       | Lost citizen                       | hukassa kaaoksen keskellä, vierailija, eksynyt turisti, aloittelija                                  |
| Tyytyväinen                                   | Satisfied/Content citizen          | "omalla" paikallaan, kutsumusopettaja, pätevä pikkuvirkamies   |
| 'Sivistymätön'                                | Unenlightened citizen              | valaistumaton, "on vain töissä täällä", onnellisen tietämätön strategioista, omat jutut menee edelle |
| Erakko  | Reclused citizen                   | unohdettu väliinpuotoaja, omiin työtehtäviinsä vetäytynyt, luokkahuoneessansa pysyvä                 |
| Vaiennettu                                    | Neutralized citizen                | oppositiossa, vaikutusmahdollisuudet mitätöity, kahlittu   |
| Huolestunut                                   | Troubled citizen                   | ongelmainen, esteiden vanki, taakankantaja, huolten uuvuttama  |

**Taulukko 3. Mantereen (2003, 2004) nimeämät kansalaisten alakategoriat ja tutkijan omat esiyymmärryksen perustuvat hypoteettiset kansalaiskategoriat empiirisen aineiston analyysia varten**

| Aktivistikategoriat Mantere (2004) | Champions (Mantere 2003) | Tutkijan esiyymmärrykseen perustuvat hypoteettiset aktivistien alakategoriat       |
|------------------------------------|--------------------------|--|
| Hylätty                            | Abandoned champion       | oman onnensa nojaan heitetty, "orpo susi", yksin jätetty yksinäinen puurtaja       |
| Stressattu                         | Champion under stress    | stressaantunut, "puun ja kuoren välissä", "liian monta rautaa tulessa"             |
| Lannistunut                        | Overwhelmed champion     | työhön hukkuva, "kaikki kaatuu päälle", musertuva, uupuva                          |
| Valtuutettu                        | Empowered champion       | voimautunut, tien näyttäjä, vahvasti osallinen, itsevarma visionääri, aito johtaja |
| Hämentynyt                         | Puzzled champion         | "pihalla oleva", "ufo", "liian suurissa saappaissa"                                |
| Eristetty                          | Excluded champion        | ulkopuolelle työnnetty, pimentoon jätetty, hyljeksitty osaja                       |
| Tyytymätön                         | Discontent champion      | vallan puutteesta kärsivä, vihainen, "Halki, poikki, pinoon"-tyyppi                |
| Sivuutettu                         | Disregarded champion     | ilman selityksiä ja odotuksia jätetty, "kuin ilmaa"                                |

**Taulukko 4. Mantereen (2003, 2004) nimeämät aktivistien alakategoriat ja tutkijan omat esiyymmärrykseen perustuvat hypoteettiset aktivistikategoriat empiirisen aineiston analyysia varten**

## 6 Tulokset ja niiden tulkinta

Vastaan tässä luvussa ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni:

Minkälaista on kohdekoulun strateginen toiminta?

Koulun strateginen toiminta koostuu rehtorin ja jokaisen yksittäisen työntekijän toiminnasta opetuksen järjestäjän ja koulun asettamien strategisten tavoitteiden edistämiseksi. Jotta kohdekoulun toimintaa voisi ymmärtää, tarvitaan kuvaus toimintaympäristöstä ja toimintaa rajaavista puitteista. Käytän jäsentelyssäni yleistä strategiasanastoa ja hyödynnän Ala-Mutkan (2008) strategiamallin ideaa. Ala-Mutkan mallissa strategia rakentuu ensinnäkin henkilöiden ja ryhmien ajatusmaailloista ja toisekseen organisaation johtamiskäytännöistä ja edelleen organisaation rakenteista ja päätöksentekoprosesseista sekä sisäisestä politikoinnista. Lisäksi strategiamalli täydentyy strategian mukaisen toiminnan kuvauksilla eri tasoilla yleisen strategiatason ja henkilötason välillä. (Mt. 99–100, 225.)

Kohdekoulussa strategia- ja laatutyötä oli tehty jo pitkään, joten esim. visio, arvot, tavoitteet ja joitakin prosessien ja toiminnan kuvauksia oli jo asiakirjoissa määriteltäviä. Strategiasanaston käyttö oli rehtorille luontevaa ja tuttua, mikä myös helpotti kohdekoulun strategiaprosessin hahmottamista. Kuvailemalla ja visualisoimalla kohdekoulun strategista toimintaa teen omia tulkintojani asiakirjojen ja informanttien välittämistä näkemyksistä, uskomuksista ja tulkinnoista kohdekoulun strategiasta. Samalla muodostuu ja tulee näkyväksi ilmaistu strategia ja hallitseva malli eli se, mikä joko konkreettisesti toteutuu tai minkä ajatellaan tai toivotaan toteutuvan käytännössä. (Vrt. Ala-Mutka 2008, 99, 100, 225; Fullan 2010a, 71; Luoma 2008, 26–28; Mantere 2003, 19.)

## 6.1 Kohdekoulun strateginen toiminta

### 6.1.1 Toiminnan organisointi käytännössä

Fyysisesti koulu toimi kolmessa eri rakennuksessa; oli useammasta osasta koostuva päärakennus, 200 metrin päässä oleva vanha koulu ja reilun kahden kilometrin päässä oleva sivupiste. Tutkimuskeväänä luokkaa opettavia opettajia oli 25, erityis- ja aineopettajia ja muita opettajia 12. Yhteydenpito ja viestintä tapahtui sähköpostin, Fronterin, Wilman, puhelimen, ilmoitustaulujen, tietokonepalvelimen Y-aseman ja asiakirjojen avulla sekä kasvotusten kehityskeskusteluissa ja kokouksissa eri muodoissa.

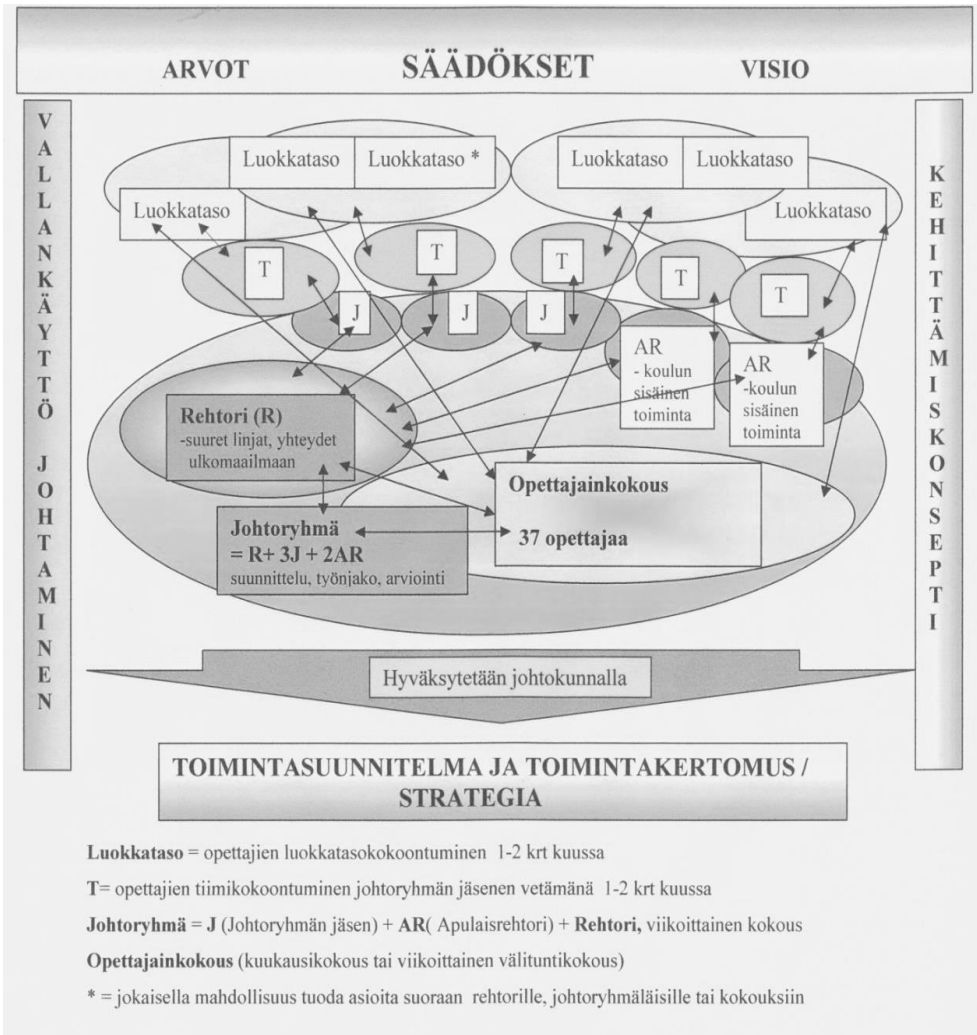
Kuvio 7 esittää kohdekoulun strategiatyön organisointia. Strategiaan vaikuttavat taustalla sisäinen politikointi eli hierarkia ja vallankäyttö sekä toiminnalle luodut rakenteet. Yleisesti koulun johtaminen on henkilöstön ja tavoitteiden johtamista, joka pohjautuu paitsi kasvatustehtävän eettisiin ja moraalisiin päämääriin ja vallitseviin arvoihin myös koulun institutionaalisten vastuuden ja veloitteiden täyttämiseen (Kyllönen 2011, 72). Erilaiset valtakunnalliset ja paikalliset säädökset ja ohjeistukset ja koulukohtainen opetussuunnitelma määräävät koulun strategisen toiminnan raamit. Rehtorilla on kokonaisvastuu ja päätösvalta ja hän toimii ja johtaa oman maailmankatsomuksensa ja ajatusmallinsa mukaan. Koulussa vallitsee tietty kehittämiskonsepti ja noudatetaan tiettyjä ajatusmalleja, mikä vaikuttaa mm. työskentelyilmapiiriin ja toimintatapoihin.

Rehtori johti koulua apulaisrehtoreiden ja johtoryhmän avulla. Rehtori hoiti asioita koulusta ulkomaailmaan ja opetuksenjärjestäjätahoihin päin ja huolehti suuremmista linjoista ja visioinnista, apulaisrehtorit vastasivat päivittäisen toiminnan pyörittämisestä. Johtoryhmä oli valmisteleva ja tietoa välittävä ja keräävä elin, joka kokoontui säännöllisesti lukuvuoden rytmiin liittyvien TOSUKE -tehtävien, raporttien, talousarvion ja oppimateriaalilausten ja muiden ajankohtaisten tai opettajilta nousevien asioiden tiimoilta.

Johtoryhmään rehtorin lisäksi kuuluivat apulaisrehtorit (AR) ja rehtorin valitsemat kolme opettajajäsentä (J). Johtoryhmä teki työsuunnitelman ja jakoi toiminnan vastualueet ja kokosi näihin vastualueisiin liittyvät tiimit (T). Rehtori toimi johtoryhmän vetäjänä ja jokainen johtoryhmän jäsen (J/AR) veti yhtä tiimiä. Johtoryhmän jäsenet rehtorin ohjauksessa valmistelivat opettajainkokouksessa päätettävät asiat ja niitä voitiin esitellä ja työstää tiimeissä ennen kokouks käsittelyä.

Jokainen opettaja kuului johonkin tiimiin. Lisäksi samaa luokka-astetta opettavat opettajat osallistuivat ns. luokkatasokokouksiin, joista tuotiin asioita tiimeille tai opettajainkokoukseen ja päivästöön.

Tiimit keskittyivät yhteisiin yleisiin asioihin ja luokkatasokokoukset enemmän opetussuunnitelmatasoisiin asioihin. Jokainen opettaja pystyi myös tuomaan suoraan ilman edustuksellisuutta asioitaan rehtorille tai johtoryhmän jäsenille tai opettajainkokoukseen.



Kuvio 7. Kohdekoulun strategiatyön organisointi

Rehtori vei strategiset tavoitteensa johtoryhmän ja tiimien kautta opettajainkokoukseen ja sieltä edelleen toimintasuunnitelmana hyväksyttäväksi johtokuntaan. Nähtävissä on johtamisen suunta linjaorganisaation mukaisesti johtoryhmäläisten vetämien tiimien kautta, vaikkakin luokkatasokoukset tuovat järjestelmään matriisiorganisaation piirteitä (ks. luku 2.3.1).

### **Kuvaus johtoryhmän ja opettajien toiminnasta**

Kokouksiin osallistumista edellytettiin kaikilta. Viikoittain oli sekä johtoryhmäkokous että opettajien välituntikokous ja tiettyinä iltapäivinä oli aina joko iso opettajainkokous tai tiimi- tai luokkatasokokous. Johtoryhmäkokouksissa ja pääkoulun isoissa opettajakokouksissa oli esityslista, sihteerivuoro kiersi ja pöytäkirjat jaettiin sähköisesti. Sivupisteen opettajat eivät osallistuneet pääkoulun välituntikokouksiin, vaan pitivät omansa ja saivat pääkoulun kokousmuistion sähköisesti. Kolmannes opettajakunnasta oli ollut talossa alle kolme vuotta, kolmannes alle yhdeksän ja loput yli 9 vuotta, rehtori seitsemän vuotta. Johtoryhmä oli toiminut kaksi vuotta samassa kokoonpanossa. Suurin osa opettajista tunsivat toisensa.

Osallistuin tarkkailijana rehtorin viimeisellä työviikolla johtoryhmän kokoukseen, jossa EFQM -raportin kokoaminen oli keskeinen aihe. Johtoryhmän ja rehtorin yhteistyö vaikutti saumattomalta. Ryhmän ja koko koulun toiminnasta tuli tuntu koulun ryhmäsoutu-aiheisen logon mukaisesta tasaisesta yhteisestä etenemisestä samaan suuntaan. Kokous sujui hallitusti. Kukin teki ja oli tehnyt osansa, työnjako ja aikataulut olivat selvillä, käytetty käsitteistö näytti olevan tuttua ja kaikilla oli asiantuntemusta, puhuttiin vuorollaan ja pysyttiin yhteisymmärryksessä. Rehtori kehui johtoryhmäänsä ja näytti arvostavan heitä ja heidän toimintaansa ja johtoryhmä tuntui arvostavan rehtoriaan. Ryhmä vaikutti itsenäiseltä ja rauhallisen varmalta, vaikka muutoksia oli tulossa.

Johtoryhmän ryhmähaastattelussa kaikki osallistuivat. Vaikutelma samanmielisestä, yhteenkuuluvasta ja yhteistoimintaan harjaantuneesta ryhmästä vahvistui. Jäsenten mukaan talossa vallitsi yhteisöllinen hyvä ilmapiiri ja keskustelua ja strategiapuhetta oli olemassa ja tiimityöskentely oli tavoitteellista, vakiintunutta ja toimivaa. Asioiden ennakoitua ja erityisesti ongelmien ennalta ehkäisyä pidettiin tärkeänä eikä tulevaisuudessa nähty suuria muutoksia tai uhkakuvia. Johtoryhmään hakeutumisen motiivina ryhmäläisillä oli ollut halu vaikuttaa asioihin ja parantaa koulun toimintaa. Yhteisen näkemyksen luominen oli heistä tärkeää ja yleensä helppoa ja he halusivat esiintyä yhtenäisenä ryhmänä myös ulospäin,



opettajainhuoneessa. Yksilöinäkin he katsoivat toimivansa johtoryhmän edustajina, mallina ja suunnan näyttäjinä muille opettajille.

Johtoryhmäläisten mielestä tavoitteiden edistäminen oli jatkuvaa ja muutoksia kannatti viedä eteenpäin vaiheittain ja vähitellen. Henkilökohtainen, kasvokkain tapahtuva viestintä oli heistä ensiarvoisen tärkeää monessa tilanteessa. Yleisesti he kokivat viestinnän talon sisällä toimivana ja ongelmattomana ja pitivät niin muiden opettajien strategista osaamista kuin omia strategisia taitojaan hyvinä. Heistä johtoryhmässä – ja koko talossa – osattiin hyödyntää eri ihmisten osaamisalueita. Asioiden, suunnitelmien ja prosessien kirjaamista he pitivät merkityksellisenä toiminnan vakiinnuttamiseksi. Johtoryhmäläiset kokivat nauttivansa arvostusta ja luottamusta opettajakunnan taholta. Rehtorivaihdoksesta huolimatta ryhmän toiminnan uskottiin jatkuvan ennallaan. Johtoryhmän ajattelumalli näytti olevan rationaalisen valinnan kehittämiskonseptin mukaista; suunnittelu oli rationaalista, epävarmuus haluttiin eliminoida, tietämys oli johdolla ja sitä valutettiin ylhäältä alas, suosittiin yhtenäisyyttä ja toiminnan vakiinnuttamista (vrt. Arnkil 2006, 69).

Tutkimukseni esittelyn yhteydessä seurasin myös opettajakunnan välituntikokouksen, jossa vallitsi hillitty, rauhallinen, asiallinen tunnelma. Asiat etenivät rehtorin ohjaamina, mutta opettajavetoisin puheenvuoroin. Ao. opettaja esitti asiansa keskeytyksittä, kaikki näyttivät kuuntelevan ja kommentit olivat asiallisia ja tarpeellisia huomioita siitä, mitä esitetty asia vaikutti koulun tai tietyn luokan tai opettajan toimintaan. Kokous eteni ripeästi ja kaikki tuntuivat tietävän roolinsa asianomistajina, asianosaisina, puheenjohtajina tai muistion kirjaajina. Käytännöt tiedon kulun ja vakiintuneen kokoustoiminnan osalta vaikuttivat selkeiltä ja pysyvään toimintakulttuuriin kuuluvilta.

Vieraillessani noin kymmenkunta kertaa opettajainhuoneessa oppituntien, välituntien ja koulupäivän päättymisen aikaan siellä oli yleensä väljää, vain muutamia opettajia sattui olemaan paikalla ja vallitsi rauhallinen, joskus väsyneenkin oloinen, hengähdys- ja lepotaukotunnelma. Pöydän pinnat olivat tyhjiä ja yleisvaikutelmana oli siisteys ja järjestys. Osa istui itsekseen erillään toisella puolen opettajainhuonetta kahvikupin tai lehden ääressä. Ison kokouspöydän ääressä oli useimmiten tyhjää, siinä korjattiin vihkoja tai käytiin työtehtäviin liittyvää keskustelua. KahvinkeitTIMEN lähistölle muodostui ruokatunnin aikaan hetkittäisiä seisaallaan jonkun sanan keskenään vaihtavia ryhmittymiä ja muutama asettui viereiseen sohvaryhmään seurustelemaan. Vieraaseen ei otettu kontaktia tai kiinnitetty juurikaan huomiota.

Alkuesittelyni jälkeisillä käynneillä tiedustelin kulloinkin opettajainhuoneessa olevilta henkilökohtaisesti heidän osallistumisestaan tutkimuskyselyyni ja innokkuuttaan haastateltaviksi. Pari ilmoitti jyrkästi, ettei opettajalla yksinkertaisesti ole aikaa eikä mahdollisuuksia vastata kaikkiin niihin lukuisiin kyselyihin, joita tulvii, saati istua haastateltavana. Muut suhtautuivat tutkimukseen myötämielisesti, mutta työkiireen ja aikapulan nosti esiin lähes jokainen. Yleisvaikutelmaksi jäi tunne suunnitelmallisesta ja järjestelmällisestä ja työorientoituneesta ilmapiiristä.

### Rehtorin strateginen toiminta

Rehtorin rooli koulun strategiatyössä on keskeinen. Hän organisoi, ohjaa ja johtaa opettajien työskentelyä ja sitä kautta strategioiden toimeenpanoa. Rehtori vastaa kaikesta koulun toiminnasta (L628/1998, 37§). Hän on hierarkiassa ylinnä ja ainoa, jolla on hallinnollista päätösvaltaa ja mahdollisuus toteuttaa strategista johtamista koulun sisällä haluamallaan tavalla. Johtamisen ja ajattelun tapa vaikuttaa alaisiin; jokainen johtamistoimenpide vaikuttaa kokonaisuuteen, joka taas vaikuttaa osiinsa (Juuti & Luoma 2009, 207; Ollila 2010, 25, 48–49, 187). Tämän vuoksi otan rehtorin strategisen toiminnan erilliseen tarkasteluun jo tässä vaiheessa, erillään opettajien osallisuuden kokemusten syvemmästä analyysistä.

Taulukossa 5 on esitetty tiivistetysti käsillä olevan luvun havainnot, eli keskeisimmät rehtorin strategisen toiminnan eri osa-alueita edustavat ilmiöt ja rehtorin ajattelua ja toimintaa ilmentävät strategiatyön toimintamallit ja ilmenemistä kuvaavat näytteet rehtorin haastatteluaineistosta.

| <b>Strategisen toiminnan osa-alue</b>   | <b>Mikä toiminnassa keskeistä?</b>   | <b>Miten tai missä konkreettisesti ilmenee?</b>   | <b>Näytteitä rehtorin haastatteluaineistosta</b>   |
|---|--|---|--|
| Ajattelumallina rationaalinen valinta.<br><br>(Arnkil 2006, 69; ks. Luku 3.1.5) | Kausaalisuus, ennakointi, suunnittelu, seuranta, hierarkkisuus, virkamiehenä toimiminen. | Järjestelmällinen rehtorivetoinen suunnittelu- ja päätösprosessi.<br><br>SWOT-analyysi. | ”Jos työtä ei pysty ennakoimaan, se ei lisää työhyvinvointia.”<br><br>”Prosessi lähtee siitä, että analysoin toiminta-ajatusta.” |

**Taulukko 5. Kohdekoulun rehtorin strateginen toiminta (taulukko jatkuu)**

| Strategisen toiminnan osa-alue  | Mikä toiminnassa keskeistä?  | Miten tai missä konkreettisesti ilmenee?   | Näytteitä rehtorin haastatteluaineistosta  |
|---|--|--|--|
| <p>Johtamismallina laatujohtaminen (suunnittelulähtöisyys- ja erinomaisuuskoulukunta). (Ks. Luku 3.1.3; mm. Lumijärvi &amp; Jylhäsaari 2000, 28 – 29)</p> | <p>Tavoitejohtaminen, tulosten seuranta, parhaiden käytäntöjen etsiminen, henkilöstön sitouttaminen.</p>   | <p>BSC-tuloskortti.<br/>Tulospalkkiot.<br/>Laatupalkinto.<br/>EFQM-arviointi.<br/>Kehityskeskustelut, avaintavoitteet, Yhteinen sopimus.</p>   | <p>”Kaikki on ainakin arvioitavissa, ellei mitattavissa.”</p> <p>”Parannamme entistä parastamme.”</p>  |
| <p>Strateginen vaikuttaminen (Ks. Luku 3.1.6; Salminen 2008, 153 –157; Suominen ym. 2009, 13)</p>   | <p>Visionäärisyys (pitkä aikaperspektiivi), pitkäjänteinen tiedottaminen ja päämäärien jatkuva esilläpito, monikanavaviestintä, vähittäinen eteneminen</p> | <p>Vision ja OPSin painottaminen rekrytoinnissa, asiakirjoissa, kokouksissa, kehityskeskusteluissa ja koulutuksissa. Tavoitteellinen ja systemaattinen monikanavainen tiedottaminen (sloganit, koulun logo, ilmoitustaulut, teesit, verkko jne.)</p> | <p>”Visio elää koko ajan.”</p> <p>Ideoiden tuominen on ”ujuttamista”, ”aina uudestaan”, ”pala kerrallaan”, siten, että ”antaa pölyn laskeutua”.</p> <p>”Opettajalle pitää antaa aikaa tottua uusiin ajatuksiin, en vie väkisin.”</p>               |
| <p>Johtajuuden jakaminen (Ks. Kyllönen 2011, 81–82; Luku 3.1.3)</p>   | <p>Johtoryhmä rehtorin yhteistyöelimenä ja työvälineenä.</p> <p>Johtamistehtävien jakaminen progressiivisesti</p>  | <p>Rehtorin valitsemat apulaisrehtorit ja johtoryhmä.</p> <p>Johtoryhmän jäsenellä tiimi johdettavanaan.</p>   | <p>”Ei se [johtoryhmäläisten valinta] ole mikään demokraattinen päätös, vaan osa koulun johtamista.”</p> <p>”Jäsenen pitää olla vastuullinen, kyetä vetämään ryhmää ja pystyä kestämaan paineita.”</p> <p>”Johtoryhmätyöskentelyyn kasvetaan.”</p> |

**Taulukko 5. Kohdekoulun rehtorin strateginen toiminta (taulukko jatkuu)**

| Strategisen toiminnan osa-alue   | Mikä toiminnassa keskeistä?  | Miten tai missä konkreettisesti ilmenee?   | Näytteitä rehtorin haastatteluaineistosta   |
|--|--|--|---|
| <p>Suhde työyhteisöön</p> <p>(Ks. Fullan 2010a; Juuti &amp; Salmi 2014, 245; Sergiovanni 2007, 49 – 59: Sydänmaanlakka 2004; 2007; 2012)</p> | <p>Alaisista välittäminen, hyvinvoinnista huolehtiminen.</p> <p>Hyvinvoinnin siirtovaikutus.</p> <p>Resurssien etsiminen, kehittäminen ja turvaaminen.</p> | <p>Ovet auki kansliaan.</p> <p>Opettajien kuunteleminen.</p> <p>Opettajien elämäntilanteen huomioiminen.</p> <p>Kokoustarjoilut.</p> <p>Koulutus, osaamisalueiden hyödyntäminen.</p> | <p>”En ole mikään Leelian lepotuoli, mutta sanon, että voi puhua..”</p> <p>” tää on just rehtorin työssä, mietin, mikä kullakin on”</p> <p>”Yritän aina, että henkilökunta voi hyvin”</p> <p>”Kun koulu voi hyvin, luokka voi hyvin, oppilas voi hyvin”</p> <p>”Ne pienetkin helmet voi olla tärkeitä.”</p> |
| <p>Rehtorin rooli</p> <p>(Ks. Mantere 2003, 103; Raasumaa 2010, 273–276)</p>   | <p>Rehtorin tehtävät.</p> <p>Laaja-alainen pedagoginen johtaminen.</p> <p>Aktivistina, visionäärinä ja innovaattorina toimiminen.</p>                      | <p>Lakisääteisten tehtävien hoito.</p> <p>Kannustaminen koulutautumiseen ja osaamisen jakamiseen.</p> <p>Uudet ideat resurssien jaosta, työtavoista, kehittämisestä.</p>             | <p>”Olen kaupungin ihminen, nöyrästi siinä roolissa”</p> <p>[rehtori mottonaan opettajille]: ”I make the chances, you make the business!”</p> <p>”Omalla tavalla mä oon valmentanu johtoryhmää..”</p> <p>”Oma rooli? - Henkilökunnan motivoiminen ensimmäisenä.”</p> <p>”Yritän innostaa”</p>               |

**Taulukko 5. Kohdekoulun rehtorin strateginen toiminta**

Rehtorin toiminta edusti ns. rationaalista strategista ajattelua. Systemaattisen informaationkeruun ja analyysinsä ja havaintojensa pohjalta hän ennakoi ja suunnitteli mm. rekrytointia ja resurssien jakoa. (Vrt. Juuti & Luoma 2009, 43–44.)

Hän kantoi vastuun strategiatyön ja laadun arvioinnin abstrakteista, käsitteiden hallintaa vaativista osuuksista ja varmisti tiimien ja kehityskeskustelujen avulla, että henkilöstö toteutti strategiaa perustasolla. Toiminta oli rationaalisen valinnan kehittämiskonseptin mukaista. (Vrt. Arnkil 2006, 69.) Rekrytoinnin, tuloskeskustelujen ja tilannekartoitusten avulla rehtori loi haluamansa strategisen suunnan mukaista osaamista ja näkemys- ja arvopohjaa ja vei valitsemaansa strategiaa hierarkiassa alaspäin.

Tavoitteellisuuden henki ja suunnitelmallisuus ovat tavoite- ja tulosjohtamisen perusajatuksia, kuten myös avaintehtävä- ja avaintavoite -ajattelun mukainen rehtorin tapa ohjata johtoryhmää antamalla jäsenille vastuualueita ja tiettyjä asiakonaisuustiimejä vedettäväksi. (Vrt. Näsi & Aunola 2002, 34.) Koulussa käytetyt strategiatyökalut edustavat suunnittelulähtöisyyskoulukunnan mukaista toimintaa, ja best practices- ja benchmarkkaus -ajattelu erinomaisuuskoulukuntaa (vrt. Juuti & Luoma 2009, 53, 63). 1980–90 -lukujen suosima operatiivinen tavoite- ja tulosjohtaminen sekä laatupalkintomallien mukainen laatujohtaminen (ks. Kamensky 2002, 31; Saari 2004, 19) olivat rehtorille tuttuja Oppi- ja laatu -hankkeen kautta (ks. Seppälä & Sytelä 1998). Laatupalkintomallien käyttö, laatupalkinnon saavuttaminen ja EFQM -arviointi osoittavat rehtorin toteuttavan laatujohtamista edelleen. Laatujohtamisessa keskeistä alaisten sitouttamista tavoitteisiin rehtori piti yhtenä tärkeimmistä tehtävistään motivoinnin ohella. Hän katsoi palkitsemisen luovan motivaatiota ja sitoutumista. (Vrt. Lumijärvi, & Jylhäsaari 2000, 57–58; Räisänen 1996, 43.) Rekrytoitavilta hän edellytti sitoutumista yhteisiin arvoihin ja opettajien ”Yhteinen sopimus”-asiakirjaan. Ajattelussa on nähtävissä transaktiionaalisen johtamistavan piirteitä (ks. luku 3.1.3).

Rehtori totesi olevansa ideoija ja visionääri. Hän suunnitteli koulun toimintaa useamman vuoden jännteellä, laajalla aikaperspektiivillä (vrt. Kirveskari 2003, 6). Visio oli rehtorille johtamisen väline. Hän pyrki vaikuttamaan opettajiensa ajatteluun monipuolisesti ja pitkäkestoisesti. Kehityskeskusteluja hän piti strategisesti erityisen tärkeinä (vrt. Mantere ym. 2006, 141; Valpola 2002, 13). Niissä koulun visio ja opetussuunnitelma nostettiin esiin myös henkilökohtaisten tavoitteiden määrittäjinä. Samalla rehtori loi visiotyöskentelyssä olennaista yhteistä näkemystä ja tietoisuutta työyhteisöön (vrt. Kirveskari 2003, 3). Rehtori korosti ja piti monikanavaviestinnän keinoin jatkuvasti esillä oppilaan oikeuksia, opetussuunnitelman merkitystä ja koulun yhteisiä arvoja ja toimintatapoja (vrt. Salminen 2008, 153–157; Suominen ym. 2009, 13). Tavoitteista kerrottiin henkilökohtaisesti ja kokouk-

sisä. Jokaiselle opettajalle oli annettu koulun strategiadokumentit ja ne olivat saatavilla myös sähköisesti. Uusille opettajille nimettiin mentori-opettajat.

Rehtori lanseerasi ideoitaan pikkuhiljaa osissa antaen opettajille aikaa totutella sekä ajatukseen muutoksesta että itse muutokseen. Hän myös pyrki rauhoitteluun ja motivoimaan henkilöstöä muutostilanteissa ja piti tiimityötä ja keskustelua tärkeänä. Näin hän loi edellytyksiä tiedon käsittelyyn, näkemysten vaihtoon ja yksilölliseen tulkintaan ja sitä kautta vähittäiseen asioiden omaksumiseen ja sisäistämiseen pelkän käskytyksen sijasta (vrt. Juuti & Luoma 2009, 40; Mantere ym. 2006, 38; Suominen ym. 2009, 83).

Koulun systemaattisen laatu-työn alkaessa oli rehtorin aloitteesta tuotettu yhteisesti visio, jossa oli määritelty toivekuva tulevaisuudesta ja strateginen suunta ja keinot, joilla vision suuntaan edetään (vrt. Kirveskari 2003, 87). Rehtori katsoi, että nyt vision merkitys jo ymmärrettiin ja näki johtoryhmällä ja varsinkin pidempään talossa olleilla opettajilla olevan hyvät valmiudet osallistua strategiaprosessiin ja toimia vision mukaisesti. Noviisiopettajat saattoivat rehtorin mielestä kuitenkin kokea tässä suhteessa ulkopuolisuutta ja osaamattomuutta. Rehtori kertoi laatu-palkintoarvioijien todenneen koulun jo saavuttaneen visionsa. Vision saavuttamista rehtori ei pitänyt yksinomaan hyvänä ja harmitteli vision päivittämättä jäämistä ja mitäänsanomattomuutta nykyiseen ajattelutapaansa nähden. Hän vaikutti tiedostavan vision toteutumisesta ja helposta saavuttamista aiheutuvan paikoilleen jähmettymisen vaaran (vrt. Kirveskari 2003, 89–90). Hän kaipasi innostavampaa visiota ja vertasikin visiointia laihduttajan motivoimiseen. Päämäärän on oltava niin houkutteleva ja koukuttava, että se saa ihmisen ponnistelemaan pitkäkestoisesti ja keinojen sellaisia, että visiota kohti on mahdollista päästä (vrt. Kirveskari 2001, 89; Rajaniemi 2010, 69; Virtanen-Stenvall 2010, 131, 135, 142–144).

Visioissa määritellystä strategisesta teemasta – oppimisen innosta ja ilosta – rehtori totesi, että teema voisi näkyä toimintasuunnitelman tavoitteissa paremmin ja että iloa pitäisi olla enemmän, mutta uskoi kehittämiensä hankkeiden tuovan asiaan parannusta jatkossa. Hän totesi, että kaikki eivät koskaan tavoitteita omak-su eivätkä ne kaikin osin toteudu, mutta näki mm. työparitoiminnan ja kehityskeskustelujen edistävän tavoitteisiin pääsyä. Rehtori katsoi koulunsa vision ja tulos-palkkiotavoitteiden olevan linjassa opetuksen järjestäjätahon kanssa ja piti annettua TOSUKE -pohjaa omalla tavallaan järkevänä, joskin katsoi sen ylhäältä alas johdettuna vähentävän koulun omaa tavoitteenasettelua. Rehtorin mukaan vuosittaisen toimintasuunnitelman pohjana olivat missio ja toiminta-ajatus, joita hän koki

pitäneensä huonosti esillä. Hän piti tärkeänä, että toimintasuunnitelma olisi käsitettävissä ja ainakin osin mitattavissa olevana toimenpideohjelma. Hänen käsityksensä sopi yleiseen ajatteluun siitä, että strategia on sekä abstrakti että konkreetti ja että abstrakti menettää merkityksensä, ellei siitä seuraa konkreettia toimeenpanosuunnitelmaa (vrt. Kirveskari 2003, 81, 82, 87).

Rehtorista opetuksenjärjestäjätaho ja koulut olivat vieraantuneet toisistaan. Hän oli selvillä ylempien tahon visioista ja strategioista, mutta koki niitä pidettävän irrallaan toisistaan ja huonosti ja tarkoituksellisen epämääräisesti esillä, jolloin tieto ei kulje. Rehtorin mukaan koulumaailman ulkopuolelta tuotu kieli hämärsi strategian sisältöä ja saattoi myös vähentää sen vaikuttavuutta. Rehtori tekikin itse alustavan työn toimintasuunnitelman tulokorttiosion täyttämässä, koska näki, ettei käsitteistö ollut luontevaa muille. Uusia asioita lanseeratessaan hän vetosi asioiden tuttuuteen aiemmista yhteyksistä ja huomioi näin sen, että strategiatyöstä ja prosessista tulisi puhua organisaation toimintakulttuurin mukaisella tavalla. Rehtori tarkkaili opettajakunnan sanavalintoja ja pyrki mallioppimisen ja ohjeistamisen kautta ohjaamaan strategiapuhetta ja sitä kautta ihmisten ajattelua (vrt. Juuti & Luoma 2009, 40; Suominen ym. 2009, 83).

Rehtori katsoi, että hänen asemansa oli vakiintunut ja hänet oli 'hyväksytty' johtajaksi. Rehtorin valta on legitimoitua, hierarkian perusteella saatua ja yleisesti hyväksyttyä (Hardy & Clegg 1997, 624), niinpä rehtori "virkamiehenä" pystyi tekemään yksin päätöksiä ja käyttämään valtaansa myös 'diktatorisesti'. Rehtorin yksinvalta näkyi selkeimmin johtoryhmän muodostamisessa ja määräaikaisten opettajien työsuhteen jatkumiselle asetettujen ehtojen yhteydessä sekä resurssien jaossa. Jaettu johtajuus ja yhteisöllinen johtaminen toteutuivat rehtorin mukaan tiimityöskentelyn ja johtoryhmän kautta. Johtoryhmä oli hänelle tärkein yhteistyöelin ja tiimit keino osallistaa ja vastuuttaa opettajia.

Rehtori olisi halunnut tehdä johtoryhmän jäsenyydestä ja apulaisrehtoriudesta houkuttelevaa ja tavoiteltavaa siten, että tehtävät antaisivat opettajille mahdollisuuksia urakiertoon. Nykyisellään halukkaita ei ollut monia, mutta riittävästi. Rehtori muodosti johtoryhmän tehtävään halukkaista opettajista erilaisten osaamisalueiden perusteella vuosittain, mutta pyrki luomaan ryhmään myös pysyvyyttä. Johtoryhmän jäsenet olivat tiiminjohtajia ja vallassa ja vastuussa tietyn osin ja saivat tehtävänsä myös koulutusta. Tässä voidaan Kyllösen (2011, 81, 82) lainaamien Hargreavesin ja Finkin (2006, 120–122) mukaan puhua joko ns. progressiivisesta johtamisen jakamisesta, jossa johtamistehtäviä jaetaan hierarkian ja virallisen

ten rakenteiden kautta rehtoria avustaville apulaisrehtoreille ja johtoryhmäläisille tai ns. ohjatun jakamisen mallista, jossa tiimien kautta keskitetyn rehtorin ohjauksen mukaan hajautetaan johtajuutta laajemmin henkilöstölle. Rehtori katsoi toimineensa johtoryhmälle valmentajana ja hän piti myönteisinä kehittämishankkeita, jotka nousivat opettajakunnalta, mitkä ajattelutavat sopivat transformationaaliseen johtamisnäkemykseen (ks. luku 2.3.4).

Rehtori uskoi hyvinvoinnin siirtovaikutukseen. Alaisista välittämisen hän näki edistävän kokonaishyvinvointia ja piti mm. kokoustarjoiluja ja opettajien henkilökohtaistenkin huolien kuuntelemista ja elämäntilanteen huomioimista tärkeinä. Hän katsoi olevansa esimiehenä työntekijöilleen fasilitaattori ja palvelija, joka turvaa opettajille mahdollisimman hyvät työolot. Hänellä oli vahvasti sama tulkinta kollektiivisuuden ja opettajien työolosuhteiden merkityksestä oppimisen ja oppilaiden hyvinvoinnin lisääjinä kuin esimerkiksi Michael Fullanilla (2010a). Rehtorin osoittama kiinnostus alaisiaan ja heidän tunteitaan kohtaan ja palvelutehtävän korostaminen täyttävät nykyäsitäytteen mukaiset hyvän johtamisen tunnusmerkit (vrt. Aaltonen ym. 2003, 133; Juuti 2013, 47, 50, 119; Juuti & Salmi 2014, 171, 245; Niinistö-Sivuranta 2013; 22, 164,167; Sauer ym. 2010; 140–141; Sergiovanni 2007, 49–59; Suominen ym. 2009, 67, 79, 155–167; Sydänmaanlakka 2004, 121, 193–195; 2007, 87; 2012; Virtanen & Stenvall 2010, 73–75).

Rehtori etsi henkilöstöstä ”helmiä” potentiaalisiksi johtoryhmäläisiksi. Hän kannusti opettajia kouluttautumaan ja jakamaan osaamistaan. Huolehtiessaan henkilöstönsä hyvinvoinnista ja toimintaedellytyksistä sekä osaamisen kehittämisestä ja oppimisesta koulutuksen, tuloskeskustelujen ja työpariopetuksen tai verkkoalustojen kaltaisten uusien työtapojen ja työmenetelmien avulla rehtori toteutti laaja-alaista pedagogista johtamista ja otti vastuuta osaamisresurssien säilymisestä (vrt. Raasumaa 2010, 273–276; Santalainen 2008, 138). Hyödyntäessään opettajien osaamisalueita ja jakaessaan vastuualueita rehtori turvautui sisäisiin olemassa oleviin resursseihin ja valmiuksiin, mikä on nopea tapa viedä strategiaa eteenpäin. Tämän ajattelutavan voi nähdä kompleksisen maailmankuvan piiriin kuuluvana resurssihoitamisena (ks. Lainema, Lahdenpää & Puolakka 2001, 122–123).

Rehtori näki itsensä leijonana, aktivistina. Mantereen (2003, 103) luettelemista valtautuneen aktivistin kuvauksista rehtoriin tuntuivat sopivan niin strategin, vanhemman, fasilitaattorin, sisäpiiriläisen kuin kylänvanhimman piirteet. Strategin tavoin hän painotti analysointia, faktoja ja realismia ja opettajan tavoin oli pragmaattinen ja otti vastuuta siitä, että saa henkilöstön ymmärtämään strategian



merkityksen. Vanhemman tavoin hän huolehti alaistensa hyvinvoinnista ja vei uudistuksia eteenpäin 'tietäen', mikä oli työyhteisölle parhaaksi ja opettajien eduksi, vaikkeivät opettajat itse sitä heti olisivatkaan tajunneet. Fasilitaattorin roolin hän nimesikin itselleen. Laatutyöekspertiisin ja aiemman työkokemuksensa vuoksi rehtori nautti arvostusta, toimi kouluttajana ja koululla kävi vierailijoita. Hänellä oli 'sisäpiiritietoa' ja verkostoja ja kokemusta ja meriittejä niin paljon, että häneen sopivat myös kylänvanhimman ja sisäpiiriläisen kuvaukset.

Kiireestä huolimatta rehtori vaikutti rauhalliselta ja jätti tyytyväisenä hyvin toimivan koulun seuraajalleen. Hän koki tekemänsä työn mielekkäänä ja onnistuneena. Hän hallitsi visiotyöskentelyn ja strategiatyön, joita lähti vetämään uudessa toimenkuvassaankin. Hänellä oli ollut mahdollisuuksia toteuttaa näkemyksiään ja valtaa vaikuttaa asioihin sekä edelleen mahdollisuus itse päättää omasta toiminnastaan.

### 6.1.2 Ajatusmalli strategisen toiminnan taustalla

Ajatusmallit määrittävät, mitä sisältöjä painotetaan ja miten prosessit organisoidaan. Toimintaa ja siihen liittyvää ajatusmallia ei voi erottaa toisistaan (Willman 2001, 54). Kohdekoulussa strategian johtaminen näytti tapahtuvan ns. vesiputousmallin mukaisesti (Kuvio 8).

Vesiputousmalli edustaa perinteistä lineaarisen johtamisen mallia, jossa edetään askel askeleelta eteenpäin, visiosta toimintaan. Johtamisella on vain yksi suunta, ylhäältä alas. (Alamutka 2008, 51). Rationaalisen valinnan kehittämiskonseptin mukaisesti rehtori käynnisti ja suunnitteli toiminnan ja laati etukäteisstrategian johtoryhmän kanssa. Strategia perustui asiantuntijoiden ja johdon etukäteistietämykseen, se ymmärrettiin lineaarisesti ja valutettiin alaspäin. Tietoa jaettiin opettajille rehtorin ja johtoryhmän sopivaksi katsomissa määrin, pala kerrallaan, tiimien ja tiedottamisen kautta. Tuloksia pyrittiin mittaamaan ja toimintaa arvioitiin ja dokumentoitiin jatkuvasti. Arvioinnin tarkoituksena oli katsoa, että mennään oikeaan suuntaan. Epävarmuus pyrittiin eliminoimaan ja suosittiin yhtenäistä toimintakulttuuria. Käytäntöjä pyrittiin yhtenäistämään prosessikuvausten ja yhteisten sopimuksien ja toimintamallien avulla. Kehityskeskusteluissa tarkistettiin, että tavoitteet oli omaksuttu perustasolla ja toimittiin strategian mukaisesti.

Mm. opetussuunnitelman noudattamisen ja mittaamisen ja arvioinnin tärkeyden korostamisen perusteella oppiminen nähtiin rationaalisenä, kognitivistisena ja

ilmitietoa ja yleistyksiä painottavana toimintana. Etsittiin hyviä käytäntöjä (best practices), joilla strategioita pyrittiin realisoimaan ja toteutettiin benchmarkkaus - ajattelua. (Vrt. Arnkil 2006, 69.) Johdon oletus näytti olevan, että työntekijät toimivat saman maailmankuvan mukaisesti.



**Kuvio 8. Kohdekoulun strategisen johtamisen ajatusmalli ns. vesiputouksmallina**

Kouluun luodut osallistavat rakenteet olisivat luoneet edellytykset kokeilevampiinkin epälineaarisiin prosesseihin, ns. ketterään johtamismalliin, mutta tässä hierarkia ja tiukka suunnittelu, asiakirjapainotteisuus ja jälkikäteisarviointi pitivät mallin perinteisenä vesiputousmallina (vrt. Alamutka 2008, 98, 99). Esitetty vesiputousmalli on pelkistys, sillä inhimillistä toimintaa ei voi jäsentää yksiselitteisesti vaihe vaiheelta, aina on ennakoimattomuutta ja tilannekohtaista vaihtelua (vrt. Davies & Ellison 2001). Kohdekoulussa oli havaittavissa myös alhaalta-ylös - prosesseja, jotka Ala-Mutkan (2008, 102, 103, 201, 266) mukaan edustaisivat luontaisempaa strategista ajattelutapaa eli systemaattisen löytämisen prosesseja. Tällaisia opettajalähtöisiä ajattelun ja toiminnan malleja kuvailtiin joitakin, kuten opettajien aloitteesta lähtenyt tapakasvatustavoite toimintasuunnitelmaan, omaehtoiset materiaalipankit ja jaksamista edistävät tiimien kokoontumistapajoustopot ja kokousrutiinien piristämiset. Kuviossa 8 näitä kuvaavat vastavirtaan nousevat nuolet.

Ajattelumallin mukaisesti myös strategiaprosessi noudatti ns. tavanomaisen strategisen johtamisen prosessia, joka on lineaarinen ylhäältä alas etenevä ja säännöllisesti samanlaisena toistuva sisältäen ympäristön kuvauksen, strategian määrittämisen, soveltamisen ja arvioinnin ja kontrollin (vrt. Näsi & Aunola 2002, 33; Santalainen 2008, 85). Rehtori määrittä analyysiensä, näkemyksensä ja saamansa ohjeistuksen pohjalta lukuvuoden tavoitteet, strategiat ja toimintapolitiikat. Soveltamisvaiheessa hän organisoivat toiminnan yhdessä johtoryhmän kanssa, jakoi resurssit, loi rakenteet ja laati toimintaohjelmat. Toteutumisen arviointia ja toteuttamiskontrollia hän teki jatkuvasti johtoryhmän ja tiimien toiminnan kautta, lukuvuosittain kehityskeskusteluissa ja toimintakertomuksen muodossa, kalenterivuositain tulospalkkiojärjestelmän tavoitteiden saavuttamista arvioitaessa sekä lisäksi EFQM-arvioinnin muodossa kerran valtuustokaudessa.

Rehtorin ja johtoryhmän työ oli visiosuuntautunutta ja sitoutunutta, tulevaisuusnäkökulmaa ja tavoitteita pidettiin esillä, yhteistyö oli sujuvaa ja keskustelukulttuuri olemassa. Koulussa tuotettiin strategiapuhetta. Rehtorin johtamistoiminta oli kuin malliesimerkki hyvän strategisen johtamisen oppikirjasta. Strateginen suunta ja tahtotila olivat rehtorin määrittämiä ja esim. laatutyön tekeminen sekä yhteisöllisyysshanke, jolla strategisen teeman mukaiseen iloon oltiin pyrkimässä, olivat rehtorivetoisia. Kohdekoulun strategiatyössä korostui asiakirjapainotteinen etukäteissuunnittelu, mutta kuten yleensäkin kouluissa, 'suunnittelu' - ja 'tuotanto-osasto' eivät olleet erillisiä. Koulussa tilanteet elävät ja prosessit limittyvät, joten toiminta ei voi olla puhtaan lineaarista. Visio, arvot ja yleiset opetussuunnitelman tavoitteet

ohjaavat strategiaa pidemmällä aikavälillä, mutta jokapäiväisen toiminnan järjestäminen ja organisointi ja arviointien tekeminen ja vuosittaisen toimintasuunnitelman toteuttaminen vaativat jatkuvaa lyhyen tähtäimen operationaalista suunnittelua. Kohdekoulussa tiimejä vastuuttamalla ja monivaiheisten valmistelu-, esittely ja päätösprosessien ja eri tiimien ja opettajien säännöllisten kokoontumisien kautta 'suunnittelu- ja tuotantoprosessin' limittymiselle luotiin tilaa. Tiedottaminen ja välituntikokoukset tukivat 'tuotantoprosessia' eli kaikkea jokapäiväistä konkreettiseen tekemiseen liittyvää, henkilökuntaa ja oppilaita koskevaa, operationaalista toimintaa. (Vrt. Davies & Ellison, 2001.)

Nähdäkseni kunkin johtoryhmäläisen vetämä heterogeeninen eri työntekijäryhmiä käsittävä tiimi toimi koulun 'kehittämistiiminä', ja opetuksen sisältöihin keskittyvät luokkatasokokoukset taas toimivat homogeenisina 'laadunvarmistustiimeinä'. Koulun kehittämistehtävä oli tuotu opettajakokoontumisiin kahdesta eri näkökulmasta – opetuksen sisällön ja luokkatyön kehittämisen ja toisaalta eri työntekijäryhmien tuntemuksen ja koulun yleisen toiminnan kautta, mikä loi mahdollisuuksia sidoksellisuuden lisäämiseen. Kahden eriperusteisen kokoonpanon myötä tiimien sisäisen vuorovaikutuksen ja tiedonmuodostuksen voisi olettaa monipuolistuvan sekä opettajakulttuurissa vallinneen näkemyksen oman työn liittymättömyydestä toisten työhön eli ns. löyhäsidoksisuuden ongelman vähenevän ja muutoksien aikaansaamisen helpottuvan (vrt. Willman 134–136, 151, 161–163; Luukkainen 2004, 103).

Tiimit johtoryhmjäsenet johtajinaan ja rehtori kaikkien esimiehenä edustivat linjaorganisaation mukaista järjestäytymistä ja tosiasiallisen johtamisen ja päätöksenteon kanavoitumista. Luokkatasokokoukset oli organisoitu alkuopetuksen tai kuudensien luokkien opetuksen kaltaisten prosessien ympärille. Tällaisessa organisoinnissa ongelmaksi voi nousta linjojen ja prosessuaalisten toimintojen välinen työnjako ja kommunikointi (Virtanen & Stenvall 2010, 151). Monen kokoonpanon ja viestintäsuunnan viidakoissa yhtenäisen informaation, luottamuksen ja jaetun tulkinnan saavuttaminen on haasteellista (Suominen ym. 2009, 152).

### 6.1.3 Kohdekoulun strategisen toiminnan tasot

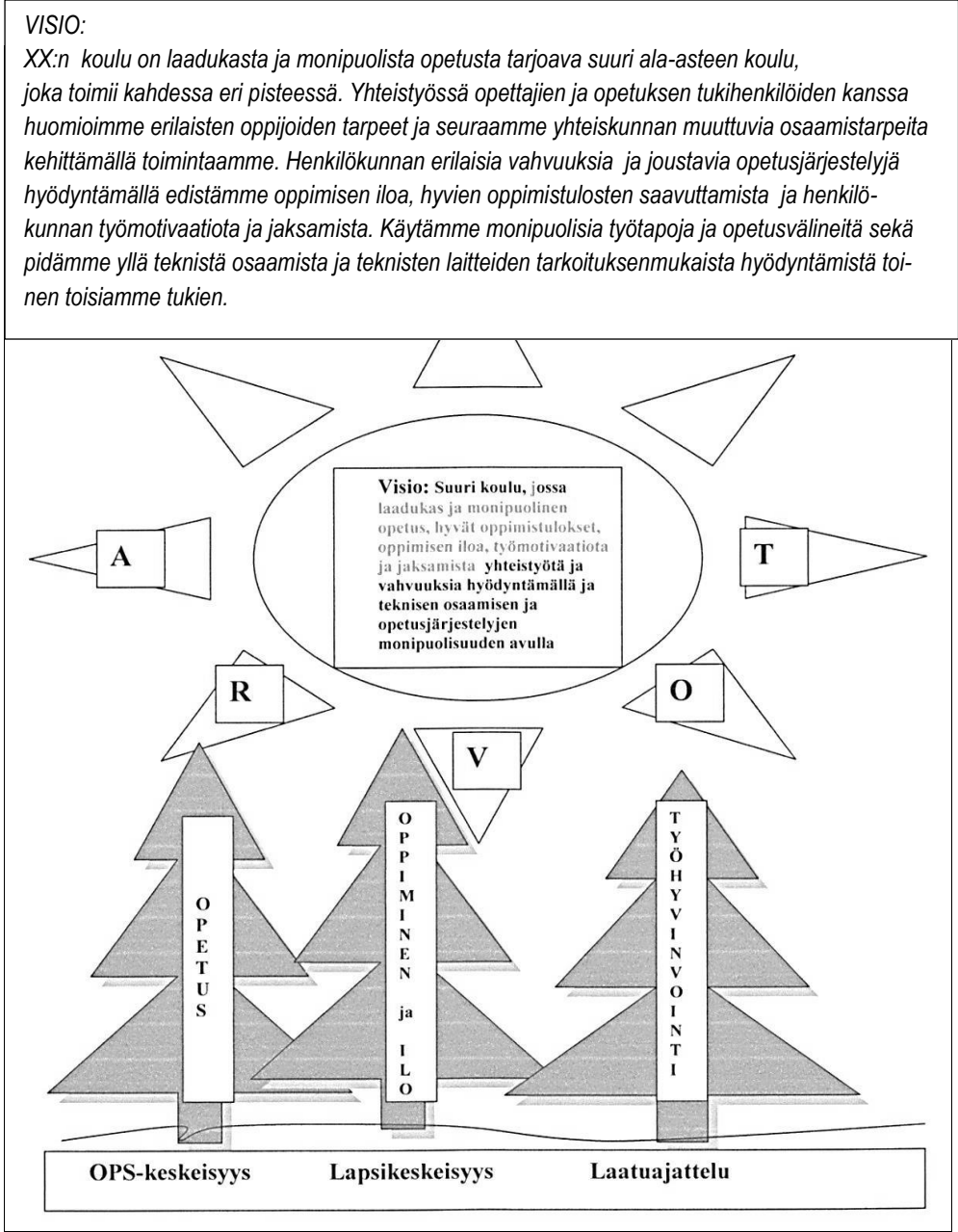
#### **Strategiataso: toimintaa ohjaavat periaatteet**

Strategiatasolla otetaan kantaa koulun toiminnan suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtiin. Kohdekoulussa visio ohjasi energian jakautumista ja resurssien käyttöä. Se määritteli kehityskeskustelun sisältöjä, perusteli resurssiopettajien palkkaamista tai teknologian käyttöä tai koulutusta. Visio ja arvopohja synnyttivät yhteisen strategiailmaston. Arvot ja moraaliset lähtökohdat loivat ja kasvattivat erilaisia tavoitteiden saavuttamisen edellytyksiä ja toiminnan painotuksia. Koulun kirjaamien arvojen – yhteistyön, vastuullisuuden, oikeudenmukaisuuden, turvallisuuden ja jatkuvan oppimisen – katsottiin edesauttavan mm. yhteisöllisten toimintatapojen, kuten tiimityöskentelyn tai mentoriopettajatoiminnan onnistumista ja lisäävän luottamuksen ilmapiiriä ja hyvinvointia.

Keskeisin opettajien käytännön toimintaa ohjaava periaate oli opetussuunnitelman noudattaminen. Opetussuunnitelman mukaisen opetuksen katsottiin tuottavan tietyn kasvupohjan tavoitteiden toteutumiselle, eli hyvän opetuksen, oppimisen ja oppimistulosten saavuttamiselle. Toinen keskeinen lähtökohta oli vision mukainen oppimisen ilo, johon pyrittiin asiakaslähtöisesti, oppilaan tarpeet huomioiden eli lapsikeskeisyyden näkökulmasta. Laadukkaalla työllä katsottiin saavutettavan työhyvinvointia ja laatutyöskentelyllä yleensä pyrittiin systemaattiseen tavoitteiden edistämiseen. Kuviossa 9 näkyy kohdekoulun visio, josta on poimittu toiminnan lähtökohdat ja strategia visualisoitu niiden mukaan.

Valittu toimintalogiikka määrää mm. budjetointia, resurssien jakamista, osaamisvaatimuksia tai teknologian käyttöä. Esimerkiksi laatuajatteluun liittyvä tasapainotetun tulokortin tai EFQM:n käyttö rajoittaa erilaisuutta ja tuottaa toiminnan jäsentämiseen vain tietyt hyväksytyt näkökulmat sekä vahvan mittareihin ja mittaukseen liittyvä orientaation. (Vrt. Luoma 2008, 27.) Jatkuva parantaminen tuo vertailun ja arvioinnin keskeiseksi näkökulmaksi. Opetussuunnitelmapainotus vie huomion opetuksen sisältöihin ja menetelmiin ja oppimistuloksiin, lapsikeskeisyyden periaate taas lapsen hyvinvointiin, oppimaan oppimiseen ja lapsen etuun. Jokainen yksilö painottaa näitä lähtökohtia omalla tavallaan, oman ajattelumallinsa mukaisesti. Näkemykset voivat poiketa toisistaan ja yhteisesti hyväksytyyn ja samoin ymmärretyn näkemyksen saavuttaminen ja logiikan valinta voi olla haasteellista. Ala-Mutka (2008) toteaa, että toimintalogiikka voi tulla valituksi tiedostamattakin, mikä saattaa johtaa ristiriitaisuuksiin. Tästä syystä yksi tärkeimmistä strate-

gisista valinnoista onkin tietoinen strategian kehittämisen ja toteuttamisen näkökulmien valinta. (Mt. 127, 131, 132, 146, 147.)

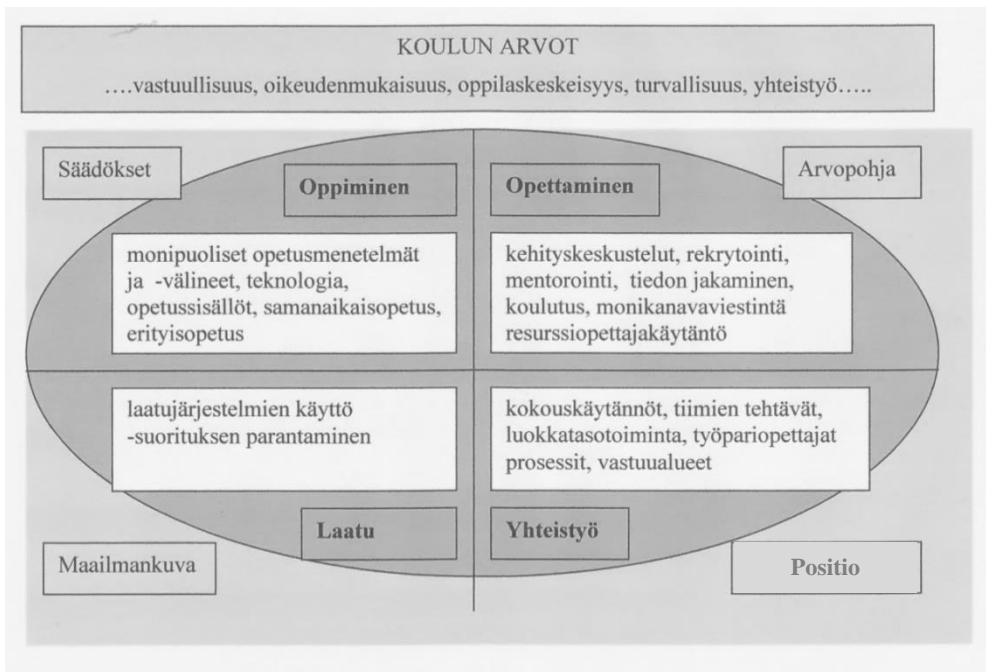


**Kuvio 9. Kohdekoulun strategia toimintaa ohjaavien periaatteiden näkökulmasta**

## Liiketoimintataso: strategisen toiminnan osa-alueet

Liiketoimintatasolla määritellään strategia toiminnoittain ja konkreettisemmin eri elementtien yhdistelmänä. Koulu ei ole liiketaloudellinen toimija, joten käsite 'liiketoiminta' ei tässä vastaa liiketaloustieteen tulkintaa. Koulukontekstissä katsotaan liiketoiminnaksi koulun yhteiskunnallisen tehtävän mukaisen toiminnan, kasvatuksen ja opetuksen, ja näiden toimintojen organisoimnin.

Kohdekoulun osalta visiolähtöisen strategisen toiminnan osa-alueita voi ryhmitellä Kuvion 10 mukaisesti; oppimisen, opettamisen, yhteistyön ja laatutyön kautta. Koulun omat arvot vaikuttavat kaiken taustalla. Laki ja säädökset, opetussuunnitelma ja yleinen arvopohja samoin. Henkilöstön osallistuminen eli erilaiset strategiayön positiot ja kaikkien strategisten toimijoiden eli strategioiden maailmankuvat vaikuttavat siihen, mihin toiminnan osa-alueisiin huomio kiinnittyy ja millaisia resursseja ja rakenteita eli keinoja toiminnan edistämiseksi otetaan käyttöön.



Kuvio 10. Kohdekoulun strategia toiminnan osa-alueiden näkökulmasta

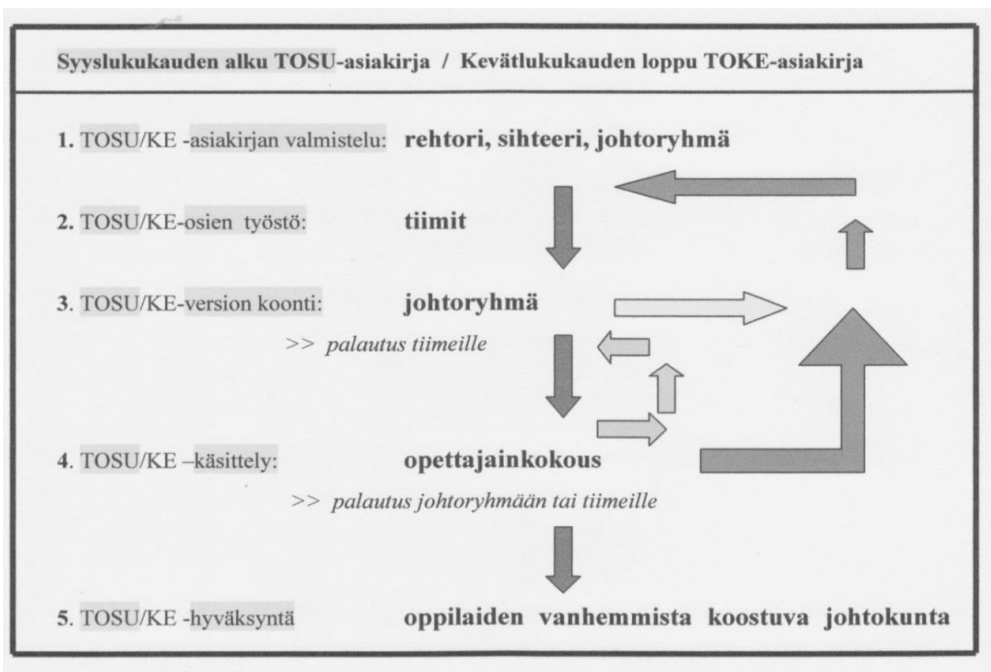
Vision mukaisesti oppimista tavoiteltiin oppilastasolla opetussuunnitelman määrääminä osaamistavoitteina ja työtapoina ja oppilaan tukitoimin, ja opettajatasolla taitojen, tietojen ja teknologisen osaamisen kehittämisenä ja opettajan jatkuvana kouluttautumisena. Opettaminen oli koulun arvoja ja tavoitteita edistävää toimintaa, jota pyrittiin toteuttamaan sellaisin keinoin, joilla saavutetaan oppimistuloksia, oppimisen iloa ja myös opettajan työhyvinvointia. Toisiinsa limittyviä yhteistyön ja vertaistuen kehittämistä ja laadukasta toimintaa laatujärjestelmien mukaan arvioituna edistettiin mm. teknologiaa hyödyntämällä, koulutuksilla, resurssiopettajien, yhteisten toimintasopimusten ja asiakirjojen avulla, osallistavia rakenteita luomalla tai arvioimalla laatua EFQM:n tai BSC-kehikon kaltaisilla työkaluilla.

### **Toimintamallitaso: käytännön tason toiminta**

Toimintamallitasolla kuvataan strategia konkreettisina tekoina tai sanoina eli annetaan käytännönläheinen ja selkeä ohje strategian mukaiselle toiminnalle. Kohdekoulussa opetussuunnitelman (OPS) noudattaminen oli toimintamalli, jota jokaiselta opettajalta edellytettiin. Sillä turvattiin oppilaan oikeudet ja hyvät oppimistulokset. Koulun opetussuunnitelma noudatti vuoden 2004 valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita ja kuntakohtaisia ohjeita sisältäen joitakin koulun omia painotuksia. Kolmannes opettajista oli ollut mukana laatimassa opetussuunnitelmaa, joten he olivat voineet vaikuttaa sen sisältöön ja se oli heille lähtökohtaisesti tuttu.

TOSUKE -asiakirjan laatiminen ja toimintasuunnitelman noudattaminen olivat strategiaa edistäviä toimintamalleja. Asiakirjan laatimisen prosessi, jolla mm. edistettiin osallisuutta, on kuvattu Kuviossa 11. TOSU- ja TOKE-asiakirjaa käsiteltiin eri kokoonpanoissa vaiheittain ja valmiin asiakirjan hyväksyntä oli johtokunnan tehtävä. Tiimien osuus (työstövaihe, kohta 2) oli joinakin vuosina jäänyt TOKE -prosessissa väliin. Jokaisella opettajalla oli mahdollisuus antaa asiakirjasta palautetta ennakkoon tai tiimi- tai kokouskäsittelyn yhteydessä. TOKE toimi pohjana seuraavan lukuvuoden TOSU:lle. Tutkimusajankohtana opettajilla oli ensimmäisiä kertoja mahdollista käyttää asiakirjan sähköistä Wilma-versiota asiakirjan jakelussa ja ennako- ja tarkistuslukemisessa, mikä mahdollisuus ei kuitenkaan ollut kaikilla tutkimuksen opettajilla tiedossa.





**Kuvio 11. Kohdekoulun TOSUKE-asiakirjan laadinta- ja hyväksyntäprosessi**

Koulun lukuvuosittainen parikymmensivuinen kirjattua strategiaa kuvaava toimintasuunnitelma jakaantui 'Perustiedot', 'Toiminta' ja 'Tavoitteet' -osioihin. Perustiedoissa oli koulua ja henkilöstöä koskevat faktiset tiedot, koulun työajat ja peruskäytännöt. Toimintaosiossa oli yksilöity lukuvuoden juhlat, retket ja tapahtumat ja kuvailtu yleisperiaatteet ja toimintatavat niin oppilashuollosta, erityisopetuksesta kuin iltapäivä-, kerho- ja oppilaskuntatoiminnasta ja eri tahojen kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Ko. tiedot palvelivat tiedotusmielessä myös huoltajia. Kuvauksissa oli esitetty joitakin perusteluja toiminnalle, kuten "Luokanopettajat opettavat myös muiden luokkia, jotta oppivat tuntemaan oppilaat ja jotta opettajat voivat paremmin yhdessä miettiä pedagogisia ratkaisuja". Tai että "Leikkejä ja pelejä käytetään yhteisöllisyyden lisäämiseksi". Muutoin teksti oli lähinnä toteavaa ja koulun eri prosessien kuvausta. Opetuksenjärjestäjän tai oman koulun visiota ei ollut mainittu, mutta asiakirjaan kirjatussa koulun toiminta-ajatuksessa oli aineksia molemmista.

'Tavoitteet'-osassa oli opetuksen järjestäjän toimesta annettu BSC-kehikon mukaiset valmiit 'Asiakkuus ja vaikuttavuus', 'Prosessit', 'Henkilöstö ja osaaminen' ja 'Talous ja resurssit' -näkökulmiin liittyvät tavoitteet sekä kouluille asetetut ympäristötavoitteet. Kehikkotavoitteiden konkretisointi oli koulun, lähinnä rehto-

rin, kirjaamaa. Toimet olivat pääosin samoja, joita oli jo kuvattu asiakirjassa edellä eri toimintojen kuvausten yhteydessä, nyt vain ryhmiteltynä tulokortin näkökulmien mukaisesti.

Vuosien 2008–2009 ja 2009–2010 toimintasuunnitelmat olivat rakenteeltaan ja sisällöltään ja sanamuodoiltaan pitkälti samat, ajankohdat ja henkilöt vain päivittyivät. 'Teemat ja painotukset' kohtaan oli jälkimmäisessä virallisen painotusainekuvauksen sijaan nostettu teemaksi 'Hyvät tavat' ja BSC-osiossa oli annettu opetuksen järjestäjän tavoitteet sanamuodoiltaan toisina mutta sisältäen kehikko-otsikoiden alla samat tarkasteltavat kohteet: 'Oppimistuloksien mittaaminen', 'Lähikoulun houkuttelevuus', 'Oppilaiden hyvinvoinnin seuranta', 'Kodin ja koulun yhteistyön kehittäminen', 'Oppimisympäristön kehittäminen', 'Henkilöstön osaamisen kehittäminen' ja 'Tuntikehyksen käyttö' ja 'Ympäristöohjelman laatiminen'. Erona oli edellisvuoden 'Oppilashuoltotoiminnan kehittäminen' - ja 'Oppilaiden osallisuuden lisääminen' -otsikkojen poistuminen. Myös EFQM -arvioinnin teko puuttui, se kuului vain lukuvuoteen 2008–09. Tavoitteiden konkretisointi oli esitetty hyvin samansuuntaisesti molempina vuosina.

Toimintakertomus (TOKE) -asiakirjan pohja tuotettiin Wilmasta. Siinä näkyi syksyn TOSU-teksti, jonka kuhunkin osa-alueeseen oli lisätty otsikko 'Kertomus', jonka alle tulivat vaihtoehdot 'Suunnitelma toteutui', 'Suunnitelma toteutui osittain' tai 'Suunnitelma ei toteutunut'. Sopiva toteutumisvaihtoehto rastitettiin. TOKE 2008–2009 sisälsi paria tapahtuma- ja vierailumuutosmainintaa lukuun ottamatta pelkäänsä 'Suunnitelma toteutui' -vaihtoehtoja.

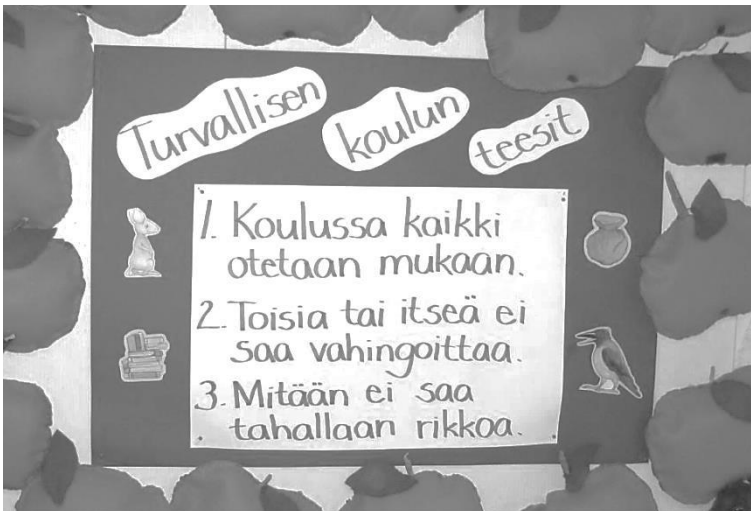
TOSUKE 2008–2009 - ja TOSUKE 2009–2010 -asiakirjojen samankaltaisuus selittynee ensisijaisesti sähköisen pohjan kautta; edellisen vuoden sisältö siirtyi edellisestä asiakirjasta suoraan seuraavaan. Voi olla, että asiakirjan näkyminen myös vanhemmille vaikutti sinne kirjattavaan sisältöön. Koulussa oli tapahtunut juuri rehtorin vaihdos. Johtoryhmän ja uuden rehtorin lieneekin ollut luonnollisinta pitääytyä hyviksi havaituissa vanhoissa toimintamalleissa ja välttää suurien muutoksien tekemistä. Toisaalta myöskään asiakirjan rakenne ja sitova luonne, opetuksen järjestäjän ohjeistus, koulun lakisääteiset tehtävät ja voimassaoleva opetussuunnitelma eivät mahdollistaneet suuria suunnanmuutoksia.

EFQM-arviointi oli kerran valtuustokaudessa tapahtuva laadun arvioinnin malli. EFQM-arviointi tehtiin kalenterivuoden 2008 aikana ja arviointiin liittyvä ulkopuolinen auditointi oli joulukuussa. Rehtori ohjeisti prosessin ja johtoryhmä koulutettiin arviointiin. Koulu laati 38-sivuisen koulun toiminnan kuvauksen ja 10-sivuisen

itsearviointiraportin, jossa pisteytettiin ja kuvailtiin yhdeksän eri toiminta- ja tulosalueen (ks. luku 3.1.3) vahvuudet ja parantamisalueet valmiiksi annetulle raporttipohjalle. Viiden toiminta-alueen arviointi tapahtui tiimeissä kevään 2008 aikana ja neljän tulosalueen arviointi syksyllä 2008. Arviointien yhteenveto käsiteltiin opettajainkokouksessa marraskuussa 2008. Johtoryhmä viimeisteli raporttia keväällä 2009.

OPS - ja TOSUKE -asiakirjojen lisäksi kohdekoululla oli lukuisia muita strategia-asiakirjoja (ks. luku 5.3.1), joiden ulottuvuus oli lukuvuosittaista toimintasuunnitelmaa pidempi. Ne oli laadittu vuosien saatossa ja pyrittiin pitämään ajan tasalla päivittämällä niitä johtoryhmässä tai tiimeissä. Niissä esitettiin yksittäisiä toimintamalleja tiettyihin aihealueisiin pelastautumisesta työhyvinvointiin. Käytännönläheisiä ohjeita oli esimerkiksi 'Ympäristöohjelmassa': "Jälkiruokakipot kerätään talteen vesivärikipoiksi ja askarteluun" tai 'Tervetuloa työhön oppilaitokseemme' - tietopakettissa: "Opettaja toimittaa antamistaan tiedotteista kopion kansliaan". Konkreettinen käytännön toiminnan ohjeasiakirja oli opettajien 'Yhteinen sopimus'. Siinä määriteltiin yhteisvastuun periaate ja yhteiset toimintaohjeet ja säännöt välituntitilanteista ruokailuun ja kuhunkin koulun opetustilan käyttöön ja joihinkin tilaisuuksiin, kuten päivänavauksiin, juhliin ja retkiin.

Jokapäiväistä koulutyötä ohjasivat mm. koulun arvoista johdetut teesit (Kuva 1). Kaikilla oli ohje toimia teesien mukaan ja ne olivat luokissa ja käytävillä näkyvillä ja käytössä strategiapuheessa.



Kuva 1. Kohdekoulun arvoista johdetut teesit luokan seinällä

Oppilaille palautettiin teesejä mieleen niin oppitunneilla kuin välituntitilanteissa. Opettajien kertoman mukaan vanhemmilla opettajilla teesit olivat selkäytimestä ja ulkomuistissa ja niiden merkitystä pidettiin hyvin esillä.

Opetusteknologian hyödyntäminen opetuksessa ja yhteistyön lisääminen olivat strategisia tavoitteita. Toimintamallina oli opettajien kouluttaminen ja velvoite siirtyä käyttämään yhteistyössä uutta välinettä. Opettajat saivat MediaPlayer- ja Fronter -koulutusta. Nähdäkseni pyrkimyksenä oli saada Fronter jokapäiväiseen käyttöön opettajien viestinnän ja yhteissuunnittelun työkaluna ja siten opettajien omaa Fronterin hyötykäyttöä lisäämällä saada se oppilaskäyttöön. Yleisellä yhteisellä MediaPlayer -koulutuksella pyrittiin luomaan vertaistuen mahdollisuuksia sekä tukemaan opettajia ohjelman luokkakäytön aloittamisessa.

Kokoukset olivat toimintamalli, jolla turvattiin opettajien yhteistyön mahdollisuudet ja kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus, tiedonsaanti ja osallistuminen käytännön toiminnasta sopimiseen, työn suunnitteluun, toiminnan kehittämiseen ja päätöksen tekoon. Toisaalta tiimityöskentelyn kautta toteutettiin myös työn jakoa ja opetuksen laadun tarkkailua ja arviointia.

## 6.2 Opettajien kokema strategia

Henkilötasolla strategiaa tarkastellaan organisaation toimijan näkökulmasta ja toimijan kokemana. Tämä tarkastelu tapahtuu kohdekoulun opettajien lomakekyselyn ja teemahaastattelujen tuottaman aineiston avulla ja tuottaa vastaukset loppuihin tutkimuskysymyksiini. Luvussa 6.2.1 vastaan tutkimuskysymyksiin 1–5 ja luvuissa 6.2.2 ja 6.2.3 tutkimuskysymykseen 6, luvussa 6.3.1 kysymyksiin 7 ja 8 ja luvussa 6.3.2 kysymykseen 9.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Missä sosiaalisessa positiossa opettajat katsovat olevansa?
2. Miten tyytyväisiä opettajat ovat positioonsa ja vaikutusmahdollisuuksiinsa?
3. Millainen käsitys opettajilla on visioista?
4. Miten sitoutuneita opettajat kokevat olevansa toimintasuunnitelman toteuttamiseen?

5. Millainen käsitys opettajilla on strategisen teeman toteutumisesta?
6. Millaisia käsityksiä opettajilla on kohdekoulun strategiatyön tekemisen tavoista?
7. Millainen käsitys opettajilla on omasta osuudestaan strategian toteuttamisessa?
8. Millaisten seikkojen opettajat kokevat edistävän omaa sitoutumistaan ja osallistumistaan strategiatyöhön?
9. Millaisten seikkojen opettajat kokevat estävän sitoutumistaan ja osallistumistaan strategiatyöhön?

### 6.2.1 Strategiaprosessi opettajien kokemana

Opettajat ilmaisivat käsityksensä kohdekoulun strategiaprosessista vastaamalla kirjallisesti prosessin osa-alueita koskevaan lomakekyselyyn. Tuloksista on julkaistu erillinen artikkeli (Mäntynen 2013), jota tässä osin lainaan ja tarkennan. Kyselylomake on anonymisoituna liitteenä (Liite 1) ja suluissa oleva lyhenne KL ja numero viittaavat kyselylomakkeen vastaavaan kohtaan.

Kohdekoulun 37 opettajasta 26 opettajaa (70 %) vastasi kyselyyn. Paperisena lomakkeen palautti seitsemän opettajaa, joista viisi nimettömänä, loput 19 vastasivat sähköisesti. Vastanneet edustivat melko tasaisesti eri-ikäisiä, eri virkasuhteisia ja eripituisen opettajatyökokemuksen omaavia opettajia (ks. Taulukko 6). Opettajista osa kuului johtoryhmään ja osa ei. Käytän selvyuden vuoksi seuraavassa johtoryhmään kuulumattomista opettajista tarvittaessa ilmaisua 'riviopettaja' ilman arvolatausta.

Vastanneissa oli neljä johtoryhmään kuulunutta opettajaa ja loput 22 riviopettajia. Kyselylomakkeen strategiasanastoa ja -käsitteistöä kaksi opettajaa piti kouluun soveltumattomina ja ilmoitti vierastavansa niitä. Muutoin opettajien vastaukset olivat neutraaleja. Lomakkeet oli täytetty tunnollisesti ja myös perusteluja esittäen. Yksi vastaaja, jolle TOSUKE -prosessi oli vieras, sekoitti Wilman toimintasuunnitelmapohjan Wilman tuntimerkintäjärjestelmään.

| Lomakekyselyyn vastanneet: N= 26 / 37, 70 % |         |       |        |             |       |          |        |              |            |             |            |     |          |
|---|---------|-------|--------|-------------|-------|----------|--------|--------------|------------|-------------|------------|-----|----------|
| Ikäryhmä:                                   |         |       |        | Työkokemus: |       |          |        | Asema:       |            | Virkasuhde: |            |     |          |
|   | alle 30 | 30-50 | yli 50 | alle 2 v    | 2-10v | 10-20 v. | yli 20 | riviopettaja | johtoryhmä | määräaik.   | vakituinen |     |          |
| <b>mies</b>                                 |         |       |        |             |       |          |        |              |            |             |            |     |          |
| Ikkm  | 2       | 4     | 0      | 2           | 1     | 2        | 1      | 5            | 1          | 2           | 4          | 6   | miehiä   |
| %   | 8       | 15    | 0      | 8           | 4     | 8        | 4      | 19           | 4          | 8           | 15         | 23  |          |
| <b>nainen</b>                               |         |       |        |             |       |          |        |              |            |             |            |     |          |
| Ikkm  | 3       | 15    | 2      | 2           | 8     | 6        | 4      | 17           | 3          | 9           | 11         | 20  | naisia   |
| %   | 12      | 58    | 8      | 8           | 31    | 23       | 15     | 65           | 12         | 35          | 42         | 77  |          |
| <b>Yhteensä</b>                             |         |       |        |             |       |          |        |              |            |             |            |     |          |
| Ikkm  | 5       | 19    | 2      | 4           | 9     | 8        | 5      | 22           | 4          | 11          | 15         | 26  | yhteensä |
| %   | 19      | 73    | 8      | 15          | 35    | 31       | 19     | 85           | 15         | 42          | 58         | 100 |          |

Taulukko 6. Lomakekyselyyn vastanneiden kohdekouluun opettajien sukupuolijakauma, kokemuksen ja virka-aseman suhteen jaoteltuna (Mäntynen, 2013)

### Kokemus sosiaalisesta positioista

Opettajilta tiedusteltiin, missä sosiaalisessa positiossa he katsoivat koulun strategia- ja kehittämistyössä toimivansa (KL 5a). Työmuurahaisia eli kansalaisia oli 20, leijonia eli aktivisteja viisi ja siilejä eli kynnikoita yksi. Enemmistö, 22 opettajaa (85 %), oli täysin tyytyväisiä positioonsa (KL 5b). Koulun kuudesta johtoryhmäläisestä neljä vastasi kyselyyn. Kolme heistä oli aktivisteja, joista kaksi tyytyväistä ja kolmas koki työmääränsä liian suurena. Neljäs johtoryhmäläinen viihtyi kansalaisena, mutta tunsikin painetta olla enemmän aktivisti.

Yli puolet (54 %) riviopettajista kokivat olevansa täysin tyytyväisiä kansalaisia. Kolmannes (32 %) huojui määrityksessään, mutta vain kolme kansalaisopettajaa oli tyytymätöntä ja kaipasi mahdollisuutta aktivistin positioon. Nähtävissä oli yksilöiden pyrkimyksiä erilaisiin positioihin erilaisissa elämäntilanteissa. Iäkkäämpi opettaja oli luopunut aktivistin positioistaan hengähtääkseen kansalaisena ja vastavalmistunut opettaja halusi kansalaisena rauhassa kerätä kokemusta ja uskottavuutta ennen ryhtymistään aktivistiksi.

## Käsitys visioista

Vision merkityksen ja tarpeellisuuden suhteen vallitsi konsensus. Kaikki olivat sitä mieltä, että visio on yhteinen päämäärä ja suunta (KL 3a). Visiokeskustelua (KL 3b) kaikki kyynikkoo lukuun ottamatta pitivät tarpeellisena ainakin toimintaa suunniteltaessa ja lähes kaikki kokivat saaneensa osallistua keskusteluun sopivassa määrin (KL 2d).

Visiokeskusteluun oli osallistunut n. 60 % opettajista ja kritiikkiä oli esittänyt kolme opettajaa (KL 2c). Visiot (ks. liite 7 ja Kuvio 9) tunnettiin (KL 1a ja KL 2a), vain neljälle oman koulun visio oli vieras. Visiot olivat tulleet opettajille tutuiksi pääosin kokouksissa (KL 1b, 2b). Kuviossa 12 on Wordlen (ks. [www.wordle.net/](http://www.wordle.net/)) avulla havainnollistettu, mitkä olivat keskeisimmät tietolähteet opettajien visiotuntemuksen synnyssä. Virallisen rehtorivetoisen tiedottamisen osuus on hallitseva ja vastaavasti vapaamuotoinen kahvipöytäkeskustelu ja kollegalta saatu tieto jäävät vähäisiksi.



Kuvio 12. Lähde, jonka kautta visio oli tullut opettajille tutuksi

Toimintasuunnitelmatyöhön keskustellen oli osallistunut n. 60 % opettajista (KL 6a). Viidenes opettajista joko ei osallistunut tai oli ollut passiivisesti mukana. 81 % opettajista koki päässeensä vaikuttamaan työhön riittävästi (KL 6b) ja kaikki 19 opettajaa, jotka vastasivat kysymykseen vuotuisesta TOSUKE -asiakirjan teosta, olivat tähän tapaan tyytyväisiä (KL 9b). Aloittelevien opettajien keskuudessa TOSUKE -prosessia ei tunnettu. Enemmistö ilmoitti yksiselitteisesti olevansa sitou-

tunut toimintasuunnitelman toteuttamiseen, viidennes koki sitoutuminensa osittaiseksi (KL 8b).

Ideointi ei ollut tavallista. Vain viidennes opettajista, lähinnä johtoryhmäläisiä ja yli 15 vuotta työssä olleita vakinaisia opettajia, olivat esittäneet kritiikkiä tai ideoita strategiatyössä (KL 2c, 6a). Visioiden työstämistä koskevassa kohdassa vain puolet opettajista valitsi vaihtoehdon, jossa sanoo huomioivansa visiot arkityössään (KL 2c). Yleisesti opettajat kuitenkin katsoivat visioilla olevan vaikutusta, osa näki niiden esim. edistäneen toiminnallisuutta, yhteishenkeä tai oppilaan huomioimista (KL 7b). Viidennes koki skeptisyyttä vision näkymisestä ja vaikutuksesta (KL 7a,7b)

”ei ehkä riittävästi”,

”ei kovin selvästi arkeen sijoitettuna”,

”ehkä”.

”Vaikea sanoa, juuri nämä asiat hautautuvat meidänkin koulussa talous-, laatu- ja byrokratiakeskustelun alle. Arvokeskustelulle on aivan liian vähän aikaa ja etenkin, että tavoitteet vielä saataisiin käytännön tasolle.”

Yleisesti visioiden nähtiin vaikuttavan omaan työhön (KL 4). Oppimisen innon ja ilon luomisen opetuksessaan sanoivat huomioivansa kaikki (KL 8c). 11 opettajaa mainitsi, että oppilaan ilo ja into oppia ovat ehdoton edellytys oppimiselle, yhdeksän opettajaa totesi oppimisen ilon ja innon olevan kaiken toimintansa lähtökohta, osa mainitsi luovansa viihtymistä ja hyvinvointia ilon ja innon kautta tai totesi oppimisen ja oppilaiden ilon auttavan myös opettajaa jaksamaan ja kokivat sen palkitsevana. Viidennes opettajista painotti, että heillä oppimisen intoon ja iloon pyrkiminen ei ollut ylhäältäpäin saneltua tai visioista tai asiakirjoista lähtevää (KL 4,7b, 8c).

” En lue papereista sitä, että oppimisesta täytyisi löytää ilo.”

”Tätä asiaa en ole todellakaan omaksunut xx:n visiosta tai koulumme toimintasuunnitelmasta.”

Kuviossa 13 on havainnollistettu syitä, joiden vuoksi opettajat pyrkivät luomaan oppilailleen oppimisen iloa ja intoa.





Kuvio 13. Syitä, joiden vuoksi opettaja halusi luoda oppilailleen oppimisen intoa ja iloa

### Käsitys strategian toteutumisesta

Strategian toteutumiselle eli tässä strategisen teeman 'oppimisen intoon ja iloon pyrkimisen' toteuttamiselle ei nähty juurikaan esteitä (KL Osiot 1–5). Kokonaisestepistemäärät asteikolla 1–4, jossa estepistemäärä 1 tarkoittaa, että teema toteutuu täysin ja 4, että teema ei toteudu lainkaan, vaihtelivat välillä 1,08 –2,28. Koulun toiminta näyttäytyi sujuvana ja systemaattisena. Ongelmattomimmaksi teeman toteuttamisen kokivat opettajauransa alussa olevat alle kaksi vuotta työssä olleet neljä riviopettajaa (ka. 1,27,  $s = 0,18$ ) ja toisaalta yli 20 vuoden kokemuksen omaavat neljä opettajaa (ka. 1,29,  $s = 0,17$ ).

Toteutumisesteestä annettu arvio 'Pitää täysin paikkansa' eli yksittäinen estepistemäärä 4, annettiin kolmesti, kahden kokeneen opettajan kokemuksen. Aktivistista kansalaiseksi siirtynyt opettaja arvioi, että oletetaan, että kaikki automaattisesti tuntevat strategian (KL osio 2, kohta 2.2.) ja että strategiaa ei kyetä konkreettisesti selkeiksi tavoitteiksi (KL osio 3, kohta 3.6). Aktivistiriviopettaja koki, että ulkoiset olosuhteet, joista hän mainitsi suuret ryhmät ja sopivien tilojen puutteen, vaikeuttavat strategisen teeman toteutumista (KL osio 1, kohta 1.3).

Estepistemäärä 3, 'Pitää melko paljon paikkansa', annettiin 21 kertaa 9 eri henkilön toimesta. Neljä henkilöä näki ongelmia strategian viestimisessä (KL osio 2, kohta 2.2) sekä koki olosuhteiden haittaavan strategian toteuttamista (KL osio 1, kohta 1.3). Kolmen mielestä ongelmia oli strategiaan sitoutumisessa eli koettiin muiden tapahtumien tai asioiden vievän huomion strategian toimeenpanolta (KL osio 4, kohta 4.7).

Osa-alueita, joissa kahden opettajan mielestä oli selkeästi ongelmia olivat lisäksi KL osio 1, kohta 1.1 Strategia ei sovellu kouluun, KL osio 3, kohta 3.1 Strategian toimeenpanoon ei ole riittävästi resursseja, kohta 3.5. Eri henkilöiden rooleja ei ole määritelty tarpeeksi tarkasti ja kohta 3.6 Strategiaa ei kyetä konkretisoimaan selkeiksi tavoitteiksi sekä KL osio 5, kohta 5.2 Toimeenpanon onnistumisesta ei saada riittävästi tietoa.

Kohta, jossa oli eniten 'En osaa sanoa'-vastauksia (10 kpl) oli KL osio 3, kohta 3.4. Palkitsemisjärjestelmällä ja strategialla ei ole riittävää yhteyttä. Yksi kokenut johtoryhmäläinen näki tämän selkeänä ongelmana.

### **Yhteenvetoa strategiaprosessista opettajien kokemana**

Lomakekyselyn perusteella riviopettajien enemmistö oli omaan työhönsä keskittyviä kansalaisia ja positioonsa tyytyväisiä (vrt. Blase & Anderson 1995, 96). Leijonaksi itsensä kokevat olivat pääosin johtoryhmäläisiä eli aktivistit olivat löytäneet vaikutuskanavan tai heidät oli löydetty strategiatyöhön johtoryhmään ja tiimien vetäjiksi, mikä näkyi myös johtoryhmähaastattelussa ilmaistuissa johtoryhmään hakeutumisen motiiveissa (ks. luku 6.1.1). Mitä enemmän vastuuta ja johtotehtäviä sen tärkeämpää, että henkilö on aktivisti. (Vrt. Mantere 2003, 89; Mantere ym. 2006, 86–89.) Tehtäväjaossa oli huomioitu opettajien osaamisalueet ja opettajat saattoivat vaihtaa positiotaan elämäntilanteen mukaan. 85 % vastaajista oli täysin tyytyväisiä positioonsa, mikä luo kuvan positioiden sopivasta jakautumisesta yhteisössä ja antaa viitteitä työyhteisön hyvästä hengestä ja työtyytyväisyydestä.

Visiot tunnettiin melko hyvin ja ne koettiin merkityksellisinä, mikä vastasi myös edellä esitettyä rehtorin käsitystä asiasta; vain nuoremmille opettajille koulun visio oli vieras. Osin visiot nähtiin käytännöstä irrallisina. TOSUKE -prosessiin ja omiin vaikutusmahdollisuuksiin oltiin tyytyväisiä ja toimintasuunnitelman toteuttamiseen oltiin sitoutuneita, joskaan aloittelevat opettajat eivät olleet selvillä prosessin kulusta eivätkä tunteneet asiakirjaa. Visio- ja strategiapuhetta työyhteisössä näyttää olleen ja rehtorin keskeinen osuus asioiden esilläpitoon näkyy.

Strategiaprosessi nähtiin lomakekyselyssä melko yksimielisesti selkeänä, ennakoitavana ja ongelmattomana. Strategian toteuttamisen esteiden havaitsemisessa voi nähdä viitteitä ammatillisesta kasvusta ja kokemuksen mukanaan tuomasta oppimisesta ja ymmärryksestä ja dialogin ja kommunikaation syvenemisestä (vrt. Hobbs & Moreland 2009, 10–15). Johtoryhmäläisillä on riviopettajaa enemmän kokemuksia, osaamista ja tietoa koulun strategiatyöstä, joten reflektion määrä

lienee ollut suurempi kuin riviopettajilla (vrt. Blase & Anderson 1995, 19,29; Sauer ym. 2010, 115–117). Strategian toteutumisen esteissä muutama koki vahvasti, että liiaksi oletetaan, että olisi olemassa yhteinen näkemys päämäärästä ja että strategiaa ei kylliksi avata ja konkretisoida eikä toimeenpanoa seurata. Tämä ja mainittu visioiden näkymättömyys arkityössä viittaavat strategian toimeenpanon kuiluun, jolloin yhteyttä johdon strategian ja käytännön työn välillä ei havaita (vrt. Mantere 2004, 3). Toisaalta opettajat olivat kyllä kiinnittäneet huomiota opetuksessaan strategisen teeman mukaiseen oppimisen intoon ja iloon, mutta opettajan omat arvot ja näkemykset menivät virallisten asiakirjoissa esitettyjen tavoitelauselmien edelle.

Palkitsemisjärjestelmiä kohdekoulussa ei ilmeisesti tunnettu tai ainakaan ei hahmotettu niillä olevan yhteyttä strategian toimeenpanoon ja kyseisen strategisen teeman toteutumiseen, mikä näkyi myös haastatteluissa:

”Must tuntuu, että kun on tullut näitä lisäpalkkioita ja henkilökohtasia lisiä, niin ne tulee kaikki jostain muusta kuin siitä lapsesta ja se on musta huono. Musta lapsi on se tärkein.”

Opettajien vastauksissa näkyi sisäisen motivaation tuottama halu toimia visioiden suuntaisesti sekä oppilaan hyvästä nouseva työn palkitsevuus (vrt. Airosoo 2012; Lindén 2010). Jatkossa haastatteluissakin todettiin opettamisen päämäärästä:

”ett oppilas on siinä flow’ssa niinku opetuksessa, ett se on innostunu, ett pystyy kehittelemään sen opetuksen niin, ett se ei oo liian vaikeeta, mut se on haastavaa. Sillon ku siinä onnistuu ja näkee että oppilas on niinku täysillä.., se on niinku se juttu tässä työssä!”

Lomakkeen kautta ja osin varmasti myös lomakkeen tuottaman valmiiksi jäsennellyn ja määritellyn strategiaproessin kuvauksen kautta vahvistui käsitys siitä, että koulu toimi rationaalisen valinnan kehittämiskonseptissa: hierarkia määrittä positiioita, aktivistit olivat johtoryhmässä, suurin osa opettajista oli ohjeiden mukaan toimivia kansalaisia ja strategiaa ja tietoa valutettiin alaspäin. (Vrt. Arnkil 2006, 69.) Ideointia, kritiikkiä ja aktiivista vaikuttamista strategiaan oli vähän ja vain lähinnä johtoryhmäläisten tai kokemushierarkiassa ylempänä olevien toimesta. Tämä sopii kuvaan strategiatyöskentelystä vesiputousmallina (ks. Kuva 8). Nähtävissä oli kuitenkin, että opettajien maailmankuvat eivät olleet puhtaasti rationaalisia; visioita, hyötyajattelua ja palkitsemisjärjestelmiä ei ilmeisesti koettu niin keskeisinä ja omaa työtä määrittävinä kuin johto oletti. Lomakekyselyn virhelähteitä

olen käsitellyt jo luvuissa 4.3.3 ja 5.2. Vastausprosentti oli lomakekyselyksi harvinaisen korkea ja tuotti kohdekoulusta edustavan otoksen. Nähtävissä on kuva organisaatiosta, jossa strategiaprozessi tunnetaan ja koetaan hallittuna. Kysely osoitti kohdekoulun tehneen systemaattista opettajia osallistavaa visio- ja strategiatyötä ja vahvisti tutkimuksen tarkoituksellisen otannon mielekkyyttä.

## 6.2.2 Strategiatyön toimintamallit opettajien kokemana

Teemahaastattelulla selvitin opettajien käsityksiä strategiatyön tekemisen tavoista. Haastateltavaksi tuli n. 70 % kyselylomakkeeseen vastanneista 26 opettajasta ja lisäksi kaksi opettajaa, jotka eivät olleet kyselyyn vastanneet. Yhteensä haastattelin 20 opettajaa, jotka edustivat melko tasaisesti koulun opettajakunnan yleistä rakennetta. Haastateltujen opettajien sukupuoli-, virka-asema-, työkokemus- ja ikäjakaumat näkyvät Taulukossa 7.

| <b>Haastatellut: N= 18/26 , = 69% + 2 N = 20</b> |  |                  |       |        |                    |       |          |        |               |            |                    |            |                 |          |
|--|--|------------------|-------|--------|--------------------|-------|----------|--------|---------------|------------|--------------------|------------|-----------------|----------|
|  |  | <b>Ikäryhmä:</b> |       |        | <b>Työkokemus:</b> |       |          |        | <b>Asema:</b> |            | <b>Virkasuhde:</b> |            |                 |          |
|  |  | alle 30          | 30-50 | yli 50 | alle 2v.           | 3-10v | 10-20 v. | yli 20 | riviopettaja  | johtoryhmä | määräaik.          | vakituinen | <b>Yhteensä</b> |          |
| <b>mies</b>                                      |  |                  |       |        |                    |       |          |        |               |            |                    |            |                 |          |
| Ikkm   |  |                  | 4     | 1      |                    | 1     | 2        | 2      |               | 4          |                    |            | 5               | 5        |
| %  |  |                  | 20 %  | 5 %    |                    | 5 %   | 10 %     | 10 %   |               | 20 %       |                    |            | 25 %            | 25 %     |
| <b>nainen</b>                                    |  |                  |       |        |                    |       |          |        |               |            |                    |            |                 |          |
| Ikkm   |  | 2                | 12    | 1      |                    | 5     | 3        | 3      | 4             | 14         | 1                  | 7          | 8               | 15       |
| %  |  | 10 %             | 60 %  | 5 %    |                    | 25 %  | 15 %     | 15 %   | 20 %          | 70 %       | 5 %                | 35 %       | 40 %            | 75 %     |
|  |  |                  |       |        |                    |       |          |        |               |            |                    |            |                 | naisia   |
| <b>Yhteensä</b>                                  |  |                  |       |        |                    |       |          |        |               |            |                    |            |                 |          |
| Ikkm   |  | 2                | 16    | 2      |                    | 5     | 4        | 5      | 6             | 18         | 2                  | 7          | 13              | 20       |
| %  |  | 10 %             | 80 %  | 10 %   |                    | 25 %  | 20 %     | 25 %   | 30 %          | 90 %       | 10 %               | 35 %       | 65 %            | 100 %    |
|  |  |                  |       |        |                    |       |          |        |               |            |                    |            |                 | yhteensä |

**Taulukko 7. Haastateltujen opettajien jakautuminen sukupuolen, iän, kokemuksen ja virka-aseman suhteen**

Taulukkoon 8 on koottu kohdekoulun strategiatyön toimintamalleja (ks. luku 6.1.3) ja näytteitä opettajien niitä koskevista , vastakkaisiakin tavallisimpia käsityksiä ilmaisevista haastattelukatkelmista sekä haastatteluaineistosta esille nousseita perusteluja sille, miksi toimintamalli koettiin hyväksi tai toimimattomaksi.

| Toimintamalli  | Näytteitä opettajien haastatteluaineistosta  | Miksi toimintamalli koettiin hyvänä   | Miksi malli koettiin toimimattomaksi   |
|--|--|---|--|
| <p><b>Opetussuunnitelma (OPS) ja sen noudattaminen</b></p> <p>vuoden 2004 valtakunnallisten perusteiden mukainen</p> <p>kolmannes opettajista ollut mukana laatimassa</p> <p>noudattaminen virkavelvoitteista</p>  | <p>"Ehdottomasti se OPS, meillä on ihan hirveesti painotettu sitä /—/, ettei siis oppikirja vaan OPS. "</p> <p>"Et mun työssä OPS on tosi hyvä ja siitä mä tarkistan aina, mitä pitäis tehdä.."</p>    | <p>Tärkeyttä on korostettu ja pidetty esillä.</p> <p>On oltu itse laatimassa OPS:aa.</p> <p>OPS ajantasainen ja hyvä ja ohjaava.</p> <p>OPS kaikkien tiedossa ja kaikkien noudatettava.</p>                     | <p>OPS liian laaja.</p> <p>OPS liian vaikea.</p> <p>OPS ei ajan tasalla.</p> <p>Ei ole tiedossa, mitä painottaa tai karsia.</p> <p>Ei ole yhteistä näkemystä noudattamisen ja tekemisen tavoista.</p>  |
| <p><b>Toimintasuunnitelma (TOSU) ja sen laatiminen ja noudattaminen</b></p> <p>21-sivuinen, luettelomainen, opetuksen järjestäjän antaman sähköisen pohjan mukainen koulun toiminnan ja tavoitteiden kuvailu</p> <p>Osiot: 'Perustiedot', 'Toiminta', ja BSC-kehikon mukaiset 'Tavoitteet'</p> | <p>"..se OPS on se tärkeä, ett TOSU on nyt paperi.."</p> <p>"Siel on niinku vähän semmosta turhaa sanahelelinää.. en oo mieltäny, ett mikä meidän toimintasuunnitelman perimmäinen tarkoitus on. "</p> | <p>Kirjatut tavoitteet tuovat toimintaan ryhtiä.</p> <p>Toimii muistilistana.</p> <p>Suunnitelmat ovat koottuna ja tarvittaessa löydettävissä ja tarkistettavissa.</p> <p>Kaikilla mahdollisuus osallistua.</p> | <p>Asiakirja liian pitkä.</p> <p>BSC-kieli ei avaudu.</p> <p>Tuo jäykkyyttä. Pysy samana ja rutiinomaisena. Tavoitteet annettu ulkoapäin.</p> <p>Ei ymmärretä, ketä varten tehdään.</p> <p>Se varsinainen 'oikea' toiminta ei ole kirjattavissa.</p> |

**Taulukko 8. Kohdekoulun strategiatyön toimintamallit opettajien kokemana (taulukko jatkuu)**

| Toimintamalli   | Näytteitä opettajien haastatteluaineistosta   | Miksi koettiin hyvänä   | Miksi malli koettiin toimimattomaksi  |
|---|---|---|---|
| <p><b>EFQM laatuarviointi ja sen tekeminen</b></p> <p>Kerran valtuustokaudessa, toteutus vuoden 2008 aikana.</p> <p>Rehtorilla EFQM-eksperttiisiä. Johtoryhmä saanut kouluksensa arvioinnin tekemiseen.</p> <p>38-sivuinen toiminnan kuvaus.<br/>10-sivuinen itsearviointi.</p>                   | <p>”Toi oli mun makuuni yks niit pahimman makusii juttuja ..”</p> <p>”EFQM, se onkin, siitä tuli vähän filosofinen olo, et mitä nää desimaalit mukamas kertoo, mihin nää oikeesti vois liittyä..”</p>   | <p>Avaa keskustelua.</p> <p>Saa sanoa mielipiteensä.</p>  | <p>Ei liity arkeen. Jää ilmaan, ei vaikuta mihinkään.</p> <p>Vie aikaa ”oikealta” työltä ja arjen todellisilta ongelmilta. Keskiarvot pimitävät oikean tiedon.</p> <p>Vaikea, ei avaudu. Koetaan kuuluvaksi johtoryhmälle.</p>  |
| <p><b>Strategia-asiakirjat ja niihin sitoutuminen</b></p> <p>Yhteinen sopimus</p> <p>Kriisisuunnitelma ja pelastautumissuunnitelma</p> <p>Turvallisuussuunnitelma</p> <p>Ympäristöohjelma</p> <p>Työhyvinvointisuunnitelma</p> <p>Tietostrategia</p> <p>Yhteisöllisyyttä edistävä suunnitelma</p> | <p>”.. sehän on täs asiakirjojen työstämisessä tärkeetä, ett tavallaan ne samat asiat tulee eri tasolla niissä kaikissa..”</p> <p>”Onhan se ihan mahtavaa näyttää niille nuorille opetusharjoittelijoille, —, ett tajuatteko te mikä määrä asiakirjoja koulun arkeen kuuluu, ett ei tänne tulla silleen vaan, et 2x5, paljonko! Ett tietää, mikä tää paikka on, missä tehdään töitä!”</p> <p>”Aika vino pino siinä on, on häkellyttävää saada ne, kun tulee tänne töihin, ett 15 kirjaa ja lehtistä luettavaks, ett ei ihan silleen niinkö avaudu!” [Oletko lkenut kaikki?] No en!! ”</p> | <p>Asiakirjojen tekeminen tuo keskustelua ja pohdintaa.</p> <p>On mustaa valkoisella. Muistin tukena ja uudelle opastuksena.</p> <p>Samat säännöt ja ohjeet kaikilla. Antavat käytännön toimintatavat, jotka helpottavat arkea.</p> <p>Luovat ammattitunteettia, tuovat professionaalisuutta.</p> | <p>Asiakirjoja liikaa. Ei ehditä lukea. Eivät avaudu. Osa turhia.</p> <p>Toisten tekemiä asiakirjoja ei tunneta ja toisten sopimaa ja tekemää ei koeta omaksi tai omien arvojen mukaiseksi</p> <p>Asiakirjojen sisältöä ei käsitellä yhdessä. Vaikea sitoutua.</p> <p>Paperit hautautuvat mappeihin, eivät elä arjessa.</p> <p>Sanahelinää ja irrallaan työstä.</p> |

**Taulukko 8. Kohdekoulun strategiatyön toimintamallit opettajien kokemana (taulukko jatkuu)**

| Toimintamalli   | Näytteitä opettajien haastatteluaineistosta  | Miksi toimintamalli koettiin hyvänä   | Miksi malli koettiin toimimattomaksi  |
|---|--|---|---|
| <p><b>Arvot käytännössä, teesit</b></p> <p>Arvoista johdetut koulun seinillä näkyvät käytösohjeet oppilaille.</p>   | <p>"En mä edes muista mikä se visio on.. en mä niistä. Nää teesit, niistä mä oon ottanu vaarin!"</p> <p>"Ne on hirveen hyvät, mut niitä pitäs jotenkin vielä syventää, ett ne on aika lailla lauseita vaan.."</p>  | <p>Ovat esillä, nähtävissä ja muistettavissa.</p> <p>Ovat käytännön tasolla, suoraan käytettävissä oppilaiden kanssa.</p> <p>Ovat kaikille samat.</p> | <p>Jäävät pinnallisiksi</p> <p>Ei sisäistetä, käytetään mekaanisesti.</p> <p>Ovat ohjeistuksina yksinkertaistavia tai holhoavia.</p>  |
| <p><b>Iso opettajakokous</b></p> <p>Kerran kuussa pääkoululla.</p> <p>Kaikille opettajille pakollinen esityslistallinen kokous.</p> <p>Rehtori ja 37 opettajaa.</p> | <p>"Ett isoissa opettajakokouksissa on kauhean vaikea puhua tai saada niinku näkökantansa julki. Tai niinku kokee, ett se ei oo oikee paikka, kun tää on niin iso talo.."</p> <p>".. ei opettajat uskalla sanoa mielipiteitään tai asioita siellä, tai niin, kun siellä kysytään jotakin, se on ihan niinku oppilaat, kattelee seinille, ja tota, vaikka on kuinkakin kuuma aihe, niin kenelläkään ei o mitään mielipidettä ja kaikki on siellä suu kiinni ja kun lähdetään pois, niin onhan siellä mielipiteitä vaikka kuinka!"</p> | <p>Mahdollisuus tavata kaikki kollegat.</p> <p>Pääsee pääkoululle.</p> <p>Tietää, mitä tapahtuu, saa informaatiota.</p>                               | <p>Osallistumista rajoitettava, jottei saa paheksuntaa ja jottei kokous veny lisää.</p> <p>Ovat liian pitkiä.</p> <p>Isossa joukossa ei uskalleta puhua.</p> <p>Aina samat äänessä</p> <p>Läsnäolopakko.</p> <p>Ajankohta väsyttää.</p> <p>Sivukoulun ja pääkoulun asiat eivät yhteisiä, sivukoulu unohdetaan.</p> <p>Ei todellista vaikutusvaltaa, asiat ennalta päätetty, näennäisosallisuus.</p> |

**Taulukko 8. Kohdekoulun strategiatyön toimintamallit opettajien kokemana (taulukko jatkuu)**

| Toimintamalli  | Näytteitä opettajien haastattelusta   | Miksi toimintamalli koettiin hyvänä   | Miksi malli koettiin toimimattomaksi   |
|--|---|---|--|
| <p><b>Tiimikokous</b></p> <p>2–3 kertaa kuussa</p> <p>n. 7 hengen määrätyn opettajaryhmän kokoontuminen tiettyyn aikaan joko tietyn tehtävän tai aihealueen tiimoilta tiiminvetäjän kanssa tai itseorganisoituen</p> | <p>”Must kaikkein parhaimpi kokouksii on luokka-astekokoukset ja sit tiimikokoukset, jos niissä on jotain järkevää mietittävää, mut kyl luokka-asteis .. ne on just sitä oman arkityön auttamiseen ja tämmöseen liittyy asioita tulee sillon. Silloin me ei huikennella siell’ jossain sfääreissä ett tää on meiän ..ett pitää tehdä joku hieno visio, vaan mietitään, ett mitä me tehään tiistaina tunnil”</p> <p>”..Sinne turhiin asioihin —, esim. että pitää olla tiimit. Mä en oo ikinä ymmärtäny, miks pitää olla tiimit, mikä on niiden funktio...!”</p> <p>”Tiimit oli hyviä ja vapaat keskusteluhetket.”</p> | <p>Pienessä ryhmässä osallistuminen helpompaa</p> <p>Saa äänensä kuuluviin</p> <p>Toimivaa, jos mukava porukka tai käsiteltävät asiat arkityöhön liittyviä tai mielekkäitä.</p> | <p>Pakko osallistua.</p> <p>Iltapäiväaika.</p> <p>Tiimosallistujien kemia ei toimi.</p> <p>Tiimien funktio ei selvillä.</p> <p>Käsiteltävät asiat eivät kosketa.</p>   |
| <p><b>Tietotekninen koulutus</b><br/>(Media-Player, Fronter)</p> <p>Kaikille opettajille työpäivän jälkeen järjestetyt pakolliset iltapäiväkoulutustilaisuudet koululla</p>  | <p>”Kyllähän se [verkkotyöskentely] vapauttaa omaa työtä mahdollistamasti!”</p> <p>”Koko koulu lähti [MediaPlayer-koulutukseen]— kukaan ei oo käyttäny.. — oleellista on kuitenkin se, ett joku, joka on suositellu sitä, ei oo kuitenkaan saanu meit oppiin sitä!”</p>   | <p>Vahvistaa ammattitaitoa ja auttaa pysymään ajan tasalla.</p> <p>Luo mahdollisuuksia monipuolisempiin työn tekemisen tapoihin.</p>  | <p>On pakollista.</p> <p>Tapahtuu oppituntien jälkeen, kun on väsynyt.</p> <p>Ohjelmat huonosti hyödynnettävissä omassa työssä.</p> <p>Ohjelmat huonoja, eivät toimi tai ole tarkoitukseen sopivia eivätkä tuo helpotusta tai ajansäästöä toimintaan</p> |

**Taulukko 8. Kohdekoulun strategiatyön toimintamallit opettajien kokemana**

Opettajien käsitykset koulun toimintamallien toimivuudesta vaihtelivat suuresti. Eniten yksimielisyyttä vallitsi opetussuunnitelman noudattamisen tärkeydestä,



teesien toimivuudesta ja vuorovaikutuksen vaikeudesta isoissa opettajankokouksissa (vrt. Lahtero 2011, 140–144). OPS:n noudattamisesta ja toteutumisesta käytiin luokkatasotapaamisissa keskustelua, mutta muutoin strategiatyön tekemisen tapoja ei tunnuttu käsiteltävän yhdessä eikä vakiintunutta toimintaa kyseenalaistettu. Tavoitteiden konkretisointi ja toimintamallien merkitys strategian toteutuksen kannalta näytti jäävän lähinnä kunkin tahollaan itsekseen pohdittavaksi. Usea toivoikin tavoitteiden ja käsitteiden yhteistä avaamista ja vision ja arvojen konkretisoimista käytännön toiminnaksi, esimerkiksi juuri oppimisen ilon ja innon osalta.

Yleisesti näytti vallitsevan käsitys opetussuunnitelmasta keskeisimpänä ja tärkeimpänä ohjausasiakirjana. Kaikki totesivat pitävänsä opetussuunnitelmaa opetus- ja suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtana, mutta muutoin yhteistä näkemystä esim. OPS:n ajantasaisuudesta, ymmärrettävyydestä ja sitovuudesta ei ollut.

TOSUKE –prosessi ja -asiakirjat olivat vieraita uusille opettajille. Muut kokivat prosessin rutiiniluonteisena ja totesivat työn rajaamisen vuoksi pitäytyttävän perustoiminnassa ja siten TOSU:n toteutuvan jokseenkin automaattisesti. Asiakirja katsottiin velvoittavaksi ja kirjaamisen nähtiin tuovan toimintaan järjestelmällisyyttä, joskin myös jäykkyyttä. Tekstimäärä koettiin liialliseksi ja tavoitteet osin käytännöstä irrallisiksi ja ulkoa tuoduiksi ja siten hankaliksi konkretisoida. BSC-käsitteistöä pidettiin kouluun soveltumattomana ja vaikeana ja TOSUKE -asiakirjan teko ja suunnittelutyö pitkälti ulkoistettiin ”osaavammille”. Kuitenkin koettiin hyväksi, että kaikilla oli mahdollisuus lukea ja viimeistään opettajakokouksessa hyväksymisvaiheessa kommentoida ja vaikuttaa asiakirjaan.

Osa opettajista ei tunnistanut kirjainlyhennettä EFQM eikä tiennyt tai muistanut, että kyseinen arviointi oli koulussa tehty. EFQM:n yhteyttä strategioihin tai päivittäiseen koulutyöhön ei yleensä nähty ja pisteyttäminen ja käsitteiden ja kielten vaikeus herättivät negatiivisia tunteita. EFQM-arviointia ja laatupalkintohanketta pidettiin rehtorin projekteina ja todettiin hänen ymmärtävän ne ja hoitavan vaikeimmat kohdat, kosketuspintaa opettajien luokkatyöhön ei syntynyt. Yleensä koettiin, että asiakirjoja oli koulussa liikaa, niihin ei ehditty tutustua. Niiden päivittystä pidettiin rutiiniluonteisena, pienemmälle joukolle delegoitavana työnä ja niiden yhteinen käsittely jäi ulkokohtaiseksi ja vähäiseksi. Näkyi, että ilman sopivaa oppimistilaa, osallistumista ja jaettuja kokemuksia ja keskusteluja ei saatu syntymään merkityksiä eikä yhteistä tahtotilaa ja sitoutumista.

Asiakirjojen kielestä puhuttaessa osa totesi nykyisen koulusanaston olevan jo käsittämätöntä osalle oppilaiden vanhempia ja totesi välttävänsä ammattislangia. Muutoin ammattikieleen ja asiakirjateksteihin suhtauduttiin melko neutraalisti, osin huvittuneestikin. Saavutetun laatupalkinnon, asiakirjojen ja oman ammattikielen katsottiin myös tuovan professionaalisuuden tuntua ja vaikuttavan myönteisesti omaan ammatti-identiteettiin ja opettajan työn arvostamiseen. Toisaalta uhkakuvana aiemmassa tutkimuksessa nähdään, että kun painotetaan opettajan professionaalisuutta ja kompetenssia, tullaan samalla legitimoinneeksi opettajan laajeneva työnkuva ja estetään konkreettisesti opettajaa keskittymästä todellisiin ongelmiin ja oppilastyöhön (Syrjäläinen 2002, 96–97; Lindén 2010 133, 134). Tämän uhkakuvan toteutumista kuvannee kommentti:

”--kun tääl on ihmisiä, jotka on ollu 30 vuotta, miten ne suhtautuu tän päivän kouluun... Kyl mä ymmärrän jollain tapaa sen heidän turhautumisen tähän kakkoköseen, suoraan sanottuna, turhien asioiden pyörittelyyn, kun vois keskittyä siihen, ett miten noi mukulat vois mahdollisimman hyvin tuol luokassa...”

Oppilastyö koettiin asiakirjoja tärkeämmäksi. Kokoustamisen, koulutuksen ja omaan luokkatyöhön liittymättömän paperin sijaan oltaisiin haluttu suunnitella omia oppitunteja ja keskittyä oppilaiden tarpeisiin. Monikaan ei ollut kiinnostunut suuremmista kokonaisuuksista tai koulun asiakirjoista eikä halunnut lisävastuuta ja jättäytyi omasta halustaan strategiatyön ulkopuolelle. Tässä mielessä opettajat rinnastuivat Tuulenmäen (2005, 167) kuvaamiin suorittavan työn tekijöihin. Käytännönläheisten toimintamallien suosiminen liittyy myös tähän. Muutama koki sääntöjä ja konkreettisia toimintaohjeita sisältävän ’Yhteinen sopimus’ -asiakirjan holhoavana tai rajoittavana ja piti valmiisiin sääntöihin sitoutumista hankalana, mutta yleisesti asiakirja koettiin hyvänä ja päivittäistä toimintaa selkiyttävänä. Erytisen onnistuneena toimintamallina pidettiin kohdekoulun teesejä. Arvojen tuomisen konkretiaan ja oppilaiden tietoon nähtiin toteutuvan teesien kautta.

Koulutus, joka kiinteästi nivoutui opettajan työhön ja toi ideoita ja oli sovellettavissa käytäntöön, koettiin hyväksi ja vastaavasti koulutus, joka ei ollut opettajan tarpeiden mukaista, koettiin turhaksi (vrt. Ambler 2012, 183; Gibson ja Brooks 2012, 1–2; Lintuvuori ym. 2015). Mainittiin, että Fronteriin siirtyminen oli määräys ja Media Player -koulutukseen pakko osallistua. Pakko näytti tuottavan defensiivisyyttä ja muutosvastarintaa, mikä sopii Juutin ja Virtasen (2009, 141) huomioon siitä, että kun strategiatasolla tuodaan hierarkkisesti ylemmältä taholta muutos, vaikka perusteltukin, ihmiset eivät muuta toimintaansa auktoriteetin mukaan, vaan luottavat enemmän omaan kokemuksiinsa ja havaintoihinsa.

Opettajat näkivät isot opettajakokoukset välttämättöminä, moni välttämättömänä pahana. Usea mainitsi kokousten olevan pitkiä, huonosti valmisteltuja, väsyttäviä ja kiireen leimaamia ja käsiteltävien asioiden olevan vaikeasti ymmärrettäviä. Suuren osanottajamäärän katsottiin ahdistavan, rajoittavan osallistumista ja tuottavan passiivisuutta (vrt. Mäkipeska ja Niemelä 1999, 88; Puro 2002, 134). Osa kritisoi läsnäolopakkoa ja kokousten paljoutta. Vuorovaikutus kokouksissa koettiin huonona. Mielipiteen ilmaisu koettiin vaikeaksi ja puheenvuorojen jakautuminen epätasaiseksi. Sivupisteen opettajat tunsivat ulkopuolisuutta ja todettiin, että heidät unohdettiin tai ohitettiin tai käsiteltävät asiat eivät koskettaneet heitä. Kokouksien ajankohtana oltiin väsyneitä, mikä luultavimmin vaikutti opettajien aktiivisuuteen ja kokemuksiin ja altisti toisten tunnetilojen ja viestien virhetulkinnoille (vrt. Salminen 2012, 275; Willman 2001, 106). Epäluottamuksen tunteet, koettu arvostuksen puute ja muut tilanteeseen liittyvät negatiiviset tunnekokemukset vähensivät osallistumista ja vaikuttivat etäännyttävästi (vrt. Varila 2006, 98). Vuorovaikutus ei näyttänyt toteutuvan pakotetusti eikä suuressa ryhmässä, missä luottamuksen ilmapiirin ja aidon keskustelumahdollisuuden syntyminen ei onnistu (vrt. Liveng 2010, 41; Puro 2002, 102, 120).

Yleisesti oli nähtävissä, että ylhäältä päin ja pakon kautta tuotujen tavoitteiden, toimintojen ja tehtävien koettiin tuottavan keinotekoista ja näennäistä toimintaa (vrt. Lichtenstein ym. 1991, 25; Stacy 2013, 45). Opettajat kokivat, että kokouksia pidettiin ja papereita tehtiin lähinnä opetuksenjärjestäjätahoa varten ja hallinnon tarpeisiin ja muodon vuoksi, joten keskusteluista ja kirjaamisista ei tunnettu saataavan itselle tai koululle hyötyä eikä niiden nähty vaikuttavan varsinaiseen toimintaan. Kokoukset, jotka tutkijana seurasin, etenivät kohteliaasti ja hallitusti. Korrektius ja systemaattisuus eivät aina ole hyvä asia. Huolellisen, selkeästi etenevän rutinoidun johtamisen ei katsota edistävän intensiivisyyttä, työskentelyyn paneutumista ja sitoutumista samalla lailla kuin ns. 'kuuma toiminta', jossa kokoukset tähtäävät aina vuorovaikutteisuuteen ja tehtävän suorittamiseen kaoottisuuttaan kaihtamatta (Puro 2002, 99–100).

Kaikki pitivät vapaaehtoisuuteen perustuvia vapaamuotoisia vuorovaikutustilanteita pienemmissä ryhmissä hyvinä ja yleensä yhteistyö kollegoiden kanssa nähtiin työn rikkautena ja opettajan jaksamista tukevana (vrt. Aho 2011). Yleinen käsitys oli, että opettajan työssä vallinneesta yksintekemisen kulttuurista (vrt. Korhonen 2008, 74; Syrjäläinen 2002, 36) ollaan siirrytty pois. Eräs totesi:

"Pidetään vähän vanhanaikaisena, jos sä koitat selvitä siellä silleen, ett ovi kiinni..."

Kohdekoulussa tiimi- ja luokka-astekokouksien avulla strategioita vietiin eteenpäin ja arvioitiin strategian toteutumista. Samalla ne olivat osa strategiaa. Niillä turvattiin opettajien yhteistyömahdollisuuksia ja pyrittiin luomaan osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Tiimitoiminta oli ylhäältä ohjattua, vakiintunutta ja sisällytetty rakenteisiin ja erityisesti tuoreemman opettajankoulutuksen saaneet vaikuttivat kokevan tiimit luonnollisina työntekoympäristöinä (vrt. Willman 2001, 20, 140, 168). Yleisesti tiimien katsottiin toimivan keskustelun mahdollistajina.

Johtoryhmässä oli pohdittu tiimien koostumusta niin monimuotoisuuden kuin yhteenliittymisen kannalta yhteistyön onnistumiseksi. Kaikkien tiimien ei kuitenkaan koettu olevan toimivia. Ylhäältä ohjatun tiimityöskentelyn katsottiin onnistuvan vain tietyin ehdoin: tiimityöskentelyn tuli olla opetuksellisesti perusteltua ja mielekästä ja lisäksi tiimien kokoonpanon ja 'kemioiden' piti toimia – kahden haastateltavan sanoin:

”Mut ei me siitä vapauduta siit henkilökemiasta, jos meidät lyödään väkisellä neljän opettajan nippuun. Ei se toiminta siitä parane.”

” Ei , se [hyvä keskustelu] ei silleen pakottamalla tuu, se lähtee sitten toisten kanssa ja toisten kanssa ei niinkään.”

(Vrt. Gibson & Brooks 2012, 20–21; Lahtero 2011, 138–139; Parding & Abrahamsson 2010, 300; Sahlstedt 2015, 140; Stacy 2013, 45, 47; Syrjäläinen 2002, 36–37.) Opetuslähtöisempiä, mm. konkreettisiin tuntisuunnitelmiin tukea tuovia luokkatasokokouksia pidettiin antoisimpana ja parhaimpana tiimityön muotona.

Opettajien kuvauksissa oli havaittavissa toisaalta ristiriitaisia käsityksiä tiimityön tavoitteista ja tarpeellisuudesta ja toisaalta harmoniahakuista yksimielisyyden tavoittelua ja tukeutumista vanhoihin yhteistyösuhteisiin ja tiettyä sisäpiirien syntymistä, mikä saattoi lisätä eriarvoisuuden kokemuksia tai opettajayhteisön pirstoutumista tai estää keskustelua (vrt. Willman 42, 104, 112, 193–194). Ryhmään kiinnittyminen vaikuttaa yksilön kokemaan osallisuuteen, oppimiseen ja osallistumiseen. Liittymisen tarpeen tyydyttämiseksi yksilön tulisi löytää ryhmä, jossa saa arvostetuksi tulemisen tunteen ja vuorovaikutus toimii. (Liveng 2010, 41, 50; Maslow 1970, 17, 28.)

### 6.2.3 Rehtorin johtamistoiminta opettajien kokemana

Suurin osa opettajista sanoi päässeensä ja pääsevänsä halutessaan vaikuttamaan ja osallistumaan kohdekoulun TOSUKE -työhön riittävästi ja sopivasti. Johtoryhmäläiset kokivat omat vaikutusmahdollisuutensa hyvinä. Useimmat pitivät strategiatyön organisointia ja strategian viestimistä toimivina ja katsoivat saaneensa riittävästi tietoa osatakseen toimia koulun tavoitteiden mukaan. Tiimimäisen työskentelyn nähtiin edistäneen tiedon kulkua ja tiedon konversiota ja opettajien vaikutusmahdollisuuksia koulun tasolla. Koulusta ulospäin opettajat katsoivat ainoan vaikuttamisväylänsä olevan rehtori, ja pääosin rehtoriin luotettiin opettajien 'asi-anajajana' ja koulun resurssien turvaajana ja viestin viejänä opetuksenjärjestäjätaholle ja päättäjille.

Opettajat katsoivat rehtorin pitäneen OPS:n ja arvojen merkitystä hyvin esillä. Rehtorin kyky pitää ohjat käsissään ja hallita kokonaisuus ja nähdä asiat opettajan näkökulmaa laajemmassa mittakaavassa tunnustettiin ja ymmärrettiin hänen toimivan ylempää saamiensa määräyksien ja ohjeiden mukaisesti. Rehtori koettiin innovatiiviseksi ja dynaamiseksi visionääriksi ja taitavaksi asiakirjojen ja taloushallinnon suhteen. Hänen nähtiin "taikovan" resursseja opettajien toiveiden mukaan ja opettajien tueksi ja toimivan fasilitaattorina. Huolenpitoa kokoustarjoilujen kaltaisen virkistäytymisen suhteen arvostettiin. Usea totesi, että rehtorin "ovi oli aina auki" ja tukea halutessa tarjolla. Mutta kuten usein vahvojen johtajien kohdalla, mielipiteet jakaantuivat ja myös ns. ristiriitaisen johtamistyylin (adversarial leadership) piirteitä tuli ilmi (vrt. Blase & Anderson 1995, 18–20). Rehtorin tavalla johtaa on suoraa vaikutusta opettajien toimintaan työyhteisössä ja luokkahuoneissa (mt. 25, 41, 73). Ristiriitainen johtamistyyli tai alaisen jostain syystä syntynyt tunne koetusta epäoikeudenmukaisuudesta voi lisätä alaisen defensiivisyyttä, mikä puolestaan vaikuttaa yksilön tulkintoihin, itsen puolustamiseen ja reflektion määrään (mm. Sauer ym. 2010, 112–121).

Rehtori nähtiin äärimmäisen motivoituneena ja työlleen omistautuneena, jopa työnarkomaanina. Muutama opettaja koki, että rehtorin oma työtahti ja kiireisyys ikään kuin asettivat opettajillekin vaatimuksia tehdä enemmän:

"Jos tekee itse niin paljon, niin sitä äkkii alkaa pää kääntyy siihen suuntaan, että sitä alkaa salaa edellyttää myös muilta."

Fullanin (2001, 35) mukaan johtajan asettama liiallinen vaatimustaso itselleen ja toisille saattaa tuottaa työuupumusta ja heikentää ilmapiiriä ja työsuoritusta.

Laatupalkinnosta puhuttiin hieman huvittuneesti:

”Niit palkintoja pidettiin vähän rehtorin kotkotuksina, semmosta et mitä ihmettä tämmöstä...”

Palkinnosta oli kuitenkin yleisesti tunnettu iloa ja ylpeyttä ja saatu tukea ammatti-identiteetille, eritoten kun oppilaiden vanhemmat palkinnon noteerasivat. Toisaalta tunnustuksen saamisen koettiin velvoittavan opettajia toimimaan aina kunnianhimoisemmin. Hankkeita ja kehittämistä oli perusteltu saavutetulla maineella:

”Monesti meille korostettiin, että te olette sen ja sen laatupalkinnon saanut koulu, nythän teidän pitää kulkea etunenässä!”

Erinomaisuusajattelu, jatkuva parantaminen ja laatukoulun status toivat riittämättömyyden tunteita.

Määräaikaiset opettajat kokivat pelkoa työn menetyksestä, mikä vaikutti heidän osallistumiseensa, kritiikin antamiseen ja kuvaan, jonka halusivat itsestään tuottaa (vrt. Blase & Anderson 1995, 19, 29; Sauer ym. 2010, 115–117). Osa oli kohdannut psykologista eli sosiaalisnormatiivista vallankäyttöä. He kokivat, että kritiikkiä esittäneet joutuivat rehtorin epäsuosioon ja että rehtorilla oli sisäpiirijärjestelmiä ja että rehtori ei kuullut tai kuunnellut tai tukenut kuin osaa opettajista. (Vrt. Blase & Anderson 1995, 104.) Osa koki julkisivun ylläpidon ja onnistumisen pakkoa tai tunsii jääneensä ilman rehtorin ja työyhteisön tukea vaikeuksia kohdatessaan.

Joistakin resursseista koettiin olevan pulaa ja niiden jakoa ei koettu tasapuoliseksi. Palkkioiden jakamisen ja rekrytointipäätösten koettiin osin tapahtuvan toisen käden tiedon ja kuulopuheiden varassa. Mainittiin, ettei rehtori edes voi tuntea asiaintilaa tai opettajan oikeaa osaamista, koska ei ehtinyt käydä seuraamassa opetusta. Vallan legitimitettiin katsottiin katoavan, kun tieto puuttui eli kun rehtori ei ollut riittävästi paikalla, ei opettanut tai ei tuntenut oppilaita. Todettiin, että isossa koulussa rehtori

”..jotenkin kadottaa sitä todellisuuskuvaa, mitä koulussa tapahtuu.”

ja että rehtorin pitäisi tietää

”..mitä siellä kuulusalla kentällä tapahtuu, eikä vaan niinkun katsella kristalliluolastaan, mitä pitäis tapahtua!”

Muutama koki, että rehtori oli päättänyt asioista jo etukäteen, jolloin keskustelut ja opettajien vaikuttamismahdollisuudet koettiin näennäisinä. Osa opettajista kyseenalaisti rehtorin tarkoitusperiä ja koki, ettei asioista puhuttu avoimesti ja että rehtori toimi manipulatiivisesti. (Mäntynen 2013; vrt. Blase & Anderson 1995, 18–20; Sauer ym. 2010, 106–108.) Osin vallitsi luottamuspula rehtoria kohtaan, kun ei tiedetty, toimiko tämä aidosti koulun hyväksi ja ongelmien ratkaisemiseksi vaiko ylhäältä käskyttynä. Epäilyt veivät legitimizeettiä arvojohtajuudelta. Muutama totesi rehtorin ottavan käyttöön menetelmiä vastustuksesta huolimatta eli käyttävän suoraa käskyttämistä eli koersiivistä, pakottamisvaltaa (vrt. Blase & Anderson 1995, 104). Pakko ja määräykset herättivät suuttumusta ja vastustusta (vrt. Fullan 2001, 35).

## 6.3 Opettajien kokemus omasta toiminnastaan strategiatyössä

### 6.3.1 Kokemus sosiaalisesta positiosta ja omaa strategista toimintaa edistävästä seikoista

Opettajat vahvistivat haastattelussa lomakekyselyssä ilmoittamansa kansalaisen, aktivistin tai kyynikon positionsa, johon olivat enimmäkseen tyytyväisiä. Kaikki sanoivat sitoutuneensa noudattamaan opetussuunnitelmaa, jota noin puolet opettajista piti toimivana ja ajantasaisena ja omaa työtä tukevana. Opettajat pitivät hyvänä sitä, että saivat toteuttaa opetussuunnitelmaa itsenäisesti ja halusivat jatkossakin säilyttää liikkumisvapautensa mm. työtapojen valinnan suhteen. Opettajan autonomiaa pidettiin välttämättömänä ja vapaus koettiin keskeisenä työn vetovoima- ja motivaatiotekijänä. Yhteisen ymmärryksen opetussuunnitelman merkityksestä nähtiin syntyneen pitkälti rehtorin ansiosta. Suurin osa opettajista oli ollut myös laatimassa nykyistä OPS:a, mikä näytti edistäneen näiden opettajien tietämystä asiakirjan sisällöstä ja lisänneen heidän sitoutumistaan ja tyytyväisyyttään siihen (vrt. Hageman 1991, 127; Mantere ym. 2006, 13; Åberg 1999, 153). Opettajat olivat myös kiinnostuneempia ja aktiivisempia niiden strategiatyön osalueiden suhteen, jotka liittyivät heidän omiin mielenkiinnon kohteisiinsa ja vahvuksiinsa tai joilla oli suoria yhtymäkohtia heidän omaan luokkatyöhönsä.

Tiimityöskentelyn edut tutustumisen, yhteistyön ja erilaisten näkemysten esittämisen ja osallistumisen kannalta todettiin. Tutustumisen myötä koettiin ymmärryksen kollegan työstä lisääntyvän ja ymmärryksen lisääntymisen katsottiin lisää-

vän myös oman työn vaikuttavuuden näkemistä. Isojen opettajakokouksien hyväksi puoleksi mainittiin kaikille yhtäaikainen tiedon välittäminen ja kommentointimahdollisuus sekä eri rakennuksissa työskentelevien kollegoiden näkeminen ja tapaaminen. Lisäksi pääkoululla käymisen koettiin tuottavan enemmän tietoa kuin mitä sivupisteisiin pöytäkirjojen tai muun viestinnän kautta tuli. Työskentely työparina resurssiopettajan kanssa koettiin hyväksi omaa näkemystä ja opetusta monipuolistavaksi ja reflektiota lisääväksi uudistukseksi. Luokkayhteistyön nähtiin onnistuvan niillä opettajilla, joiden luokkatilat sijaitsivat lähekkäin samassa käytävässä.

Sitoutumista ja osallistumista kuvaavat kommentit liittyivät usein henkilökohtaisiin positiivisiin kokemuksiin yhteistyöstä, ryhmähengestä, kollegoista tai rehtorin toiminnasta. Yleisin käsitys oli, että työilmapiiri ja koulun henki oli hyvä ja rehtorilta ja kollegoilta sai tukea. Tämä tuli esille myös työterveyskeskuksen tekemässä selvityksessä. Samanhenkinen työyhteisö edisti viihtymistä ja opettajat pitivät kouluaan hyvämaineisena ja koulun arvopohjaa sellaisena, jonka mukaisesti oli helppo toimia. Omien ja yhteisten arvojen samankaltaisuus edisti sitoutumista, samoin yhdessä sovittu ja kollegan kanssa suunniteltu toiminta. Vapaamuotoisia omaehtoisia kahvipöytä- ja käytäväkeskusteluja ja toisen luokassa piipahtamista tunnin jälkeen pidettiin parhaimpina ja virkistävimpinä tiedonjakamistilanteina ja samalla mukavina yhteistyötilanteina oman opetuksen suunnittelemiseksi ja kehittämiseksi. Tämä sopii yhteen tiedonluomisteorian mukaisiin käsityksiin oppimistoista ja ihmisten välisen kanssakäymisen ja sosiaalisten prosessien välttämättömyydestä uuden tiedon syntymiseksi (ks. Heino 2006, 175; Kurtti 2009, 33; Nonaka & Takeuchi 1995, 83–90; Nonaka & Toyama 2003).

Opettajat pitivät johtoryhmää tarpeellisena suunnittelu- ja valmistelutyötä tekevänä, tietoa välittävänä ja opettajien työtä helpottavana ja tukevana elimenä (vrt. Lahtero 2011, 136–137). Riviopettajat mainitsivat arvostavansa johtoryhmää ja ryhmäläisten suurta työpanosta ja osaamista. Johtoryhmän käyttämä valta vaikutti olevan normatiivista, positiivista ja symbolista vallan käyttöä, minkä katsotaan edesauttavan henkilöstön moraalista sitoutumista (vrt. Blase & Anderson 1995, 105). Lomakekyselyssä opettajat mainitsivat oppilaan hyvän ensisijaisena opetuksensa lähtökohdana ja oppilaan oppimisesta syntyvän ilon tuoman palkitsevuuden jaksamisensa edellytyksenä ja työmotivaationsa lähteenä. Sama näkyi haastatteluissa. Myös kollegan tukeminen ja oman panoksen antaminen yhteisen hyvän lisäämiseksi, oman ammatti-identiteetin rakentaminen ja itsensä kehittäminen mainittiin olennaisiksi oman toiminnan lähtökohdiksi. Ihmissuhteiden ja oppi-



laskontaktien merkitys ja työstä saatava tyydytys ja ilo nousivat esille. (Vrt. Kelchtermans 2007, 79; Kiviniemi 2000, 75; Korhonen 2008, 135.) Moni puhui omien arvojen ensisijaisuudesta, lapsen parhaasta, tilanteen mukaisesta toiminnasta, omasta persoonallisesta tavasta toimia, asiakirjojen tai hallintoasioiden sivuuttamisesta, koulutyön tekemisestä 24/7, suunnittelutunneista iltaisin koululla ja iltatöistä kotona, innostumisesta, välittämisestä ja oppilaan kautta tulevasta palautteesta.

Opettajista suurin osa ei toiminut rationaalisen valinnan kehittämiskonseptissa (vrt. Arnkil 2006, 69) eikä edustanut puhtaan rationaalista maailmankuvaa. Palkkioiden ja oman edun tavoittelu ei näyttänyt olevan keskeisintä tai tavallista. Havainto on yhdenmukainen esim. Sergiovannin (2000) ajatusten kanssa. Hän toteaa, että virheellisesti usein oletetaan rehtoreiden, opettajien, vanhempien ja oppilaiden toimivan vain itsekkäistä lähtökohdista käsin ja tekevän päätöksiä rationaalisesti pelkästään omaa etua tavoitellen. Todellisuudessa ihmiset voivat uhrata oman etunsa toimiessaan yhteisön normien, uskomusten ja arvojen mukaisesti saadakseen mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä elämälleen. (Mt. 14.)

Opettajien maailmankuvista oli löydettävissä piirteitä rationaalisesta, kompleksisesta ja postmodernista näkemyksistä (ks. Juuti & Luoma 2009, 36, 238, 278–279): Osa mainitsi vain tekevänsä työtään ja toimivansa ohjeiden mukaan, mikä sopii rationaaliseen näkemykseen. Osa korosti kompleksisen ajattelun mukaisesti yhteistä hyvää ja lapsen kohtaamista, maailman monimutkaistumista ja kasvavia vaatimuksia ja vaikeuksia vastata opettajaan kohdistuviin vaatimuksiin. Osa piti tärkeinä oman identiteettinsä ja arvojensa mukaista toimintaa ja viihtymistään ja vaikuttamismahdollisuuksiaan ja pohti, miten työ tukee tai estää hänen omia henkilökohtaisia kasvumahdollisuuksiaan, mikä vastaa postmodernia ajattelua (vrt. Juuti ja Luoma 2009, 210, 267; Santalainen 2008, 281).

### 6.3.2 Opettajien kokemat strategiatyön esteet

Opettajien lomakekyselystä välittynyt kuva ongelmattomasta strategian toteuttamisesta ja vallitsevasta tyytyväisyydestä muuttui haastatteluissa moninaisemmiksi käsityksiksi koulun strategisesta toiminnasta. Puheenvuoroista tuli ilmi tilanteita, joissa opettajat olivat kokeneet esteitä sekä omalle toiminnalleen ja osallistumiselleen että oppilaan edun ja strategisten tavoitteiden toteutumislle.

Johtoryhmän toiminnasta todettiin:

”On ihanaa, ett meil on siellä päteviä innokkaita siellä johtoryhmässä.”

Mutta suurinta osaa tehtävä ei houkuttanut:

”Mä en oo siihen valmis, ett mä en haluu, mä en jaksa, mulla on niin paljon työtä täs koulussakin, 29 oppilaassa, ett mä en voi enää ottaa sitä [johtoryhmävastuuta]”.

Luotettiin johtoryhmän hoitavan asiat hyvin eikä itse haluttu enempää vastuuta (vrt. Sergiovanni 2000, 152–155). Todettiin osallistumista rajoittavan myös sen, ettei riviopettajilla ollut tietoa strategiaproessin kulusta tai strategiakäsitteistä, joka johtoryhmäläisille oli tuttua. Johtoryhmäläisellä katsottiin olevan tietoon pohjautuvaa valtaa, arvostusta, osaamista ja vastuuta riviopettajaa enemmän (vrt. Blase & Anderson 1995, 104). Vaikka johtoryhmän toiminta sinänsä koettiin positiivisena, voitaneen silti puhua valtaa käyttävästä eliittiryhmästä, jonka olemassaolo ja toiminta voivat vähentää eliittiin kuulumattomien kiinnostusta osallistua päätöksentekoon (vrt. Hardy ja Clegg 1997, 627). Jokin valtaapitävä ryhmittymä voi myös estää toisten osallistumisen vallankäyttöön, mitä kohdekoulussa kuvasi useamman opettajan näkemys siitä, että opettajainkokouksissa tietyt ”äänekkäät” opettajat saivat enemmän valtaa ja mitätöivät muiden osallistumisyritykset.

Koulun suuri koko ja toimiminen hajallaan useassa pisteessä vaikeuttivat erityisesti työpäivän aikana ja työn lomassa tapahtuvaa kommunikaatiota ja käytännön yhteistyötä ja tiedon vaihtoa. Sivukoulun todettiin olevan ”erillinen saareke”, jonka olemassaolo helposti unohdettiin. Lähelläkin olevissa rakennuksissa osa koki olevansa eristyksissä ja tietämätön pääkoulun elämästä tai oppilaiden tilanteista. Matka opettajainhuoneeseen koulun siipiosasta tuntui pitkältä, lyhyen välitunnin aikana sinne ei ehtinyt. Tiedonkulun katkeaminen tai ilman tietoa jääminen tai jakamistilanteiden puuttuminen synnytti ulkopuolisuuden tunteita:

”--Oli sellanen tunne, ett 'ai jaa, tällasta on valmisteltu ja en tienny ollenkaan!”

Koulun koon todettiin estävän joustavuutta, lisäävän kirjaamisen tarvetta ja sääntöjä ja tuovan opettajan oman näkemyksen vastaisia pakkoja luokkatoimintaan, esim. oppituntien rytmittämisen, ruokailun aikatauluttamisen tai siirtymistilanneohjeistuksien suhteen. Samoin kiireen ja eri säädöksien ja määräysten, kuten valvontavelvollisuuksien ja kokouspakon tai opetussuunnitelman laajuuden tai rajoitteiden vuoksi opettajat kokivat, etteivät voineet aina ottaa huomioon oppilaiden

tarpeita ja joutuivat välillä luopumaan haluamastaan oppilastyön tekemisen tavasta.

Opettajat kuvailivat pakotetun yhteistyön ja luokkatyön ulkopuolisen ajankäytön ja väsymyksen tuomia ongelmia (vrt. Salminen 2012, 275–277). Kontrollia ja pakkoa vastustettiin, niiden koettiin vähentävän motivaatiota (vrt. Ollila 2010, 48). Arviointia sinänsä, erityisesti itsearviointia, pidettiin hyvänä, mutta suhtautuminen EFQM:n kaltaiseen laatuarviointiin ja mittaamiseen oli yleensä kielteistä (vrt. Rinne ym. 2011, 223–225, 247). Osa koki, että opettajilla ei ollut sananvapautta ja toiminnan vapautta ja annettu päätösvalta oli näennäistä ja tiimityö keinotekoisia. Asiakirjatyön ja byrokratian koettiin lisääntyneen ja niiden nähtiin menevän oppilastyön edelle. Koettiin, että arvoista huolimatta kiusaamiseen ei puututtu ja oppilaan hyvinvointia ei tuettu. Kokoustaminen ahdisti ja monessa toimintatavassa ei nähty mieltä (vrt. Puro 2002, 134).

Osa jättäytyi tietoisesti syrjään strategiatyöstä tai sen osista, joko vastarinnan vuoksi tai omaa työtä rajatakseen. Jotkut kokivat uupumusta ja vaikeuksia fyysisesti jaksaa pitkiä työpäiviä ja kokouksia ja tietokoneella työskentelyä. Haastatteluissa tulivat esille ahtaus, melu, huono sisäilma, rakennusten sijainti erillään, työrauhaongelmat, suuret ryhmäkoot, epäviihtyisät tilat, oppilaiden paha olo ja hankalat vanhemmat; kaikki aiemmankin tutkimuksen toteamia opettajan työolosuhteiden epäkohtia (ks. luku 2.1.3). Huoli omasta jaksamisesta nousi lähes kaikilla esille ja sillä perusteltiin riman laskemista työn laadun suhteen tai kieltäytymistä kaikesta ylimääräiseksi koetusta (vrt. Airosoo 2012).

Opettajat kertoivat tilanteista, joissa työyhteisö tuli lähteneeksi mukaan liian moniin tai liian vaativiin hankkeisiin tai teki muita epäonnistuneita päätöksiä, joista keskustelu ja kritiikki alkoivat vasta päätöksentekokokouksen jälkeen. Ilmiö lienee ryhmädynaaminen; joko syntyy ns. ryhmäajattelua jossa yhteenkuuluvaisuutta tuntevat työyhteisöt alkavat ajatella samalla tavoin ja huonoihinkin päätöksiin imeydytään mukaan, tai työyhteisön harmoniahakuisuus ja yksilön sosiaalistumisen pyrkimykset ja defenssimekanismit tuottavat liiallistakin yhtenäisyyttä ja kielteisen luonteinen osallistuminen estyy. (Vrt. Puro 2002, 110; Willman 2001, 20–21; 16.)

”Mä oon kuullu salaa, ett jotkut muutkin, ett ois halunnu sanoo jotain ihan muuta siellä kokouksessa, mutta antaa sen virran viedä siinä kokoukses, ku se suunta on tavallaan se, ett se on niin vahva...”

Toisaalta kuvailtiin jonkinasteista jämähtämistä ja passiivisuutta ja kehittämistäväsymystä.

”--ruvetaan täs nyt sitten kokeilemaan ja kehittämään, ja sit piti kauheesti vääntää, ett mitä ruvetaan kehittämään, kun tuntu, ett hyvä isä, täs ole mitään kehitettävää enää, ett ei tässä mikään muutu!”

Osa viittasi menestymisen tuomaan tyytyväisyyteen yhteisössä ja laakereilla lepäilyyn esimerkiksi laatupalkinnon merkityksestä mainitessaan:

”--Se on silloin ollu, se on silloin saatu ja nyt sit taas pitäs osata palata maan pinnalle.. – Niin, eikä, ei ne siivet kannu, ei se voi se yks palkinto kantaa ihan mahottomia, montaa vuotta, ilman että sen eteen oikeesti tehdään töitä!”

Muutama totesi opettajien toiminnan olevan rutiininomaista ja kaavamaista ja toimintatapojen tai opetussisältöjen olevan vanhentuneita ja olisi kaivannut uudenlaisia työtapoja ja ajattelumalleja ja toiminnan päivittämistä. Tällainen pysähtyneisyys tai liiallinen tyytyväisyys voi olla vaarallista muuntautumiskyvyn ja kehittämisvalmiuden sekä reflektion kannalta. Jos omaa toimintaa ei tarkastella kriittisesti, voi syntyä ns. lepokitkan tila, jolloin hyvin toiminut organisaatio jämähtää vanhoihin toimintamalleihin eikä tunne halua eikä tarvetta uudistua (Juuti & Virtanen 2009, 25–27, 167).

Usea opettaja kritisoi liike-elämän käsitteiden, erityisesti ’asiakkuuden’ tuomista koulumaailmaan:

”Sana asiakas, se ei niinku tunnu, että täällä vois puhua oppilaista asiakkaina, vaikka ne oliskin asiakkaina. Ne on sellasia sanoja, jotka ei istu, ei istu suuhun eikä minun mielestä tähän koulumaailmaan.”

Strategiakielen vaikeus ja käsitteiden ja käytännön työn yhdistämisen työläys tuli haastatteluissa vahvasti esille. Rehtorilla katsottiin olevan paras osaaminen ja strategiakäsitteistön hallinta ja ymmärrys strategiatyöstä. Johtoryhmänkin edustajat, joille strategiatyö oli tutuinta, kokivat, että vaadittiin erityistä paneutumista ja jatkuvaa strategiakäsitteiden esilläpitoa, jotta käsitteet sai yhdistetyksi konkreettiseen. Nuoret opettajat mielsivät olevansa tietämättömiä ja osaamattomia strategiaprosessin suhteen. Katsottiin tarvittavan kokemusta ja harjaantumista ja aikaa, jotta strategiatyöhön pääsisi sisälle.

Negatiiviset tunteet ja kokemukset söivät työmotivaatiota ja jaksamista. Työmäärien ja vaatimusten koettiin kasvaneen ja luokkatyön vaikeutuneen (vrt. esim.

Rajakaltio 2011; Salminen 2012). Katsottiin, että joitakin opettajia oli suljettu työyhteisön ulkopuolelle tai kohdeltu epäoikeudenmukaisesti. Osa koki joutuneensa väheksytyksi tai mitätöidyksi tai julkisen moitteen kohteeksi. Opettajien kommentissa oli aistittavissa aloittelevien opettajien itseluottamuksen vähäisyyttä ja opettajayhteisön tunnetaitopuutteita (vrt. Virtanen 2013). Alituisen valittavat kollegat herättivät ärtymystä. Mainittiin, että niin rehtorin kuin opettajien yleensä oli hyvin vaikeaa ottaa kritiikkiä vastaan. Valitettiin rakentavan kritiikin puutetta ja sitä, etteivät ihmiset tuo mielipiteitään julki. Toivottiin, että vaikeuksista ja epäonnistumisista olisi saanut puhua ilman häpeäleimaa ja kaivattiin lupaa epäonnistua ja että virheisiin suhtauduttaisiin oppimistilanteina. Kyseiset toiveet edustavat oppivan organisaation piirteitä. Oppivan organisaation kehittämiskonseptissa korostuu oppimisen laatu ja tietämyksen kehittyminen virheiden ja kokeilun ja yhteisen jakamisen kautta (Arnkil 2006, 69.)

Opettajat kokivat tiettyihin asioihin, kuten ryhmäkokoihin tai muihin työolosuhteisiin lähes mahdottomaksi vaikuttaa. Heillä ei mielestään ollut vaikutusmahdollisuuksia koulun ulkopuolella tai opetuksenjärjestäjätasolla kuin ehkä välillisesti ammattijärjestön tai rehtorin kautta. Koulutuspoliittisten päättäjien ja kentän välillä ei koettu olevan yhteyttä. Todellista koulutyötä kuvaavan tiedon ei uskottu siirtyvän työhyvinvointikyselyjen, toimintakertomusten tai raporttien muodossa eteenpäin. Osa myös koki, että tietoa opettajien työtodellisuudesta ei ollut aina edes rehtorilla. Informantit ehdottivatkin opettajan työn aidoksi tukemiseksi ja oppilaan edun lisäämiseksi numeroiden ja papereiden sijasta keskittymistä hiljaisen tiedon siirtoon: Päättäjien tulisi jalkautua opettajia kuulemaan ja seuraamaan koulun arkityötä. Opettajille pitäisi paremmin selvittää erilaisten koulutuspoliittisten päätösten ja linjausten perusteluita. Ammatissa toimivien opettajien tulisi mennä kertomaan työstään opettajaksi opiskeleville ja eläkkeelle jäävät opettajat tulisi haastatella ja heidän tietonsa ja näkemyksensä hyödyntää päätösten teossa.

## 6.4 Osallisuuden kuvauskategoriat

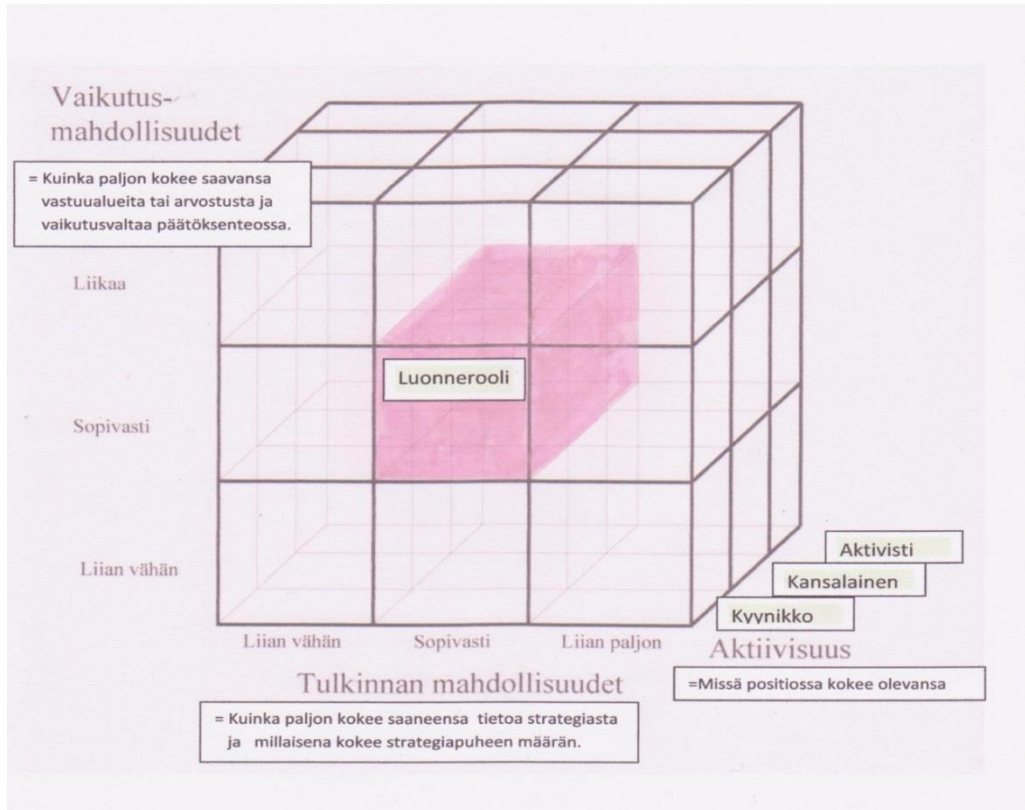
Osallisuuden kuvauskategoriat rakentuivat seuraavien osakysymyksiä kautta:

Miten perusopetuksen opettajat kokevat sosiaalisen positionsa koulun strategiaprosessissa?

Millaisena opettajat kokevat strategiapuheen?

Miten opettajat kuvailevat toimintaansa ja vaikutusmahdollisuuksiaan strategiaprosessissa?

Tutkimusaineistosta poimittuja opettajien kokemuksia strategiaproessin eri osaluista on tarkasteltu Mantereen (2004, 7) kokemusulottuvuuksien analyysikehikon (Kuvio 14) avulla.



**Kuvio 14. Strategian kokemusulottuvuudet (Manteretta (2004, 7) mukaillen**

Olen lisännyt Mantereen kehikkoon tekstilaatikoihin oman tulkintani ja selvennykseni ulottuvuuksien kuvailusta sekä varjostanut kuvion keskeltä ulottuvuusyhdistelmän, josta käytän 'luonneroolin' käsitettä.

Opettajien kokemuksia arvioitiin kolmen ulottuvuuden suhteen, ensinnäkin opettajan itsensä ilmaisemana aktiivisuutena strategian edistämisen suhteen eli sosiaalisena positiona; toiseksi strategian mielekkääksi kokemisenä eli tulkinnan mahdollisuuksien suhteen, mitä ulottuvuutta tarkasteltiin opettajan kokemuksena strategiasta saamastaan informaatiosta ja strategiapuheen määrästä, ja kolman-

neksi opettajan strategiatyössä kokemien vaikutusmahdollisuuksien ja arvostuksen tai hänelle annetun vastuun suhteen. Kokemusten ja käsitysten yhdistelmänä yksilölle muodostui analyysikehikossa tietty positio, joka ilmaisi tietyn vahvuista osallisuuden kokemusta ja tuotti sitä kautta tietyn strategisen toimijuuden kuvauksen. Ilmaistut kokemukset tai käsitykset saattoivat joiltain osin olla negatiivisia, jolloin osallisuuden kokemus puuttui tai jäi vajaaksi eli henkilö jäi strategiatyössä syrjään tai ulkopuoliseksi tai ei ollut tyytyväinen positioonsa. Oma positio voitiin myös kokea kaikilta osin sopivaksi, jolloin henkilö koki itselleen optimaalista osallisuutta strategiatyössä. Varjostettu alue keskellä kuvaa luonnerooleja eli näitä optimaalisen osallisuuden positioita, joissa vallitsisi tyytyväisyys oman strategisen toimijuuden tilaan.

Aineistolähtöisesti ja esiyymmärrykseeni tukeutuen nimesin Mantereen kategorioille rinnasteiset 20 opettajakategoriaa Taulukon 9 mukaisesti. Taulukossa on suluissa kursivilla Mantereen käyttämät kategorianimikkeet (Mantere 2003, 170, 2004, 7-11). Tummennetulla pohjalla ovat ne Mantereen kategoriat, joille tässä aineistossa ei löytynyt vastinetta ja valkealla ne, joille löytyi. Itse nimeämäni opettajan strategista toimijuutta kuvaavat alakategoriat on taulukossa lihavoitu ja suluissa ilmoitettu ko. kategoriaan kuuluvien opettajien lukumäärä aineistossa.

Teemahaastatteluisissa opettajat (N=20, ks. Taulukko 7) vahvistivat lomakekyselyn mukaiset sosiaaliset positioonsa, mutta koettu tyytyväisyys strategiatyöhön omalta osalta oli haastattelujen perusteella huomattavasti vähäisempää kuin mitä lomakekyselyn vastauksista kävi ilmi. Täysin tyytyväisiä sosiaaliseen positioonsa ja mahdollisuuksiinsa toimia strategiaprosessissa oli vain kaksi opettajaa eli 10 % haastatelluista (Taulukko 9, kategoria nro 8). Kohdejoukossa opettajien enemmistö (85 %) oli kansalaisia, jotka sijoittuivat kuuteen eri kategoriaan. Joukossa oli yksi kyynikko-kategorian edustaja (5 %) ja kaksi edustajaa aktivistikategoriasta (10 %). Opettajat määrittelivät itse oman sosiaalisen positioonsa ja oma haastatteluihin pohjautuva analyysini heidän toiminnastaan strategian edistämisen suhteen tuotti saman tuloksen.

|   |  |   |
|---|--|---|
| Kyynikot / cynics (N=1) 5%  | Kansalaiset /citizens (N=17) 85%   | Aktivistit / champions (N=2) 10%  |
|   |  | 13. OMAN ONNENSA NOJAAN JÄTETYT (N=0) ( <i>abandoned / hylätty</i> )  |
|   | 6. TARVITSEVAT (N=3) ( <i>citizen in need / avun tarpeessa</i> )<br>"kehityskeskustelija"(2)<br>"puurtaja"(1)                              | 14. STRESSAANTUNEET (N=2) ( <i>under stress / stressattu</i> )<br>"autenttinen opettaja"(1)<br>"kansalaisjohtoryhmäläinen"(1) |
|   | 7. EKSZYNEET (N=2) ( <i>lost / eksynyt</i> ),<br>"ulalla oleva" (2)  | 15. TYÖHÖN HUKKUVAT (N=0) ( <i>overwhelmed / lannistunut</i> )  |
| 1. VÄLINPITÄMÄTTÖMÄT (N=0) ( <i>disinterested / piittaamaton</i> )                            | 8. TYYTYVÄISET (N=2) ( <i>satisfied / tyytyväinen</i> ) "kutsumusopettaja" (1),<br>"tiimitoimija" (1)                                      | 16. VOIMAUTUNEET (N=0) ( <i>empowered / valtuutettu</i> )<br>"visiojohtaja"   |
| 2. PASSIIVISET (N=0) ( <i>passive / passiivinen</i> ).  | 9. VALAISTUMATTOMAT (N=4) ( <i>unenlightened / "sivistymätön"</i> )<br>"viilipurkkiaskartelija"(1),<br>"vanhankansanmies"(2), "turisti"(1) | 17. HÄMMENTYNEET (N=0) ( <i>puzzled / hämmentynyt</i> )   |
| 3. TOIVOTTOMAT (N=0) ( <i>hopeless / toivoton</i> ),  | 10. UNOHDETUT (N=0) ( <i>recluded / erakko</i> )   | 18. ULKOPUOLELLE TYÖNNETYT (N=0) ( <i>excluded / eristetty</i> )  |
| 4. LUOVUTTANEET (N=0) ( <i>surrendered / antautunut</i> ),                                    | 11. ELÄMÄN HANKKINEET (N=3) ( <i>neutralized / vaiennettu</i> )<br>"profeetta omalla maalla"(1)<br>"arvonsa tunteva" (2),                  | 19. TYYTYMÄTTÖMÄT (N=0) ( <i>discontent / tyytymätön</i> )  |
| 5. VASTAVIRTAAN JOUTUNEET (N=1) ( <i>dislocated / "nyrjähtänyt"</i> )<br>"totuuden torvi" (1) | 12. ONGELMAISET (N=3) ( <i>troubled / huolestunut</i> )<br>"huolten uuvuttama" (2),<br>"piikkilankojen väistelijä"(1)                      | 20. OHITETUT (N=0) ( <i>disregarded / sivuutettu</i> ),   |

**Taulukko 9. Kohdekoulun opettajien strategista toimijuutta kuvailevat alakategoriat**

Arvioisin, että haastatteluun suostuneet opettajat ylipäätään edustivat keskimääräistä aktiivisempaa ja asioista kiinnostuneempaa ihmistyyppiä ja ehkä myös tavalista velvollisuudentuntoisempaa opettajakuntaa. Kyynikkoja oli vain yksi, mikä vastaa omaa kokemustietoaani. Kyynisyys ja passiivisuus eivät ole pienten lasten opettajilla yleisiä ominaisuuksia. Taulukon 9 kyynikkokategoriat 1–4 (välinpitämättömät, passiiviset, toivottomat, luovuttaneet) vaikuttavat koulutyössä epätodennäköisiltä. Mikäli opettaja yleensä on työkykyinen ja virassa, hänellä on virkavelvoitteita ja opettajankoulutuksen luomaa ymmärrystä ja tavoitteellisuutta toiminnassaan. Oppituntien pidon, kokouksien, arviointien ja lukuvuosiyrtymin noudattamisen muodossa hänen lienee mahdotonta jättäytyä passiiviseksi koulun päämäärien ja strategian tiettyjen osien ikään kuin automaattisen toteuttamisen suhteen. Kategoria 5, vastavirtaan joutunut, onkin todennäköisin kyynikkotyyppi. Opettajan perustehtävän laajentuessa ja byrokratian kasvaessa hän kyynistyy strategiatyön suhteen ja asettuu vastavirtaan ja kyseenalaistaa kehityksen ja tuntee epäluuloa.



Suhde opettamiseen, kollegoihin ja työpaikkaan voi silti olla myönteinen. (Vrt. Mantere 2003, 160–161.)

Mantereen organisaatiotutkimuksessa johtoasemassa olijat olivat pääosin aktiivisteja ja operatiivisen työn tekijät kansalaisia, joten opettajien pääasiallinen sijoittuminen kansalaiskategoriaan oli odotustenmukaista. Mantereen kuvailemista kansalaistyypeistä oli kohdejoukosta löydettävissä kaikille opettajavastineet lukuun ottamatta unohdettujen kategoriaa numero 10 (Taulukko 9, kategoriat 6–12). Opettajan profession mukanaan tuomat vastuut ja ulottuvuudet ja virkavelvollisuudet sekä kohdekoulun osallistavat rakenteet, kuten opettajan velvoite osallistua kokouksiin ja kuulua tiimiin ja jokaiselle jaetut strategia-asiakirjat, tekevät luonnolliseksi sen, ettei kukaan voinut jäädä täysin erakoksi ja unohdetuksi ja erilleen työyhteisöstä.

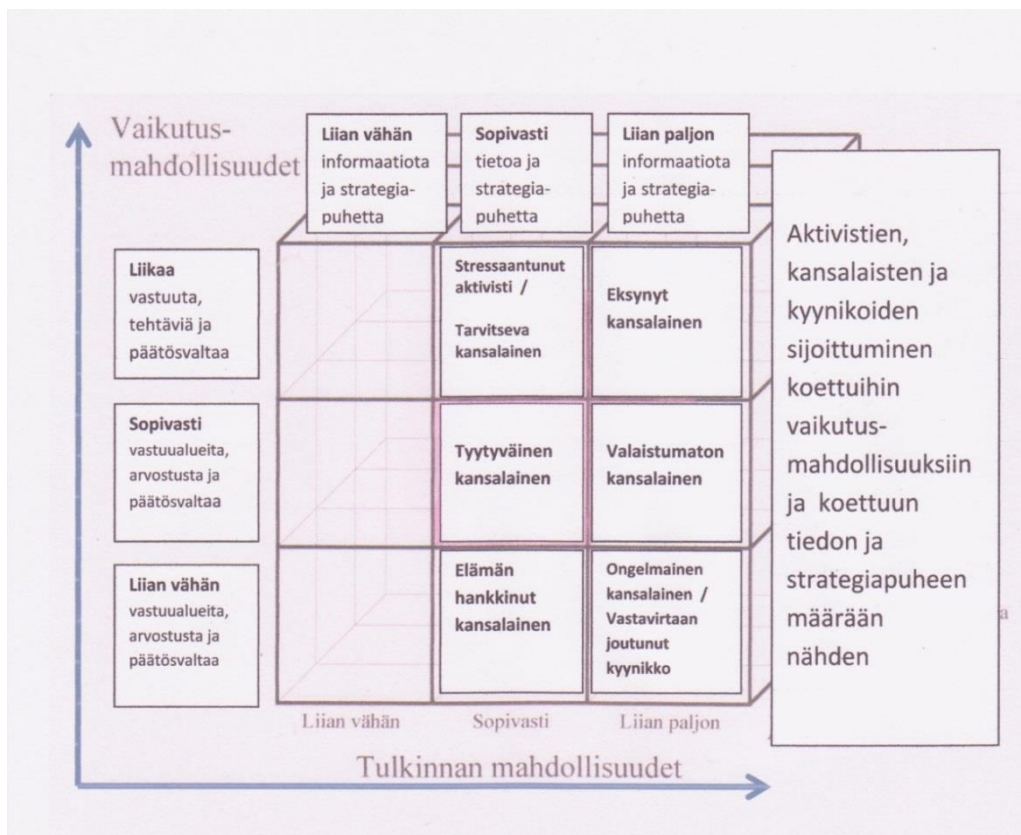
Aktivisteja kohdejoukossa oli vähän. Kategoriat 13, 18 ja 20, hylätyt, eristetyt ja sivuutetut, jäivät tyhjiksi käsittääkseni samoista syistä kuin kategoria 10. Tiimijohtamisen ja vastuualueiden määrittelyn ansiosta ko. kategorioihin liittyvää ulkopuolisuutta ei synny. Stressaantuneella aktivistilla (kategoria 14) Mantereen (2003, 104–105) mukaan on hyvä ymmärrys strategiasta ja aito halu edistää sitä, mutta tekemistä ja vastuuta on liikaa ja strategiaproessi joko luo esteitä tai tuo tukea liian vähän. Työhön hukkuva eli lannistunut (overwhelmed) aktivisti (kategoria 15) on ajautunut irralleen ja etäälle strategiaproessista, kun tehtävien ja vastuun määrä kasvaa yli voimien ja ymmärryksen ja yksilö jää ilman tukea (mt. 114–116).

Voimautuneen aktivistin (kategoria 16) piirteitä oli havaittavissa vain koulun rehtorin kuvauksissa toiminnastaan (vrt. mt. 97–102). Hänellä oli innostusta ja näkemystä ja halua vaikuttaa. Rehtorina hänellä oli voimautumisen ja valtautumisen edellytykset eli todellista toimeenpano- ja muuta valtaa ja suurimmat mahdollisuudet vaikuttaa työnkuvaansa ja koulun rakenteisiin sekä suurin määrä strategiatietoa ja ulkopuolisia kontakteja. Opettajan työnkuva on paljon ohjatumpi, kontrolloidumpi ja aikataulutetumpi ja välitöntä päätösvaltaa ei ole, joten voimautuminen ja valtautuminen on hankalampaa saavuttaa (vrt. Sergiovanni 2007, 23; Salminen 2012, 275).

Hämmäntynyt aktivisti (kategoria 17) on henkilö, jolla on valtaa ja vaikutusmahdollisuuksia, mutta jolle strategian merkitys tai yhteys päivittäiseen työhön ei ole selvillä (Mantere 2003, 110–113). Tällainen voisi olla yllättäen rehtoria sijaittamaan joutunut henkilö tai aloitteleva johtoryhmäläinen tai toisia hämmäntävä ymmärtämätön tai maailmankuvaltaan organisaation muista jäsenistä poikkeava

leijona. Tyytymättömiä aktivisteja (kategoria 19), henkilöitä, jotka ymmärtävät strategiatyön merkityksen ja joilla olisi annettavaa, mutta joille ei ole annettu mahdollisuutta vaikuttaa, voisi myös esiintyä, jos koulua johdettaisiin autoritäärisesti ja yksinvaltaisesti (vrt. mt. 92–96).

Kuviossa 15 näkyy, miten aineistosta analyysiskeeman mukaisesti löytämäni kansalais-, aktivisti- ja kyynikkokategoriat sijoittuvat strategian tulkinta- ja valtautuvuuksien suhteen. Kategorioiden sijoittuminen oikeaan laitaan osoittaa opettajien saaneen informaatiota ja tietoa strategiasta eli visio- ja strategiapuhetta näyttää olleen.



**Kuvio 15. Aktivisti-, kansalais- ja kyynikkokategorioiden sijoittuminen kokemusoluvuuksien suhteen**

Löytämäni yläkategoriat olen jakanut vielä alakategorioiksi (ks. Liite 8), joita kuvaavat piirroksat ovat poikani Mihka Mäntysen käsialaa. Piirroksat eivät esitä tämän

tutkimuksen opettajia, vaan ainoastaan tyypittelevät kategorioita muodostaen yhden (ääri)esimerkin kategoriaan sopivasta opettajasta. Esittelen seuraavissa luvuissa vain kohdekoulun opettajien käsityksistä ja esiyymmärryksen pohjalta rakennetun yleisen yläkategoriakuvauksen. Kyseistä kategoriaa edustavien opettajien osallisuuskokemusten pohjalta muodostetut alakategoriakuvaukset ja niihin liittyvät näytteet haastatteluaineistosta ovat tutkimuksen liitteinä (Liite 8).

## 6.4.1 Kyynikkokategoria

### 6.4.1.1 Vastavirtaan joutuneet kyynikot



Kuva 2. Vastavirtaan joutuneet kyynikot  
(*'totuuden torvet'*)

Aineiston ainoaksi kyynikkokategoriaksi muodostui 'vastavirtaan joutuneet' (Kuva 2). Tähän kategoriaan kuuluvat kyynikot kokevat strategiatyön keinotekoisena toimintana, jota eivät halua olla aktiivisesti edistämässä. He toimivat vastustavassa tilassa ja osallistuvat strategian toteuttamiseen mukanaolon tasolla, mutta voivat aktiivisestikin pyrkiä vaikuttamaan niihin asioihin, jotka kokevat tärkeinä. He ovat käytännössä orientoituneita ja vastustavat abstraktia strategiapuhetta eivätkä koe mielekkääksi jatkuvaa muutosta ja kehittämistä.

Realisteina kyynikot eivät yleensä usko visioiden tai strategioiden toteutumiseen. Asiantuntijuutensa kautta heillä on usein vankka näkemys siitä, miten asiat kannattaa tehdä, ja mikäli toimintamallit tai uudistukset aiheuttavat uhkaa heidän ajattelutavalleen tai eivät heidän mielestään helpota opettajan työtä tai lisää oppilaan hyvää, he asettuvat vastarintaan. He eivät kulje joukon mukana eivätkä pelkää ilmaista mielipiteitään tai suuttumustaan. Vastustava tila estää voimaantumista ja valtaistumista. Kyynikkokategoriaa edustavat *'totuuden torvet'* (Liite 8a)

## 6.4.2 Kansalaiskategoriat

### 6.4.2.1 Tarvitsevat kansalaiset



Kuva 3. Tarvitsevat kansalaiset (*'kehityskeskustelijat'* ja *'puurtajat'*)

'Tarvitsevat kansalaiset' (Kuva 3) ymmärtävät vision merkityksen ja kokevat strategian mielekkäänä ja haluavat toimia strategian mukaisesti. He tuntevat kuitenkin saaneensa liikaa vastuuta ja tehtäviä ja katsovat, etteivät kykene kaikesta selviytymään, joko aineettomien tai aineellisten resurssien puuttuessa. Voimautumisen ja valtautumisen kokeminen on vähäistä. He osallistuvat strategiaprosessiin sitoutumisen tai vastuunoton tasolla henkilökohtaistavassa tilassa ja tuntevat tarvitsevansa jotain lisätukea voimautuakseen ja voidakseen täysin toteuttaa strategiaa. Tätä kategoriaa edustavat *'kehityskeskustelijat'* (Liite 8b) ja *'puurtajat'* (Liite 8c).

### 6.4.2.2 Eksyneet kansalaiset

'Eksyneet kansalaiset' (Kuva 4) toimivat strategiatyössä vetäytyvässä tilassa mukanaolon tasolla, kun eivät tunne, hahmota tai ymmärrä koulun strategiaprosessia eivätkä sitä kokonaisuutta, jossa toimivat. Omaa ammatti-identiteettiä ei ole joko syntynyt tai se on vasta muotoutumassa. Voimaantumista ja valtaistumista ei ole kunnolla tapahtunut.



Kuva 4. Eksyneet kansalaiset  
(*'ulalla olevat'*)

'Eksyneet kansalaiset' tarvitsisivat opastusta ja käsitteiden avaamista ja rauhaa keskittyä ensin luokkatyöhön ja vasta vähitellen, karttuvan tiedon ja kokemuksen tuoman voimautumisen myötä, he ovat kykeneviä valtaistumaan ja vaikuttamaan.

'Eksyneet kansalaiset' -kategoriaa edustavat *'ulalla olevat'* (Liite 8d).

#### 6.4.2.3 Tyytyväiset kansalaiset



Kuva 5. Tyytyväiset kansalaiset (*'tiimitoimijat'* ja *'kutsumusopettajat'*)

'Tyytyväiset kansalaiset' (Kuva 5) ovat voimautuneita strategian käytännön toteuttajia. He toimivat sitoutumisen ja ainakin osittaisen vastuunoton tasolla henkilökohtaistavassa tilassa. Mikäli heillä on vahva ammatti-identiteetti, he saattavat myös toteuttaa jaetun tilan osallisuutta. He pitävät visioita ja strategioita tärkeinä ja kokevat ymmärtävänsä niiden merkityksen ja haluavat toimia niiden mukaisesti.

He tuntevat pystyvänsä toteuttamaan ja kokevat toteuttavansa strategiaa arki-työssään, johon panostavat. He kokevat olevansa valtautuneita; heistä strategia-prosessi on toimiva ja he tuntevat saavansa osallistua siihen nykyisellään riittävästi eivätkä ainakaan toistaiseksi halua lisää vastuuta strategian edistämisestä tai kehittämisestä. 'Tyytyväisten kansalaisten' kategoriaa edustavat 'tiimitoimijat' (Liite 8e) ja 'kutsumusopettajat' (Liite 8f).

#### 6.4.2.4 Valaistumattomat kansalaiset

'Valaistumattomat kansalaiset' (Kuva 6) toimivat strategian suhteen vetäytyvässä tai vastustavassa tilassa, mukanaolon tai osatoimijuuden tasolla. Ulkopuolisuus ja syrjään jättäytyminen on heille itse valittua. He saattavat tiedostaa oman asiantuntijuutensa, mutta eivät näe strategiatyön koskettavan tai hyödyttävän itseään ja mieluusti jättävät sen toisten tehtäväksi. Heistä opettajan oikea tehtävä on keskittyä oppilaisiinsa ja opetussuunnitelmaan. Osallistaminen ja valtaistaminen eivät ole tuottaneet osallisuutta tuottavia tunnereaktioita. Tätä kategoriaa edustavat kolme erilaista opettajatyppiä: 'viilipurkkiaskartelijat' (Liite 8g), 'vanhankansanmiehet' (Liite 8h) ja 'turistit' (Liite 8i).



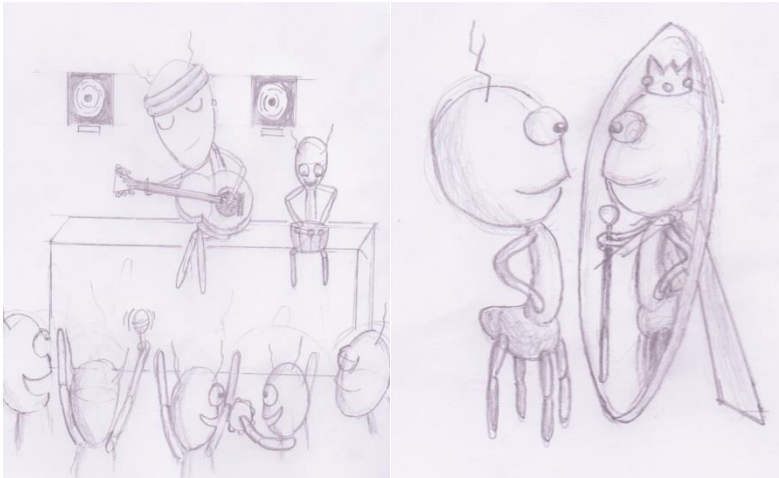
Kuva 6. Valaistumattomat kansalaiset ('viilipurkkiaskartelijat', 'vanhankansanmiehet' ja 'turistit')

#### 6.4.2.5 Elämän hankkineet kansalaiset

'Elämän hankkineet kansalaiset' (Kuva 7) ovat strategiatyön tekemisen tapojen suhteen vastustavassa tilassa ja osatoimijuuden tasolla omasta tahdostaan. Vastustava tila estää osallistumista ja vaikuttamista. Heillä on strategista osaamista ja näkemystä ja laajempaa ymmärrystä kokonaisuudesta ja vahva työkokemus, mutta

tunne siitä, ettei heitä kuunnella tai ettei heidän osaamistaan arvosteta tai että heitä on kohdeltu väärin. He eivät nouse näkyvästi vastustamaan yleisiä käytäntöjä, vaan pyrkivät yhteisen hyvän ja oman etunsa vuoksi pitämään toiminnan sujuvana. He suuntautuvat luokkatyöhön ja näkevät oppimisen ilon ja oppilaan hyvinvoinnin keskeisimpänä tavoitteenaan.

Ideoitaan ja näkemyksiään he toteuttavat hiljaisuudessa omien oppilaittensa kanssa eivätkä pyri tuomaan tekemisiään julki. He ilmoittavat keskittyvänsä omaan elämäänsä koulun kehittämisen sijaan ja jättäytyvät tietoisesti ja ehkä protestinomaisesti yhteisestä suunnittelutyöstä syrjään. Oppituntien ulkopuolella he panostavat omaan harrastukseensa, sivutyöhönsä tai omaan kouluttautumiseensa ja kehittymiseensä. Heillä on voimaantumisen ja voimautumisen kokemuksia, mutta valtaistumisen ja valtautumisen kokemukset ovat vähäisempiä. Tätä kategoriaa edustavat *'profeetat omalla maallaan'* (Liite 8j) ja *'arvonsa tuntevat'* (Liite 8k).



Kuva 7. Elämän hankkineet kansalaiset (*'profeetat omalla maallaan'* ja *'arvonsa tuntevat'*)

#### 6.4.2.6 Ongelmaiset kansalaiset

'Ongelmaiset kansalaiset' (Kuva 8) toimivat vetäytyvässä tilassa, mukanaolon tai osatoimijuuden tasolla. He kokevat paineita monelta taholta ja tuntevat väsyvänsä. Heistä koulun kulttuuri ja käytänteet luovat esteitä heidän toiminnalleen ja lisäävät jaksamisen ongelmia. Heillä on tunne, että heiltä on evätty osallistuminen ja mahdollisuudet vaikuttaa strategiaan ja omaan työhönsä. He tuntevat jäävänsä ulkopuoliseksi ja ilman tietoa ja tukea ja mahdollisuutta ilmaista itseään.

'Ongelmaiset kansalaiset' kokevat joutuneensa pakotetuiksi tai manipuloiduksi tehtäviin, joita eivät halua ja pitävät työmääränsä liiallisena ja syyttävät itseään, kun eivät ole riittävän rohkeita kieltäytymään tai puuttumaan asioiden kulkuun. He kokevat riittämättömyyden ja huonommuuden tunteita osaamisensa, jaksamisensa, ymmärryksensä ja vetäytymisensä vuoksi ja uskovat, etteivät ole itse tehneet tarpeeksi ja syyllistävät itseään tilanteesta. Osallistaminen, voimauttaminen ja valtaistaminen ovat heidän kohdallaan epäonnistuneet. 'Ongelmaisten kansalaisten' kategoriaa edustavat 'piikkilankojen väistelijät' (Liite 8l) ja 'huolten uuvuttamat' (Liite 8m).



Kuva 8. Ongelmaiset kansalaiset ('piikkilankojen väistelijät ja 'huolten uuvuttamat')

### 6.4.3 Aktivistikategoria

#### 6.4.3.1 Stressaantuneet aktivistit

'Stressaantuneet aktivistit' (Kuva 9) ovat sitoutumisen tai vastuunoton tasolla ja henkilökohtaistavassa tai jaetussa tilassa toimivia strategian edistäjiä. He ovat kykeneviä tekemään mielekkäitä tulkintoja strategiasta, jota haluavat toteuttaa ja kehittää. He kokevat olevansa strategiaprosessissa sisällä ja mukana, ovat osin voimautuneita ja valtautuneita, mutta tuntevat, ettei heillä ole aikaa ja mahdollisuutta toteuttaa kaikkea, mitä haluavat tai näkevät velvollisuudekseen tai ovat saaneet tehtäväkseen. He kokevat niin rehtorin, kotien, oppilaiden, opettajien, yhteiskunnan kuin oman perheen taholta kohdistuvat odotukset ja vaatimukset



suuriksi. Selviytymiskeinonaan he yrittävät rajata työtään ja pyrkivät keskittymään eniten mielestään olennaisimpiin ja tärkeimpiin asioihin, mutta ahdistuvat, kun eivät ehdi ja pysty vaikuttamaan siten kuin haluaisivat. 'Stressaantuneita aktivisteja' edustavat 'kansalaisjohtoryhmäläiset' (Liite 8n) ja 'autenttiset opettajat' (Liite 8o)



Kuva 9. Stressaantuneet aktivistit ('kansalaisjohtoryhmäläiset' ja 'autenttiset opettajat')

## 6.5 Osallisuuskokemusten kokoava tarkastelu

Olen tarkastellut osallisuutta henkilökohtaisena situationaalisen monivaiheisen ja moniulotteisen tunnekokemusten kokonaisuutena. Ulkopuolisuus, sivuun jääminen tai osallisuus on sidoksissa tiettyyn tilanteeseen ja kohtaamiseen ja siihen liittyvään yksilön enemmän tai vähemmän voimakkaaseen tunne- ja tahtotilaan. Ihmiset voivat vuorovaikutustilanteessa olla vetäytyvässä, vastustavassa, henkilökohtaistavassa tai jaetussa tilassa (Kostiainen 2009, 134). Osallistumisen ja toimintansa intensiteetin suhteen yksilö voi olla osallinen mukanaolon, osatoimijuuden, sitoutumisen ja vastuunoton tasolla (Sirviö 2006, 18, 101). Yksilön valtautumis- ja vaikutusmahdollisuudet eri tilanteissa puolestaan voivat ulottua osallisuuden portaiden eri askelmille alkaen tiedostamis- ja kohtamisosallisuudesta kohti päätös- ja arviointiosallisuuden askelmia (vrt. Gretschel 2002, 90–100; Muukkonen 2008, 154–156). Kaikki nämä osallisuuden eri ulottuvuudet yhdessä luovat osallisuuskokemuksen, joka eri tilanteissa tuottaa erilaista toimintaa ja toimijuutta.

Osallisuuden kokemus strategiatyössä koostuu yksilön käsityksistä ja tunnekokemuksesta ensinnäkin hänen sosiaalisen positionsa sopivuuden, toiseksi hänen strategiatyössä saamansa vastuun ja vaikutusmahdollisuuksien määrän ja kolmanneksi hänen strategiasta saamansa informaation määrän ja laadun suhteen. Kun yksilö kokee itselleen sopivaa osallisuutta, hän toimii luonneroolissa. Tällöin hän on tyytyväinen eli on strategisena toimijana sitoutumisen tai vastuunoton tasolla, pitää vastuunsa määrää ja vaikutusmahdollisuuksiaan osallisuuden portaiden eri askelmilla sopivana ja tarkastelee strategiaa henkilökohtaistavassa tai jaetussa tilassa kokien strategian ymmärrettävänä ja mielekkäänä. Jos yksilö haluaa muutosta ja etsii ja kaipaa muutosväylää positionsa, vaikutusmahdollisuuksiensa tai tietonsa ja osaamisensa suhteen, hän on koe-esiintyjä. Mikäli hän jättäytyy strategiatyöstä syrjään pysytellen mukanaolon tai osatoimijuuden tasoilla vetäytyvässä tai vastustavassa tilassa eikä kaipaa muutosta, hän on sivustakatsoja. Täysin ulkopuolisella ei ole tietoa strategiasta eikä tehtävää tai vaikutusmahdollisuuksia strategiatyössä.

Tutkimusaineiston informanteista kukaan ei jäänyt strategiaprosessissa täysin ulkopuoliseksi. Kohdekoulun osallistavat rakenteet asiakirjoineen ja kokouskäytäneen varmistivat kaikkien informaation saannin ja kaikkien pääsyn vähintään osallisuuden portaiden alimmille askelmille ja mukanaolon tasolle. TOSUKE - prosessi mahdollisti jokaiselle myös kaikkien osallisuuden portaiden askelmien läpikäymisen. Ulkopuolisuuden kokemuksia kuitenkin oli havaittavissa. Opettajat kokivat virallisesta toimenkuvastaan johtuvaa ulkopuolisuutta. Koulussa vain rehtorilla on hallinnollinen päätösvalta ja kokonaisvastuu, alaiset eivät voi olla kaikesa valmistelutyössä ja päätöksenteossa ja tiedossa osallisina. Tämä opettajien hierarkkinen ulkopuolisuus voi osaltaan selittää käsityksiä siitä, että rehtori saneli tai jyräsi päätöksiä tai teki niitä puolueellisesti tai salaa.

Ulkopuolisuuden kokemuksia syntyi myös, kun opettaja ei ymmärtänyt, miksi tai mistä puhuttiin. Osa koki, että strategiapuhe oli liian abstraktia ja vaikeaselkoista tai irrallaan käytännöstä tai omasta arvomaailmasta (vrt. Syrjäläinen 1997, 64–69, 2002, 98). Lisäksi koulun suuri koko, ihmisten suuri määrä, tottumattomuus sähköisiin viestintävälineisiin ja rehtorin fyysisen läsnäolon puute tuottivat joillekin viestinnällistä ulkopuolisuutta. Fyysiset välimatkat aiheuttivat konkreettista ja henkistä ulkopuolisuutta. Kaikki ulkopuolisuuden lajit (vrt. Mantere 2003, 180–

182) tuottivat ongelmia kohtaamis- ja tieto-osallisuuden suhteen ja toisaalta kohtaamis- ja tieto-osallisuuden toteutumattomuus aiheutti ulkopuolisuutta.

Kohtaamisosallisuuden ongelmat liittyivät usein vuorovaikutuksen epäonnistumiseen. Jos kohtaamisissa ei syntynyt luottamusta, yksilö jäi epäluulon vuoksi vetäytyvään tai vastustavaan tilaan ja defenssimekanismit käynnistyivät. Negatiivinen tunnetila puolestaan ruokki epäluottamusta ja ulkopuolisuuden tunteita ja vaikeutti uusia kohtaamisia. Kokemus tai tunne epätasa-arvosta tai epäoikeudenmukaisesta kohtelusta tai manipulatiivisesta toiminnasta saattoi myös tuhota jo saavutetun luottamuksen, mikä taas vaikeutti kohtaamisia ja tuotti vastustusta. Henkilöt asettuivat vastustavan tilaan myös, kun kokivat pakkoa tai käskytystä tai liiallisiksi koettuja odotuksia ja vaatimuksia.

Perustelemattomat tai etukäteen tehdyt päätökset ja näennäiseltä tuntuva toiminta tai aiheettomaksi koettu kritiikki koettiin loukkaavina. Loukkaantuminen aiheutti defensiivisyyttä, mikä osin näkyi loukkaajan ja hänen edistämänsä asian vastustamisena, osin vetäytymisenä asian käsittelystä. Heikko itsetunto tai käsitykset osaamattomuudesta tuottivat erilaisuuden ja alemmuuden tunteita, ja vuorovaikutustilanteissa eri osapuolten puutteelliset tunnetaidot synnyttivät mitätöidyksi ja torjutuksi tulemisen kokemuksia. Kokemus julkisesta moitteesta tai vähäisestä arvostuksesta aiheutti vetäytymistä tai vastustusta. Ulkopuolisuutta syntyi, kun yksilö koki väheksynnän vuoksi tulleen suljetuksi ulos sisäpiiristä, mutta myös sitä kautta, että hän jatkossa itse jättäytyi ulkopuolelle.

Ulkopuolisuus oli muutamille itse valittua, ehkä osalle juuri defenssimekanismeista lähtevää. Omat intressinsä etusijalle asettaneet opettajat kokivat hyvänä mahdollisuuden osallistua rajatusti strategiatyöhön tai jättäytyä strategiatyön ulkopuolelle. He kokivat, että halutessaan olisivat voineet osallistua. Itse valittu ulkopuolisuus synnytti sivustakatsojan roolin, johon ei kaivattu muutosta. (Vrt. Mantere 2003, 181.)

Osallisuus tietoon on osallisuuden perusasia (Muukkonen 2008, 156). Kohde-koulussa tieto-osallisuutta vähensivät toimimattomat kokoukset, ilmaan jääneet päätökset sekä liiallinen tai asiaankuulumaton informaatio tai kommunikatiiviset ongelmat. Fyysisten tietokatkoksien ja käsitteellisten vaikeuksien lisäksi kokoukset tiedon virheellisyydestä, värityneisyydestä tai puutteellisuudesta tuottivat epäluuloa ja ulkopuolisuutta. Moni näistä seikoista liittyi koettuun johtajan toimintaan ja viestintään.

Konsultaatio-osallisuus jäi vajaaksi silloin, kun opettajat kokivat, että heitä ei kuultu tai heidän näkemyksiään väheksyttiin tai puheenvuoroja ei katsottu suotaviksi opettajakokouksissa. Samaten opettajien kuvailemat tilanteet, joissa rehtori ei kuullut asianosaisia suoraan tai ei mennyt luokkaan hankkimaan 'oikeaa' tietoa, aiheuttivat tunteen opettajan kokemuksen ja asiantuntemuksen sivuuttamisesta suunnittelussa ja päätöksen teossa. Myös tiimityöskentelyn paperinmakuisuus tai keinotekoisuus, 'turhan työn teettäminen' ja se, ettei tehdystä työstä tullut palautetta tai kyselyjen ei nähty vaikuttavan mihinkään, verotti asiantuntijuuden kokemusta. Kokemukset näennäisestä päätösvallasta olivat turhauttavia.

Osallisuusportaiden ylemmille askelmille pääsyn eli prosessiosallisuuden sinänsä kyllä katsottiin olevan mahdollista ja tilaisuuksia olla mukana päätöksenteossa, toimeenpanossa ja arviointivaiheessa koettiin olevan tarjolla. Lähes jokainen oli sitä mieltä, että olisi koulun tasolla halutessaan päässyt vaikuttamaan asioihin, mutta vahvaa paloa strategiseen vaikuttamiseen tai kokemuksiin vaikuttajana toimimisesta ei juuri ilmaistu.

Vetäytyvässä ja vastustavassa tilassa pysyttely ei välttämättä koskenut kaikkea strategiatyöhön liittyvää toimintaa. Osa esimerkiksi toimi aktiivisesti luokkatasokokouksissa, mutta ei tiimikokouksissa tai noudatti teesejä, mutta ei lukenut toimintasuunnitelmaa. Oltiin mukanaolon tai osatoimijuuden tasoilla. Suurin osa opettajista toimi monilta osin henkilökohtaisessa tilassa, jossa pyritään itselle voimauttavia kokemuksia tuottaviin yhteistyön muotoihin. Tämä heijastaa opettajan työn historiasta periytyvää yksin tekemisen kulttuuria ja työhön liittyvää autonomiaa ja löyhäsidosisuutta (vrt. Luukkainen 2004, 103; Willman 2001, 25). Lisäksi lainsäädännöstä (L628/1998, 29§; L304/2003, 17§) nouseva opettajan virkaperusteinen henkilökohtainen vastuu oppilaistaan on omiaan suuntaamaan opettajaa enemmän omaan luokkatyöhönsä ja oppilaisiinsa kohdistuvaan ajatteluun ja toimintaan kuin kokonaisvaltaisempaan kehittämistyöhön. Kun yhteistyö ei ole välttämättömyys ja vastuu kokonaisuudesta on muualla, on opettajan myös mahdollista olla kiinnostunut vain omaan jaksamiseensa ja oppilasvastuuseen liittyvästä osuudesta (Luukkainen 2004, 103).

Hyvää työilmapiiriä vaalimalla ja konflikteja välttämällä tavoiteltiin henkilökohtaista hyväksyntää, tukea, viihtymistä ja jaksamista. Laajempaa yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen hyvän näkökulmaa ja jaettuun tilaan pyrkimistä oli havaittavissa vain muutaman informantin puheenvuoroissa. (Vrt. Kostiainen 2009, 134, 159.)

Heillä vallitsevan ajatusmallin ja oman maailmankuvan kohtaamattomuus rajoitti strategista toimijuutta.

Myös osaamisen, ymmärryksen ja jaksamisen taso vaikuttivat siihen, miten laajasti haluttiin osallistua tai pystyttiin osallistumaan. Työkokemuksen ja strategia-työhön harjaantumisen myötä itseluottamus ja ammatti-identiteetti näyttivät vahvistuvan. Johtoryhmäjäsensyys tai reflektoinnin määrä vaikutti olevan yhteydessä kokemuksen karttumiseen. Noviisiopettajat eivät alun kaoottisuudessa vielä uskooneet osaamisensa ja ymmärryksensä suhteen kykenevänsä strategiatyöhön. Vähäisen kokemuksen aiheuttaman itsetunto- ja legitimizeettivajeen ja työn menettämisen pelon vuoksi varsinkaan määräaikaisilla nuorilla opettajilla ei ollut uskallusta lähteä osallistumaan ja aktiivisesti ideoimaan ja poikkeamaan ruodusta.

Jaksamisen ongelmista ja liiasta tunnollisuudesta puhui moni. Samoin vaateiden paljoudesta ja ahdistuksesta, joka syntyi, kun kaikkeen ei kyennyt vastaamaan. Mainittiin, että laatukoulun maine 'pakotti' osallistumaan uusiin hankkeisiin. Muutama kertoi kokeneensa tutkimuskyselyyn vastaamisenkin eräänlaisena laatukouluun ja opettajuuteen liittyvänä pakkona ja velvollisuutena. Vaikutti siltä, että ympäristön odotukset, oletetut ja todelliset, siirtyivät opettajille alitajuntaisiksi, tiedostamattomiksi velvoitteiksi (vrt. Ball 2012, 51, 58; Hannus 2007; Vuorikoski & Räisänen 2010, 70–75).

Elämäntilanne, perhe tai terveydentila rajoittivat joidenkin osallistumista, vaikka osaamista ja halua strategiatyöhön olisi ollut. Osa ei kokenut strategiatyön tekemisen muotoja innostaviksi. Osa kaavamaisuus, valmiit tavoitteet ja standardoiminen häiritsivät ja toisaalta asioiden paljous, epäjohdonmukaisuus, tempoilu, aikataulujen päällekkäisyys ja kiire vähensivät toisten innokkuutta osallistua.

Isojen kokousten toimimattomuus vuorovaikutustilanteina oli yksi keskeisimmistä osallistumista vähentävistä seikoista. Isoissa kokouksissa oltiin pakotettuina ja niissä osallistujamäärä esti aidon vuoropuhelun, vastavuoroisuuden ja vaihdannan lain toteutumisen (vrt. Niinistö-Sivuranta 2013, 160; Puro 2002; 102, 120). Vuorovaikutuksen ongelmat aiheuttivat vetäytyvään ja vastustavaan tilaan siirtymistä. Osa koki tullessaan väärin ymmärretyksi tai oli tulkinnut toisten asenteen itseään kohtaan kielteiseksi. Kaikkia kollegoita ei tunnettu hyvin, todettiin esim., että uudet opettajat eivät ehkä ymmärrä vanhojen huumoria. Ellei ole tietämystä toisen tilanteista ja keskinäistä tuntemusta ja ymmärrystä, on vaikea synnyttää luottamusta ja aitoa, sujuvaa ja kritiikin sallivaa vuoropuhelua (Mäkipeska & Niemelä 1999, 88; Perkka-Jortikka 2002, 18–19).

Tiimi- tai luokkatasoryhmissä vuorovaikutuksen koettiin yleensä onnistuvan hyvin ja henkilökohtaistava tila mahdollistui. Ihmisellä on liittymisen tarve ja tähän tarpeeseen hyvin toimiva ryhmä pystyi vastaamaan (vrt. Maslow 1970, 17, 28). Toimivissa tiimiryhmissä vaikutti syntyvän sekä kohtaamis- että prosessiosallisuutta ja ryhmän jäsenten sitoutumista toimintaan sekä vastuun ottoa toiminnan ja tapaamisten onnistumisesta. Ryhmään kiinnittyminen jo sinällään tuottaa osallisuutta ja ryhmältä saatu tuki lisää sitoutuneisuutta (Åberg 1999, 153). Osa opettajista koki oman tiimiryhmänsä tiiviinä ja yhteenkuuluvana ja koki ryhmässä toimimisen voimaannuttavana ja omaa osaamistaan kasvattavana. Tällaiseen ryhmään liittyi olennaisesti siinä koettu arvostetuksi tulemisen tunne. (Vrt. Liveng 2010, 41, 50.)

Vahvan strategisen toimijuuden syntyminen edellyttää luonneroolissa toimimista eli riittävän vahvaa ja yksilölle sopivaa osallisuutta. Luonnerooli ei edellytä jaetun tilan tai vastuunoton tason osallisuutta eikä kaikkien osallisuuden portaiden askelmien läpikäyntiä. Yksilölle sopiva osallisuuden määrä vaihtelee tilannekohtaisesti. Tässä 'tyytyväiset kansalaiset' olivat niitä, jotka kokivat voivansa vaikuttaa strategiatyössä haluamissaan kohdissa haluamallaan tavalla ja pystyivät mielestään toimimaan strategiaa edistäen. Heillä oli riittävästi jaksamista ja osaamista ja he kokivat yhteistyön ja strategian mielekkäinä. He olivat sitoutuneita ja ottivat omalta osaltaan vastuuta strategian toteuttamisesta. Sosiaalisen position sopivuus tuotti voimautumista ja aktiivista strategista toimijuutta strategian käytäntöön viemisen tasolla.

Strategiatyön sivustaseuraajiksi jäivät ne, joilla ei ollut kiinnostusta, halua tai tarvetta osallistua eli 'valaistumattomat kansalaiset'. He kokivat omiin tarpeisiinsa ja oman alueensa osaamiseen ja omaan luokkatyöhön liittyvät asiat mielekkäiksi ja muun epäolennaiseksi ja jättäytyivät strategiaprozessista syrjään (vrt. Lashway 1997, 4; Syrjäläinen 2002, 87). He kritisivat strategioiden laajuutta ja abstraktiutta, osin turhuuttakin. Heillä strategiatyö ei kytkeytynyt omaan arkitoimintaan eikä siten tuottanut lisäarvoa omaan työhön. Pitkä työura ja jo useampi opetussuunnitelmauudistus takanaan pari opettajaa totesi, ettei heillä ole tarvetta eikä halua seurata opetussuunnitelmia orjallisesti. He mainitsivat työn ytimen, oppilaan kanssa työskentelemisen, pysyneen kuitenkin aikojen saatossa niin muuttumattomana. Strategiatyöhön he osallistuivat virkansa puolesta, osin pakotetusti, ja olivat mukanaolon tai osatoimijuuden tasolla, mutta eivät kokeneet sellaista osallisuutta, joka olisi saanut heidät toimimaan vaikuttajina.

Mantere (2003, 174) luokitteli tutkimuksessaan kaikki kyynikot sivustaseuraajiksi katsoessaan, että heidän positionsa strategiatyössä oli strategisen prosessin ulkopuolella. Tässä kyynikko-opettaja ei ollut kokonaan prosessin ulkopuolella eikä myöskään puhtaasti sivustaseuraaja. Mukanaoloa strategian toteuttamisessa syntyi automaattisesti opetussuunnitelman noudattamisen ja luokkatasotyöskentelyn kautta. Hän myös ilmoitti noudattavansa toimintasuunnitelmaa, vaikka vastusti jyrkästi strategiakieltä eikä kokenut varsinaisen strategiaproessin hyödyttävän sen paremmin itseään kuin muita. Hän osallistui keskusteluun ja pyrki vaikuttamaan strategiaan vastustaen tai toteuttaen sitä omien arvojensa mukaisesti ja omilla ehdoillaan. Hän oli osallinen, koki asiantuntijuutta ja uskalsi kyseenalaistaa, mutta varsinaista strategista toimijuutta ei syntynyt. 'Vastavirtaan joutunut kyynikko' on kuitenkin merkityksellinen strategiatyössä juuri vanhan säilyttäjänä ja strategian jarruttajana sekä pohdinnan herättäjänä ja perustelujen vaatijana (vrt. Puro 2002, 110; Mantere ym. 2006, 88; Ollila 2010, 211).

Koe-esiintyjä olivat ne, jotka olisivat halunneet toimia strategian hyväksi enemmän tai toisin kuin nyt, mutta jokin esti. Osa koe-esiintyjistä jäi mukanaolon tai osatoimijuuden tasolle. 'Eksyneillä kansalaisilla' osaamisen puute nousi esteeksi toimijuudelle. 'Elämän hankkineet' ja 'ongelmaiset kansalaiset' olivat vastustavassa ja vetäytyvässä tilassa, mikä aiheutti osittaista toimijuutta. 'Tarvitsevat kansalaiset' ja 'stressaantuneet aktivistit' olivat sitoutumisen tasolla, mutta heiltä puuttui tukea ja resursseja toimia täysin haluamallaan tavalla. Vastuunoton tasolla olivat ne, jotka olivat lähteneet johtoryhmätoimintaan. He olivat sitoutuneita paitsi oman luokkatyönsä tekemiseen myös ottamaan vastuuta toiminnasta koko koulun tasolla. Heillä oli useampia osallisuuden portaiden askelmia käytössään kuin riviopettajilla, mutta voimautumisen ja valtautumisen esteiksi nousivat mm. työn paljous, tarkka normitus, korkea vaatimustaso ja strategiakieli. Vesiputouksmallin mukainen strategiatyö ohjasi kantamaan vastuuta toiminnasta, joka oli enemmän uusintavaa kuin uudistavaa.

Koe-esiintyjistä '*profeetat omalla maallaan*'- (Liite 8j) ja '*autenttiset opettajat*'- (Liite 8o) alakategorioihin kuuluvat opettajat olisivat halunneet tehdä strategiatyötä toisella tavoin, toisenlaisessa kehittämiskonseptissa. Heidän sitoutumisen ja vastuunoton tasonsa ulottui omasta luokasta koulun ulkopuolelle, yhteiskunnalliseen vastuuseen asti. Luokkatyössään heillä vaikutti olevan pyrkimystä henkilökohtaistavasta tilasta jaettuun tilaan (vrt. Roffey 2013) ja samoin työyhteisössä. Näkisin, että ilman esteitä he olisivat voineet toimia tasolla, jota voisi kutsua 'uudistavan osallisuuden tasoksi'. Nyt strategiatyön muodot ja maailmankuvien eroaminen

nousivat heille keskeisimmiksi osallisuuden esteiksi ja heidän strateginen toimijuutensa jäi potentiaalisiksi.

Kaikkienensä tässä tutkimuksessa opettajien enemmistö (65 %) oli strategiatyössä koe-esiintyjä eli heillä osallisuus strategiatyöhön jäi vajaan. Sivustakatsojiksi jättäytyivät neljä 'valaistumatonta kansalaista' ja ilman strategista toimijuutta jäi yksi kyynikko, yhteensä 25 %. Voimautuneita strategian toteuttajia eli luonneroolissa toimivia oli 10 %. Kohdekoulun rehtorin osallisuuskokemus vaikutti hänelle sopivalta, hän toimi luonneroolissa eli oli '*voimautunut aktivisti*'. Tutkimuksen tulos osoittaa, että kohdekoulussa jäi runsaasti strategisen toimijuuden potentiaalia käyttämättä.

Tarkastelen seuraavassa opettajien strategisen toimijuuden syntymisen lähtökohtia strategian kohtaamisareenoiden näkökulmasta. Se, missä tunnetilassa strategia kohdataan, vaikuttaa siihen, miten sitä lähdetään toteuttamaan.

## 6.6 Strategian kohtaamisareenat

Kohtaamisareenoinaan strategiaan ja strategiatyöhön opettajat kuvailivat henkilökohtaisia rekrytointi- ja kehityskeskustelutilaisuuksia ja muita kohtaamisiaan rehtorin kanssa, omaehtoisia vapaamuotoisia tapaamisia kollegan tai kollegoiden kanssa, tiimi- ja luokka-astekokouksia ja isoja opettajainkokouksia sekä kosketuspintojaan strategia-asiakirjoihin ja strategiapuheeseen. Näissä tilanteissa keskeiseksi nousee niiden tuottama tunnekokemus. Kielteisestä tunnekokemuksesta seuraa vetäytyvä tai vastustava tila, joka estää osallisuutta. Myönteiset tunnekokemukset ja luottamuksen syntyminen ovat osallisuuden ja strategisen toimijuuden edellytyksiä.

### **Strategian kohtaaminen rehtorin kanssa keskustellen**

Kahdenkeskiset tapaamiset rehtorin kanssa olivat niitä, joissa opettajan oli mahdollista kokea kohtaamis-, tieto ja konsultaatio-osallisuutta. Opettajan kokeman defensiivisuuden asteen ja rehtoriin kohdistuvan luottamuksen tason mukaisesti keskustelut joko voimauttivat tai turhauttivat opettajia. Luottamus johtajaan ja johtajan kiinnostus alaista kohtaan ovat johtajuudessa keskeistä (Laine 2008, 33, 108). Henkilöt, jotka kokivat, että rehtori oli aidosti kiinnostunut ja empaattinen, asennoituivat kehityskeskusteluihin myönteisesti ja kokivat ne voimaannuttavina (vrt. mm. Juuti & Virtanen 2009, 35, 61, 142, 145). Vastaavasti kehityskeskustelua



ei koettu hyödylliseksi, jos rehtori ei tuntenut työntekijän todellisuutta tai osoittanut ymmärrystä tai arvostusta työntekijän kokemuksia kohtaan (vrt. Kolari 2009, 5–6).

Informanttien kokema ongelmien kieltäminen, kriittisten kommenttien vaimentaminen ja onnistumisen pakko tai rehtorin taholta koettu sanelupolitiikka tai kuumemisen tai arvostamisen vähyys herättivät negatiivisia tunteita. Tällä lienee ollut vaikutusta siihen, miten rehtorin lanseeraamiin ajatuksiin suhtauduttiin. Vastaanottajan tunnekokemus sanoman lähettäjistä ja viestintätilanteesta vaikuttaa aina sanoman perillemenoon, sillä sanoman merkitys muodostuu vasta sitä vastaanotettaessa ja aina assosiatiivisesti ja täysin yksilöllisesti (Åberg 1999, 30). Myönteisyys rehtoria kohtaan näytti edistävän sitoutumista koulun toimintaan ja negatiiviset tunnekokemukset olivat yhteydessä strategiatyöstä vetäytymiseen.

### **Strategian kohtaaminen kollegan kautta**

Kohdekoulun strategiaan kuului oleellisesti yhteistyön tekeminen ja sen edistäminen. Opettajat, jotka omaehtoisesti järjestivät kollegansa kanssa tapaamisia, järjestivät niitä voimautumisensa ja jaksamisensa tueksi. Tällainen yhteissuunnittelu tai vertaistuki itse valitun työparin kanssa vaikutti edistävän kokeilunhalua ja sitoutumista yhdessä suunniteltuun toimintaan ja tuottavan kohtaamis-, tieto- ja konsultaatio-osallisuutta. Yhteisissä opetusprojekteissa toteutui myös prosessiosallisuus. Opettajat selittivät positiivisen tunnekokemuksen syntyvän yhteensopivien kemioiden ja vertaisoppimisen ja jakamisen kautta. Osa mainitsi tilanteissa tapahtuvan hiljaisen tiedon siirtoa. Hiljaisen tiedon siirtymisessä keskeistä on fyysinen läheisyys, yhdessä tekeminen ja yhdessä kokeminen ja luottamuksen syntyminen, mitä näytti helpottavan kollegan samankaltainen kokemustausta ja mahdollisuus itse rajata omat yhteistyökumppaninsa ja muokata yhteistyötä koskevat toimintatavat ja velvoitteet (vrt. Arnkil 2006, 65–66; Shim & Roth 2008, 16–24; Willman 2001; 163, 165).

Ylhäältä organisoitu pakotettu yhteistyö hyväksyttiin, jos sille oli selkeä pedagoginen perustelu, vaikkakin antoisimmiksi koettiin vapaaehtoisuuteen pohjautuvat kokemuksenvaihtotilaisuudet (vrt. Gibson & Brooks 2012, 20–21; Parding & Abrahamsson 2010, 300; Stacy 2013, 45, 47; Syrjäläinen 2002, 36–37, 111). Johdon kokoamista tiimeistä ja mentorointisuhteista todettiin, että toiset toimivat, toiset eivät. Ilmaukset henkilökemioiden merkityksestä tiimien toimivuuden kannalta kuvaavat käsityksiä opettajan pedagogisesta vapaudesta, autonomiasta ja oikeudesta erilaisuuteen, mutta samalla implisiittisesti käsityksiä yhteistyön onnistumi-

sesta vain samanhenkisten kanssa (vrt. Willman 2001, 124). Samanhenkisyyden korostaminen liittyy henkilökohtaistavassa tilassa toimimiseen. Yhteistyön onnistuminen tilanteessa kuin tilanteessa vaatisi jaetussa tilassa toimimista ja emotionaalista ammattitaitoa ja kompetenssia (vrt. Kostiainen 2009, 134, 159; Virtanen 2013; Niinistö-Sivuranta 2013, 73). Jaettuun tilaan ei voi päästä ilman luottamusta. Luottamuksen syntymiseksi ihmisten pitäisi oppia tuntemaan toisensa, mihin taas tarvitaan kohtaamisia ja aikaa. (Vrt. Laine 2008, 27–28, 39, 97; Niinistö-Sivuranta 2013, 160.)

### **Strategian kohtaaminen tiimityössä**

Kohdekouluissa tiimit toimivat luontevasti koulun rakenteisiin sijoitettuna eikä yksikään nuoremmista opettajista kritisoinut pakollisia kokouksia ja tiimityöskentelyä sinänsä (vrt. Willman 2001, 20, 140, 168). Ainoat noviisiopettajilta tulleet kritiikit kohdistuivat tiimien sisäiseen vuorovaikutukseen. Jos vuorovaikutus toimi, aloittelevat opettajat kokivat saavansa äänensä kuuluviin ja mahdollisuuden noviiseinakin muihin kuin vain seuraajan ja mukautujan rooleihin, mikä vahvisti ammatti-identiteettiä ja edisti voimautumista ja valtautumista (vrt. Blomberg 2008).

Tiimiryhmissä koettu yhteenkuuluvuus ja työyhteisön taholta saatu arvostus lisäsivät sitoutumista ja vahvistivat toimijuutta (vrt. Aho 2011, 116, 194–195). Tiimien strateginen merkitys hyvinvoinnin lisääjänä kävi ilmi kuvauksista joissakin tiimiryhmissä vallitsevasta viihtymisen ja ristiriidattoman yhdessäolon ja keskinäisen tuen ja avunannon ilmapiiristä. Tiimit edistivät tutustumista ja lisäsivät keskinäistä luottamusta ja ymmärrystä toisten työstä, mikä lienee helpottanut kokonaisuuden hahmottamista ja vähentänyt vastustavassa ja vetäytyvässä tilassa toimimista (vrt. Laine 2008, 27–28, 97; Mäntylä 2002, tiivistelmä).

Tiimeihin epäilevimmin suhtautuvat olivat kokeneita miesopettajia, joiden opettajankoulutusaika lienee sijoittunut 1970–80 luvun taitteeseen ja 1980-luvulle. Saman ikäluokan naisopettajat kritisoivat tiimien keinotekoisiksi koettuja tehtäviä, mutta eivät tiimityöskentelyä sinänsä. Osa heistä kuitenkin ilmaisi kaipuuta itsenäiseen, yksin tapahtuvaan työn suunnitteluun. Saatu koulutus voi olla yhteydessä näihin käsityksiin. Opettajankoulutuksessa on perinteisesti aiemmin vahvistettu opettajan yksintoimimista keskittymällä didaktiikkaan ja jättämällä työyhteisönäkökulma huomiotta, mitä puutetta vasta 2000-luvulla on ryhdytty korjaamaan (Rajakaltio 2011, 203–205, 259).

Enemmistö opettajista näki parhaimpana ja hyödyllisimpänä tiimityön muotona luokkatasokokoonnotumiset, joissa keskityttiin opetuksellisiin sisältöihin ja luokkatyöhön sekä oppilasarvioinnin suunnitteluun yhdessä. Kun keskityttiin lukuvuosisyklin mukaisiin kausittaisiin tarpeisiin, arkityön helpottamiseen ja ideoiden jakamiseen, opettajat tunsivat saavansa vastinetta kokoukseen käytetylle ajalle. Tämä ei välttämättä tuota sitoutumista tai vastuunottoa tai uudistavaa toimintaa, mutta ehkäisee vastustavaan ja vetäytyvään tilaan joutumista. (Vrt. Willman 2001, 39, 161, 179.) Hallintoon ja strategia-asiakirjoihin liittyviä tiimitehtäviä pidettiin usein toisarvoisina tai turhina tai vaikeina ja osa vältteli niitä. Käytännöstä irrallisina ne herättivät vastustusta, kun niiden nähtiin vievän aikaa tärkeämmäksi koetulta oppilastyöltä (vrt. Lashway 1997, 4, 136, 151; Stacy 2013, 45, 47; Syrjälä 2008, 179; Willman 2001, 111–113).

Näennäisyys ja keinotekoisuuden tuntu vähensivät luottamusta ja sitoutumista ja vaikeuttivat kohtaamis- ja konsultaatio-osallisuuden syntyä, mikä tuotti turhautumista (vrt. Gretschel 2002, 71, 90–100, 105; Kiviniemi 2000, 183–184). Vastustus ja välttely saattoivat levitä ryhmän yhteiseksi asenteeksi ja yhdessä ”purnaamiseksi”. Yhteinen tyytymättömyys voi palvella joitakin yhteisön tarpeita ja synnyttää yhteisen päämäärän, minkä tiimityöskentelyä täysin turhana pitävä opettaja ironisesti ainoastaan ’tavoitteelliseksi’ kokemastaan tiimikokouksesta totesi :

”-- kaikki halus purnata — Ihmiset purnas, ni yht’äkkiä tiimeillä olikin funktio!”

Negatiivisten tunteiden tarttuminen voi lisätä vastustavaan tilaan joutumista ja yleistä strategian vastustusta. Yhteinen näkemys tiimityön tavoitteista ja tiimityöskentelyn tuomasta hyödystä ja lisäarvosta olisi keskeistä niin tiimin toiminnan onnistumiseksi kuin strategian edistämiseksi (vrt. Willman 2001, 139).

Opettajat kuvailivat kuinka he usein pitäytyivät totutussa ja mukautuivat yleiseen mielipiteeseen ja kuinka toimintasuunnitelma säilyi ’samana’ vuodesta toiseen. Vaikutelmaa staattisuudesta ja uudistavan ajattelun ja uudistavan tekemisen vähäisyydestä lisäsivät opettajien koulustaan käyttämät metaforat ”iso laiva, joka kääntyy hitaasti” tai ”raiteillaan etenevä juna”. Toisaalta toivottiin asioiden esittämistä innostavammin ja uusien toimintatapojen ideointia, ja oli aiottu kokoontua pedagogisiin kahviloihin, mutta nämä jäivät Willmanin (2001, 135) sanoin ’aikomisen retoriikaksi’.

Henkilökohtaistavaan tilaan liittyen tiimeistä haettiin voimautumista ja tukea omalle työlle samanmielisyyttä kaivaten. Moni totesi samanhenkisiä löytyvän. Sa-

manmielisyyks ja ristiriidattomuus voivat osaltaan tuottaa staattisuutta. Arvomaa-ilmaltaan homogeeninen ryhmä usein haluaa harmonian säilyvän ja pitää siksi keskustelun yleisellä tasolla välttellen erimielisyyttä, mikä yleensä johtaa uusintavaan toimintaan uudistavan sijasta. (Willman 2001, 161–163, 175, 179.) Vastuunottoa kriittisen keskustelun herättämisestä, yhteisön innostamisesta tai toiminnan uudistamisesta ilmaisivat vain *'autenttiset opettajat'* (Liite 8o)- ja *'profeetat omalla maallaan'* (Liite 8j) -kategorioihin kuuluneet opettajat.

### **Strategian kohtaaminen isossa opettajankokouksessa**

Isot opettajakokoukset nähtiin välttämättöminä, joskin vuorovaikutuksellisesti toimimattomina. Ne koettiin tärkeinä strategiatyön tieto-osallisuuden ja päätösosallisuuden turvaajina, mutta kohtamis- ja konsultointiosallisuuden toteutuminen niissä jäi vajaan. Kokouksissa moni oli vetäytyvässä tai vastustavassa tilassa ja mukanaolon tasolla, millä oli vaikutusta läsnäolijoiden tunnetilaan. Tunteet näkyvät kaikessa viestinnässä ja vaikuttavat ihmisen oppimiseen, sitoutumiseen ja motivoitumiseen (Laine 2008, 51–53). Toisten passiivisuus tai tyytymättömyys tai puheenvuorojen keskittyminen ”kovaäänisimmille” koettiin painostavana tai ärsyttävänä. Hyljeksintää tai epävarmuutta kokevat eivät osallistuneet keskusteluun ja tunsivat ulkopuolisuutta. Negatiivinen ilmapiiri vähensi innostusta ja aloitteellisuutta ja sitoutumista ja suuri ihmismäärä esti vuorovaikutusta. Yhteistyön areenana suuri ylhäältä organisoitu kokous oli jäykkä ja byrokraattinen ja keskittyi lähinnä tiedotukseen, asiakirjojen muodolliseen läpikäymiseen, käskyttämiseen ja rutiininomaiseen päätöksentekoon.

Rehtorin rooli tilanteen ohjaajana ja asioiden esittelijänä nousi keskeiseksi. Todettiin, että suora käskytyks ylhäältä ei toimi; rehtorin olisi pitänyt olla kuin ”taikuri, joka luo opettajille illuusion kuulluksi tulemisesta ja vaikuttamaan pääsystä” ja hänen olisi pitänyt osata perustella ja esittää asiat niin, että ”opettajat olisivat tunteneet haluavansa samaa kuin hän”(vrt. Niinistö-Sivuranta 2013, 192). Opettajat kuvailivat kalvosulkeisia ja loputonta papereiden täyttämistä, ulkopuolisuuden tunteita ja väsymystä (vrt. Willman 2001, 37) ja toisaalta myös sitä, kuinka kokoukset venyivät, olivat valmistelemattomia, eivät pysyneet kasassa, paperit olivat hukassa ja niiden olisi pitänyt olla ”valmiina jo eilen” ja sorruttiin hätäilyyn tai ”jaaritteluun” ja epäolennaisuuksiin. Tieto-osallisuuden turvaamiseksi ja muun osallisuuden ja sitoutumisen lisäämiseksi olisi tarvittu luottamuksellisempaa ilmapiiriä, jäsennellympää, ymmärrettävää ja relevanttia informaatiota ja viestintäympäristön

uudistamista paremmin tiedonmuodosta tukevaksi (vrt. Liveng 2010, 41; Niinistö-Sivuranta 2013, 160; Pälli 2009, 75, 80).

### **Strategian kohtaaminen muiden toimintamallien kautta**

Opettajille oli järjestetty täydennyskoulutusta sekä koulun että koulutuksen järjestäjän taholta. Visiossa mainittu tekninen osaaminen pyrittiin turvaamaan pakollisella iltapäiväkoulutuksella ja lisäksi opettajilla oli vapaus hakeutua kaupungin koulutuksiin. Johtoryhmäläiset olivat osallistuneet johtoryhmäkoulutukseen. Nähtävissä oli, että ylhäältä organisoitu ja opettajan sen hetkiset tarpeet ohittava koulutus herätti vastustusta eikä käynnistänyt toivottua toimintaa ja toisaalta vapaaehtoinen itselle ja omalle käytännön työlle lisäarvoa tuova koulutus koettiin hyvinvointia, jaksamista ja sitoutumista lisäävänä (vrt. Lintuvuori 2015; Mokhele 2013, 74, 78, 80; Parding & Abrahamsson 2010, 299; Stacy 2013, 45, 47).

Opettajat puhuivat strategiateksteistä 'sanahelinänä'. Abstraktien ja idealisovien tavoitteiden ei nähty olevan yhteydessä koulun päivittäiseen toimintaan. Strategia-asiakirjojen paljous ja kielen vaikeus hankaloittivat tieto-osallisuuden syntyä ja aiheuttivat vetäytyvään tai vastustavaan tilaan joutumista ja osatoimijuutta. Toisaalta opettajan oma kiinnostuksen, motivaation tai osaamisen puute ja perehtymättömyys tuotti kokemuksen strategiasta turhana. Oli nähtävissä, että motivaation, kokemuksen ja osaamisen kautta mielekkyyden kokemuksia tuli lisää. Strategia-asiakirjat edistivät tieto- ja toimeenpano-osallisuutta, kun opettajalla oli riittävästi ymmärrystä kokonaisuudesta tai hän hallitsi strategiakielen. Osallistuminen OPS-työhön näytti lisäävän tieto- ja konsultaatio-osallisuuden toteutumista ja OPS:n merkityksellisyyttä ja siihen sitoutumista ja vastuunottoa sen toteutumisesta. Sovittujen yhteisten käytännön toimintamallien kautta ja vastuiden jakamisen kautta löyhäsidoksisuutta oli pystytty vähentämään ja yhteisöllisyyttä lisäämään (vrt. Luukkainen 2004, 103).

Strategiatieto välittyi useamman viestintäkanavan kautta: julisteina ja ilmoituksina koulun seiniltä, digitaalisessa muodossa viesteinä, asiakirjoina ja alustoina, paperidokumentteina, keskusteluissa verkossa, puhelimessa ja kasvokkain ja erilaisissa tapaamisissa ja kokouksissa. Eri viestintäkanavat koettiin eri lailla. Nuorimmille sähköiset viestintäkanavat olivat luontaisia, osaa ne ahdistivat, osa kaipasi asiakirjoja, osa keskustelua. Osalle sähköposti- ja puhelinyhteys rehtoriin riitti, osa kaipasi kasvokkaisuutta. 'Poissa silmistä, poissa mielestä' -totuus päti käänteisesti. Informantit pitivät kasvokkain viestimistä ja keskustelua tehokkaimpana tapana

muistuttaa arvoista ja pitää visiot mielessä ja sitouttaa toimintaan. Pöydällä esillä oleva OPS oli aktiivisessa käytössä ja seinillä näkyvillä olleet teesit muistettiin.

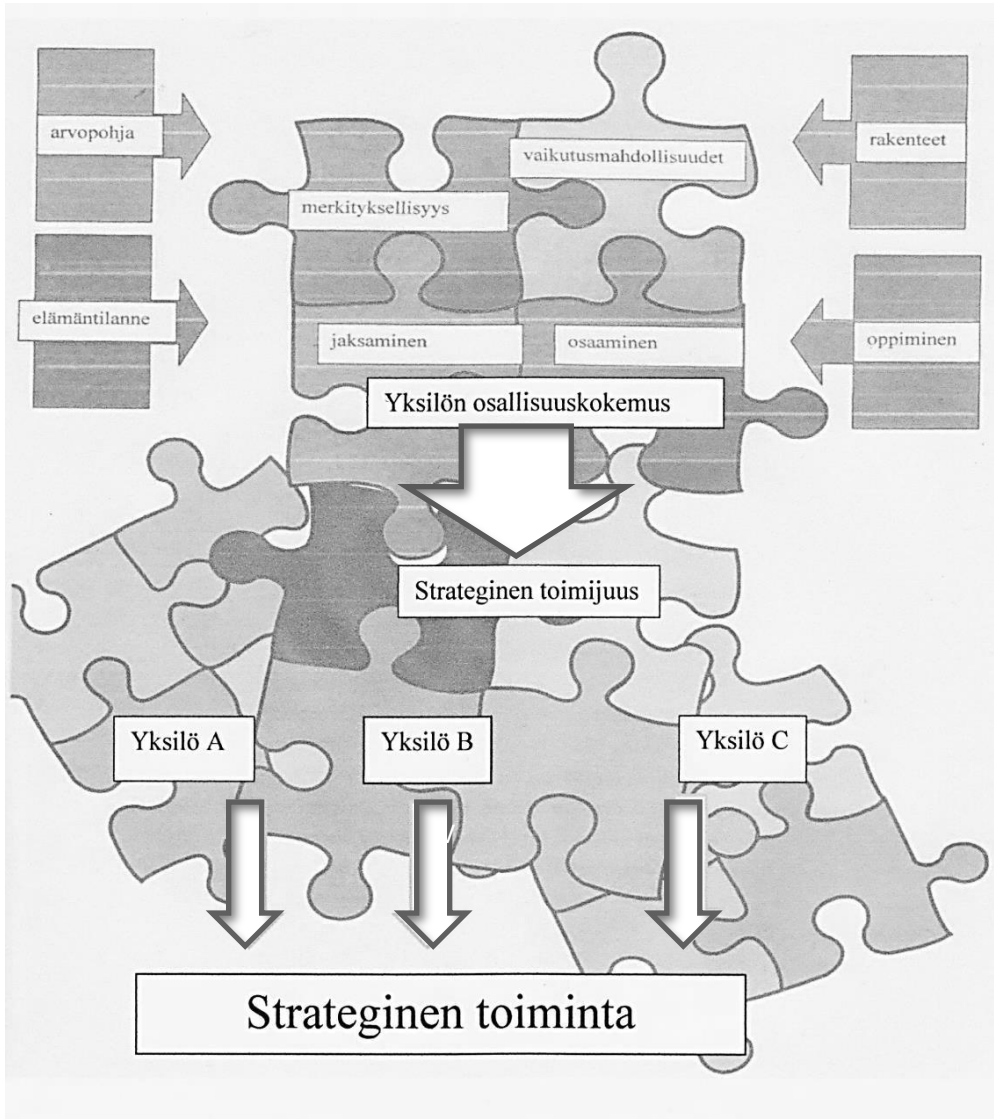
Keskeisiksi vuorovaikutuksen säätelijöiksi nousivat konkreettiset paikkaan, aikaan ja jaksamiseen liittyvät seikat. Fyysinen välimatka ja toimipisteiden sijainti hajallaan aiheuttivat ulkopuolisuutta ja vähensivät opettajien intoa ja mahdollisuuksia tehdä yhteistyötä ja jakaa kokemuksiaan ja sitoutua. Työpäivän hektisyys tai iltapäivän kokousajankohta toi väsymystä, joka rajoitti osallistumista. Kokoon-tumispaikka ja tilan viihtyisyys vaikuttivat ilmapiiriin. Opettajat kuvailivat, miten kollegatapaaminen oli mukavampi kahvilassa tai kuinka kokoustarjoilut ja esteettisyyden huomiointi toivat tunnelmaa ja tunnetta arvostuksesta tai kuinka jaksamisen mukaan tiimi työskenteli joko koululla tai verkossa kotoa käsin. Mahdollisuus itse säädellä kokoontumisaikaa tai -paikkaa koettiin voimauttavana. Positiivinen tunnetila edesauttoi kohtaamisosallisuuden syntyä ja edisti myös prosessiosallisuutta.

## 6.7 Osallisuuskokemuksen rakentumisen ja strategisen toiminnan yhteys

Yksilön situationaaliset kokemukset sosiaalisesta positioistaan, strategian mielekkyydestä ja koetuista vaikutusmahdollisuuksista strategiaan muodostavat yhdessä osallisuuskokemuksen, jonka tässä kuvaan neljästä palapelipalasta muodostuvana strategisen toiminnan osakokonaisuutena. Yksilön sopiva ja riittävän vahva osallisuuskokemus tuottaa strategista toimijuutta, joka nivoutuu osaksi toisten yksilöiden kokemusta ja toimijuuden syntymistä ja sitä kautta useamman yksilön kokemuksista ja toiminnasta muodostuu organisaation strateginen toiminta. (Kuvio 16.)

Yksilön strateginen toimijuus syntyy kokonaisuutena kaikkien yksilön osallisuuden osapalojen pohjalta. Varsinainen strateginen toiminta syntyy, jos osallisuuskokemus strategiaprosessissa on optimaalinen eli osallisuuden palat ovat yksilölle sopivia ja oikean kokoisia ja strateginen toimijuus riittävän vahvaa. Sopivuutta tarkasteleva strategian mielekkyyks-kokemus jakautuu kahteen osaan, ensinnäkin yksilön maailmankuvan, identiteetin ja arvomaailman tuomaan kokemukseen toiminnan merkityksellisyydestä ja toisaalta oppimiseen perustuvaan ymmärryksen kasvamiseen ja strategisen osaamisen syntymiseen. Yksilön vaikutusmahdollisuudet strategiaan määräytyvät fyysisten, organisatorististen ja hierarkisten rakenteiden ja vuorovaikutus- ja osallistumisareenoiden kautta. Lisäksi tulee vielä täysin

henkilökohtainen elämäntilanteen tuottama jaksamisen ulottuvuus. Vaikka kaikki muut osallisuuden osa-alueet toteutuisivat, yksilön sairaus, perhe- tai työyhteisötilanne, tunnetila tai vaikkapa harrastus voi rajata yksilön osallistumista strategiseen toimintaan.



**Kuvio 16.** Yksilön osallisuuskokemuksen rakentuminen ja sitä kautta syntyvän strategisen toimijuuden muodostama yksilön ja yhteisön strateginen toiminta

Osallisuuskokemuksen elementit ovat tunne, tieto, taito, tahto ja toiminta.

Aiemman määritelmäni mukaisesti:

Osallisuus on yksilön kokemaa kuulluksi ja nähdyksi tulemisen tunnetta ja tunnetta, että kuuluu johonkin suurempaan itselle merkitykselliseen ja ymmärrettävään kokonaisuuteen.

Jos yksilö tuntee voivansa vaikuttaa sekä jaksaa, haluaa ja osaa vaikuttaa tähän kokonaisuuteen, osallisuuden aste nousee ja osallisuuden mikrotila laajenee.

Edelleen, jos yksilö ottaa toimijan roolin kokonaisuudessa yhteisen hyvän edistämiseksi ja ryhtyy ja pystyy vaikuttamaan ja kantamaan vastuuta omasta vaikuttamisestaan osallisuuden portaiden kaikilla askelmilla, myös osallisuuden taso eli toiminnan intensiteetti ja osallisuuden laajuus eli toiminnan vaikuttavuus kasvavat.

Katson, että osallisuuskokemus on eheä, jos yksilö tuntee voivansa vaikuttaa sekä jaksaa, haluaa ja osaa vaikuttaa. Optimaalista osallisuutta kokiessaan yksilö ottaa toimijan roolin kokonaisuudessa ja ryhtyy ja pystyy vaikuttamaan ja kantamaan vastuuta omasta vaikuttamisestaan.

Mainitut osallisuuskokemuksen elementit sisältyvät Ruohotien (2000, 299) esittelemään Thomasin ja Velthousen (1990) käsitteeseen *psykologinen voimaantuminen*. Thomas ja Velthouse luonnehtivat psykologista voimaantumista sisäiseksi motivaatioksi, joka muodostuu *merkityksellisyyden*, *kompetenssin*, *vaikutusvallan* ja *itseohjautuvuuden* ulottuvuuksista. *Merkityksellisyys* syntyy, kun työroolin vaatimukset ja yksilön omat uskomukset, arvot ja toimintatavat kohtaavat, eli syntyy tunne. *Kompetenssi* tarkastelee sitä, miten yksilö kykyjensä ja taitojensa puolesta selviytyy työtehtävistään eli onko hänellä tietoa ja taitoa. *Vaikutusvalta* määrittyy siinä, miten paljon yksilöllä on tietoa ja valtaa ja miten yksilö voi työssään vaikuttaa strategiaan, hallintoon ja toiminnan operationalisointiin eli kuinka hän voi toimia. *Itseohjautuvuus* puolestaan on yksilön omiin valintoihin perustuvaa toiminnan säätelyä ja autonomisuutta päättää toiminnan kestosta, intensiteetistä, työvälineistä ym. eli yksilön tahtoa toimia.

Psykologisen voimaantumisen kognitiiviset ulottuvuudet ja oman osallisuusmallini palapelipalat (Kuvio 16) asettuvat päällekkäin. *Merkityksellisyys* ja mielekkäisyys eli arvojen ja toiminnan yhteensopiminen luo motivaatiota ja työhyvinvointia ja sitä kautta voimaantumista ja osallisuutta (vrt. Kolari 2009, 5–6). *Kompetenssi* vastaa osaamista – tiedollista ja taidollista osaamista ja opettajalle merkityksellistä



sosiaalista- ja tunneäly- osaamista, jota voi lisätä opettelemalla ja oppimalla ja luomalla sopivia oppimistiloja (ks. Goleman 1999, 204; Uusikylä 2006, 136; Virtanen 2013).

Tunne osaamisesta ja hallinnasta ja pätevydestä tuottaa osallisuutta (Gretschel 2002, 90–91). Varsinaista *vaikutusvaltaa* enemmän osallisuuskokemuksen synnyssä on kyse tunteesta eli koetuista vaikutusmahdollisuuksista. Yksilö voi kokea voimaantumista ja tulla osalliseksi, vaikka hänellä ei varsinaista päätösvaltaa olisikaan. Jo pelkkä kuulluksi tuleminen, kohtaamisosallisuus, voimaannuttaa (Muukkonen 2008, 156,159; Niemelä 2008, 4; Perkkä-Jortikka 2002, 17) ja toisaalta vallan ja vastuun määrän tulee olla yksilön itselleen sopivaksi kokema (Csikszentmihalyi 2007, 115, 154; Wang & Lee 2009). Organisaation toimintakulttuuri, hierarkia ja rakenteet vaikuttavat kokemukseen.

*Itseohjautuvuus* ja jaksaminen ovat sidoksissa toisiinsa. Ellei ole jaksamista, ei ole itseohjautuvuuttakaan. Toisaalta itseohjautuvuus luo jaksamista. Yksilön elämäntilanne vaikuttaa hänen voimavaroihinsa. Kun yksilön voimavarat ovat riittävät ja itseohjautuvuuden mahdollisuuksista pidetään huolta, myös sisäsyntyistä motivaatiota tuottavat yksilöä edelleen voimaannuttavat flow -kokemuksen mahdollisuudet lisääntyvät (Csikszentmihalyi 2005, 82, 97–98; 2007, 151).

Psykologisen voimaantumisen teorian on katsottu saaneen laajan hyväksynnän ja tulleen koetelluksi ja paikkansa pitäväksi (Spreitzer, Kizilos & Nason 1997; Wang & Lee 2009). Spreitzer ja kumppanit (1997) totesivat että kaikkien neljän ulottuvuuden pitää toteutua, jotta kokemus voimaantumisesta voi syntyä. Samoin optimaalinen osallisuuden kokemus edellyttää neljää palaa – tunteen, tiedon, taidon ja tahdon paloja – ja niiden yhteensopivuutta. Koska vain voimaantumisen kautta työntekijä pystyy ottamaan proaktiivisen työroolin passiivisen sijaan, on työntekijän työkyky ja motivoituneisuus merkityksellistä myös työnantajalle. Kun tutkittiin työtyytyväisyyden, tehokkuuden ja stressinsietokyvyn yhteyttä voimaantumisen eri ulottuvuuksiin, todettiin, ettei mikään ulottuvuus yksinään vaikuttanut kaikkiin kolmeen työntekijän ominaisuuteen, mutta jokaisella ulottuvuudella oli yhteys ainakin yhteen ominaisuuteen. Merkityksellisyysulottuvuus esimerkiksi liittyi ensisijaisesti työtyytyväisyyteen. (Mt. 679– 697, 700.)

Aiemmissa tutkimuksissa Wangin ja Leen (2009) mukaan on todettu vain psykologisen voimaantumisen additiivinen malli, jonka mukaan ulottuvuudet ovat riippumattomia toisistaan, jolloin lisäys yhdessä kasvattaa vain kyseistä ulottuvuutta ja lisäys nähdään aina positiivisena kokonaisuuden kannalta. Wangin ja Leen inter-

aktiivisessa mallissa osa-alueet vaikuttavat toisiinsa joko lisäten tai pienentäen toistensa osuutta epälinearisesti, jolloin kokonaisuus on joko enemmän tai vähemmän kuin osiensa summa. Voimaantumiskokemus ei siis ole ennustettavissa oleva tasakokoisten palojen summa, vaan enemmänkin hahmotyyppinen kokonaisuus, jossa eri elementtien optimaalinen suuruus vaihtelee tilanteen mukaan. Tämän haluaisin myös omassa osallisuuskokemuksen mallissani tuoda esiin. Palapelin palat voivat olla erikokoisia ja -muotoisia ja vahvuisia ja silti toisiinsa sopivia. Eri yksilöillä eri palojen merkitys ja osuus painottuvat erilailta.

Strategisessa toiminnassa johtajan haasteeksi nousee parhaimman yhdistelmän löytäminen kullekin yksilölle, jotta sitoutumista ja tulosta syntyisi. Työntekijöiden preferenssit ja vaatimustasot ja eri osa-alueiden tasapaino tulisi huomioida. Henkilön työn tulisi olla koulutusta ja osaamista vastaavaa ja tarjota sopivasti vastuuta, haastetta, valinnanvapautta ja merkityksellisyyttä. Tilanteen mukaan jonkin osa-alueen ominaisuudet voivat motivoida ja mahdollistaa tai päinvastoin stressata ja estää. Esimerkiksi lisävastuu voi osaamattomalle tuottaa stressiä ja osaavaa motivoita, tarjottu koulutus ja lisätieto voivat edistää tai heikentää jaksamista tai tietty osa-alueiden yhdistelmä voi lisätä työtyytyväisyyttä ja yhdenkin osa-alueen muutos heikentää. ( Vrt. Wang ja Lee 2009, 272, 275, 277, 288, 290.)

Lisähaasteena johtajalla postmodernissa ajassa on ylipäättään saada yksilö edes haluamaan osallisuutta johtajan toivomassa kontekstissä. Identiteettejään rakentavat ihmiset kiinnittyvät yhteisöihinsä vaihtelevasti. Ollila (2010, 58–59) puhuu kulutushyödykkeitten kaltaisista, mahdollisesti periaatteiltaan hyvinkin ristiriitaisista laumoista, joihin ihmiset hakeutuvat ja joihin enemmän tai vähemmän tiiviisti kuuluvat ja joita halujensa, tarpeidensa ja tilanteidensa mukaan vaihtavat. Yksilölle sopiva osallisuus ei aina ole organisaatiolle riittävää osallisuutta strategian toteuttamiseen, mutta osallisuuden on oltava yksilölle sopivaa, jotta syntyy sitoutunutta toimintaa. Johtajan tulisi kyetä luomaan lauma, jossa osallisuus toteutuu yksilölle sopivana ja organisaatiolle riittävänä.

Yksilön strategiatyössä kokema osallisuus tuottaa strategista toimijuutta, jos kaikki osallisuuden palat sopivat saumattomasti toisiinsa. Eri yksilöiden osallisuuskokemukset tuottavat erilaisia strategisia toimijuuksia, paloja, joista ideaalitapauksessa muodostuu ehjä strateginen kokonaisuus, toivottu strateginen toiminta. Visioon ja strategiin tavoitteisiin pyrkiminen on palapelin kokoamista; tulee löytä ja löytää oikeat ehjät palat oikeisiin kohtiin. Tietyillä organisaation arvoihin, rakenteisiin ja oppimistiloihin liittyvillä toimilla paloja voidaan turmella, rikkoa tai

hävittää ja tietyillä toimilla löytää ja pitää kunnossa tai muokata. Palojen löytäminen vaatii yksilöiden elämäntilanteen huomioimista ja vie aikaa. Tarvitaan pitkäaikaisia työsuhteita, sitoutumista, henkilötuntemusta, oppimista, ymmärrystä ja sopivaa osallisuuden tasoa. Kaikki palapelin palat eivät muodosta yhtä näkyviä kuvioita, toiset ovat näkyvämpiä kuin toiset, mutta jokaisen palan pitäisi sopia kokonaisuuteen.

## 7 Tutkimuksen yhteenvetoa ja johtopäätöksiä

Tässä fenomenografisessa tapaustutkimuksessa on tarkasteltu opettajan kokemaa osallisuutta koulun strategiatyössä. Tutkimuskysymyksenä oli 'Millaista osallisuutta laatupalkitun kohdekoulun opettajat kokevat koulun strategiaprosessissa?'. Lomakekyselyn ja haastattelujen tuottaman aineiston avulla osallisuutta kuvailtiin opettajien strategiatyöhön liittyvinä tunnekokemuksina ja opettajien käsityksinä sosiaalisesta positioistaan, strategiapuheesta ja vaikutusmahdollisuuksistaan koulunsa strategiaprosessissa.

Tutkimus osoitti, että osallisuuden kokeminen on moniulotteinen ja monitasoinen tunnekokemukseen sidoksissa oleva ilmiö. Aivan kuten Laine (2008, 51–53, 74) toteaa luottamuksen olevan tunteen ja tiedon yhdistelmä ja tunteiden keskeisesti määrittävän ihmisen toimintaa ja luottamuksen kokemista niin myös osallisuus rakentuu tai estyy tunteiden kautta.

Osallisuuden kokemus ja luottamuksen kokemus ovat sidoksissa toisiinsa ja molemmat ovat yksilökohtaisia situationaalisia, dynaamisia, ei-dikotomisia muuttujia. Luottamus ja epäluottamus, kuten osallisuus ja osattomuus eivät ole vastapoleja vaan lähinnä eri ilmiöitä. Luottamusta voi olla jossain määrin, samoin osallisuutta on eritilaista ja eritasoista. (Vrt. Gretschell 2002, 71, 177; Laine 2008, 30.) Myönteinen tunnekokemus on osallisuuden edellytys. Laine (2008, 82) kuvaa työssä syntyvää epäluottamuksen kehää, jossa tunne epäluottamuksesta vähentää kommunikaatiota ja motivaatiota ja sitä kautta työtyytyväisyys heikkenee ja irtisanoutumisen halu kasvaa, mikä taas lisää epäluottamusta. Epäluottamus on negatiivinen tunne, joka estää osallisuuden tunteen syntymistä. Jos yhteisö pystyy synnyttämään yksilössä luottamuksen ja hyväksytyksi tulemisen tunteen, on yksilön mahdollista alkaa kokea osallisuuden tunnetta, joka edistää vuorovaikutuksen onnistumista ja sitoutumista ja edelleen vahvistaa osallisuuden tunnetta, joka luottamuksen ja osallisuuden kehässä voi alkaa tuottamaan tunteen lisäksi toimintaa.

Kohdekoulun opettajien kertomuksista välittyi työyhteisön hyvä henki ja sitoutuneisuus tavoitteisiin ja pääosin opettajat tuntuivat viihtyvän työssään ja olevan melko tyytyväisiä. Mutta luultavasti tavalliseen ja ilmeiseen ja myönteiseen asiain-

tilaan ei kiinnitetä samalla tavoin huomiota kuin epäkohtiin tai kielteisiä tunteita nostattaneisiin kokemuksiin. Opettajahaastatteluissa nousivatkin esiin tilanteet, joissa oli koettu jotain negatiivista ja omaa toimintaa rajoittavaa. Vaikka tunteet ovat yksilökohtaisia, oli opettajien kuvailemissa kokemuksissa koulunsa strategia-prosessista havaittavissa sellaisia strategiatyön organisointiin ja strategian viestimiseen liittyviä piirteitä, jotka yleisesti vaikuttivat tuottavan negatiivisia tunnekokemuksia ja estävän osallisuuden syntymistä. Tämän tutkimuksen perusteella opettajien kokema osallisuus koulunsa strategia-prosessissa jäi vaillinaiseksi ja intensiteetiltään vähäiseksi, vaikka koulussa oli menestyksekkään laatutyön myötä harjaannuttu strategiatyöhön ja kehitetty osallistavia rakenteita. Nähtävissä kuitenkin oli, että osallisuuden esteiden ollessa pienempiä strateginen toimijuus oli vahvempaa. Konsultaatio-osallisuus näytti edesauttavan strategian kokemista merkitykselliseksi.

## 7.1 Katsaus tutkimuksen lähtökohtiin

Jotta kouluopetus olisi laadukasta, tehokasta ja tuloksellista, jokaisen opettajan tulisi olla kaikkien osapuolten kannalta optimaalista osallisuutta kokeva strateginen toimija. Koulun strategiatyössä tarvitaan didaktisen ja substanssiosaamisen lisäksi laajempaa kasvatuksellista ja yhteiskunnallista ymmärrystä ja strategiataitoja. Strategioissa olisi hyvä pystyä yhdistämään kasvatukselliset sekä koulutuspoliittiset päämäärät ja tavoitteet ja käytännön työn tasolla tapahtuva toiminta. Strategoiden toteutumisen varmistamiseksi tehtävän laadun arvioinnin tulisi olla mielekästä. Tämä edellyttää ymmärrystä ja tietoa opettajan työstä, opettajien ajattelusta ja toiminnasta, koulun strategia-prosessista ja strategiatyön lähtökohdista sekä osallisuuden syntymekanismeista. Tähän tiedon tarpeeseen käsillä oleva tutkimus lähti vastaamaan.

Tutkimuksessa on avattu ja määritelty paljon käytetty, mutta usein selittämättä jätetty osallisuuden käsite määrittelemällä se toisiaan seuraavien osallisuuteen liittyvien käsitteiden ketjuna. Käsiteketjut 'osallistaminen – voimaantuminen – voimautuminen – osallistuminen' ja toisaalta 'valtaistaminen – valtaistuminen – valtautuminen ja vaikuttaminen' (Kuvat 3 ja 4, luku 2.2.3) kuvaavat samalla optimaalisen osallisuuden syntyyn johtavia tapahtumaketjuja. Synteesinä aiemmista tutkimuksista osallisuuden todettiin olevan henkilökohtainen ajallis-paikallinen monivaiheinen syvyydeltään, vahvuudeltaan ja mikrotilaltaan vaihteleva tunneko-

kemus, joka synnyttää intensiteetiltään ja vaikuttavuudeltaan vaihtelevaa toimintaa. Tutkimuksessa tuotettiin osallisuudelle kattava määritelmä (ks. luku 2.2.5).

Tutkimukseni opettajuuden historiaa ja nykytilaa koskevasta osuudesta käy ilmi, miten suomalaisen opettajan työ on viimeisen sadan vuoden kuluessa muuttanut valtiovallalle uskollisen, kristillis-siveellisen valistusta jakavan virkamiehen ja kutsumusopettajan työstä instrumentaalisen opettajakäsityksen ja tutkivan opettajan ihannekuvan kautta opettajan professioksi. Profession kuuluvat ominaispiirteet – erikoiskoulutus, autonomia, työn arviointi ja kehittäminen sekä koul uudistuksien toteuttaminen – tuottavat uudenlaisia opettajaidentiteettejä ja jopa identiteetikriisejä (ks. Parding ym. 2012; Syrjäläinen 2002, 78–79; Tirri 1999, 2008, 192). Opettajan työllä on kaksi dimensiota, oppilaaseen ja luokkatyöhön ja toisaalta organisaatioon ja yleiseen kehittämistyöhön liittyvät ulottuvuudet (Lashway 1997, 4). Opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi mielletään opetus ja kasvatus (Syrjäläinen 2002, 87). Luokkatyötä tehdessään opettaja on aina suorittavan työn tekijä. Se, missä määrin opettaja saa, osaa, ehtii tai haluaa olla myös omaa työtään ja koulun toimintaa ja suuntaa kehittävä koulutuksen asiantuntija, näkyy opettajan osallisuutena koulun strategiatyössä (vrt. Willman 2001, 22). Koulun tulisi olla asiantuntijaorganisaatio, jossa opettaja tekemisen lisäksi ajattelee, innovoi, uudistaa ja uudistuu (vrt. Juuti & Luoma 2009, 213).

Peruskoulun myötä rehtorista tuli hallintovirkamies ja 1980–90-lukujen aikaisen managerialistisen ajattelun mukaisesti hänet nähtiin koulun tulosvastuullisena ja tilivelvollisena toimitusjohtajana. Liike-elämän tehokkuus- ja tuloksellisuusdiskurssi tuli tuolloin myös koulutuskeskusteluun. (Rinne ym. 2011, 79–83). Koulun kehittäminen on nyt strategiatyötä ja laadun arviointia, mihin toimintoihin opettajan tulee virkavelvoitteistakin osallistua (ks. Raatikainen & Tarvainen 2013, 78–80). Koulun lakisääteisten tehtävien ja koulutuksen ohjausjärjestelmien vuoksi koulujen tavoitteiden asettelu ja toiminnan puitteiden määrittely ovat olleet vahvasti ylhäältä alas ohjattuja ja opettajan yksilölliseen työsuoritukseen painottuvia. Tätä nykyä organisationaalinen yhteistyönäkökulma on noussut esiin. Tiimityö, opettajien osallistaminen ja heidän ottamisensa mukaan päätöksen tekoon ja jaettu johtajuus nähdään jo koulun strategiatyöhön kuuluvina elementteinä.

Tässä tutkimuksessa kohdekoulun strategiatyötä jäsennettiin strategiakirjallisuuden ja liiketaloustutkimuksen tuottaman käsitteistön kautta tuoden käsitteet koulukontekstiin. Tapaustutkimuksen tarkoituksellisen valinnan kohdistuminen laatutyötä tehneeseen kouluun ja EFQM -ekspertiisiä omaavaan rehtoriin mahdol-

listi talouselämän strategiäkäsitteistön käytön myös koulumaailmaa ja opettajien kokemuksia tutkittaessa. Tutkimuksessa pystyttiin hyödyntämään liiketalouden strategiatutkimuksen välineitä ja liiketaloustieteen teorioita, joiden voidaan katsoa toimineen tarkoituksenmukaisesti ja tehneen tutkimuskohteelle oikeutta myös kasvatustieteellisestä tarkastelukulmasta arvioituna.

Strategiatyöksi katsottiin koulun strategiapuhe strategia-asiakirjoineen, laadunarviointi mm. EFQM-raportin muodossa ja toiminnan organisointi erilaisten tapaamisten, kokouskäytäntöjen ja toimintamallien avulla. Kohdekoulun luku- vuosittainen strategiaprosessi käsitti lukuvuoden työn suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin. Syyslukukausittainen suunnittelu ja kevätlukukausittainen arviointi tapahtuivat laatimalla TOSUKE -asiakirjat eli strategiadokumentit, jotka olivat opetuksenjärjestäjätahon määrittämän asiakirjamallin ja tavoitteiston mukaisia. Opettajan osallisuutta tarkasteltiin opettajan strategiatyöhön liittyvien kokemusten pohjalta muotoutuvan strategisen toimijuuden kautta. Tarkastelu oli mielekästä, koska harkinnanvarainen case tuotti ympäristön, jossa tutkittavan ilmiön esiintyminen oli mahdollista ja todennäköistä. Kohdekoulussa laatutyön kautta syntynyt strategiaosaaminen ja kouluun luodut osallistavat rakenteet loivat edellytykset opettajan osallisuudelle strategiatyöhön.

## 7.2 Keskeisimmät johtopäätökset

Tämän tutkimuksen valossa kohdekoulun strategiatyö osallistavista rakenteistaan huolimatta ei onnistunut luomaan opettajissa sellaista osallisuutta, joka olisi tuottanut aktiivista strategista toimijuutta. Tarkastellussa opettajajoukossa strategiatiössä koettu osallisuus jäi suurimmalla osalla vajaaksi. Nähtävissä oli, että vaikka osallistaminen on osallistumisen edellytys, se ei yksin riitä. Osallistavat rakenteet ovat välttämätön, mutta ei riittävä ehto osallisuudelle strategiatyössä.

Tutkimuksen 20 opettajasta suurin osa ei toiminut itselleen sopivassa sosiaalisessa positiossa, ns. luonneroolissa. Luonneroolilaisia oli vain kaksi kategoriaan 'tyytyväiset kansalaiset' kuuluvaa opettajaa. Informanttien kokemusten perusteella moni jäi vetäytyvään tai vastustavaan tilaan strategiatyön eri vaiheissa, jolloin voimautumista tai valtautumista ei tapahtunut. Havainnot vahvistivat Manteleen (2003) teoriaa strategisen position sopivuuden ja strategian edistämisen yhteydestä. Jos yksilö ei strategiatyössä kokenut sosiaalista positiotaan sopivaksi, hänen strateginen toimijuutensa jäi heikommaksi.

Kohdekoulun opettajien strategiatyöhön osallistuminen ja vaikuttaminen jäivät vähäisiksi ja pysyttiin mukanaolon ja osatoimijuuden tasolla, mikä vastaa muidenkin toimialojen kokemuksia henkilöstön vähäisestä osallistumisesta (vrt. mm. Kivinen 2008, 194; Mantere ym. 2006, 86–89). Kuitenkin koulu-uudistuksia ja strategioita voivat käytäntöön viedä vain opettajat. Mikäli status quon sijaan halutaan aitoja muutoksia ja sitoutumista, tulee strategiatyön positioiden ja kollektiivisen kapasiteetin merkitys ymmärtää (vrt. Blase & Anderson 1995, 20–21). Mantereen (2003) tavoin näen, että strategian faktisessa toteuttamisessa keskeisessä roolissa ovat osallisuutta kokevat tyytyväiset kansalaiset, joilla on voimaa, halua ja taitoa toteuttaa strategiaa päivittäisessä työssään, mutta uudistavan ja elävän strategian luomisessa tarvitaan johtajuuteen kykeneviä voimautuneita aktivisteja, joilla on osaamista ja halua toimia ja kantaa vastuuta yli oman perustyönsä.

Johdon olisi tärkeää tunnistaa ja löytää strategiatyön aktivistit ja sallia ja turvata heidän täysi osallisuutensa sekä tukea tyytyväisiä kansalaisia, mutta samalla pyrkiä kollektiivisen kapasiteetin kasvattamiseen. Kollektiivista kapasiteettia voi kasvattaa vapauttamalla koe-esiintyjien strategisen toimijuuden potentiaalia. Kynnikoiden arvo kyseenalaistajina ja harkinnan lisäajina on syytä nähdä, mutta kyseinen positio ei ole kenellekään hyväksi pysyvänä. Sivustakatsojien määrä pitäisi minimoida. (Vrt. Fullan 2010a, 2010b, 2013; Mantere 2003, 2004, 2005; Rajaniemi 2010, 5, 167.) Tähän tarvitaan osallisuuden syntymekanismien ymmärrystä ja osallisuuskokemuksen eri ulottuvuuksien tarkastelua.

Vaikka osallisuuskokemus on aina täysin situationaalinen ja henkilökohtainen ja monesta osa-alueesta rakentuva (ks. Kuvio 16), oli informanttien kokemuksista löydettävissä seuraavia osallisuuskokemuksen syntyyn vaikuttaneita yhteneviä piirteitä:

### **Pakon haitallisuus**

Ylhäältä ohjattu pakotettu strategiatyö ei näyttänyt osallistavan kaikkia eikä automaattisesti tuottanut osallisuuden kokemusta. (Vrt. Aho 2011, 192; Fullan 2013; Hargreaves 1992; Lichtenstein 1991; Parding & Abrahamsson 2010; Stacy 2013). Pakko, kaavamaisuus ja kontrolli tuottivat monelle negatiivisia tunnekokemuksia.

### **Luottamuksen ja voimaantumisen merkitys**

Osallisuuden kokemisessa keskeisiksi nousivat vuorovaikutukselliset seikat. Mikä tahansa negatiivinen kokemus strategiaan liittyvistä vuorovaikutustilanteista tai



strategiakielestä vaikutti etäännyttävän ja vieraannuttavan opettajia strategiatyöstä (vrt. Varila 2006, 98). Epäluottamuksen tunne rajoitti kommunikaatiota (vrt. Laine 2008, 82). Osallisuuden portaiden alkupäässä tapahtuva kohtaamis-osallisuuden synty määrittä pitkälti sen, miten osallisuus alkoi rakentua. Jos kohtaamisessa yksilö ei tullut kuulluksi eikä syntynyt luottamusta ja voimaantumista, defenssimekanismit käynnistyivät (vrt. Muukkonen 2008, 156, 159; Niemelä 2008, 4; Perkkä-Jortikka 2002, 17). Subjektiuden kokemus sekä koettu huolenpito ja välittäminen esimiehen ja kollegoiden taholta puolestaan tuottivat myönteisiä tunnekokemuksia ja sitä kautta voimaantumista ja voimaantumista (vrt. Lindén 2010, 147–148; Muukkonen 2008, 154–157; Sirviö 2006, 40–41).

### **Tiedonmuodostuksen merkitys**

Osallisuuden portailla kohtaamis-askelman ohella toinen kriittinen kohta oli tietosallisuuden askelman saavuttaminen. Rehtorin vähäinen läsnäolo, keskittyminen asiakirjoihin ja hallintoon pedagogiikan sijaan ja se, ettei hänellä ollut opetustunteja, loivat käsityksiä, ettei hän tunne opettajien työn todellisuutta tai ettei hänellä ollut tai hän ei hankkinut tai tarjonnut oikeaa tietoa, mikä aiheutti vallan legitimitteettivajetta ja torjuntaa (vrt. Blase & Anderson 1995; Salminen 2008, 169, 276; Valpola 2002, 38–39; Åberg 1999, 169). Kokemus tiedon puuttumisesta, virheellisyydestä, salaamisesta tai manipuloinnista on aina uhka ihmisen perustarpeita kohtaan (Maslow 1970, 23). Tiedon tarpeen huomioimattomuus aiheutti epäluottamusta ja toisaalta informaation paljous ja tiedon jäsentymättömyys, epärelevanttius tai vaikeaselkoisuus vähensivät mielekkyyttä ja ymmärrystä (vrt. Hämäläinen 2005; Juuti ja Luoma 2009, 208–209, 213; Pälli 2009, 75, 80). Kyseiset kokemukset tuottivat defensiivisyyttä, mikä lienee estänyt reflektiota ja tiedon konversiota sekä konsultaatio- ja prosessiosallisuuden syntymistä (vrt. Kivinen 2008, 117; Rajaniemi 2010, 187).

### **Valtaistamisen ja valtaistumisen merkitys**

Valtaistumisen ja valtautumisen kannalta tuntemukset arvostetuksi tulemisesta, asiantuntijuudesta ja koetuista ja todellisista vaikutusmahdollisuuksista olivat olennaisia (vrt. Juuti ja Luoma 2009, 214; Willman 2001, 52). Opettajan autonomia ja toiminnan vapaus omassa opetustyössään koettiin elintärkeiksi (vrt. Sääntti 2008, 7–8). Pakotettu yhteistyö, ylhäältä alas tapahtuvat kaavamaiset prosessit tai määräykset, opettajan asiantuntemuksen sivuuttaminen tai ylemmyyden osoittaminen, näennäinen vaikutusvalta ja epäoikeudenmukaisuuden kokemukset horjuttivat autonomian tunnetta ja näyttivät estävän osallisuuskokemuksen syvenemistä

sitoutumisen, toiminnan ja vastuunoton tasolle. Aito prosessiosallisuus edellyttäisi aitoa aloite-, päätös- ja toimeenpanovaltaa, mitä opettajilla hierarkkisesti johdetun strategiatyön eri vaiheissa ja vuorovaikutustilanteissa ei ollut (vrt. Bogler & So-mech 2004, 278, 275; Rajakaltio 2011, 95).

### **Oppimisen ja kokemuksen merkitys**

Noviisiopettajat kokivat ulkopuolisuutta, kun eivät alun kaaoksessa tunteneet taitojensa ja tietojensa vähäisyyden vuoksi kykenevänsä strategiatyöhön ja toisaalta OPS-työtä tehneet ja johtoryhmäläiset kokivat hallitsevansa strategiatyön ja strategiakäsitteistön muita paremmin. Strategiaosaamisen nähtiin syntyvän ja kasvavan kokemuksen, oppimisen ja harjaantumisen myötä. Tämä rinnastuu esim. Turjanmaan (2005) teoriaan laadun oppimisesta.

Näiden havaintojen perusteella strategiatyötä ja opettajien yhteistyön muotoja olisi hyvä kehittää toimijälähtöisesti konteksti ja situaatio huomioiden (vrt. Aho 2011, 192). Luottamuksen synnyttäminen ja säilyttäminen on ensiarvoisen tärkeää. Huomattavaa on, että erilainen johtaminen ja erilaiset organisaationaaliset käytännöt hyödyttävät erilailla erilaisia toimijoita. Tutkimuksen 'tyytyväiset kansalaiset' esimerkiksi kokivat strategia-asiakirjat voimautumista ja osallisuutta lisäävänä tekijänä ja 'eksyneet kansalaiset' osallisuuden esteenä. Mantereen (2005) mukaan operationaalisella tasolla toimivat strategiatyön aktivistit kaipaavat rekursiivisia, turvallisuutta luovia käytänteitä, kun taas edelläkävijäaktivistit hyötyvät enemmän adaptiivisista, dynaamisemmista käytän-teistä. Tässä uudistavan osallisuuden tasolle pyrkivät opettajat olisivat luultavasti hyötynet toisenlaisesta kehittämiskonseptista ja adaptiivisemmista käytän-teistä.

Strategiatyön voi nähdä oppimisprosessina. Strateginen toimijuus edellyttää strategiataitoja; strategiadiskurssin hallintaa, strategiseen ajatteluun harjaantumista, vuorovaikutus- viestintä- ja tunnetaitoja sekä kykyä tiedon muodostukseen. Tarvitaan myös strategian kohtaamisareenoiden huomioimista ja oppimistiloja, mahdollisuuksia tiedon konversioon. (Vrt. Turjanmaa 2005.) Jaettua johtajuutta aidosti toteutettaessa opettajien asiantuntemukseen tulee luottaa ja todelliset vaikutusmahdollisuudet turvata. Vain voimautuneen ja valtautuneen subjektiuden saavuttamisen ja säilyttämisen kautta syntyy innostusta ja innostamista, mikä ammatillisen kehittymisen, kollaboraation ja oppilaan oppimisen kannalta on oleellista. (Vrt. Edwards ym. 1998, 18; Hobbs & Moreland 2009, 10–15; Laursen 2006, 48–51; Rajashekara & Prathima 2011, 43–44; Virtanen & Stenvall 2010, 51.)

Tunnekokemukset, jotka vähentävät yksilön voimautumista ja valtautumista ovat osallisuuden esteitä, joita voi pyrkiä havaitsemaan, tiedostamaan ja poistamaan.

## 7.3 Osallisuuden esteistä

### 7.3.1 Strategian viestinnästä syntyvät esteet

Sekä kohtaamis- että tieto-osallisuuden syntymistä tuntui vaikeuttavan käytetty strategiakieli (vrt. Suominen ym. 2009, 83, 130–131). TOSUKE -asiakirjan ja EFQM -raportin TQM -kieliset osuudet herättivät negatiivisia tunteita (vrt. Ahonen 2012, 306; Sergiovanni 2000, 15–33; 2007, 101–111; Uusikylä 2010, 15). Kyseinen käsitteistö koettiin kouluun kuulumattomana ja vaikeaselkoisena, jopa naurettavana, mikä aiheutti torjuntaa tai etäännyntymistä strategiatyöstä (vrt. Ball 2012, 52; Kiilakoski & Oravakangas 2010, 9–10; Rajakaltio 2011, 33, 50; Syrjäläinen 1997, 64–69, 2002, 98). Strategian jo sanana todettiin herättävän myönteiseen kasvatusajatteluuun nähden ristiriitaisia mielikuvia sodasta, voiton tavoittelusta ja taktikoinnista (vrt. Juuti ja Luoma 2009, 215). Strategiakieli voi myös tekstin pedagogisuuden tai annettujen käsitteiden ja kielikuvien kautta tuottaa implisiittisesti ajatusmalleja, joilla oikeutetaan tiettyjä toiminta- ja suhtautumistapoja tai hierarkkisia asetelmia, mikä saattoi osaltaan tässäkin olla vaikuttamassa tiettyyn työn rajaamisen tarpeeseen ja tunteeseen rajaamisen oikeutuksesta ja hyväksyttävään passiivisuuteen tai kielteisten reaktioiden syntyyn vaikkapa koetusta holhoamisesta (vrt. Grant & Os- wick 1996, 1–6; Hämäläinen 2005; Pälli 2009, 76–83).

Kohdekoulussa strategian laadinta näytti siirtyvän sinne, missä strategiaan tekstilajina oli harjaannuttu ja strategiatyö tunnuttiin ulkoistettavan niille, joilla oli valtaa ja jotka työtä olivat menestyksellisesti tehneet. Osa strategiatyöstä katsottiin pelkästään rehtorin ja opetuksen järjestäjätahon projekteiksi. Tilanne, jossa strategiat jäävät ylimmän johdon ja esimiestason väliseksi abstraktiksi keskusteluksi, ei ole ideaali, vaan keskustelu pitäisi saada käytännön toiminnan tasolle (Puro 2002, 146). Sahlstedt (2015, 124–125) havaitsi tutkimansa yhtenäisen peruskoulun opettajilla samoja tarpeita ja toiveita arvokeskustelun ja merkitysneuvottelujen lisäämisestä kuin tämän tutkimuksen opettajilla. Yhteiseen ymmärrykseen tulisi pyrkiä ja käsitteistön tulisi aueta riviopettajallekin. Tässä johtoryhmään kuulumattomalta opettajalta kielipelin kautta otettiin pois asiantuntijuus ja keskustelun mahdollisuus strategiatyön suhteen, mikä lienee osaltaan lisännyt riittämättömyy-

den ja ulkopuolisuuden tunteita ja vähentänyt oman työn hallinnan kokemusta (vrt. Hämäläinen 2005; Juuti ym. 2004, 26–34, 77; Juuti & Luoma 2009, 209; Pälli 2009, 75, 80; Suominen ym. 2009, 83, 105, 130–131; Syrjäläinen 2002, 97). Abstrakti kielenkäyttö näytti hämärtävän perusasioita, strategiatekstien 'sanahelinän' ja konkreettisen tekemisen välillä oli kuilu (vrt. Puustinen 2007). Yleisesti voisi pohtia, onko tilanne tarkoituksenmukainen. Palveleeko tämänkaltainen kehittämis-, strategia- ja laatudiskurssi koulua?

Strategiatyön ulkoistaminen osaavimmille ja pitäminen irrallaan perustyöstä ilmeisesti tuotti passiivisuutta sekä vähensi dialogia ja tulkintaa strategian suhteen. Sergiovanni (2000, 13) toteaa, että jos suunnittelu erotetaan tekemisestä, eli jos opettaja joutuu vain toteuttamaan toisten suunnittelemaa ja valitsemaa toimintaa, opettajan työ fragmentoituu ja opettajat eristyvät sekä toisistaan että oppilaiden tarpeista ja sitä kautta myös tarkoitus, tavoitteet ja oppiminen ajautuvat erilleen. Viitteitä tällaisesta eristymisestä oli havaittavissa opettajien kuvauksissa asiakirjatyön vastuualueiden jakamisesta ja jakautumisesta ja kokouksissa esiteltyjen suunnitelmien toteutumattomuudesta ja jäämisestä toisille vieraaksi. Strategia-asiakirjojen suuri määrä ja laajuus eivät myöskään edistäneet tiedon konversiota. Hiljainen tieto ei siirtynyt painettuina teksteinä (vrt. Kurtti 2009, 3). Pelkkä tiedotustilaisuus ja kirjallinen materiaali eivät tässäkään käynnistäneet tiedon prosessointia eivätkä edistäneet ymmärtämistä (vrt. Salminen 2008, 153; Virtanen & Stenvall 2010, 223). Tuotettu strategiapuhe ei vaikuttanut luovan tietoista strategian mukaista toimintaa (vrt. Hämäläinen 2005; Suominen ym. 2009, 40).

Strategia ja käytäntö ovat kuitenkin erottamattomia. Arkinen ajattelu, tekeminen ja diskurssi rönsyilevät eri suuntiin ja eri tasoille, mikä tekee kokonaisuuden hahmottamisen vaikeaksi. Päivittäisen toiminnan ja koulutyön moninaisuuden ymmärtämiseksi ja jäsentämiseksi ja uusien tasojen löytämiseksi tarvitaan ajattelua pelkistäviä ja päämääriä kirkastavia malleja, strategioita. (Vrt. Juuti & Luoma 2009, 216–217.) Yleinen strategiakieli voi toimia suunnittelu- ja tarkastelukehysinä eri asioiden yhteyksien havaitsemiseksi. Tulee kuitenkin huomata, että käytetyt käsitteet, ajattelumallit ja kieli vaikuttavat siihen, mitä ymmärretään, mitä nähdään, miten asioihin suhtaudutaan ja miten toimitaan. Kieli ja sen luomat ajatusmallit vaikuttavat työyhteisön toimintaan, kodin ja koulun yhteistyöhön ja yhteiskunnassa käytävään koulutuspoliittiseen keskusteluun. Jotta dialogi näiden välillä onnistuisi, strategioiden ja todellisuuden tulisi kohdata ja kasvatuskäytäntöjä ohjaavien mallien tulisi olla kasvatusalan ammattilaisten ja kasvattajien hahmotettavissa ja kasvatuksen kielen ja arvomaailman mukaisia. (Ks. Kiilakoski & Oravakan-

gas 2010, 16–18; Salminen 2012, 23; Uusikylä 2010; Vuorikoski & Räisänen 2010, 65.)

Jos käytännön toiminnan ja strategian yhteyttä ei nosteta esiin, opettajat jäävät mekaanisiksi operatiivisen toiminnan toteuttajiksi. Tällöin oman toiminnan vaikuttavuutta ei havaita eikä toimintalogiikkoja tiedosteta eikä myöskään tulla käyttäneeksi opettajien todellisia mahdollisuuksia vaikuttaa koulutyön suuriinkin periaatteellisiin linjauksiin. Strategiatyössä keskeistä on oppia strategiseen ajatteluun ja oman toiminnan näkemiseen osana strategiaa. Opettaja ei kaikkien entisten vastuualueittensa päälle liene halukas ottamaan uudeksi vastuualueekseen strategisten päämäärien ja linjausten laatimista, mutta jos hänen työstään etsitään strategisuus eli hänelle annetaan mahdollisuus nähdä lähtöpiste ja päämäärä, hän voi olla itse ottamassa koordinaatteja ja suunnittelemassa asiantuntijana omaan tilanteeseensa nähden järkevintä etenemisreittiä ja toimintatapaa (vrt. Sergiovanni 2000, 149, 155). Tällöin, ihannetapauksessa dialogissa toisten kanssa, strategia rakentuu emergentisti ja opettaja on vaikuttamassa suunnan valintaan ja tekemässä päätöksiä suunnassa pysymisestä.

### 7.3.2 Ajattelumallien eroista johtuvat esteet

Ajattelumallit säätelevät kaikkea toimintaa. Kohdekoulussa toimittiin pääosin rationaalisen valinnan kehittämiskonseptissa, mikä häiritsi niitä opettajia, jotka olisivat kaivanneet oppivan organisaation piirteisiin liittyviä muuntuvampia ja moninaiempia käytäntöjä. Osa koki pitkäaikaisen tarkan etukäteissuunnittelun jäykistävän ajattelua ja estävän kokeiluja ja tilanteenmukaista ja omaehtoista toimintaa. Oppilaiden elämismaailman todettiin myös muuttuvan kiihtyvää tahtia. Opettajien ajattelumalleissa oli nähtävissä siirtymistä oppivan organisaation ihanteeseen, jossa tietämys ja strategiat eivät ole ennalta rationaalisen maailmankuvan pohjalta määriteltyjä, vaan kehittyvät oppimisen ja oppimistilojen kautta yllätyksiä, virheitä ja moninaisuutta hyödyntäen (vrt. Arnkil 2006, 69).

Maailman näkeminen nopeasti muuttuvana, kompleksisena ja epävakana muuttaa myös ajattelua intuitiivisemmaksi, jolloin strategia ihannetapauksessa on joustavaa myönteisten kehityskulkujen ja toiminnan tarkoituksen etsimistä (vrt. Juuti & Luoma 2009, 36, 218–219, 278). Kohdekoulun *'autenttiset opettajat'*- ja *'profeetat omalla maallaan'*-kategorioita edustavat opettajat erottautuivat tutkijan mielestä haastateltavien joukosta vahvan näkemyksellisyytensä vuoksi. Heillä

oli kehittämideoita innostavan opetuksen, työyhteisön toiminnan ja hiljaisen tiedon hyödyntämisen suhteen. Toinen opettaja puhui ”päivittäisistä ministrategioista”, toinen ”intuitiivisen minän” toiminnasta. Vaikutelmaksi jäi, että näiden opettajien oppilaat ja opettajat itse aidosti toteuttivat koulun strategista ’oppimisen into ja ilo’ -teemaa, mutta strategiatyön jäykkyys, kouluarjen tiukka ohjeistus ja aikataulutus koettiin haitaksi. Opettajia vaivasi oppilaiden tarpeiden jääminen taka-alalle. Toiveenaan tai ihanteenaan opettajat kuvailivat työnteon tapoja, jotka vastasivat Arnkilin (2006, 69) monimuotoisen arjen toimintakyvyn piirteitä. Rationaalisen valinnan ennakoivassa ja yhtenäisessä kehittämiskonseptissa tämänkaltaisten opettajien tietämystä ja potentiaalia ei saatu käyttöön.

Tutkimuksen opettajien ammattiorientoituneisuuksissa oli eroja. Urallaan eri vaiheissa olevat mielsivät perustehtävänsä eri tavoin ja antoivat asioille erilaisia paino-arvoja ja myös saatu opettajankoulutus saattoi vaikuttaa suhtautumistapoihin. Ammatti-identiteettien ja ajattelutapojen eroissa näkyi, että se mikä ehkä on merkityksellistä rationaalisen maailmankuvan pohjalta, ei välttämättä kompleksisen tai postmodernin maailmankuvan pohjalta päde. Palkitsemisjärjestelmien toimivuus tai vesiputousmallin mukaisen kehittämistyön onnistuminen saattoi kaatua siihen, että johdon ja työntekijöiden maailmankatsomukset eivät kohdanneet.

Toisaalta rationalistiseen tehokkuus- ja hyötyajatteluun perustuva palkitseminen saattoi maailmankatsomuksien samankaltaisuudesta huolimatta kääntyä itseään vastaan, jos osallisuutta ei syntynyt. Opettajien käsitykset turhan ja ylimääräisen ja palkattoman työn tekemisestä ja ajanhukasta ja pyrkimykset minimin tekemiseen ja omaan työhön keskittymiseen saattoivat liittyä uusliberalistiseen tehokkuuteen ja taloudelliseen hyötyyn ja omien tarpeiden tyydyttämiseen tähtäävään ajattelumalliin, jossa pyritään negatiiviseen vapauteen eli yhteiskunnalliseen riippumattomuuteen ja yhteiskunnallisesta vastuusta vetäytymiseen (vrt. Syrjäläinen 2004, 20; Lindén 2010). Se, mistä ei itselle nähty suoraa taloudellista tai ajankäytöllistä hyötyä, koettiin turhaksi. Ajattelumallien merkitys olisi hyvä tiedostaa toimintaa suunniteltaessa ja perusteltaessa. Toimintaa ohjaavan logiikan tulisi olla työntekijöiden ymmärrettävissä, määriteltävissä ja hyväksyttävissä, jotta voisi syntyä osallisuutta ja sitoutumista.

Työ ja työpaikka ovat osa yksilön identiteettiä. Opettajat pitivät tärkeänä omien ja työpaikan arvojen kohtaamista. Kohdekoulun hyvä maine ja saavutettu laatupalinko tuottivat symboliarvoa ja nostivat myös opettajien statusta. Tiimityöskentely, kollegiaalisuus ja koulutusmahdollisuudet edistivät viihtymistä ja jaksamista ja

olivat osalle ilmeisen tärkeä motiivi pysyä kohdekoulussa tai opettajan ammatissa (vrt. Lainema ym. 2001, 58, 75–76). Opettajat näyttivät viihtyvän työssään (vrt. Rinne ym. 2011, 77–78; Taajamo ym. 2015, 3), mutta kaikilla oli kokemuksia stressistä, väsymisestä ja opettajan ammatin arvostuksen laskusta. Vaikka opettajat eivät kohdekoulussa suoraan ilmaisseet ammatinvaihtohalukkuutta, kasvaneet työmäärät ja kiireen mainitsi jokainen, identiteettejä ja uria rakennettiin myös koulun ulkopuolella, ”ylimääräisestä” vastuusta strategiatyössä vetäydyttiin ja eläköityvä opettaja ei halunnut jatkaa päivääkään yli pakollisen (vrt. Airosmäa 2012; Blomberg 2008; Dolton & Marcenaro-Gutierrez 2013). Huoli opettajan ammatin vetovoimaisuuden säilymisestä ja hyvien opettajien työssä pysymisestä lieenee todellinen. Koulutuspoliittisille päättäjille olisi hyödyksi tiedostaa, mitkä tekijät luovat opettajan työhön mielekkyyttä ja palvelevat erilaisten identiteettien rakentumista ja pyrkiä näiden tekijöiden tukemiseen ja edistämiseen (vrt. Lindén 2010; Räisänen 1996; Räisänen 2007; Vuorikoski & Räisänen 2010, 75; laVelle 2013, 2). Ihmisillä on tarve jakaa organisaationsa arvomaailma ja olla ylpeitä työstään ja työpaikastaan.

Postmodernissa kaotteisessa pirstaleisia identiteettejä tuottavassa ajassamme strategioiden tehtäväksi tulee tuottaa subjektiivisia merkityksiä ja siten edistää identiteettien rakentumista (Juuti & Luoma 2009, 176–182, 198–201). Tämä edellyttää moninaisuutta suosivaa, epävarmuutta sietävää, joustavaa, luovaa ja itseorganisoituvaa arjen toimintaa sekä tietämystä lisäävää kommunikaatiota ja hiljaisen tiedon hyödyntämistä (Arnkil 2006, 69; Rajakaltio 2011, 102). Näkisin, että koulun toiminnassa tulisi enemmän uskaltaa kuunnella tunnetiloja, heittäytyä hetkeen ja toimia joustavasti, mikä vaatii myös uudenlaista koulukulttuuria ja kehittämiskonseptia. Osallisuutta edistämällä eli arjen osallistumista ja kommunikointia lisäämällä on mahdollista vahvistaa niin erilaisia opettajaidentiteettejä kuin oppilaan identiteettien rakentumista.

### 7.3.3 Opettajan osallistumisen ja aktiivisuuden puute

Osallistuminen, innostaminen, visioiminen ja dialogi eivät tämän tutkimuksen valossa ole koulutusstrategioiden ja strategiatyön tuottamaa todellisuutta (vrt. myös kokemukset koulu-uudistuksista, esim. Rajakaltio 2012; Sahlstedt 2015; Syrjäläinen 1997, 2002, 2004; Willman 2001). Opettajien kriittisyys ja aloitteellisuus strategiatyössä oli vähäistä (vrt. Airosmäa 2012; Syrjäläinen ym. 2006, 276–28). Tällä lieenee juurensa opettajuuden historiassa. Kansakouluaiikainen vaatimus olla kuuliainen

valtiovallalle jatkuu kuuliaisuutena työnantajaa kohtaan ja aiempi opettajan poliittisen toiminnan rajoittamisen eetos ja opetuksen poliittisen sitoutumattomuuden vaatimus tuottavat edelleen käsityksiä epäpoliittisuudesta hyveenä (vrt. Rinne ym. 2011, 69,70, 81–83). Yleisesti opettajat katsoivat, ettei yksittäisen opettajan mielipiteellä ole merkitystä, ei oman koulun tasolla eikä opetuksenjärjestäjätasolla, ja kansalaisvaikuttamisenkin mahdollisuuksia pidettiin vähäisinä. Pelko työn menetyksestä tai hankalaksi leimautumisesta esti mielipiteen ilmaisuja. Koulutuspoliittisiin päätöksiin tai koulutuspolitiikan arvoisältöihin tai päämääriin ei nähty voitavan vaikuttaa (vrt. Syrjäläinen 2004, 20).

Opettajien tyytyminen ja alistuminen vallitseviin ajatusmalleihin ja olosuhteisiin ja pyrkimykset tunnollisesti vastata kaikkiin eri tahoilta koettuihin vaatimuksiin olivat ilmeisesti osasyinä koettuun uupumukseen ja itsensä syyllistämiseen ja vetäytymiseen strategiatyöstä (vrt. Korhonen 2008, 134, 199; Rajakaltio 2011, 95; Syrjäläinen 2002). Syrjäläisen ja kumppaneiden (2006, 281, 282) mukaan opettajankoulutus ei tue opettajaksi opiskelevien kansalaisvaikuttamisen taitoja eikä koulutuspoliittisen ja yhteiskunnallisen tietouden muodostumista, mikä jättää tämän ammatillisen osa-alueen kehittämisen täysin yksilön oman aktiivisuuden varaan. Kuitenkin näitä taitoja tarvittaisiin niin oppilaita yhteiskunnan jäsenyyteen kasvatettaessa kuin opettajan profession kannalta.

Opettajat kokivat, etteivät päättäjät tunne ja tiedä koulun todellisuutta eivätkä ole siitä kiinnostuneita eivätkä ymmärrä, mitä vaikutuksia koulutuspoliittisilla päätöksillä on koulun päivittäiseen toimintaan. Opettajien tässä ehdottamat tavat siirtää hiljaista tietoa työssä olevilta opiskelijoille tai eläköityviltä päättäjille (ks. luku 6.3.2) voisivat olla yksi mahdollisuus tietämyksen kasvattamiseen, vaikkapa opettajankoulutuksen yhteydessä tapahtuvina tiedonkeruina (vrt. Uljens 2013, 167). Osallisuuden lisäämisen näkökulmasta vaatimukset päättäjien ja opettajien vuorovaikutuksesta, kollaboraatiosta ja yhdessä tapahtuvasta päämäärien asettelusta ovat oikeutettuja (vrt. Lashway 1996, 3; Rajashekara ja Prathima 2011, 43–44; Walters 2012, 124).

Tutkimuksen opettajat uskoivat, että parhaat ja helpoimmin hyväksytyksi tulevat kehittämishankkeet lähtisivät opettajilta itseltään, jos siihen annettaisiin mahdollisuus. Koettiin, että opettajien asiantuntemusta väheksyttiin, kun uudistuksia toteutettiin ilman, että yleisesti opetuksenjärjestäjätasolla tai omassa koulussa olisi kuunneltu opettajien mielipiteitä tai pyritty hyödyntämään opettajien kokemuksia ja tietämystä (vrt. Rajakaltio 2012, 59). Koulun uudistaminen lähtee yksit-



täisestä opettajasta ja koulu yhteisöstä, ei ylhäältä johtaen (Säntti 2008, 12). Kehittämistyössä käytännön tuntemus on tärkeää, siksi opettajan äänen olisi kuuluttava ja opettajan olisi oltava aktiivinen niin koulun kuin koulutuspolitiikan tasolla (vrt. Juuti ym. 2006, 248; Syrjäjä ym. 2006, 55; Willman 2001, 44).

### 7.3.4 Vuorovaikutusareenojen toimimattomuus tiedonmuodostuksessa

Strategia on oppimista ja strategian välittäminen ja välittyminen tiedon siirtymistä. Työpaikan ihmissuhteet, vuorovaikutus ja kollegiaalisuus muodostavat ammatillisen kehityksen ja strategiataitojen oppimisen puitteet (vrt. Ryymin 2008, 6, 15–16). Luvussa 6.6. tarkastellut kohdekoulun strategian kohtaamisareenat eivät olleet toimivia oppimistilallisesti silloin, kun sosiaalinen kanssakäyminen epäonnistui ja syntyi epäluottamuksen tila ja kielteisiä tunnekokemuksia strategiatyöhön nähden (vrt. Kivinen 2008, 117; Liveng 2010, 41; Perkka-Jortikka 2002, 79; Rajaniemi 2010, 187; Scheeres ym. 2010, 21). Strategian onnistuneeseen välittämiseen olisi tarvittu vahvempaa tunnetaito-osaamista. Emotionaalisen kompetenssin lisäksi oppimistilan, ba'n, syntyminen edellyttää kanssakäymiseen, vuorovaikutukseen ja tiedon konversioon soveltuvaa fyysistä tilaa ja aikaa. Tutkimuksen opettajat kokivat kokousajankohdan ja kokoontumisympäristön viihtyisyystekijöiden ja osallistujien määrän ja sanattoman viestinnän vaikuttavan tunteisiinsa ja intoonsa tehdä yhteistyötä. Asiakirjojen suuri määrä ja laajuus herättivät pääosin negatiivisia tunnekokemuksia ja vaikeuttivat tiedon omaksumista.

Strategiasisältöjen välittämiseen ja strategiatyön käytännön organisointiin ja tapaamisten vuorovaikutteisuuden turvaamiseen myös ulkoisten puitteiden ja artefaktien kautta on hyvä kiinnittää huomiota ja luoda monia erilaisia mahdollisuuksia tulkintaan ja yhteistyöhön (ks. Willman 2001, 44). Hierarkkisuus ja kahlitsevat rakenteet ja latistava tai yhdenmukaistava ympäristö estävät luovaa ja kriittistä ajattelua ja vuorovaikutusta, mikä näkyi kohdekoulussakin (vrt. Csikszentmihalyi 2005; Hagemann 1991, 29; Rajaniemi 2010, 176, 181; Salminen 2008 247, 248; Tukiainen 2010, 38, 44, 48–57). Uskoisin, että tiedotus- ja kokousjärjestelyjen ja asiakirjatyön pohtiminen innovatiivisemmin jaksamiskysymysten ja oppimistilajattelun valossa voisi luoda kouluihin osallistavampaa ja rikkaampaa viestintä- ja työskentelykulttuuria (vrt. Ellström 2010, 33–34; Mäkipeska & Niemelä 1999, 86–88; Puro 2002, 103, 154). Opetussuunnitelman merkitystä ja asemaa opettajia selkeimmin ohjaavana strategia-asiakirjana voisi myös hyödyntää ja korostaa. Ylei-

sesti strategioiden sisältöjen kirkastaminen ja strategiatekstien määrän karsiminen saattaisi tehostaa strategioiden omaksumista.

Oma opettajalajinsa oli tutkimuksen *'turistit'* -kategoriaan kuulunut opettaja (Liite 8i). Hän totesi, ettei tunne kohdekoulun eikä muiden koulujen strategiaprosesseja eikä strategia-asiakirjoja eikä ehdi tavata eikä oppia tuntemaan koulujen henkilöstöä. Oppilaiden ja opettajien kotikielten ja kulttuurien kirjon kasvaessa ja oppimisen tuen ja opetuksen muotojen eriytyessä opettajayhteisöihin tulee entistä enemmän kuulumaan *'turistien'* kaltaisia kiertäviä, useammassa koulussa työskenteleviä eri alojen opettajia tai virtuaali- tai etäopetusta antavia opettajia tai muuta tukihenkilöstöä. Kun työsuhteet ja työpaikat vaihtelevat, toimitaan useammassa pisteessä, kouluyksiköt ovat suuria ja opettajakunta maailmankatsomuksien, kielitaidon, verkostojen ja osaamisalueiden osalta heterogeenistyy, syntyy erilaisia fyysisiä ja ryhmädynaamisia osallistumisen, liittymisen ja sitoutumisen hankaluuksia ja ulkopuolisuuden kokemuksia sekä kohtaamis- ja tieto-osallisuuden esteitä. Oma kysymyksensä onkin, miten ylipäätään tiedonluomisprosessien eri vaiheita vastaavat ba't, jotka edellyttävät fyysistä läheisyyttä ja kasvokkaisuutta ja luottamuksen syntyä, voidaan isossa tai hajanaisessa organisaatiossa käytännössä toteuttaa (vrt. Blomberg 2008, 163–164; Juvonen 2007, 197, 205; Kyllönen 2011, 83; Sergiovanni 2000, 98–119; Virtanen & Stenvall 2010, 182). Tämä tulee myös osaltaan asettamaan koulun strategiatyölle uudenlaisia haasteita ja kyseenalaistamaan nykyiset strategiatyön toimintamallit.

### 7.3.5 Tunnetaitojen puutteet ja kiire

Puutteellisuudet tunnetaidoissa näkyivät monenlaisina työyhteisön vuorovaikutusta heikentävinä ilmiöinä (vrt. Blomberg 2008, 158). Opettajien kuvailema osallistumisen ja kritiikin antamisen vaikeus opettajakokouksissa, rakentavan vuorovaikutuksen vähäisyys ja heikko itseluottamus ilmaisivat emotionaalisen itsetietoisuuden puutteita (vrt. Virtanen 2013, 208, 210). Luottamuksen puute rehtoria ja opetuksenjärjestäjää kohtaan, epäoikeudenmukaisuuden kokemukset ja koetut arvostiriidat rehtorin puheen ja toiminnan välillä tai strategiatekstien ja käytännön välillä synnyttivät epäluuloa ja kyynisyyttä ja murensivat monen opettajan intoa osallistua. Epäluulo ja pelko vaikuttivat viestien tulkintaan ja kohtaamisten onnistumiseen ja negatiiviset tulkinnat lisäsivät epäluuloa (vrt. Niinistö-Sivuranta 2013, 22,73, 164, 166). Tällaista epäluulon kehää ei saisi päästä syntymään (vrt. Laine 2008, 82).

Niin opettajankoulutuksessa kuin opettajien täydennyskoulutuksessa voisi entistä vahvemmin nostaa esille kommunikaation ja opettajan emotionaalisen kompetenssin merkityksen ja lisätä ongelmanratkaisutaitojen ja vuorovaikutustaitojen opettelu (ks. Niinistö-Sivuranta 2013, 62, 73). Erityisen tärkeää tällainen koulutus olisi rehtoreille ja johtajille. Jotta strategiaviestintä onnistuisi, johtajan olisi tunnistettava omia ja toisten tunnetiloja ja kyettävä niiden huomioimiseen ja osattava kommunikoida (vrt. Juuti & Virtanen 2009, 142; Niinistö-Sivuranta 2013, 166; Raasumaa 2010, 204, 214, 228). Postmodernissa ideaalistrategiassa työntekijöitä osallistetaan, sitoutetaan ja innostetaan jatkuvaan kokeilemiseen ja dialogiin, mikä edellyttää johtajalta sosiaalisuutta ja tunnetaito-osaamista (Juuti & Luoma 2009, 206–209, 218–219, 264; Rajaniemi 2010, 169, 184; Rinne ym. 2011, 82).

Myös opettajien kuvailema kiireen korostaminen ja korostuminen työyhteisössä viesti tunneosaamisen ongelmista (vrt. Virtanen 2013, 208, 210). Kiirepuheella on vaikutusta tunteisiin ja ilmapiiriin ja tietyt kiireen osoittamisen tavat voivat estää kommunikaatiota. Tehtävien paljous ja todellinen ajan puute, esimerkiksi siirtymisajan puute työpisteestä toiseen vaihdettaessa, aiheuttivat kiirettä ja estivät faktisesti opettajien vuorovaikutusta ja kohtaamisia (vrt. Airosmäe 2012, 121; Rajakaltio 2011, 218), mutta jo kiirepuhe ja kiireviestintä itsessään näyttivät noussevan osallistumisen ja keskustelun esteeksi. Omaan kiireeseen vetoamalla vetäytyttiin vastuusta, vuorovaikutuksesta tai toisen huomioimisesta. Kokouksissa läsnäolijoiden viestittämä kiireisyys ja aikapulan painottaminen rajoittivat puheen- vuoroja. Rehtorista huokuva kiireen ilmapiiri esti yhteydenottoja ja asioiden esille ottamista sekä vaikutti opettajan tunnekokemukseen ja työyhteisön yleiseen tunnetilaan. Kiireen koettiin tarttuvan. Työyhteisössä vellovat välituntipuheet alituisesta kiireestä ja väsymyksestä ahdistivat joitakin. Kiirepuheen yhteys vuorovaikutuksen laatuun on hyvä tiedostaa.

Liiallisen tehtävämäärän lisäksi kokemukset asioiden väärästä kiireellisyyjärjestyksestä, oman ajanhallinnan puutteesta ja pakotetusta osallistumisesta pahensivat opettajien kiireen tunnetta ja lisäsivät vastustavaan tai vetäytyvään tilaan joutumista. Kiireen nähtiin estävän oman työn suunnittelua ja rajoittavan luovuutta ja oppilaiden kanssa ideointia ja aiheuttavan turhautumista ja väsymystä (vrt. Lindén 2010, 141; Rajaniemi 2010, 139). Informantit myös kokivat kiireen lisääntyneen koko ajan. Kiirepuheen taustalla olevia kiireen syitä olisikin nostettava tarkastelun kohteeksi. Rajaniemen (2010, 141) mukaan kiire johtuu kulttuurisidonnaisesta työhön asennoitumisesta tai ongelmista työn koordinoinnissa tai organisaation rakenteiden toimimattomuudesta. Voidaankin kysyä, kuinka pitkään opettajat

suostuvat työn kuvansa laajentamiseen ja selviävät työmäärän todellisista faktisista ajankäytön ongelmista ja toisaalta voidaan pohtia, onko kaikki toiminta koulussa olennaista tai mielekkäästi toteutettua (vrt. opettajan työnkuva Kiviniemi 2000; Korhonen 2008; Onnismaa 2010; Rajakaltio 2011; Salminen 2012; Syrjäläinen 2002).

Opettajan työn eri ulottuvuudet tuottivat pirstaleista ajankäyttöä. Kokoustamisaan nähtiin tässä olevan pois oman opetuksen suunnittelusta ja puuttuvan suunnittelun pois oppilaalta ja opetuksesta. Koulutuspäivien koettiin olevan pois oppilaalta ja myös itseltä sijaisohjeiden lisätyön vuoksi. Oppilaan kanssa vietetty aika puolestaan vei aikaa työyhteisöltä ja pitkäksi venyvät työpäivät perheeltä. Kokoukseen kiiruhtaminen oppilaan huolien kuuntelun sijaan tuntui väärältä. Tämä tuotti huonoa omaatuntoa useampaan suuntaan ja turhautumista liiallisiksi tai ylimääräisiksi koettuihin tehtäviin ja asioiden jäämiseen huonolle hoidolle. Opettajan työaika ei tässäkään ollut vakioitavissa eikä työn sisältö ennakoitavissa, vaan sitä sääтели ympäröivien ihmisten ja tapahtumien verkosto ja kuvailtiin, kuinka tapahtui ns. kiireen ketjuuntumista; opettajan oli etukäteissuunnitelluista töistä huolimatta hoidettava ensisijaisesti ja välittömästi oppilaaseen liittyvät velvoitteet (vrt. Willman 2001, 146).

Vaikka kiire aiheutuu työmäärästä niin kiireen voi myös katsoa lisäävän työtä. Opettajat kuvailivat stressiä, hätäilyä, virheitä ja keskittymättömyyttä kiirehtimisen keskellä. Willmanin (2001) mukaan kiire on kyvyttömyyttä nähdä pidemmälle. Kiireeltä ei usein nähdä vallitsevien käytäntöjen tai rakenteiden heikkouksia tai uusiin menettelytapojen ja yhteistyön tuoman ajansäästön mahdollisuuksia. Willman peräänkuuluttaa kiireen vähentämistä koulun tasolla toiminnallisesti ja rakenteellisesti ja yhteistyön käytännön hyötyjä painottaen sekä perää opettajilta aktiivista vastuunottoa ajan järjestämisessä. (Mt. 11, 16, 30, 136, 146–151.) Osallisuutta edistämällä kiireen kokemusta voisi vähentää. Jos tehtävää tai asiaa ei ymmärretä tai koeta omaksi, osallisuutta ja voimautumista ei synny ja tehtävä muodostuu vain kiirettä kasvattavaksi lisätyöksi kaiken entisen työmäärän päälle.

### 7.3.6 Loputtomat vaatimukset

Tutkimukseni informantit kokivat, että tavoitteita tulee koko ajan lisää ja työnkuva laajenee. Moni tunsu pelkoa, ettei pysty vastaamaan kaikkiin persoonaansa ja työhönsä kohdistuviin odotuksiin ja teknologisen kehityksen tai oppilaiden elämis-

maailman muuttumisen tuomiin haasteisiin. Rajakaltion (2011, 56, 85) sanoin koulun ja opettajan työ koettiin rajattomana 'toiveiden tynnyrinä'. Opettajan työmäärän kasvu näkyi erityisesti kokemuksina laadunarviointien, paperityön, kokousten, sähköisen viestinnän ja kodin ja koulun välisen yhteydenpidon sekä erilaisten oppilashuollollisten tapaamisten lisääntymisenä.

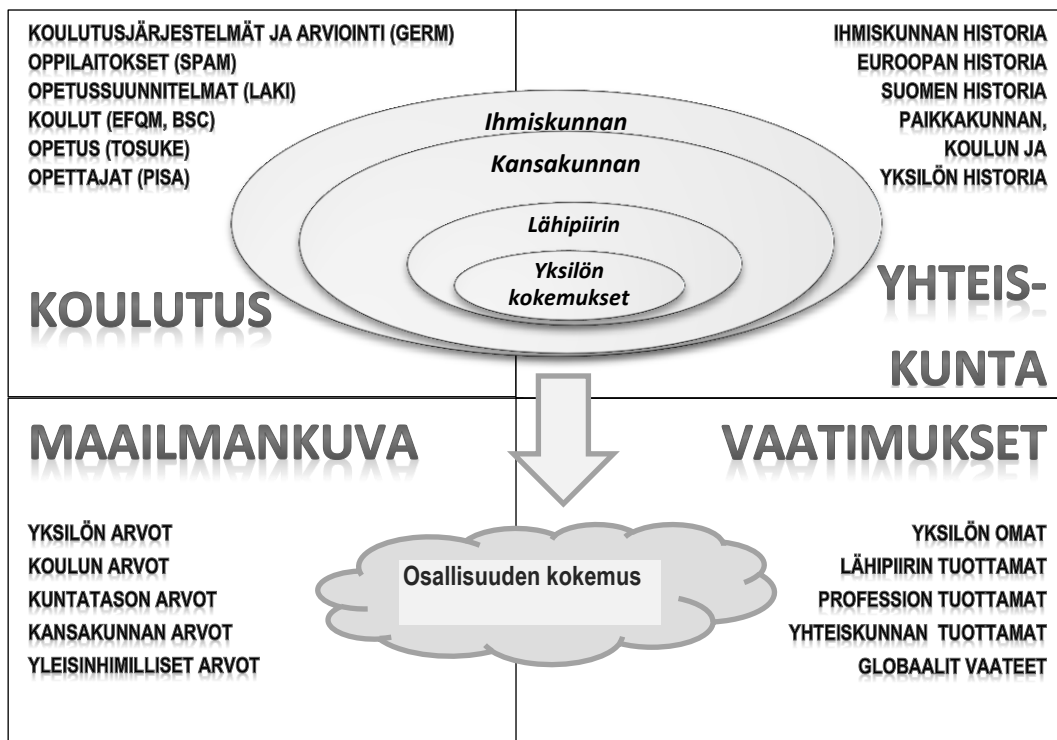
Osa opettajista koki laadunarvioinnin ja opettajan professionalisaatioretoriikan nostavan opettamisen statusta ja luovan kaivattua ammatti-identiteettiä, mutta lähinnä perustehtävän laajentuminen näytti tuottavan opettajille riittämättömyyden tunteita, tiedostamattomia pakkoja ja suorituspaineita (vrt. Ball 2012; Korhonen 2008; Hannus 2007; Vuorikoski & Räisänen 2010). Opetussuunnitelmien laajuus ja asiakirjojen määrä koettiin suurena. Opetussuunnitelmien tavoitteiden ja sisältöjen määrää (ks. luku 3.2.3.), koululainsäädäntöä ja esimerkiksi tutkimuskoulun laadunarvioinnin asiakirjoja (TOSUKE, EFQM) tarkasteltaessa voikin todeta opettajan työn ohjaukseen ja kontrollointiin liittyvän informaation valtavaksi. Ahdistumisen kokemukset ovat ymmärrettäviä. Oman työn rajaaminen, muutosten vastustaminen ja riman laskeminen toimivat osalla keinoina selviytyä vaatimusten virrassa. Ahdistavat ja negatiiviset tunnekokemukset hukuttivat osalta ilon ja energian. Yleinen kokemus oli, että opettajan toiveiden tynnyriin ryöppyä vaatimuksia, tulvii informaatiota ja sinne kaadetaan vastuuta. Strategian valuttaminen alaspäin vesiputousmallin mukaisesti ei nähdäkseni hillitse tulvimista eikä auta opettajaa uimaan tai pelasta hukkumiselta.

## 7.4 Tutkimuksen vakuuttavuuden ja vaikuttavuuden tarkastelua

Pyrkimystäni poikkitieteellisyyteen ja tutkittavan ilmiön kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen voi pitää sekä tutkimukseni vahvuutena että heikkoutena. Poikkitieteellinen ote vaatii useamman tieteenalan tarkastelua. Tämä tuo tutkimukseen laajempaa ja monialaisempaa näkökulmaa, mutta toisaalta näkökulmien runsaus myös tuottaa pintapuolisempaa ja rajatumpaa tarkastelua jo pelkästään ajan, tilan ja tutkijan rajallisuuden vuoksi. Rajauksista huolimatta tutkimukseni teoriaosuus jää runsaaksi, mikä heikentää tutkimusraporttini luettavuutta. Perustelen kuitenkin katsauksieni laajuutta tutkittavan ilmiön monipuolisen taustoittamisen kautta. Koulutuksen ja opettajuuden historia esimerkiksi on osa yksilön historiaa ja jokaisen suomalaisen kokemukset koulusta ja opettajista ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, mitä opettajilta odotetaan. Historiallisen jatkumon ja yhteiskunnallisen kontekstin tuntemus ja tiedostaminen auttavat ilmiöiden ymmärtämistä. Pidän

myös useita aiempia osallisuustutkimusten lähestymistapoja yhdistävää osallisuuden käsiteanalyysiani tutkimukseni kannalta keskeisenä ja osallisuus- ja toimijuusdiskurssiin kontribuutiota tuovana.

Kuvio 17 pyrkii vielä havainnollistamaan sitä moninaista ilmiökenttää, jossa tutkimuksessani olen liikkunut. Yksilön kokemus suodattuu aina häntä ympäröivän yhteiskunnan ja sen jäsenten kautta.



Kuvio 17. Yksilön kokemuksen sidonnaisuus ympäröivään yhteiskuntaan ja yhteisöön

Toisaalta moni aiheeseeni läheisesti linkittyvä teema rajautui tutkimukseni ulkopuolelle. Esimerkiksi fenomenografian tarkastelu filosofisena suuntautumisena olisi ansainnut oman lukunsa Ference Martonin ajatuksiin perehtyen. Osallisuus puolestaan kytkeytyy hyvin moneen teemaan, mm. tunteiden tutkimukseen, kehittävään arviointiin, dialogisuuteen tai yhteistoiminnallisuuteen, jotka kaikki olisivat voineet tarjota tutkimukseeni mielekkäitä tarkastelukulmia. Toimijuuden tutkimuksen (ks. esim. Aikuiskasvatus 2014/3, AITU 2016) yhdistäminen osallisuuden analyysiini olisi voinut olla hedelmällistä. Johtajuuden ja erityisesti jaetun johtajuuden teemoja olisi myös ollut mielenkiintoista syventää esimerkiksi juuri dialogi-

sen johtamisen tutkimuksen kautta (ks. esim. Syvänen, Kasvio, Loppela, Lundell, Tappura & Tikkamäki 2012; Syvänen, Tikkamäki, Loppela, Tappura, Kasvio & Toikka 2015).

Strategiaprosessin kaltaisen kulttuuri- ja aikasidonnaisen ilmiön kuvaaminen on haastavaa. Prosessin dynaaminen luonne tuottaa kysymyksen siitä, mikä on oikea tutkimusjankkohta tai oikea tutkimuskohde. Olisivatko tulokset olleet toisenlaisia toisena ajankohtana? Olisiko tutkimus toistettavissa tai tulokset yleistettävissä? Case-tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole ottaa kantaa näihin kysymyksiin. Case on tarkoituksellisesti tehty teoreettisesti merkityksellinen valinta (vrt. Patton 2002, 243). Laadullinen tapaustutkimukseni on situationaalinen, se kuvaa ilmiötä erityisessä laatupalkitussa kohdekoulussa aineistonkeruuhetkillä. Tutkimukseni merkitys ei ole sen siirrettävyydessä, vaan siinä, miten analyysini auttaa syväliemmin ymmärtämään koulun strategiaprosessin kaltaista moniulotteista ilmiötä. Katson, että tutkimani ilmiön teoreettinen taustoittaminen ja tiedonkeruun monivaiheisuus ja monipuolisuus sekä keräämäni datan moninainen luonne ovat tuoneet tarkasteluuni sellaista laajuutta, jolla syvämmän ymmärryksen tuottaminen on mahdollista.

#### 7.4.1 Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys

Yleisiä tutkimuksen reliabiliuteen ja validiuteen liittyviä seikkoja on tarkasteltu luvussa 4.4. Oman tutkimukseni luotettavuuden ja johdonmukaisuuden olen pyrkinyt osoittamaan tämän tutkimusraportin muodossa. Esimerkiksi selostaessani tutkimuksen käytännön toteutusta luvussa 5.2. olen myös esittänyt perusteluja ratkaisuille ja arvioinut toteutuksen toimivuutta. Validina tutkimustani voidaan pitää, mikäli voidaan katsoa, että olen aidosti tutkinut sitä, mitä oli tarkoitus (vrt. Järvinen & Järvinen 2004, 163; King 1997, 30–32; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006) ja mikäli voin osoittaa, että olen systemaattisesti erilaisin varoitimenpitein pyrkinyt estämään virhelähteitä (vrt. Kelle & Laurie 1995, 20–22).

Tutkimukseni kohdistui opettajien osallisuuteen strategiaprosessissa. Esitietämykseni ja teoreettisen perehtymiseni pohjalta tehty harkittu tutkimuskohteen valinta ja aiemman tutkitun menetelmän käyttäminen aineiston hankinnan pohjana lienevät tuottaneet sisällöltään mielekkään ja pätevän tutkimusaineiston strategiaprosessia koskien. Haasteellinen tehtävä oli yhdistää johtamis- ja strategia-tutkimuksen käsitteistö kasvatuksen ja koulumaailman käsitteistöön arvovapaasti

ja molemmille tutkimuksenaloille ja tutkimuskohteelle oikeutta tehden. Tehtävää helpotti se, että kohdekoulussa oltiin esimerkiksi Turjanmaan (2005, 155) kuvaileman laadun oppimisen mallin perusteella nähdäkseen edetty laatutyössä ainakin tiedostamis- ja käsittelemistasolta laatujärjestelmän käyttöön ja kohti kehittämistasoa. Toimintojen tunnistaminen, kuvaaminen ja kirjaaminen hallittiin välineellisellä tasolla. (Vrt. mt. 149–151.) Käytetyt laatujärjestelmät ja laatutyön tuntemus tuottivat siten asiakirjoja ja kuvauksia, joita tässä tutkimuskontekstissä oli mielekäästä tarkastella. Vastaava opettajien keskuudessa tehty tutkimus ns. tavallisessa perusopetuksen koulussa tuskin olisi tutkimuksen tekoajankohtana ollut uskottava. Sen sijaan rehtorin toiminnan tarkastelu johtajuusoppien ja strategiatutkimuksen kautta oli luontevampaa. Rehtorikoulutuksessa on uuden julkisjohtamisen ja NPM-paradigman myötä hyödynnetty strategiakirjallisuutta ja johtamistutkimusta ja managerialistinen johtamisnäkemys on levinnyt kouluihin (Ahonen 2008, 16; Rannisto 2005; Rinne ym. 2011, 79–83). Rehtorin rinnastaminen toimitusjohtajaan lienee tässä mielessä oikeutettua.

Rehtorin työn tutkimus ja johtajuuden tutkimus vaikuttavat myös tukevan toisiinsa (esim. Lehkonen 2009; Raasumaa 2010). Molemmissa on havaittavissa painopisteen siirtymistä pois managerismista kohti laajempaa näkemystä. Strategiakirjallisuudessa strategisen johtamisen käsite on laajentunut koskemaan johtamistoimintaa yleensä (Rannisto 2005, 4). Puhutaan strategisesta ajattelusta, oman toiminnan johtamisesta ja tunteet huomioivasta älykkäästä tai viisaasta johtamisesta (esim. Sydänmaanlakka 2012; Virtanen & Stenvall 2010, 126). Ajattelutapa on hyvin lähellä esim. Sergiovannin (2000; 2007) näkemystä koulun johtamisesta tai Hargreavesin (2008; 2010a; 2010b) näkemyksiä kestävästä johtajuudesta. Rehtorin tulisi olla tasavertaisen joukon edellä kävijä, ”first among the equals” (Hargreaves 2010a). Ajatuksessa tiivistyy näkemys opettajien osallisuuden välttämättömyydestä kehittämistyössä sekä rehtorin roolista osaamisen, kehittymisen ja tasavertaisen yhteistyön johtajana. Suomessa rehtoriprofessiossa tämä ’primus inter pares’-ajattelu on pitkään ollut taka-alalla ja on korostettu rehtorin roolia nimenomaan opettajien yläpuolella olevana hallintoviranomaisena ja työnantaja-puolen edustajana (Rinne ym. 2011, 80–81), minkä painotuksen riittämättömyys opettajan työn tukemisessa on todettu (esim. Ahonen 2008; Blomberg 2008; Aho 2011; Airosmaa 2012). Innovatiivisuuden, luovuuden, oppimistila-ajattelun ja osallisuuden näkökulmasta rehtorin rooli fasilitaattorina, palvelijana ja visionäärinä on keskeinen.



Osallisuuden kuvauskategorian rakentamisessa hyödynsin jo olemassa olevaa kuvauskategoriaa ja palasin tulkintoihini useita kertoja. Tulosten rinnastettavuus aiempaan tutkimukseen kertonee löydösten uskottavuudesta. Kyseiset toisen tieteenalan menetelmät ja havainnot näyttivät asettuvan tämän tutkimuksen kontekstiin yllättävänkin helposti, mikä toisaalta herätti huolta siitä, olivatko päätelmäni liian suoraviivaisia ja näkeminen kapeaa. Tätä vaaraa yritin hälventää keskittymällä osallisuuden näkökulmaan ja syventämällä ja tarkentamalla osallisuuskäsitteen määrittelyä.

Hallittu subjektiviteetti on luotettavuuden edellytys (Huusko-Paloniemi 2006, 166). Olen pyrkinyt tuomaan julki ennakko-oletukseni ja tiedon intressini sekä oman taustani opettajana ja koulunjohtajana. Olen osittain ollut myös oma tutkittavani voidessani jakaa monia kokemuksia ja käsityksiä informanttien kanssa ja kyetessäni peilaamaan niitä oman työni ja työyhteisöni kautta. Uskon kuitenkin pystyneeni pitämään tutkijan roolini erillään ja tarkastelemaan tutkimaani ilmiötä teoreettisen viitekehitykseni lähtökohdista ja oman subjektiivisuuteni tiedostaen ja löydöksiä ja teorian välistä vuoropuhelua käyden. Analyseissäni olen tavoitellut johdonmukaisuutta ja kattavuutta. Runsailla lainauksilla informanttien puheesta olen paitsi pyrkinyt tuomaan opettajan äänen kuuluviin myös tarjoamaan lukijalle mahdollisuuden seurata päättelyketjuni ja arvioida tulkintojani. Tutkimusraportissani olen selostanut tutkimuksen kulun, mahdolliset virhelähteet ja käytetyt menetelmät ja analyysin lähtökohdat mahdollisimman läpinäkyvästi, jotta lukija voi myös arvioida tehtyjen ratkaisujen soveltuvuutta ja onnistuneisuutta. Tuloksia olen tiivistänyt ja havainnollistanut taulukoiden ja kuvien avulla ja tulkinnoissani olen pyrkinyt olemaan aineistolleni uskollinen ja oikeudenmukainen. (Vrt. Hirsjärvi & Hurme 2008, 186, 189; Huusko & Paloniemi 2006, 169, 170; Kelle & Laurie 1995, 20–22; Roisko 2007a.) Tutkimukseni korkeat vastausprosentit lisäävät osaltaan tulosten vakuuttavuutta.

Mielenkiintoinen ja metodologisesti uskottava yksityiskohta oli tutkimuksen lomakekyselyn ja haastattelujen tuottaman tiedon poikkeavuus. Tieto ei kirjallisenä välity yhtä monitasoisesti kuin henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa. Nähtävissä oli teemahaastattelun tuomat mahdollisuudet omakohtaisempaan ja monipuolisempaan ja monitasoisempaan tiedon tuottamiseen. Haastattelujen yhteydessä saattoi tarkentaa ja tarkistaa mahdollisia lomakekyselyn kysymyksenasettelun tai valmiiden vastausvaihtoehtojen ohjailmina tuotettuja vastauksia ja keskustella niistä. (Vrt. luku 4.3.3.) Rehtorin vaihtuminen lienee vaikuttanut opettajien tulkintoihin. Johtajan lähtö synnyttäneenä aina erilaisten tunteiden kirjon suuttu-

muksesta suruun ja uusi tilanne tuottaa mahdollisuuden vertailuun ja etäännyttämiseen tai vaikkapa turhaumien purkuun. Mahdollista myös on, että tutkimusprosessin aikana, sähköpostikontaktien, kouluvierailujeni ja pitkän haastattelun aikana tapahtui luottamuksen lisääntymistä, mikä avasi ns. onnellisuusmuuria (ks. Rasmus 2006, 38–39). Kirjallisessa kyselyssä ilmaistu tyytyväisyys muuttui haastattelussa kertomuksiksi koetuista osallisuuden esteistä ja omasta ulkopuolisuudesta ja tyytymättömyydestä tiettyihin asioihin. Samoin paperilla ilmaistu yksimielinen käsitys strategisen teeman jokseenkin esteettömästä toteutumisesta osoittautui hyvinkin jakautuneiksi käsityksiksi teeman huomioon ottamisesta ja toteutumisesta käytännön tasolla.

Lomakekyselyssä ilmaistut käsitykset strategiatyön sujuvuudesta ja onnistumisesta saattoivat heijastella työterveyskeskuksenkin toteamia käsityksiä kohdekoulun opettajien yleisestä tyytyväisyydestä työyhteisöönsä ja opetustyöhön. Haastateluista kävi ilmi, että turhauttavaakin arviointi- tai raportointityötä tehtiin, kun tiimi ympärillä oli mukava ja saatiin keskustella tai 'purnata'. Ahon (2011) mukaan työn paineista selviytymisessä työyhteisön merkitys korostuu. Huolta herättävätkin ne opettajat, jotka kokivat mitätöintiä kollegojen taholta tai eivät löytäneet ryhmää, johon liittyä ja jäivät ulkopuoliseksi.

Kohdekoulussa koettu puutteellinen osallisuus strategiatyössä voi osin liittyä kouluasteeseen. Strategiatyö ja laadunarviointi nähtiin kohdekoulussa luokkatyön ulkopuolisena ja arkityöstä irrallisena hallintotehtävänä. Opettajat halusivat keskittyä oppilaaseen. Ala-asteen koulut ovat nähdäkseni opettajan työn käytäntöön suuntautumisen kannalta oma erityinen lajinsa. Luokanopettajan työ on mitä vahvimmin tunnettyötä ja oppilastyötä (vrt. Lindén 2010; Virtanen 2013). Opettajan ja oppilaan väliset suhteet ovat alakoulussa kiinteitä ja pidempikestoisia, tunnesiteet voivat olla vahvoja ja opettajalla on aina aikuisen, huolehtijan ja vastuunkantajan rooli vuorovaikutustilanteissa (ks. Blomberg 2008, 118–120). Yläasteilla ja toisen asteen oppilaitoksissa tai nuoriso- ja aikuiskoulutuksessa opettajan työ on substanssikeskeisempää, ajallisesti paremmin säädeltävissä ja suunniteltavissa ja suhde opetettaviin helpompi pitää etäisenä. Tämä ero voi näkyä opettajien ammattiorientoituneisuudessa ja tunnesidonnaisuudessa, mikä heijastuu maailmankuvassa ja siinä, mikä nähdään perustehtäväksi, oppilaan hyväksi tai kehittämisen päämääräksi. Yhtenäisiin peruskouluihin siirryttäessä tähän näkökulmaeroon on jo koulun toiminnassa törmätty (ks. Rajakallio 2011, Sahlstedt 2015). Kiertävien ja määräaikaisten tuntiopettajien osallisuuden ja sitoutumisen pohdinta koskettaa myös useita kouluja ja oppilaitoksia.

Koulutyötä johdettaessa ja koulu-uudistuksia ja koulutuspolitiikkaa toteutettaessa opettajan profession eettisyyden vaatimus ja tunnetyön piirteet on huomioitava (ks. OAJ 2006; Räsänen 2007, 33–37; Värrö 2008, 334). Opettajan tulisi saada mahdollisuus luoda työssään tunnesiteitä ja tehdä työnsä hyvin. Hänen tulisi saada kohdistaa huomionsa lapseen ja lapsen etuun ennen muita ja muiden etua (vrt. Ball 2012, 52; Hannus 2007, 400, 407, 413–414). Omien arvojen vastainen tai epäeettiseksi koettu toiminta tuhoaa osallisuuden (Mäkipeska & Niemelä 1999, 70–71).

Negatiivinen tunnekokemus voi hävittää halun strategiseen toimijuuteen. Tällöin olemassa olevaa kehittämispotentiaalia ei saada käyttöön, kuten kohdekouluissa kävi. Samoin käy jos voimautumisen lisäksi ei pidetä huolta valtaistamisesta. Näennäinen osallisuus tässäkin murensi luottamusta ja turhautti. Osallisuuden syntymekanismien tarkastelu ja vuorovaikutustilanteiden rakentumisen ja tunnekokemusten merkityksellisyyden osoittaminen ovat sitä tutkimuksen antia, joka koskettaa jokaista työyhteisöä. Tunnetaitojen merkitys kaikessa sosiaalisessa kanssakäymisessä ja viestinnässä on tunnustettu, mutta onko emotionaaliseen kompetenssiin ja vuorovaikutustaitojen opetteluun edelleenkiinnitetty tarpeeksi huomiota (vrt. AITU 2016; Ellström 2010; Mäkipeska & Niemelä 1999; Perkkajortikka 2002; Puro 2002; Varila 2006; Virtanen 2013)?

Esimiehen on muistettava, että johtaminen herättää aina johdettavassa tunteita, jotka säätelevät luottamuksen syntymistä ja toimintaa (esim. Kolari 2010; Laine 2008). Tutkimuksen informanttien kokemukset johdettuna olemisesta voivat olla hyödyksi kaikille johtajille. On hyvä havaita, että kahdella saman johtajan alaisella ei näytä olevan samanlainen johtaja. Jokaisen kokemus johdettavana olosta on henkilökohtainen ja situationaalinen. Johtajan toiminnan tulkinta ja sanoman perillemeno on aina vastaanottajasta riippuvainen (Åberg 1999, 30). Alaisten tunnetilojen havaitseminen ja osallisuuskokemuksen rakentumisen tiedostaminen ja ymmärtäminen voivat kuitenkin auttaa sanoman lähettäjää luomaan paremmin vaikuttavia sanomia (vrt. Salminen 2008, 151, 164).

#### 7.4.2 Pohdintaa ja jatkotutkimuksen aiheita

Tässä tutkimuksessa keskeisenä ajatuksena on, että opettaja on yhteiskunnallinen vaikuttaja, joka tapauksessa, vaikei asiaa tiedostaisikaan. Mutta opettajan pitäisi myös haluta olla vaikuttaja ja hänelle pitäisi turvata mahdollisuudet vaikuttaa (ks.

esim. Sergiovanni 2000, 152–153; Välijärvi; 2008, 65–67). Kun yhteiskunnassamme monilla eri osa-alueilla puhutaan osallisuuden lisäämisestä, ei useinkaan olla valmiita aitoon valtaistamiseen ja vaikuttavan toiminnan mahdollistamiseen vallan menettämisen ja ei-toivottujen vaikutusten pelossa (ks. Gretschell 2002, 71, 90–100, 105; Parding & Abrahamsson 2010, 294–295; Salminen 2008, 236). Osallisuutta haluttaessa ja luotaessa tulee tarkastella osallisuuden portaiden eri askelmia ja tarkistaa, mille askelmalle ja keihin asti osallisuus ulottuu ja kuinka täydellisenä ja missä asioissa sen halutaan toteutuvan (vrt. Goman & Smeds-Nylund 2013, 72; Pietiläinen & Korkeakoski 2012, 284).

Koulun kaltaisessa asiantuntijayhteisössä niin kansalaisten kuin aktivistien optimaalinen osallisuus strategiatyössä – eli strategian luominen, hyväksyminen ja ymmärtäminen sekä strategian suuntainen vaikuttava toiminta, sitoutuminen ja vastuun otto – on tavoiteltavaa. Näen, että opettajan pitäisi rohkeammin tiedostaa oma yhteiskunnallinen merkityksensä ja kantaa vastuuta myös omista osallisuuden mahdollisuuksistaan, omasta opettajuudestaan ja oppilaan hyvinvoinnista. Rehtorin tehtäväksi tulee selvittää, miten yksilöiden osallisuuskokemusten paloista saadaan eheä kokonaisuus siten, että osallistavan tahon toimet synnyttävät osallistettavissa myönteisiä tunnekokemuksia ja osallisuus-käsitteketjun mukaiset tapahtumat ovat mahdollisia. Ihmisten tunteet ja tarpeet on huomioitava ja osattava löytää kullekin sopivat tehtävät ja sopiva sosiaalinen positio, jotta syntyy strategista toimintaa. (Vrt. Hargreaves & Fullan 2013, 39; Mantere 2003, 184; Mantere ym. 2006, 88–89; Valpola 2002, 38–39, 111–112; Virtanen & Stenvall 2010, 79, 210, 240, 289.)

Professionaalisuuteen liitetään henkilön pyrkimys tehdä työtään parhaalla mahdollisella tavalla. Tässä pyrkimyksessä tarvitaan kriittistä reflektiota. Omien kokemusten, tunteiden, uskomusten ja olettamusten tulkinta ja niiden ja oman toiminnan välisen yhteensopivuuden tarkastelu on keskeistä, samoin ymmärrys siitä, missä kontekstissä toimitaan ja mikä laajempi merkitys omalla toiminnalla on. Kriittinen reflektio on toimijuuteen kasvamista. (Pekkari 2006, 73.) Oma persoona ja toimijuus tulisi pystyä yhdistämään opettajan ammattirooliin ja ammattieettisiin kysymyksiin ja oppilaan parhaaksi toimimiseen (Aho 2011, 127). Kasvattajan olisi kyettävä havaitsemaan eri intressitahojen kouluun kohdistamia vaikutusyrityksiä ja osattava asiantuntemuksensa ja ammattietiikkansa pohjalta erotella, millaisia enemmän tai vähemmän asiantuntevia, pyyteettömiä tai itsekkäitä tai piiloarvoista lähteviä pyrkimyksiä tai hallintamekanismeja mm. kehittämisdiskurssin ja erilaisten vaatimuksien taustalla voi olla ja mitä pyrkimyksiä hän itse omalla toiminnallaan

edistää. (Hannus 2007; Uusikylä 2002, 25.) Opettajuuteen tulisi kuulua jatkuva arvokeskustelu, vahva kasvatusnäkemys, kriittisyys ja yhteiskunnallinen aktiivisuus (mm. Räsänen 2007, 36–37; Syrjäläinen ym. 2006, 283, 289; Välijärvi 2007, 66–67).

Se, mitä opettaja tuntee, ajattelee ja tekee ja miten hän toimii esimerkkinä yhteisössä, heijastuu oppilaaseen ja sitä kautta yhteiskuntaan (vrt. Blase & Anderson 1995, 21). Jos opettaja jää passiiviseksi tahdottomaksi tottelijaksi tai pekkää tili-pussia tavoittelevaksi virkamieheksi tai vaateiden alla stressaantuu ja palaa loppuun, ei oppilaskaan voi voida hyvin. Opettajan hyvinvointi heijastuu lapsen hyvinvointina (ks. Fullan 2010a, 88) ja lapsen hyvinvointi on eettisen opettajan hyvinvoinnin edellytys (ks. esim Tirri 1999; Niemi 2004b). Lyhytnäköinen talouden ja markkinavoimien ehdoilla tapahtuva koulutyön organisointi ja lasten oikeuksien sivuuttaminen tai lapsen jääminen strategiatyössä taka-alalle horjuttavat usein tätä hyvinvoinnin kehää. Tarvittaisiin habermasilaista kommunikatiivista puheta-paa ja rohkeutta nostaa esiin toimimattomia tai haitallisia käytäntöjä. Se, että luodaan hyvinvointia nyt ja tehdään asioita eettisesti ja kestävästi, tuo tehokkuutta, taloudellisuutta ja vaikuttavuutta tulevaisuudessa.

Laki nostaa arvioinnin päämääräksi opettajien työn ja pedagogisten käytänteiden kehittämisen tukemisen (A1061/2009, 2§; Välijärvi 2013, 132). Tästä pitäisi seurata, että laadun arvioinnin tavat ja luodut strategiat ja strategiatyön tekemisen muodot olisivat myös opettajia tukevia ja voimauttavia. Strategiatyö voisi olla opettajan professiota ja ammatti-identiteettiä vahvistava ja työntekoon innostava tekijä eikä tiheä etenemistä estävä piikkilanka-aita, jonka läpi on yritettävä hivut-tautua mahdollisimman vähin vaurioin. Innostus ja innovointi ja luovuuden ja hyvinvoinnin edistäminen nähdään kansallisina strategisina menestystekijöinä (Stähle 2009; Stähle & Laento 2000; Himanen 2013c). Staattisten ohjausjärjestelmien, mekaanisen laadun arvioinnin, mittaamisten, hierarkian, byrokratian ja kontrollin sävyttämä tehokkuus- ja tulosvastuuajattelu enemmän murentaa kuin luo kyseisiä menestystekijöitä. Opettaminen on luovaa työtä. Luovuuden ja innostuksen vaali-misen ajattelua voisi tuoda vahvemmin myös koulutuspolitiikkaamme.

Tämä tutkimus löysi joitakin vastauksia, mutta herätti enemmän kysymyksiä. Tarpeita jatkotutkimukseen löytyisi ainakin seuraavissa alaluvuissa esittämässäni, tässä tutkimuksessa sivutuilta, kasvatukseen, kouluun ja opetukseen liittyviltä alueilta.

### 7.4.3 Virtauskokemuksen eli flow'n tutkimus

Uutta luovaan oppimiseen liittyvät olennaisesti kiinnostus ja sitoutuminen ja optimaaliset motivationaaliset tilat eli flow'n, virtauksen, kokemukset. Niiden tutkimiseksi on jo käynnistetty useampia kansallisia ja kansainvälisiä hankkeita. (Lonka & Pyhältö 2010, 326.) Osallisuuskokemuksessa on paljon samaa virtauskokemuksen kanssa. Erityisen hyväksi opettajiksi koin ne tutkimukseni opettajat, joilla oli kiinnostusta, innostusta ja intohimoa omaan ja oppilaiden oppimiseen ja jotka kuvailivat autoteelisiä kokemuksia luokassaan. Tällaisia sisäisesti palkitsevia virtauksen kokemuksia pitäisi pyrkiä saamaan mahdollisimman monelle oppijalle. Autenttinen opettaja kykenee itse flow'hun ja luomaan lapselle flow'n edellytyksiä. Kun virtauskokemus koetaan oikeassa yhteydessä toisia vahingoittamatta, se tuottaa osallistumista, hallinnan tunnetta ja iloa ja vahvistaa psyykkistä energiaa. Ilo ja innostus vaikuttavat oppimiseen. (Ks. Csikszentmihalyi 2005, 107, 109, 112, 200; Fredricks 2011, 330; Husu & Toom 2010, 143; Laursen 2006, 28–30, 48–49; Lipponen 2013, 3, 6, 11; Uusikylä 2003, 214–215.) Yliopisto-opetuksessa on havaittu yhteys ns. akateemisten emootioiden kuten kiinnostuksen, innostuneisuuden, päättäväisyyden ja energisyyden ja oppimistulosten välillä (Lonka ym. 2013, 98; Lonka & Pyhältö 2010, 325). Myös opettajien ja oppilaiden emootioita ja virtauskokemusten ilmenemistä ja ilmenemisen edellytyksiä voisi tutkia ja tarkastella niiden yhteyksiä oppimiseen tai itsetuntoon.

Autoteelinen ihminen saa iloa ajatuksilla leikkimisestä. Vapaa assosiointi ja leikkittely ilman määrättyjä tulosodotuksia johtavat uusiin oivalluksiin. Olisiko opetus ja oppiminen toisenlaista, jos opettajien ja oppilaiden työskentelyolosuhteet olisivat paremmin flow'n kokemista edistäviä ja annetut työtehtävät muistuttaisivat flow -toimintoja (ks. Csikszentmihalyi 2005, 118, 133–134, 227; 2007, 98, 116, 119, 129, 229)? Koulussa arvosanat ja kokeet voivat ranking-listojen tai koulushoppailun tai tuloksellisuusvaatimusten johdosta ylikorostua. Oppimistulosten korostaminen, hyvän osaamisen kriteerit, ylioppilaskirjoitukset tai byrokraattisuus ja valmiit rakenteet tai tavoitteet saattavat vaikuttaa innovointia ja kokeiluja vähentävästi. Tutkimuskoulussa menestys ja sen tavoittelu ja strategiaproessi itsessään ehkä jopa ohjasivat opettajia staattisuuteen ja tutuissa toimintamalleissa pitäytymiseen (vrt. Ala-Mutka 2008, 50, 51, 90, 92; Santalainen 2008, 85, 278). Tutkimuksella voisi selvittää esimerkiksi numeroarvostelemattomien steiner-koululaisten ja numeroarvosteltujen peruskoululaisten innovointivalmiuksia tai stressitasoa, tai flow'n kokemisen yhteyttä menestymiseen jatko-opinnoissa tai työelämässä, tai

voisi tarkemmin tarkastella laatu-, tulos- ja suorituspainotteisen kouluilmapiirin yhteyttä opettajien tai oppilaiden kokeilunhaluun.

#### 7.4.3.1 Ajankäytön ja työtapojen tutkimus

Yhteiskuntamme asiakirjakeskeisyys ja tulosvastuuajattelu teettävät paljon työtä ja paperia. Kiire koetaan ongelmaksi ja kiirettä koulussa tuntuvat lisäävän kokoustamiseen käytetty aika ja kasvava asiakirjatyö. Esimerkiksi tutkimukseni koulun rehtori sanoi varovaisestikin arvioiden käyttävänsä vuodessa TOSUKE -asiakirjan valmisteluun, esittelyyn, kirjoittamiseen ja tarkistamiseen itse kymmenisen opettajatyöpäivää (60 h), 10-henkinen iltapäivätiimi kerran kolme tuntia (30 h), viisihenkinen johtoryhmä kukin päivän lukukaudessa (60 h), 40 opettajaa asiakirjan hyväksymiskokouksissa kaksi tuntia kahdesti vuodessa (160 h), mikä tekee yhteensä yli 300 henkilötyötuntia. Lisäksi tulevat opettajien hyväksymiskokousten ulkopuolella tekemä suunnittelu- ja tiimityö, keskustelut ja asiakirjoihin tutustumiset. 300 henkilötyötuntia vastaa yhden luokanopettajan yli kolmen kuukauden opetustuntimäärää. EFQM -arviointiin ja raportointiin lienee mennyt sama aika.

Yhteinen keskustelu on välttämätöntä, mutta palvelevatko käytetyt asiakirjat ja arvioinnit muodoltaan ja sisällöltään koulua ja opetusta suhteessa näihin tuntimääriin ja saavatko opetuksen järjestäjätaho ja koulutuksen arvioijat asiakirjoja lukemalla tarvitsemiaan tietoja päätöksentekoon ja vastinetta omalle ajankäytölleen? Mitä tapahtuisi, jos toiminnan kirjaamista ja yleistä raportointia ja raporttien pituutta karsittaisiin, kuten mm. Annan (2010) ja Ala-Mutka (2008, 109) ehdottavat? Tai asiakirjojen kieltä ja muotoa ja laadintatapaa radikaalisti muutettaisiin (vrt. Ala-Mutka 2008, 71, 101, 109, 121, 204–205, 225; Salminen 2008, 20–21, 32–33)? Toimintatutkimuksella voisi selvittää, mitkä olisivat tiedotuskokouksia ja kirjallisia dokumentteja luovempia ja sitouttavampia keinoja strategiatyöhön tai mikä olisi se kirjattu minimikehys ja kirjaamisen muoto, jolla koulu pystyisi tavoitteellisesti toimimaan ja laadunarviointivelvoitteensa hoitamaan? Voisiko kiireeseen ja kiireen kokemiseen vaikuttaa uudistamalla itse strategiatyön tekemisen tapoja?

#### 7.4.3.2 Sosiaalisen kanssakäymisen fyysisten ja emotionaalisten edellytysten tutkiminen

Tiedon luomisen prosessit edellyttävät sosiaalista kanssakäymistä eli toimivia oppimistiloja. Tietoa luodaan, jaetaan ja hyödynnetään vuorovaikutuksessa. Oleellista on, miten vuorovaikutuksesta saadaan rikastavaa ja miten tietoa ja osaamista

osataan käyttää innovatiivisesti (Himanen 2013b, 348). Vuorovaikutuksen parantamisessa tunnetaito-osaamisen merkitys korostuu ja viestinnän ja vuorovaikutuksen ja luottamuksen tutkimus tarjoaa jo paljon tietoa asiasta. Näiden aineettomien vuorovaikutuksen elementtien lisäksi oppimistilat ovat myös fyysisiä tiloja tai virtuaalisia alustoja, joilla voidaan edistää tai estää kommunikointia ja innovointia.

Virtuaalisten tilojen mahdollisuudet luovuuden, innovoinnin, hyvinvoinnin, vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden lisääjinä pitäisi tiedostaa ja hyödyntää ja myös fyysisiä tiloja tulisi käyttää luovemmin (ks. Lonka ym. 2013, 99–100; Mattila & Miettunen 2010, 34–35; Nuikkinen 2013; Tukiainen 2011). Erilaisilla tiloilla on erilaista potentiaalia ja erilaisia tunnevaikutuksia. Samaten tulisi havaita tilojen luomat esteet. Mihin virtuaaliläsnäolo sopii ja mihin ei? Sitouttaako virtuaaliyhteisö? Luoko etäjohtaminen tai etätö hyvinvointia tai etäopetus tunnesiteitä?

Yhtäläilla tulisi paremmin selvittää ja osoittaa sisäilmaongelmien, ahtauden, huonon akustoinnin ja valaistuksen ja esteettisyyden puutteen vaikutukset fyysisten vaikutusten ohella myös mielialaan, oppimiseen ja motivaatioon (vrt. Onnismaa 2010, 8–10). Tiloja tulisi arvioida oppimisen näkökulmasta ja sosiaalisen ja psyykkisen ympäristön merkitys tiedostaen. Rakennuksen struktuuri ja tilajärjestelyt mm. vaikuttavat voimakkaasti yhteisöllisyyden muodostumiseen ja henkilöstön vuorovaikutukseen ja johtamiskokemuksiin, samoin tasa-arvon toteutumiseen ja yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen (Nuikkinen 2013, 87, 89, 91–93). Tässä tutkimuksessa havaitut sivupisteessä toimivien ulkopuolisuuden kokemukset tai kauteuden ilmaisut toisten opettajien opettajainhuoneessa käynnin tai keskinäisen tuntiyhteistyön mahdollistavaa opetustilojen sijaintia kohtaan eivät liene ainoita lajissaan. Olisi mielenkiintoista selvittää, miten hajallaan toimivissa kouluyksiköissä valta jakautuu tai miten koetaan esimiehen läsnä- tai poissaolo tai kuinka niissä saadaan syntymään yhteinen näkemys tai yhteisöllisyyden tai tasa-arvon kokemus (ks. Valpola 2002, 38–39).

Arkkitehtonisten kokonaisratkaisujen ohella myös erilaisin visuaalisin ja auditiivisin keinoin, teknologialla, valaistuksella, muotoilulla, tila-, kaluste- ja materiaaliratkaisuilla voidaan tuottaa psykologisesti, kokemuksellisesti ja fyysisesti oppimiseen ja vuorovaikutukseen paremmin sopivia tiloja, minkä koulujenkin kalustehankinnoissa ja remontoinneissa voisi huomioida. Esimerkiksi Maaretta Tukiaisen Luovan tilan konsepti ja Margit Sjöroosin kehittämä Stress free area -konsepti kokoustiloissa ja koulurakennuksissa käytettyinä ovat avauksia luoda oppimista, luovuutta ja hyvinvointia edistäviä fyysisiä tiloja (ks. Conbalance OY 2013; Tukiainen 2011,



44, 48, 53, 57). Samaten vuorovaikutuksen ja kokonaisvaltaisen oppimisen ja innovoinnin lisäämiseen tähtää Helsingin yliopiston Käyttäytymistieteellisen tiedekunnan 2012 avattu Minerva-tori, joka on suunniteltu teknologiaa hyödyntäen ns. ELE-tilaksi (engaging learning environment) (ks. Lonka ym. 2013, 99–100). Tässä tutkimuksessa tietotekniikka ja virtuaalialustat eivät innostaneet osallistumaan ja viihtyvyyden lisäämiseksi kollegatapaamisissa tapaamistiloja somistettiin tai lähdettiin koululta pois. Lahteron (2011, 111–112, 139–141, 181–182) tutkimuksessa isot opettajakokoukset vietiin ruokalaan, jossa keskustelu pöytäryhmissä saattoi onnistua, mutta muutoin tila aiheutti epämukavuutta, keskittymättömyyttä ja ulkopuolisuutta. Tilojen ja teknologian vaikutusta oppimiskokemuksiin ja osallistumiseen tulisi tutkia. Edistäisikö stressivapaa kokoushuone tai ELE-tila tai kävelylenkki yhteistyötä tai vuorovaikutusta?

#### 7.4.3.3 Yhteisöllisyyden, sitoutumisen ja osallisuuden yhteys koulun kokoon

Yhteisöllisyyden, osallisuuden ja toimijuuden on havaittu olevan yhteydessä oppimisen onnistumiseen ja sitoutumisen syntymiseen (Husu & Toom, 2010; Lipponen & Kumpulainen 2010; Lonka ym. 2013, 98; Lonka & Pyhältö 2010). Tohtorikoulutettavien opintoihinsa sitoutumista tutkittaessa on havaittu, että voimauttavat osallisuuden kokemukset ja itsensä näkeminen aktiivisena toimijana yhteisössä edistivät oppimista ja opintojen edistymistä ja vastaavasti ulkopuolisuuden kokemukset ja kokemus itsestä passiivisena toiminnan kohteena ja yhteisön destruktiiviset sosiaaliset suhteet vähensivät kiinnostusta ja sitoutumista opiskeluun. (Vekkaila, Pyhältö & Lonka 2013.) Vastaavuus tämän tutkimuksen tuloksiin strategia-työhön sitoutumisesta on nähtävissä. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeessa todettiin, että pienemmässä opettajankoulutuslaitoksessa osallistumisen kynnyks oli matalampi ja osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksien ja yhteisöllisyyden määrä suurempi (Rantala & Siikaneva 2005, 7–10, 100).

Hortonin ja Martinin (2013, 55, 68–69) mukaan opettajan ammatillista kehittymistä edistävän oppivan organisaation muodostumisen edellytys on koulun pieni koko ja opettajien toiminta konkreettisesti lähellä toisiaan. Omassa tutkimuksessa opettajien suuri määrä esti vuorovaikutusta ja osallisuutta ja erilliset rakennekset ja fyysiset etäisyydet toivat osallistumisen ongelmia. Tämä on todettu suurten kouluyksikköjen ongelmaksi (Kyllönen 2011, 83). Opettajat kokivat tilanteen eräänlaisena luonnonlakina, johon oli mukauduttava. Mainittiin, että pienemmässä koulussa toimiminen olisi varmasti yksinkertaisempaa ja vähemmän säädeltä.

Pieniä organisaatioita ja kouluja on tutkittu ja näkemyksiä niiden eduista on esitetty: Pienten organisaatioiden hyvä innovaatiokyky on todettu (Stähle & Laento 2000, 15; Turjanmaa 2005, 24). Matalan hierarkian organisaatioissa kommunikointi, palautteen anto ja hyvä johtaminen on helpompaa (Juuti & Virtanen 2009, 65; Rajaniemi 2010, 70), ja työntekijöiden aloitteellisuus ja autonomisuus suurempaa (Rajaniemi 2010, 70), ja rakenteiden joustavuus ja epämuodollisuus edistävät luovuutta (Tukiainen 2010, 44). Juvosen (2007, 198–200) ja Fredricksin ja kumppaneiden (2004, 73) mukaan pienessä koulussa oppilaiden ja opettajan suhteet ovat läheisemmät ja kanssakäyminen, osallisuus ja kiinnittyminen parempaa, minkä toteaa myös Sergiovanni (2000, 98–118), joka korostaa erityisesti pienen koulun mahdollisuuksia joustavuuteen, yhteisöllisyyteen ja yksilön vahvuuksien löytämiseen. Suomalaisten koulujen pienuus, keskimäärin alle 300 oppilasta, on nähty yhtenä osatekijänä Suomen hyviin PISA-tuloksiin (Darling-Hammond 2010).

Kilpeläisen (2010) väitöstudkimuksen mukaan opettajat viihtyvät työssään pienissä kyläkouluissa, joissa vallitsee vahva yhteisöllisyys, yhteistyöhön oppiminen ja työn ilo (Puustinen 2010). Pienten koulujen kaikinpuolista paremmuutta vakuuttavat myös Reeves (2010) ja Karlberg-Granlund (2009), joka toteaa kyläkoulujen opettajien kokevan työnsä mielekkääksi ja opettajien pedagogisen ajattelun ja koulun kehittämishalun kyläkouluissa vahvaksi. Yksilöiden aktiivisuus ja osallisuus tuntuvat yhdistävän näitä huomioita. Onko vastaavien seikkojen ilmenemistä tutkittu isoissa kouluissa? Vaikuttaako koulun koko ratkaisevasti siihen, kuinka osallisuus toteutuu? Sahlstedt (2015) toteaa väitöksessään, että suurta yhtenäistä peruskoulua on hankala saada toimimaan järkevästi. Suuren organisaation toiminta on ositettava, mikä aiheuttaa hajanaisuutta ja eriytymistä. Koulun koko myös ohjaa ja määrää ja rajoittaa pedagogisia ratkaisuja. (Mt. 55, 177, 183–184.) Mitä keinoja mielekkyyden ja osallisuuden vahvistamiseen on löydettävissä? Esim. Rajakallio (2011) katsoo, että yhtenäisen peruskoulun toteutumisen edellytys on yhteistyö ja tiimimäinen työtapa, jolla välttämätön kasvokkainen keskustelu ja vuoropuhelu voidaan mahdollistaa.

#### 7.4.3.4 Yhteiskunnallisten arvovalintojen tunnistaminen ja lasten oikeuksien puolustaminen

Koulua koskevat uudistukset ja ratkaisut liittyvät aina lasten oikeuksiin ja niitä voi tarkastella myös vähemmistökysemyksinä ja tasa-arvokysemyksinä (vrt. Karlberg-Granlund 2009, 278–279). Opetusalan eettinen neuvottelukunta (2013) kannan-

otossaan tuomitsee lasten oikeuksien vaarantamisen taloudellisia säästöjä haettaessa. Jos opettaja kokee, että opetuksen organisointia ja toteutusta koskevia ratkaisuja tehdään vain hallinnon tai talouden näkökulmasta ja oppilaan edusta välittämättä, tilanne on opettajan ammattietiikan tai arvojen vastainen ja vaikuttaa hänen tunteisiinsa, sitoutumiseensa ja jaksamiseensa. Oppilaan olojen huonontaminen yleensä heikentää myös opettajan työoloja.

Peltonen (1979, 206–210) ja Kangas (1968, 185–191) pitivät peruskouluuudistuksen yhteydessä tapahtunutta kouluyksiköiden koon kasvattamista taloudellisin perustein tehtynä ja kasvatukselliset näkökulmat sivuuttavana. Rajakaltio (2011, 50–54) näkee yhtenäisen peruskoulun taustalla halun hallinnon tehokkuuden lisäämiseen. Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat, ettei akustiikka-, sisäilma- ja ryhmä koko-ongelmista aidosti välitetty ja epäilivät erityislasten integroinnin motiiveiksi muuta kuin lapsen etua. He myös kokivat, että papereiden teko ja suunnitelmista ja toimintarutiineista kiinni pitäminen menivät oppilaiden ja opetuksen tarpeiden edelle. Tapahtui se, mitä Sergiovanni (2000, xvii, 119) kuvailee: Vaikka ollaan sitä mieltä, että lapsi ja oppiminen tulevat ensin ja koulutyö organisoidaan ja hallinnoidaan sen mukaan – ”Form should follow the function!” – tapahtuikin niin, että koulu mukautui annettuihin kaavoihin ja opetus ja oppilas jäivät rakenteita ja prosesseja ja hallintoa korostettaessa taka-alalle – ”Function winds up following the form!”

Koulun tila heijastuu oppilaisiin, opettajiin, koteihin, alueeseen ja koko yhteiskuntaan. Suomen lainsäädäntö on vuodesta 1994 edellyttänyt ihmisiin kohdistuvan vaikutusten arviointia ympäristöön ja tasa-arvoon liittyvissä muutoksissa ja YK suosittelee aina kuntapäätösten yhteydessä lapsivaikutusten arvioinnin tekemistä (Taskinen 2006, 8–9). Tässä opettaja on näköalapaikalla. Vaikutusten arviointia ja vaikutusten seuranta ja vaikutusten tutkimista tulisi tehdä aina kouluuudistuksien ja opetuksen organisoinnin yhteydessä, jotta ymmärrys kestävä toiminnan edellytyksistä kasvaisi. Tarvitaan avointa keskustelua koulutuspoliittisen toiminnan ja uudistusten arvolähtökohdista, tehtyjen valintojen eettisyydestä, opettajien ja oppilaiden hyvinvoinnista ja strategioista ja niiden toteutumisesta. Globalisaation myötä koulutusstrategioiden merkitys kasvaa ja valtion ja kuntien kiristyvässä taloustilanteessa kestävien ja uudistavien strategioiden tärkeys tulee entisestäänkin korostumaan. Strategiatyön onnistumisen edellytys on osallisuus, joka synnyttää sekä sitoutunutta että uudistavaa strategista toimijuutta.

# Lopuksi

## Vision luominen

Suomalaisen yhteiskunnan ja koulutuspolitiikan ongelmaksi on nähty visiottomuus. Mm. Hargreaves (2010a), Sahlberg (2010a, 2010b) ja Himanen (2013a, 2013b, 2013c) peräänkuuluttavat kansakunnan yhteisen suuren unelman tai vision luomista. Tähän tehtävään tutkijoiden ja kasvattajien olisi syytä osallistua. Jo esitettyjä visioita koululle ovat mm. ”yksilön itsensä toteuttaminen ja onnellinen elämä yhdessä toisten kanssa” (Uusikylä 2003, 136), ”arvokas elämä eli kestävän inhimillisen potentiaalin toteutuminen” (Himanen 2013a, 298) ja ”oppimisen ilo ja sivistynyt kansalainen” (tutkimuksen opetuksenjärjestäjätahon visio). Opettaja tarvitsee työkaluja visiointiin ja visioon pyrkimiseen.

Mielekkyyden kokemukset, eettisyys ja arvojen mukainen toiminta, itsensä kehittämisen mahdollisuudet, yhteisöllisyys ja kokemus tuen ja arvostuksen saamisesta ovat niitä tekijöitä, jotka auttavat opettajaa jaksamaan työssään oppilaiden hyvinvoinnin luomiseksi (vrt. Aho 2011; Linden 2010). Voimautuminen ja valtautuminen ovat hyvinvoinnin kulmakiviä ja osallisuus tulevaisuuden rakentamisen perusta. Uusikylä (2003) sanoo opettajien olevan yhteiskunnan pää ja sydän, joista on pidettävä huolta. Jos pää ei kykene ajatteluun tai sydän kokemaan ja näkemään ihmisen arvokkuutta, yhteiskunta ei voi hyvin. (Mt. 136–137.)

## **Oivallus osallisuuden osuudesta onnistumiseen – tutkimukseni lähtökohta ja lopputulos**

Toivon tutkimuksellani pystyneeni välittämään kuvaa yhteiskunnan pään ja sydämen tilasta. Oma sydäntäni tämän tutkimuksen teko on ilahduttanut suuresti huomattessani, että opetuksen, kasvatuksen ja tieteen kentällä liikkuu oikeudenmukaisuuden, ihmisyyden ja hyvyyden puolestapuhujia ja idealismiakin on havaittavissa. Olen kiitollinen saamastani mahdollisuudesta käyttää päätäni ajattelukykyä kehittämiseen. Tutkimuksen teko opetti ja kasvatti minua ja vahvisti kokemaani osallisuutta, kaikissa rooleissani, kodista kansliaan ja luokkahuoneesta luentosaliin.

*”Valaistuksen tuo kysymys, ei vastaus.”*

(Eugenè Ionesco)

## Lähteet

A321/1958. Kansakouluasetus 321/1958.

A718/1984. Peruskouluasetus 718/1984.

A160/1997. Luonnonsuojeluasetus 160/1997.

A852/1998. Perusopetusasetus 852/1998.

A986/1998. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998.

A1061/2009. Asetus koulutuksen arvioinnista 1061/2009

Aaltonen, T., Heiskanen, E. ja Innanen, P. 2003. Arvot yksilön ja työyhteisön kehittäjänä. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 905. Tampere: Tampereen yliopisto.

Ahonen, H. 2008. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä studies in education psychology and social research 352. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen ja S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.painos 1994. Rauma: Kirjapaino West Point Oy, 113–160.

Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.

Ahonen, S. 2005. Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Teoksessa J. Rantala ja A. Siikanen (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatustutkimus - ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 3. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatustutkimus- ja kehittämiskeskus, 19–32.

Ahonen, S. 2012. Neulankärkitutkimuksesta makronäkökulmaan. Kolumni. Kasvatus 43 (3), 306–307.

Aikuiskasvatus 2014/3. Aikuiskasvatus -Rajoja rikkova tiedelehti 34 (3). Toimijuus.

Airosmaa, K. 2012. Viisi vuotta viisaampi? – Tarinoita nuorten musiikinopettajien kehityspoluilta. Akateeminen väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1176. Tampere: Tampereen yliopisto.

- AITU 2016. Aikuskasvatuksen tutkijatapaaminen 18.-19.2.2016. Oppiminen, luovuus ja tunteet aikuisuuden elämäntilillä. Jyväskylä.
- Akiva, T., Cortina, K. S., Eccles, J. S. and Smith, C. 2013. Youth belonging and cognitive engagement in organized activities: A large-scale field study . *Journal of Applied Developmental Psychology* 34 /2013, 208–218.
- Ala-Mutka, J. 2008. *Strategiamalli*. Helsinki: Talentum Media Oy.
- Alasoini, T. 2006. Osallistava ohjelmallinen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä ja V. Karjalainen (toim.) *Kehittämistyön risteyskysymyksiä*. Stakes. Jyväskylä 2008: Gummerus Kirjapaino Oy, 35–52.
- Ambler, T.B. 2012. Autobiographical vignettes: a medium for teachers' professional learning through self-study and reflection. *Teacher Development* 16 (2), 181–197.
- Annan, B. 2008. *Building Evaluative Capability*. Konferenssiesitelmä. The Stockholm Summit: For top level leaders in school education. 19-21 May 2008. Stockholm.
- Annan, B. 2010. *Breathing life into professional learning*. Konferenssiesitelmä. The Stockholm Summit: For top level leaders in school education. 17–19 May 2010. Stockholm.
- Antikainen, A. 1998. *Kasvatus, elämäntilillä ja yhteiskunta*. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. ja Koski, L. 2006. *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Antonovsky, A. 1979. *Health, Stress and Coping*. San Fransisco: Jossey-Bass Publisher
- Anttiroiko, A.-V. 2010. *Luova kaupunkikehittäminen*. Kaupunkikonseptit innovatiivisen kaupunkikehittämisen apuna. Tampereen yliopisto. Alueellisen kehittämisen tutkimusyksikkö. *Sente-julkaisu* 32 / 2010. Haettu syyskuu 30, 2013 sivustolta [http://www.uta.fi/jkk/sente/julkaisut/sentejulkaisut/luova\\_kaupunki.pdf](http://www.uta.fi/jkk/sente/julkaisut/sentejulkaisut/luova_kaupunki.pdf)
- Araujo, L.1995. *Designing and Refining Hierarchical Coding Frames*. Teoksessa U. Kelle (toim.) *Computer-Aided Qualitative Data Analysis Theory, Methods and Practice*. Guilford, Surrey: SAGE Publications, Inc., 96–104.
- Argyris, C. 2003. *On Organizational Learning*. First published 1992. USA: Blackwell Publishing Ltd.
- Arnkil, R. 2006. *Hyvien käytäntöjen levittäminen EU:n kehittämisstrategiana*. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) *Kehittämistyön risteyskysymyksiä*. Stakes. Jyväskylä 2008: Gummerus Kirjapaino Oy, 55–72.

- Arola, P. 2014. Oppikoulun yhteiskuntaopista peruskoulun yhteiskuntatiedon oppikirjaksi. Veikko Huttusen ja Kai R. Lehtosen Yhteiskuntaopin tarkastelua. Teoksessa Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2014. Koulu ja menneisyys III. [Vuosikirja 2014: Oppikirjat oman aikansa ilmentyminä](#), 217–233.
- Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Tampere: Kirjokansi.
- Atkinson, P. and Coffey, A. 2001. Revisiting the Relationship between Participant Observation and Interviewing. Teoksessa J. F. Gubrium and J. A. Holstein (toim.) Handbook of interview research. Context & method. California: SAGE Publications, Inc., 801–814.
- Autio, K., Hiillos, L., Mattila P. ja Keskinen, V. 2008. Hesän Nuorten Ääni – Kuuluuko se? Nuorten osallisuus- ja demokratiahankkeen toimintatapoja ja nuorten kokemuksia. Teoksessa P. Bäcklund (toim.) Helsinkiläisten käsityksiä osallisuudesta, 11–23. Haettu marraskuun 18, 2012 sivustolta [http://www.hel2.fi/tietokeskus/julkaisut/pdf/08\\_10\\_01\\_tutkkats\\_7\\_backlund.pdf](http://www.hel2.fi/tietokeskus/julkaisut/pdf/08_10_01_tutkkats_7_backlund.pdf)
- Ball S. J. 2003. The teacher's soul and the terrors of performativity. Journal of Education Policy, 18 (2), 215-228. DOI: 10.1080/0268093022000043065
- Ball, S. J. 2012. Our Days are Numbered! Neoliberalism, Metagovernance and Performativity. Teoksessa J. Kivirauma, A. Jauhiainen, P. Seppänen & T. Kaunisto (toim.) Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys – Social Perspectives on Education. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia nro 59, 45–61.
- Ball, S. and Olmedo, A. 2013. Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. Critical Studies in Education, 54(1), 85–96. Haettu lokakuun 9, 2013 sivustolta <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2013.740678>
- Bazeley, P. 2007. Qualitative Data Analysis with NVivo. Wiltshire: SAGE Publications.
- Beairsto, B. 2000. What Does It Take To Be A Lifelong Learner. Teoksessa B. Beairsto ja P. Ruohotie (toim.) Empowering Teachers as Lifelong Learners. Reconceptualizing, Restructuring and Reculturing Teacher Education for the Information Age. Hämeenlinna: Research Center for Vocational Education, 47–67.
- Björklund, J. 2010. Speech of The Swedish Minister for Education 18.5.2010. Konferenssiesitelmä. The Stockholm Summit. For top level leaders in school education. 17–19 May 2010. Stockholm.
- Blase, J. & Anderson, G. 1995. The Micropolitics of Educational Leadership. From Control to Empowerment. Teacher Development Series. London: Cassell.

- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa : Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.
- Bogler, R. and Somech, A. 2004. Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education* 20 (2004), 277–289. Haettu huhtikuu 15, 2013 sivustolta <http://www.units.muohio.edu/eduleadership/FACULTY/QUANTZ/bogler.pdf>
- Broekstra, G. 1996. The Triune-Brain Metaphor: The Evolution of the Living Organisation. Teoksessa D. Grant, D. and C. Osrick (toim.) *Metaphor and organizations*. Guilford, Surrey: SAGE Publications Ltd, 53–73.
- Bulterman-Bos, J.A. 2008. Relevance in Education Research. Will a Clinical Approach Make Education Research More Relevant for Practice. *Educational Researcher*, 37 (7), 412–420.
- Bäcklund, P. ja Kurikka, P. 2008. Kuntademokratia helsinkiläisten kokemana. Teoksessa P. Bäcklund (toim.) *Helsinkiläisten käsityksiä osallisuudesta*, 24–38. Haettu helmikuu 18, 2010 sivustolta [http://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/08\\_10\\_01\\_tutkkats\\_7\\_backlund.pdf](http://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/08_10_01_tutkkats_7_backlund.pdf)
- Bärlund, P. 2010. Autenttisuutta etsimässä vieraiden kielten oppitunnilla. *Kieli, koulu ja yhteiskunta (verkkolehti)* – lokakuu 2010. Haettu lokakuu 31, 2013 osoitteesta [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27019/Lokakuu2010\\_Autenttisuutta\\_etsimassa.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27019/Lokakuu2010_Autenttisuutta_etsimassa.pdf?sequence=1)
- Cavanaugh, J. 2006. Haastattelu artikkelissa *Workload and Compensation Considerations for Online Faculty*. *Academic leader*. 22 (7), 3–3. Haettu lokakuu 28, 2013 osoitteesta [http://helios.uta.fi:2089/ehost/results?sid=8b8e5adc-854e-4cfe-ac00-0130d505000%40sessionmgr110&vid=2&hid=119&bquery=\(JN+%22Academic+Leader%22\)+AND+FT+Y&bdata=JkF1dGhUeXBIPWNvb2tpZSxpcCx1aWQmZGI9ZWwhoJnR5cGU9MSZzaXRIPWVob3N0LWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d](http://helios.uta.fi:2089/ehost/results?sid=8b8e5adc-854e-4cfe-ac00-0130d505000%40sessionmgr110&vid=2&hid=119&bquery=(JN+%22Academic+Leader%22)+AND+FT+Y&bdata=JkF1dGhUeXBIPWNvb2tpZSxpcCx1aWQmZGI9ZWwhoJnR5cGU9MSZzaXRIPWVob3N0LWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d)
- Chia, R. 1996. *Metaphors and Metaphorization in Organizational Analysis: Thinking Beyond the Thinkable*. Teoksessa D. Grant and C. Osrick (toim.) *Metaphor and organizations*. Guilford, Surrey: SAGE Publications Ltd, 127–145.
- Chow, A. 2013. Managing educational change: a case of two leadership approaches. *International Leadership in Education* 16 (1), 34–54.
- Csikszentmihalyi, M. 2005. *Flow. Elämän virta*. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu. Tallinna: Raamatutrukikoda.



- Csikszentmihalyi, M. 2007. Hyvä bisnes. Johtaminen, flow ja tarkoituksen luominen. Tallinna: Raamatutrükikoda.
- Collingwood, J. 2006. [Your Sense of Coherence](http://psychcentral.com/lib/2006/your-sense-of-coherence/). PsychCentral. Haettu huhtikuu 16, 2013 sivustolta <http://psychcentral.com/lib/2006/your-sense-of-coherence/>
- Collinson, V. 2012. Sources of teacher's values and attitudes. *Teacher Development* 16 (3), 321–344.
- Conbalance Oy. 2013. Stress free area -konsepti. Haettu syyskuu 28, 2015 sivustolta <http://www.conbalance.com/>
- Conger, J. A. and Kanungo, R. N. 1988. The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice. *The Academy of Management Review*. 13 (3), 471–482.
- Cunningham J.B. 1997. Case study principles for different types of cases, *Quality and Quantity* 31, 401–423.
- Darling-Hammond, L. 2010. What we can learn from Finland's successful school reform. *NEA Today Magazine*. October /November 2010. Haettu marraskuu 15, 2013 sivustolta <http://www.nea.org/home/40991.htm>
- Davies, B. 2004. Rethinking schools and school leadership for the twenty-first century: changes and challenges. Teoksessa H. Tomlinson (toim.) *Educational management. Major themes in education*. London: Routledge-Falmer, 219–237.
- Davies, B. and Ellison, L. 2001. Organisational learning: building the future of a school. *The International Journal of Educational Management* 15(2), 78–85.
- Dey, I. 1995. Reducing Fragmentation in Qualitative Data Analysis. Teoksessa U. Kelle (toim.) *Computer-Aided Qualitative Data Analysis Theory, Methods and Practice*. Guilford, Surrey: SAGE Publications, Inc., 69–79.
- DeVault, M. L. and McCoy, L. 2001. Institutional Ethnography: Using Interviews to Investigate Ruling Relations. Teoksessa J. F. Gubrium and J. A. Holstein (toim.) *Handbook of interview research. Context & method*. California: SAGE Publications, Inc., 751–776.
- Dolton, P. and Marcenaro-Gutierrez, O. 2013. 2013 Global Teacher Status Index. Varkey GEMS Foundation. October 2013. Haettu lokakuu 21, 2013 sivustolta <https://www.varkeygemsfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf>
- Drago-Severson, E. and Blum-Destefano, J. 2013. A new approach for new demands: the promise of learning-oriented school leadership. *International Journal of Leadership in Education* 16 (1), 1–33.

- Dunbar, C. Jr., Rodriguez, D. and Parker, L. 2001. Race, Subjectivity, and the Interview Process. Teoksessa J. F. Gubrium and J. A. Holstein (toim.) Handbook of interview research. Context & method. California: SAGE Publications, Inc., 279–298.
- Edwards, J.L., Green K. E. , Lyons C. A. 1998. Personal Empowerment, Efficacy and Environmental Characteristics. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego. CA. April 13–17. 1998. Haettu marraskuu 1, 2011 sivustolta <http://eric.ed.gov/?id=ED439112>
- EFQM. 2013. The EFQM Excellence Model. Haettu joulukuu 2, 2013 sivustolta <http://www.efqm.org>
- Ellström, P-E. 2010. Practice-based innovation: a learning perspective. Journal of Workplace Learning 22(1/2), 27–40.
- Ely, M., Vinz, R., Downing, M. & Anzul, M. 1997. On Writing Qualitative Research. Living by Words. London: The Falmer Press.
- Eriksson, M and Lindström, B. 2006. Antonovsky's sense of coherence scale and the relation with health: a systematic review. Journal of Epidemiology and Community Health. 60(5): 376–381. doi: [10.1136/jech.2005.041616](https://doi.org/10.1136/jech.2005.041616).
- Eriksson, M and Lindström, B. 2007. Antonovsky's sense of coherence scale and its relation with quality of life: a systematic review. Journal of Epidemiology and Community Health. 61 (11), 938–944. doi: [10.1136/jech.2006.056028](https://doi.org/10.1136/jech.2006.056028)
- Etherington, M. B. 2011. The moderns, traditionalists and achievers. A study of the perceptions and worldviews of mature age pre-service teachers aged between 31 and 53 years. Journal of Adult Development, 18(1), 37–49. doi: 10.1007/s10804-010-9104-9.
- Fagerlund, P. 2009. Työpaikkaselvitys työn arjen tarkastelemiseksi. Opinnäytetyö. Terveyden edistämisen koulutusohjelma. Aluelähtöinen kehittäminen ja johtaminen (Ylempi AMK). Laurea ammattikorkeakoulu. Tikkurila. Haettu tammikuu 28, 2014 sivustolta [http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/4296/Pai-vi\\_Fagerlund.pdf?sequence=1](http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/4296/Pai-vi_Fagerlund.pdf?sequence=1)
- Fall, A-M. & Roberts, G. 2012. High School Dropouts: Interactions between Social Context, Self-Perceptions, School Engagement, and Student Dropout. Journal of Adolescence. 35 (4), 787–798.
- Fandino, Y. J. 2010. Research as a means of empowering teachers in the 21st century. Educ.Educ. [online]. 13 (1), 109 –124. Haettu huhtikuu 15, 2013 sivustolta <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n1/v13n1a08.pdf>

- FCG 2012 a. Finnish Consulting Group. 2012. FCG avasi koulutusvientimarkkinat Saudi-Arabiaan. Uutiset. 11.9.2012. Haettu lokakuu 31, 2013 osoitteesta <http://www.fcg.fi/fin/ajankohtaista/?2012-9-FCG-avasi-koulutusvientimarkkinat-Saudi-Arabiaan&nid=343>
- FCG 2012b. Finnish Consulting Group. 2012. Koulutusvienti tähtää kaukomaille. FCG Consulting People – verkkolehti 2/2012. 1.10.2012. Haettu lokakuu 31, 2013 osoitteesta <http://www.fcg.fi/verkkolehti/lehtiarkisto/?id=2>
- Fenwick, T. 2010. Re-thinking the “thing”: sociomaterial approaches to understanding and researching learning in work. *Journal of Workplace Learning* 22 (1/2), 104–116.
- Field, J. 2013. Learning through the ages? Generational inequalities and inter-generational dynamics of lifelong learning. *British Journal of Educational Studies* 61 (1), 109–119.
- Fisher, C D. 2010. Happiness at work. *International Journal of Management reviews* 12 (4), 384-412.
- Fredricks, J. A. 2011. Engagement in School and Out-of-School Contexts: A multidimensional View of Engagement. *Theory Into Practice*, 50/ 2011, 327–335. DOI: 10.1080/00405841.2011.607401
- Fredricks, J.A, Blumenfeld P.C and Paris A.H. 2004. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research* 74 (1), 59–109.
- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., and Mooney, K. 2011. Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments. *Issues & Answers Report, REL 2011–No. 098*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. [Haettu lokakuu 21, 2013 sivustolta http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southeast/pdf/REL\\_2011098.pdf](http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southeast/pdf/REL_2011098.pdf)
- Fröjelin, L-Å och Wennbo, U. 1990. Att leda en skola – en pedagogisk utmaning. Fallköping: Gummesons Tryckeri AB.
- Fullan, M. 2001. *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey –Bass.
- Fullan, M. 2010a. *All Systems Go. The Change Imperative for Whole System Reform*. Corwin California: A SAGE Company.
- Fullan, M. 2010b, *Leading Change in Technology Implementation*. Teoksessa K. Vähähyppä (toim.) *Koulu 3.0. . Opetushallitus*, 21–25.

- Fullan, M. 2013. Maximizing Leadership for Change. Workshop booklet. Cuttres Creative. Finland 2013. Helsinki.
- Gibson, S. and Brooks, C. 2012. Teacher's perspectives on the effectiveness of a locally planned professional development program for implementing new curriculum. *Teacher Development* 16 (1), 1–23.
- Grant, D. and Oswick, C. 1996. Introduction: Getting the Measure of Metaphors. Teoksessa D. Grant and C. Oswick (toim.) *Metaphor and organizations*. Guilford, Surrey: SAGE Publications Ltd, 1–20.
- Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta [Studies in Sport, Physical Education and Health](#) 85. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Goleman, Daniel. 1999. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Keuruu: Otavan kirjapaino oy.
- Goman, J. & Smeds-Nylund, A-S. 2013. Koulutuksen arviointi suhteiden kenttänä ja kommunikaationa. Teoksessa G. Knubb-Manninen, H. Niemi & V. Pietiläinen (toim.) *Kansallinen arviointi kohti tulevaisuutta. Koulutuksen arviointineuvoston 10-vuotisjuhlajulkaisu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 63*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 69–78. Haettu huhtikuu 3, 2014 sivustolta [http://www.edev.fi/img/portal/1207/KAN\\_julkaisu\\_63\\_verkkoon.pdf\\_II.pdf?cs=1386060004](http://www.edev.fi/img/portal/1207/KAN_julkaisu_63_verkkoon.pdf_II.pdf?cs=1386060004)
- Gore, J.M, 1989. Agency, Structure and the Rhetoric of Teacher Empowerment. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA, March 1989, 27–31. Haettu syyskuu 26, 2013 sivustolta <http://eric.ed.gov/?q=gore+jennifer+empowerment&id=ED308180>
- Goyne, J., Padgett D., Rowicki M. A. & Triplitt T. 1999. The Journey to Teacher Empowerment. Auburn University. Haettu joulukuu 15, 2011 sivustolta <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED434384.pdf>.
- Gromov, A. & Brandt, T. 2011. Transformationaalinen johtajuus muutoksessa. Tapaus-tutkimuksen kohteena organisaatiomuutos. *Liiketaloudellinen Aikakauskirja*. 11, 65–83. Haettu joulukuu 5, 2014 sivustolta [http://lta.hse.fi/2011/1/lta\\_2011\\_01\\_a4.pdf](http://lta.hse.fi/2011/1/lta_2011_01_a4.pdf)
- Haapaniemi, R. ja Raina, L. 2014. Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Habermas, J. 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa Tuomela & Patoluoto (toim.) Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet I, Helsinki: Gaudeamus, 118–141.
- Habermas, J. 1981. Theorie des Kommunikativen Handelns I–II. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1982. Theorie des Kommunikativen Handelns. Band I. Handlungs-rationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J. 1990. Moral consciousness and communicative action. Cambridge: The MIT Press.
- Hacking, I. 2009. Mitä sosiaalinen konstruktioismi on. Suomentanut Inkeri Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Hageman, G. 1991. Motivoinnin taito. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hakanen, J. 2009. Työn imua, tuottavuutta ja kukoistavia työpaikkoja? – kohti laadukasta työelämää. Työsuojelurahaston tilaama selvitys. Työsuojelurahasto. Haettu syyskuu 30, 2014 sivustolta [http://www.tsr.fi/tsarchive/files/Selvityksia/TSR\\_Tata\\_on\\_tutkittu2009.pdf](http://www.tsr.fi/tsarchive/files/Selvityksia/TSR_Tata_on_tutkittu2009.pdf)
- Halai, A., Rodrigues, S. & Akhlaq, T. 2008. Teacher empowerment through collaborative action research: concepts, possibilities and challenges EdQual Working Paper No. 12. The Aga Khan University, Pakistan. Haettu lokakuu 1, 2013 sivustolta <http://www.edqual.org/publications/workingpaper/edqualwp12.pdf>
- Hall, D., Gunter, H. and Bragg, J. 2013. Leadership, New Public Management and the re-modelling and regulation of teacher identities. International Journal of Leadership in Education 16 (2), 173–190.
- Hallitusohjelma 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelma 22.6.2011. Valtioneuvostonkanslia. Haettu syyskuu 26, 2014 sivustolta <http://valtioneuvosto.fi/tietoarkisto/aiemmat-hallitukset/katainen/hallitusohjelma/pdf/fi.pdf>
- Hallitusohjelma 2014. Pääministeri Alexander Stubbin hallituksen ohjelma 24.6.2014. Valtioneuvoston kanslia. Haettu syyskuu 26, 2014 sivustolta <http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf-stubb/fi.pdf>
- Hallitusohjelma 2015. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Haettu helmikuu 20, 2016 sivustolta <http://valtioneuvosto.fi/sipilan-hallitus/hallitusohjelma>.
- Hameyer, U. 2008. Inside schools – Sustained patterns and practices of organizational learning. Konferenssiesitelmä. The Stockholm Summit. For top level leaders in school education. 19–21 May 2008. Stockholm.

- Hannus, S. 2007. Monikerroksinen uusi hallinnan tapa alakouluissa. *Kasvatus* 38 (5), 400–416.
- Hardy, C. and Clegg, S.R. 1997. Some Dare Call It Power. Teoksessa S.R. Clegg, C. Hardy and W.R. Nord (toim.) *Handbook of Organization Studies*. First published 1996. London: SAGE Publications Ltd, 622–641.
- Hargreaves, A. 1992. Contrived collegiality: The Micropolitics of teacher collaboration. Teoksessa N. Bennett, M Crawford & C. Riches (toim.) *Managing Change in Education. Individual and Organizational Perspectives*, 80–94. London: Paul Chapman publishing Ltd.
- Hargreaves, A. 2008. Leading beyond expectations – countries, systems, sectors and schools. Konferenssisitelmä 20.5.2008. The Stockholm Summit. For top level leaders in school education. 19-21 May 2008. Stockholm.
- Hargreaves, A. 2010a. Sustainable leadership. The Fourth Way. Konferenssisitelmät. 29.1. ja 30.1.2010. Educa 2010. Opetusalan valtakunnallinen koulutustapahtuma, 29.–30.1.2010. Helsinki.
- Hargreaves, A. 2010b. Leading beyond expectations. The Fourth Way. Konferenssisitelmä 19.5.2010. The Stockholm Summit. For top level leaders in school education. 17–19 May 2010. Stockholm.
- Hargreaves, A. and Fink, D. 2006. *Sustainable Leadership*. USA: Jossey- Bass.
- Hargreaves, A. and Ainscow, M. 2015. The top and bottom of leadership and change. Kappan November 2015, 42–48. Haettu helmikuu 24, 2016 sivustolta <http://pdk.sagepub.com/content/97/3/42.full.pdf>
- Hargreaves, A. and Fullan, M. 2013. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. *JSD* 34 (3), 36–39. Haettu helmikuu 20, 2016 sivustolta <http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2013/08/JSD-Power-of-Professional-Capital.pdf>
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen Unicef. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisu 56. Haettu joulukuu 6, 2014 sivustolta [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva\\_paha\\_koulu.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf)
- Harjanne P. 2005. Kieltenopettaja työnsä tutkijana. Tutkimusmetodologiset affordanssit ja oma polkuni. Teoksessa A. Virta, K. Merenluoto & P. Pöyhönen (toim.) *Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajankoulutukselle*. Ainedidaktinen symposium 11.2.2005. Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisu B:75, 322–331. Turku: Turun yliopisto.

- Harmoinen, M. 2014. Arvostava johtaminen terveydenhuollossa. Akateeminen väitöskirja. Hoitotiede - Nursing Science. Terveystieteiden yksikkö. Acta Electronica Universitatis Tampereensis: 1496. Tampere:Tampereen yliopisto.
- Hartley, J. F. 1997. Case Studies in Organizational Research. Teoksessa C. Cassell and G. Symon (toim.) Qualitative Methods in Organizational Research. A Practical Guide. First published 1994. Wiltshire: SAGE Publications Ltd, 208–229.
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P. & Lingard, B. 2006. Teachers & Schooling Making A Difference. Australia: Allen & Unwin.
- Heikkilä, A, Lonka, K., Nieminen J. & Niemivirta, M. 2012. Relations between teacher students' approaches to learning, cognitive and attributional strategies, well-being, and study success. Higher Education (2012) 64, 455–471. DOI 10.1007/s10734-012-9504-9
- Heikkinen H. L. T. & Huttunen, R. 2007, Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola, H.L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Kasvatustieteiden tiedekunta, kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulu: Oulun yliopisto, 15–28. Haettu lokakuu 31, 2013 sivustolta <http://herkules oulu.fi/isbn9789514285936/isbn9789514285936.pdf>
- Heikkinen, H.L.T, Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5), 340-354.
- Heino, T. 2006. Tiedon tuottamisen tilat läheisneuvonpitoprojektissa. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä ja V. Karjalainen (toim.) Kehittämistyön risteyskiä. Stakes. Jyväskylä 2008: Gummerus Kirjapaino Oy, 167–194.
- Helakorpi, S. 2001. Koulun toimintakulttuurin muutos – kohti dialogista vuorovaikutusta. Kasvatus 32 (4), 392–401.
- Hetemäki, I. (toim.) 1999. Filosofian sanakirja. WSOY.
- Hicks, G. E. & Sligh DeWalt C. S. 2006. Teacher Empowerment in the Decision Making Process. Haettu joulukuu 5, 2011 sivustolta <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED493568.pdf>
- Hietanen, O. 2010. Näkökulmia sosiaalisen median ja osaamisen tulevaisuuteen. Teoksessa K. Vähähyyppä (toim.) Koulu 3.0. . Opetushallitus 2010, 6–20.
- Hilmola, A. 2009. Käsityön opetuksen suunnittelun ja toteutuksen alkuperää etsimässä: tutkimus käsityön teknisen työn sisältöjen opetuksen suunnittelua ja toteutusta ohjaavista tekijöistä peruskoulun yläluokilla. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja osa 291. Turku:Turun yliopisto.

- Himanen, P. 2013a. Arvokas elämä kehityksen päämääränä: »Dignity as development»? Teoksessa M. Castells ja P. Himanen (toim.) Kestävän kasvun malli. Globaali näkökulma. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 22/2013, 279–320. Haettu 6.12.2013 sivustolta <http://vnk.fi/julkaisut/fi.jsp>
- Himanen, P. 2013b. Johtopäätöksiä Suomelle: Visiona arvokkaan elämän yhteiskunta. Teoksessa M. Castells ja P. Himanen (toim.) Kestävän kasvun malli. Globaali näkökulma. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 22/2013, 321–356. Haettu 6.12.2013 sivustolta <http://vnk.fi/julkaisut/fi.jsp>
- Himanen, P. 2013c. Suomen malli: kohti kestäväää kehitysmallia? Teoksessa M. Castells ja P. Himanen (toim.) Kestävän kasvun malli. Globaali näkökulma. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 22/2013, 73-110. Haettu 6.12.2013 sivustolta <http://vnk.fi/julkaisut/fi.jsp>
- Hirsjärvi S. ja Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva:WSOY.
- Hirsjärvi, S. ja Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: University Press.
- Hixson, J. 1990. Restructuring Schools: Exploring School-Based Management and Empowerment Issues. A National Perspective. Policy Briefs. Number 12.1990, 1–3. Haettu marraskuu 1, 2011 sivustolta <http://eric.ed.gov/?q=Hixson&ff1=souPolicy+Briefs>
- Hixson, J. and Lovelace K. 1992. Total Quality Management's Challenge to Urban Schools. Educational Leadership. 50 (3). Improving School Quality, 24 –27. Haettu syyskuu 30, 2013 sivustolta <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov92/vol50/num03/Total-Quality-Management's-Challenge-to-Urban-Schools.aspx>
- Hobbs, M and Moreland, A. 2009. Growth of Empowerment in Career Science Teachers: Implications for Professional Development. Paper Presented at the 2009 AERA Annual Meeting. Haettu huhtikuu 10, 2013 sivustolta [http://thetrc.org/trc/download/Hobbs\\_Moreland\\_AERA\\_2009.pdf](http://thetrc.org/trc/download/Hobbs_Moreland_AERA_2009.pdf).
- Honkanen, M. 2012. Rehtorit ja oppilaitosjohtaminen. Opetushallitus. Muistiot 2012:8. Haettu syyskuu 20, 2015 sivustolta [www.opi.fi/julkaisut](http://www.opi.fi/julkaisut)
- Honkinen, P-L. 2009. Nuorten koherenssin tunne: mittaaminen, ennustavat tekijät, seuraukset. Turun yliopiston julkaisu. Annales Universitatis Turkuensis. Sarja c, osa 282. Scripta Lingua Fennica Edita. Haettu lokakuu 7, 2013 sivustolta <http://www.med.utu.fi/yleislaak/esittely/kronikka/C282.pdf>
- Hopkins, D. 2001. School Improvement for Real. London: Routledge Falmer.



- Horton, J. & Martin, B. N. 2013. The role of the district administration within Professional Learning Communities. *International Journal of Leadership in Education* 16 (1), 55–70.
- Huber, G.L. 1995. Qualitative Hypothesis Examination and Theory Building. Teoksessa U. Kelle (toim.) *Computer-Aided Qualitative Data Analysis Theory, Methods and Practice*. Guilford, Surrey: SAGE Publications, Inc., 136–151.
- Husu, J. ja Toom, A. 2010. Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani ja H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteen tutkimuksia 52. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 131–146. Haettu marraskuu 12, 2013 sivustolta [http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut\\_files/Kallioniemi%20ym\\_%20julkaisu\[1\].pdf](http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/Kallioniemi%20ym_%20julkaisu[1].pdf)
- Huttunen, A-L. ja Kokkonen, A-M. (toim.) 2005. Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatustieteen päivät 17.–18.11.2005. Verkkojulkaisu. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 7–14. Haettu marraskuu 1, 2013 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18898/isbn9513923843.pdf?sequence>
- Huusko M. ja Paloniemi S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Hämäläinen, V. 2005. Kielipeli nimeltä strategia. Työn Tuuli 1/05. Haettu joulukuu 5, 2013 sivustolta <http://www.henryorg.fi/data/dokumentit/HR/Strategi-nen%20johtaminen/Kielipeli.pdf>
- Iivonen, M-L. 2003. Opettajankoulutuksen oppimistehtävät – Opettajaopiskelijamuutosagentiksi. Muokattu ja lyhennetty versio artikkelista Iivonen, M-L. 2003. Opettajankoulutuksen oppimistehtävät – opettajaopiskelija muutosagentiksi. Teoksessa P. Lambert ja M-L Iivonen (toim.) *Opettajat ja opiskelijat yhteisentutkimuskohteen äärellä*. Kehittävää siirtovaikutusta koulun ja työn rajapinnoilla. Helian julkaisusarja C, Ammatillinen opettajakorkeakoulu. 6:2003. Haettu huhtikuu 23 2013 sivustolta <http://www.haaga-helia.fi/fi/aokk/ammattillinen-opettajankoulutus/opettajankoulutus-liitteet/opettajankoulutus/iivonen%20m-l.pdf>
- Jakku-Sihvonen, R. ja Rajanen, J. 2002. Koulutuksen ohjausjärjestelmän kehittäminen ajankohtaista. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 33 (3), 302–314.
- Jauhiainen, A. ja Tähtinen, J. 2012. Kysymyksiä rahasta ja kasvatuksesta. *Kasvatus* 43 (3), 223–225.

- Jenkins, A. M. 1985. Research methodologies and MIS research. Teoksessa E. Mumford, R. Hirscheim, G. Fitzgerald and A. T. Wood-Harper (toim.) Research methods in information systems. Amsterdam: North Holland, 103–117.
- Johnson, J. C. and Weller, S. 2001. Elicitation Techniques for Interviewing. Teoksessa J. F. Gubrium and J. A. Holstein (toim.) Handbook of interview research. Context & method. California: SAGE Publications, Inc, 491– 514.
- Johnson G. & Scholes K. 2002. Exploring Corporate Strategy. Text and Cases. Sixth edition. Edinburgh: Gate Harlow. Pearson Education Limited.
- Johnson, P. 2006. Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Teoksessa A. R. Nummenmaa ja J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 49–61.
- Jukarainen, P., Syrjäläinen, E. ja Värri V-M. 2012. Kohti turvallista ja hyvinvoivaa koulua – Valvontaa, vastuuta ja elämää erilaisuuden kanssa. Kasvatus 3/2012, 244–252.
- Juuti. P. 1992. Organisaatiokäyttäytyminen. Johtamisen ja organisaation toiminnan perusteet. Keuruu: Otava.
- Juuti. P. 2013. Jaetun johtajuuden taito. Juva: PS-kustannus.
- Juuti, P. ja Luoma, M. 2009. Strateginen johtaminen. Miten vastata kompleksisen ja postmodernin ajan haasteisiin. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Juuti, P., Rannikko, H. ja Saarikoski, V. 2004. Muutospuhe: Muutoksen retoriikka johtamisen ja organisaatioiden arjen näyttämöllä. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Juuti, P. ja Salmi, P. 2014. Tunteet ja työ. Uupumuksesta iloon. Juva: PS-kustannus.
- Juuti, P. ja Virtanen, P. 2009. Organisaatiomuutos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Juvonen, J. 2007. Reforming Middle Schools: Focus on Continuity, Social Connectedness, and Engagement. Educational Psychologist. [42](#)(4), 197–208. DOI: 10.1080/00461520701621046
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2012. Noviisiopettajan päivä; Painajainen ja unelma. Konferenssiesitys. Mentorointiseminaari. Helsinki. 31.10.2012.
- Järvenpää.fi., 2014. [Hallinto ja päätöksenteko](http://www.jarvenpaa.fi/--Lomautukset_2014--/sivu.tpl? sivu_id=7127). Lomautukset. Haettu joulukuun 3, 2014 sivustolta [http://www.jarvenpaa.fi/--Lomautukset\\_2014--/sivu.tpl? sivu\\_id=7127](http://www.jarvenpaa.fi/--Lomautukset_2014--/sivu.tpl? sivu_id=7127)
- Järvinen, P. ja Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

- Kakkuri-Knuuttila, M-L. ja Heinlahti K. 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Kamensky, M. 2002. Strateginen johtaminen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kangas, E. 1968. Koulunuudistuksen kustannuksista. Teoksessa E. Kangas (toim.) Koulunuudistus. Kannanottoja ja kaavailuja. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava, 179–192.
- Kaplan, R.S. and Norton, D.P. 2009. Strategiaverkko. Helsinki: Talentum.
- Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi: Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Karjalainen, A. 2005. Koulutuksen laatuajrjestelmän perusteet. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämisyksikkö. Artikkelijulkaisu 29.8.2005. Haettu marraskuu 18, 2012, sivustolta <http://www.oulu.fi/opetkeh/pdf/verkojulkaisut/koulutuksen-laatuajrjestelma-perusteet-karjalainen.pdf>
- Karlberg-Granlund, G. 2009. Att förstå det stora i det lilla: Byskolan som pedagogik, kultur och struktur. Akateeminen väitöskirja. Åbo Akademi. Åbo: Åbo Akademis Förlag – Åbo Akademi University Press.
- KARVI. 2015. Korkeakoulujen laatuajrjestelmien auditointikäsikirja vuosiksi 2015—2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2015:1. Haettu helmikuu 24, 2016 sivustolta [http://karvi.fi/app/uploads/2015/02/KARVI\\_0115.pdf](http://karvi.fi/app/uploads/2015/02/KARVI_0115.pdf)
- KARVI. 2016. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen järjestäjien itsearviointikäytänteet 12/2015 - 05/2017. Haettu helmikuu 24, 2016 sivustolta <http://karvi.fi/event/perusopetuksen-ja-lukiokoulutuksen-jarjestajien-itsearviointikaytanteet/>
- Kelchtermans, G. 2007. Ammatillinen sitoutuminen sopimusten takana – Opettajien itseymmärrys, haavoittuvuus ja reflektio. Teoksessa E. Estola, H.L.T. Heikkinen, & R. Räsänen (toim.) 2007. Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulu:Oulun yliopisto, 75–100. Haettu lokakuu 31, 2013 sivustolta <http://herkules.oulu.fi/isbn9789514285936/isbn9789514285936.pdf>
- Kelle, U. ja Laurie, H. 1995. Computer Use in Qualitative Research and Issues of Validity. Teoksessa U. Kelle (toim.) Computer-Aided Qualitative Data Analysis Theory, Methods and Practice. Guilford, Surrey: SAGE Publications, Inc., 19–28.

- Kiilakoski, T. & Oravakangas, A. 2010. Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. *Kasvatus & Aika* 4 (1) 2010, 7-25
- Kilpeläinen, R. 2010. *Kyläkoulut Suomessa. Maaseudun pienet koulut opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvuympäristöinä*. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö, kasvatustiede. Oulu: Oulun yliopisto.
- King, N. 1997. *The Qualitative Research Interview*. Teoksessa C. Cassell, and G. Symon (toim.) *Qualitative Methods in Organizational Research. A Practical Guide*. First published 1994. Wiltshire: SAGE Publications Ltd, 14–36.
- Kirjavainen, P. ja Laakso-Manninen, R. 2000. *Strategisen osaamisen johtaminen. Yrityksen tieto ja osaaminen kilpailuedun lähteiksi*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Kirjonen, J. 2006. *Kehittäminen asiantuntijatyönä*. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) *Kehittämistyön risteyskiä*. Stakes. Jyväskylä 2008: Gummerus Kirjapaino Oy, 117–133.
- Kirveskari, T. 2003. *Visiot oppilaitoksen johtamisessa. Tulevaisuuden tahtotilaa muodostamassa*. Akateeminen väitöskirja. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 256. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kivinen, Tuula, 2008. *Tiedon ja osaamisen johtaminen terveydenhuollon organisaatioissa*. Kuopion yliopiston julkaisuja E. *Yhteiskuntatieteet* 158. Kuopio: Kuopion yliopisto Kopijyvä.
- Kiviniemi, K. 2000. *Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttamisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Haettu marraskuuta 13, 2012, sivustolta <http://ohopop.files.wordpress.com/2008/10/oepro14.pdf>
- Kolari, P. 2010. *Tunneälyjohtaminen asiantuntijaorganisaation muutoksessa*. Akateeminen väitöskirja. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 949. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Korhonen, A. 2008. *Opettajien perustehtäväkäsitykset osana peruskoulun kehittämistä*. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 129. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuu.
- Korkeakoulujen arviointineuvosto. 2014. Uutisia 17.1.2014. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus aloittaa toimintansa toukokuussa. Haettu maaliskuuta 16, 2014 sivustolta [http://www.kka.fi/?10\\_m=1334&s=8](http://www.kka.fi/?10_m=1334&s=8)

- Korkiakangas, E., Luoma, P., Alahuhta, M., Taanila, A. ja Laitinen, J. 2009. NVivo apuvälineenä aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa. *Hoitotiede* 2009. 21 (3), 216–226.
- Koskenniemi, M. 1944. *Kansakoulun opetusoppi*. Helsinki: Otava.
- Koskiaho, B. 2002. Onko osallisuus vahvaa demokratiaa? Maankäyttö- ja rakennuslainsoveltamisesta. Teoksessa P. Bäcklund, J. Häkli & H. Schulman (toim.) *Osalliset ja osajat. Kansalaiset kaupungin suunnittelussa*, 36–57. Helsinki: Gaudeamus.
- Kostiainen, T. 2009. Osaamisen kehittämisen neljä tilaa. Osaamiskeskuksen interventio sosiaalityöhön. Akateeminen väitöskirja. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 879. Tampere: Tampereen yliopisto
- Kostiainen, E. ja Rautiainen, M. 2011. Uusi opettaja. Teoksessa K. Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 183–196.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetus suunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuu : University of Joensuu.
- Kujala, E. 2003. Asiakaslähtöinen laadunhallinnan malli. Tilastolliseen prosessin ohjaukseen perustuva sovellus terveyskeskukseen. Akateeminen väitöskirja. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 234. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana. Erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Akateeminen väitöskirja. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 613. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kumpulainen, K. ja Lipponen, L. 2010. Koulu 3.0 \_Kuinka teemme visiosta totta? Teoksessa K. Vähähyyppä (toim.) *Koulu 3.0. . Opetushallitus*, 6–20.
- Kumpulainen, K., Mikkola A. & Jaatinen A-M. 2013. Thechronotopes of technology-mediated creative learning practices in an elementary schoolcommunity. *Learning, Media and Technology*, DOI:10.1080/17439884.2012.752383
- Kumpulainen, T. (toim.) 2011. *Opettajat Suomessa 2010. Lärarna i Finland 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Opetushallitus. Haettu lokakuu 30, 2013 sivustolta [www.oph.fi/julkaisut](http://www.oph.fi/julkaisut)*
- Kuntatyönantaja. 2005. Yhteissuunnittelu-aikaa lisättiin tunnilla. *Kuntatyönantajalehti* 2/2005, 15–16. Haettu marraskuu 17, 2014 sivustolta [http://www.kuntatyönantajalehti.fi/fi/arkisto/2005/2/Documents/0205\\_Yhteissuunnittelu%C3%B6aikaa\\_lis%C3%A4ttiin\\_tunnilla.pdf](http://www.kuntatyönantajalehti.fi/fi/arkisto/2005/2/Documents/0205_Yhteissuunnittelu%C3%B6aikaa_lis%C3%A4ttiin_tunnilla.pdf)

- Kupari, P, Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta, J. 2013. PISA 12 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu syyskuu 29, 2014 sivustolta <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2013/PISA12.html?lang=fi>
- Kupiainen 2011. Visuaalinen maailma, koulu ja oppiminen. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 99–108.
- Kupiainen, R. 2013. Diginatiivit ja käyttäjälähtöinen kulttuuri. 16.4.2013 WiderScreen 1/2013. Haettu lokakuu 28.2013 sivustolta <http://widerscreen.fi/numerot/2013-1/diginatiivit/>
- Kurtti, J. 2009. Välineitä hiljaisen tiedon siirtämiseen ja hyödyntämiseen työpaikalla. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2. 2009, 28–40.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kuukka, K. 2009. Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa. ”Sen yhteisen hyvän löytäminen”. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 865. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kylliäinen, A. 2009. Armoa työhön. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Kyllönen, M. 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1678. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- L247/1957. Kansakoululaki 247/1957.
- L598/1982. Hallintomenettelylaki 598/1982.
- L476/1983. Peruskoululaki 476/1983.
- L750/1994. Valtion virkamieslaki L750/1994.
- L365/1995. Kuntalaki 365/1995.
- L1096/1996. Luonnonsuojelulaki 1096/1996.
- L628/1998. Perusopetuslaki 1998/628.
- L621/1999. Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 621/1999.
- L132/1999. Maankäyttö- ja rakennuslaki 132/1999.

L731/1999. Perustuslaki 731/1999.

L812/2000. Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 812/2000.

L55/2001. Työsopimuslaki 55/2001.

L1383/2001. Työterveyshuoltolaki 1383/2001.

L738/2002. Työturvallisuuslaki 738/2002.

L44/2006. Laki työsuojelun valvonnasta ja työpaikan työsuojeluyhteistoiminnasta 44/2006.

L642/2010. Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.

Laaksola, H. 2013. Varttuneista tehtävä jortteja. Pääkirjoitus 15.10.2013. Opettaja 42–43. s. 3.

Laatukeskus. 2013. EFQM. Haettu joulukuu 2, 2013 sivustolta

<http://www.laatukeskus.fi /palvelut-asiiantuntijapalvelut-virallinen-versio/efqm-malli>

Lahtero, T. 2011. Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri: symbolis-tulkinnallinen näkökulma. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 405. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Laine, N. 2008. Trust in Superior-Subordinate Relationship. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden laitos. Kasvatustiede/Ammattikasvatus. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 753. Tampere: Tampereen yliopisto.

Lainema, P., Lahdenpää, M ja Puolakka, P. 2001. Strategisen johtamisen areena ja horisontti. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Laitinen, p: 2013. Uudistuva työterveyshuolto : työtoimintalähtöinen työpaikkaselvitys osana työterveyshuollon arkea. Opinnäytetyö. Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelma (ylempi AMK). Lahden Ammattikorkeakoulu. Haettu tammikuu 28, 2014 sivustolta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201304094153>

Lashway, L. 1996. The Limits of Shared Decision-Making.ERIC Digest 108 July 1996. Haettu lokakuu 3, 2013 sivustolta <https://scholarsbank.uoregon.edu/> <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/3330/digest108.pdf?sequence=1>

Lashway, L. 1997. Shared Decision Making. ERIC Clearinghouse on Educational Management. Research Roundup 13, 3. Spring 1997. Haettu lokakuu 3, 2013

sivustolta [https://scholarsbank.uoregon.edu/https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/3476/roundups\\_Spring\\_1997.pdf?sequence=1](https://scholarsbank.uoregon.edu/https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/3476/roundups_Spring_1997.pdf?sequence=1)

- Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja. 1. painos 2004. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Lee, R.M. and Fielding, N. G. 1995. User's Experiences of Qualitative Data analysis Software. Teoksessa U. Kelle (toim.) Computer-Aided Qualitative Data Analysis Theory, Methods and Practice. Guilford, Surrey: SAGE Publications, Inc., 29–40.
- Lehkonen; H. 2009. Mikä tekee rehtorista selviytyjän? Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään. Akateeminen väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 888. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lepistö, L. ja Tiirikainen, P. 2006. Terveystieteiden opettajat verkkotutoreina terveyden opetuksessa. Teoksessa M. Erkamo, S. Haapa, M-L. Kukkonen, L. Lepistö, M. Pulli ja T. Rinne (toim.) Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja. B•11, 59–71. Haettu syyskuu 28, 2015 sivustolta <https://www.laurea.fi/dokumentit/Documents/B11.pdf>
- Li, C-K and Hung, C-H. 2010. An examination of the mediating role of person-job fit in relations between information literacy and work outcomes. Journal of Workplace Learning. 22 (5), 306–318.
- Lichtenstein, G. and McLaughlin K. J. 1991. Teacher Empowerment and Professional Knowledge. CPRE Research Report Series RR-020. Haettu huhtikuu 15, 2013 sivustolta [http://www.cpre.org/images/stories/cpre\\_pdfs/rr-20.pdf](http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/rr-20.pdf)
- Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Akateeminen väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 940. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lintuvuori, M., Ahtiainen, R., Hienonen, N., Vainikainen M-P. ja Hautamäki, J. 2015. Osaava-ohjelma 2010–2013. Selvityksen loppuraportti. Helsinki: Helsingin yliopisto – Koulutuksen arviointikeskus.
- Lipponen, P. 2013. Koulu-uudistus – vain taivas kattona. Teoksessa TUVJ 8/2013. Uusi oppiminen. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013, 5–13. [www.eduskunta.fi/tuv](http://www.eduskunta.fi/tuv)
- Liveng, A. 2010. Learning and recognition in health and care work: an inter-subjective perspective. Journal of Workplace Learning. 22 (1/2), 41–52.
- Lonka, K., Hietajärvi, L., Makkonen, J. Sandström, N. & Vaara, L. 2013. Tulevaisuuden opettajankoulutus – millaiseen kouluun ja miten? Teoksessa TUVJ 8/2013. Uusi



oppiminen. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013, 93– 111.  
[www.eduskunta.fi/tuv](http://www.eduskunta.fi/tuv)

- Lonka, K. ja Pyhältö, K. 2010. Tulevaisuuden koulu? Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani ja H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 315–334. Haettu marraskuu 12, 2013 sivustolta [http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut\\_files/Kallioniemi%20ym\\_%20julkaisu\[1\].pdf](http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/Kallioniemi%20ym_%20julkaisu[1].pdf)
- Lumijärvi, I. ja Jylhäsaari, J. 2000. Laatujohtaminen ja julkinen sektori. Laadun ja tuloksen tasapaino johtamishaasteena. Helsinki: Gaudeamus.
- Luoma, M. 2009. Strategiatyön uudet muodot. Uudista ja uudistu. Tulevaisuuden strategiat. Henry -seminaari 3. 24.9.2009. Haettu syyskuu 28, 2015 sivustolta [http://vanha.henry.fi/data/dokumentit/UU\\_2009/mater/Strategiatyon%20uudet%20muodot%20ML.pdf](http://vanha.henry.fi/data/dokumentit/UU_2009/mater/Strategiatyon%20uudet%20muodot%20ML.pdf).
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus– Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 318, Tampereen yliopisto.
- Maaranen, K. 2010. Miten saada käytännöstä hyväksyttävää? Miten teoretisoida käytäntöä? Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani ja H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 147–158. Haettu marraskuu 12, 2013 sivustolta [http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut\\_files/Kallioniemi%20ym\\_%20julkaisu\[1\].pdf](http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/Kallioniemi%20ym_%20julkaisu[1].pdf)
- Mahlamäki-Kultanan, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri? Ammatillisen oppilaitoksen rehtori pedagogisena kehittäjänä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Tamperensis 599. Tampere: Tampereen yliopisto
- Mahlamäki-Kultanan, S., Hämäläinen, T., Pohjonen, P. & Nyssölä, K. 2013. Yhteenveto ja pohdinta. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanan, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) Maaailman osaavin kansa 2020. Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset 2013:8. Helsinki: Opetushallitus, 209–217.
- Malin, A. 2013. Kansainvälinen aikuistutkimus (PIAAC) Ensituloksia. 8.10.2013. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Haettu lokakuu 21, 2013 sivustolta [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/piaac/liittet/PIAAC\\_TIEDOTUSTILAISUUS\\_AM.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/piaac/liittet/PIAAC_TIEDOTUSTILAISUUS_AM.pdf)

- Mantere, S. 2003. Champion, citizen, cynic. Social positions in the strategy process. Helsinki University of Technology. Industrial Management and Work and organizational Psychology. Dissertation Series No 5. Espoo: Monikko Oy.
- Mantere, S. 2004. Strategian toteuttajat. Keitä he ovat? TieVie 29.10.2004. Haettu marraskuuta 18, 2012, sivustolta [http://tievie oulu.fi/koulutusresurssit/kalvot/2004/Helsinki\\_10ov/mantere\\_strategian.pdf](http://tievie oulu.fi/koulutusresurssit/kalvot/2004/Helsinki_10ov/mantere_strategian.pdf)
- Mantere, S. 2005. Strategic practices as enablers and disablers of championing activity. Strategic Organization 3(2), 157–184.
- Mantere S., Aaltonen P., Ikävalko H., Hämäläinen V., Suominen K. ja Teikari V. 2006. Organisaation strategian toteuttaminen. Suunnitelmista käytäntöön. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Markus, M. L. and Robey, D. 1983. Information technology and organizational change: Causal structure in theory and research. Management Science 34 (5), 583–598.
- Martin B., Crossland B and Johnson J. 2001. Is There a Connection: teacher Empowerment, Teacher's Sense of Responsibility and Student Success? Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (30th, Little Rock, AR, November 14–16, 2001. Reports – Research (143) – Speeches/Meeting Papers (150) Haettu marraskuuta 11, 2011 sivustolta <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED460116.pdf>
- Marton, F. 1981. Phenomenography –describing conceptions of the world around us. Instructional Science 10, 177–200.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. Sherman and R. Webb (toim.) Qualitative research in education: Focus and methods. London: Falmer Press, 141–161.
- Maslow, A. H. 1970. Motivation and Personality. Third edition. New York: Longman.
- Mattila, P. ja Miettunen, J. 2010. Luokkahuoneen evoluutio tulevaisuuden oppimisympäristöksi. Teoksessa K. Vähähyyppä (toim.) Koulu 3.0. . Opetushallitus, 27–39.
- Meri, M. 1992. Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 104. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Miettinen, K. 2008. Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Asiakirja – ja kyselytutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta. Akateeminen väitöskirja. Tampe-

reen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 716. Tampere: Tampereen yliopisto.

Miettinen, R. 2000: Konstruktivistinen oppimisenäkemyks ja esineellinen toiminta. Aikuiskasvatus 4 / 2000, s. 276–292.

Mokhele, M. 2013. Empowering Teachers: An Alternative Model for Professional Development in South Africa. Journal of Social Science 34(1), 73–81. Haettu huhtikuu 15, 2013 sivustolta [http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS-34-0-000-13-Web/JSS-34-1-000-13-Abst-PDF/JSS-34-1-073-13-1362-Mokhele-M/JSS-34-1-073-13-1362-Mokhele-M-Tx\[8\].pmd.pdf](http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS-34-0-000-13-Web/JSS-34-1-000-13-Abst-PDF/JSS-34-1-073-13-1362-Mokhele-M/JSS-34-1-073-13-1362-Mokhele-M-Tx[8].pmd.pdf)

Morgan, G. 1997. Images of Organization. New Edition of the International Best-Seller. California: SAGE Publications, Inc.

Muukkonen, T. 2007. Osallisuus lapsen kanssa. Kohtaamis- ja prosessiosallisuus Lapsen kanssa –hankkeessa. Jutut 2007. Haettu helmikuu 17, 2010 sivustolta <http://www.itulehti.fi/lapsenkanssaHanke.htm>

Muukkonen, T. (toim.) 2008. Suunnitelmallinen sosiaalityö lapsen kanssa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 17, 2008. Haettu helmikuu 17, 2010 sivustolta [http://www.socca.fi/aineistot/Suunnitelmallinen\\_sosiaalityo\\_lapsen\\_kanssa.pdf](http://www.socca.fi/aineistot/Suunnitelmallinen_sosiaalityo_lapsen_kanssa.pdf)

Myrskylä, P. 2009. Koulutus periytyy edelleen. Hyvinvointikatsaus 1/2009. Tilastokeskus. Haettu maaliskuu 7, 2016 sivustolta [http://www.stat.fi/tup/hyvinvointikatsaus/hyka\\_2009\\_01.html](http://www.stat.fi/tup/hyvinvointikatsaus/hyka_2009_01.html)

Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät: etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän studies in education, psychology and social research 316. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Mäkipeska, M. ja Niemelä T.1999. Hengittävä työyhteisö – johtamista muutosvirrassa. Helsinki:Oy Edita Ab.

Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä – Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Akateeminen väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 206. Tampere: Tampereen yliopisto.

Mäntynen, M. 2013. Opettajan kokemus sosiaalisesta roolistaan ja osallisuudestaan koulun strategiaprosessissa – Tapaustutkimus laatupalkitusta koulusta. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 15(1), 32–46.

- Niesche, R. 2013. Politicizing articulation: applying Lyötard's work to the use of standards in educational leadership. *International Journal of Leadership in Education* 16 (2), 220–233.
- Niemelä, J. 2008. Sosiaalinen osallisuus ja sosiaaliset mahdollisuudet. Sosiaalisten mahdollisuuksien politiikka -seminaari. Sosiaalipoliittinen yhdistys, KELA, Kuopion yliopisto ja Diakonia-ammattikorkeakoulu. Helsinki 4.6.2008. Haettu syyskuu 28, 2015 sivustolta <http://195.148.89.50/files/diak/Uusisivusto/SomaJormaNiemel08.pdf>
- Niemi, H. 2004a. Aikuisten vastuu. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen, J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta*. Tampere: Tampere University Press, 62–83. Haettu lokakuu 31, 2013 sivustolta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201303131056>
- Niemi, H. 2004b. Arvioinnin hyvä ja paha. Julkaisussa *Theoria et praxis*. Loima, J. (Toim.) *Viikin normaalikoulun julkaisuja 1*. Helsinki 2004. Haettu helmikuu 20, 2010 sivustolta [http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria\\_arvioinnin.html](http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria_arvioinnin.html)
- Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani ja H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Suomen kasvatus-tieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 27–50. Haettu marraskuu 12, 2013 sivustolta [http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut\\_files/Kallioniemi%20ym\\_%20julkaisu\[1\].pdf](http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/Kallioniemi%20ym_%20julkaisu[1].pdf)
- Niinistö-Sivuranta, S. 2013. Sanoista syntyy yhteinen merkitys? Kommunikointitaidot luovassa oppimisympäristössä ja ammatillisessa kasvussa ammattikorkeakoulun visuaalisilla suunnittelualoilla. Akateeminen väitöskirja. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1305. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Nisula, L. ja Pukkila P. 2014. Osallistava pedagogiikka ammatillisen opettajan työssä. Teoksessa J. Helander (toim.) *Yhdessä: osallisuutta, tekoja ja unelmia*. HAMK AOKKn julkaisuja 4/2014, 47–60. Haettu marraskuu 2014 sivustolta [http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/80896/HAMK\\_YHDESSA\\_2014\\_ekirja.pdf?sequence=1](http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/80896/HAMK_YHDESSA_2014_ekirja.pdf?sequence=1)
- Nonaka, I. and Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge.Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I. and Toyama, R. 2003. The knowledge-creating theory revisited: knowledge creation as a synthesizing process. *Knowledge Management Research & Practice* (2003) 1, 2–10. doi:10.1057/ palgrave.kmrp.8500001

- Nuikkinen, K. 2013. Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoksessa Koulutuksen ja opetus-  
toimen laatu ja tuloksellisuus. Artikkelikokoelma Helsingin kaupungin opetusvi-  
raston jatko-opintoryhmän väitöstutkimuksista. Helsingin kaupungin opetusvi-  
raston julkaisusarja A1:2013, 86–96. Helsinki: Unigrafia.
- Nummenmaa A.R. ja Välijärvi J. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä:  
Jyväskylän yliopistopaino.
- Nyysölä, K. 2013. Koulutuksen ohjaus. Näkökulmia koulutuksen ohjausjärjestel-  
miin, tietoperustaisuuteen ja valintoihin. Raportit ja selvitykset 2013:12. Ope-  
tushallitus. Haettu syyskuu 29, 2014 sivustolta  
[http://www.oph.fi/download/153834\\_koulutuksen\\_ohjaus.pdf](http://www.oph.fi/download/153834_koulutuksen_ohjaus.pdf)
- Näsi, J. ja Aunola M. 2002. Strategisen johtamisen teoria ja käytäntö. MET-julkaisu ja  
nro 12/2001. Tampere: Tammerpaino Oy
- OAJ 2006. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Haettu toukokuu 8, 2013  
sivustolta [http://www.oaj.fi/portal/page?\\_pageid=515,447767&  
\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL)
- OAJ 2010. Opettajankoulutus Suomessa 07/2010. OAJ:n julkaisu. Haettu toukokuu 3,  
2013 sivustolta  
[http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ\\_INTERNET/01FI/05TIEDOTTEET/0  
3JULKAISUT/OAJ\\_OPETTKOULUTUS\\_10 WEB.PDF](http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTERNET/01FI/05TIEDOTTEET/03JULKAISUT/OAJ_OPETTKOULUTUS_10_WEB.PDF)
- OAJ 2013. OAJ vaatii nuorille opettajille uusia tukijärjestelmiä. Tiedote 16.07.2013.  
Haettu lokakuu 22, 2013 sivustolta <http://www.oaj.fi>
- OAJ 2014. OAJ:n Työolobarometrin tuloksia 31.1.2014. Haettu helmikuu 24, 2016 si-  
vustolta  
[http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OAJWrapper&childpagenam  
e=OAJ%2FPage%2Fsisalto&cid=1363787850943&showOne=true&contentID=13  
63788629039](http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OAJWrapper&childpagename=OAJ%2FPage%2Fsisalto&cid=1363787850943&showOne=true&contentID=1363788629039)
- OECD Programme for International School Assessment (PISA). Haettu toukokuu 3,  
2013 sivustolta <http://www.oecd.org/pisa/>
- OECD. 2012. Education at a Glance 2012, OECD Publishing. Koulutuskatsaus 2012.  
Suomenkielinen tiivistelmä. Haettu toukokuu 3, 2013 sivustolta  
<http://www.oecd.org/>
- OECD. 2013. Education at a Glance 2013. Haettu marraskuu 20, 2013 sivustolta  
[http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2013\\_eag-2013-  
en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2013_eag-2013-en)

- OKM 2012. PISA 2009 -raportti selittää PISA-tulosten syitä ja muutossuuntia. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu toukokuu 3, 2013 sivustolta [http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/04/pisa09\\_julkaisu.html](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/04/pisa09_julkaisu.html)
- OKM 2013. Suomi kansainvälisille koulutusmarkkinoille. Selvitysryhmän muistio: Toimenpideohjelma koulutusviennin edellytysten parantamiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:9. Haettu marraskuu 20, 2013 sivustolta <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2013/koulutusvient.html>
- Ollila, M-L. 2010. Johtajan parempi elämä. Juva: WS Bookwell Oy.
- Ollila, M. 2013. Transformationaalisen johtajuuden yhteydet työhyvinvointiin: Ammatillinen pystyvyysusko yhteyttä välittävänä tekijänä. Pro Gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Haettu joulukuu 5, 2014 sivustolta <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-23184>
- OM 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007/44. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Haettu lokakuu 25, 2013 sivustolta <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf>
- Onnismaa, J. (toim.) 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:1. Haettu lokakuu 30, 2013 sivustolta [http://www.oph.fi/julkaisut/2010/opettajien\\_tyohyvinvointi](http://www.oph.fi/julkaisut/2010/opettajien_tyohyvinvointi)
- Opetusalan eettinen neuvottelukunta. 2013. [Kannanotto lapsen oikeuksien puolesta](http://www.oaj.fi/cs/oaj/neuvottelukunnan%20julkaisut) 20.11.2013. Haettu maaliskuu 18, 2014 sivustolta <http://www.oaj.fi/cs/oaj/neuvottelukunnan%20julkaisut>
- OPH 2012. Opetushallitus. 2012. Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014. 14.11.2012. Haettu maaliskuu 18, 2014 sivustolta [http://www.oph.fi/download/146131\\_Luonnos\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiksi\\_VALMIS\\_14\\_11\\_2012.pdf](http://www.oph.fi/download/146131_Luonnos_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf)
- OPH 2013a. Opetushallitus. 2013. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. Koonti perusteluonnosten www-palautteesta 31.1.2013. Haettu lokakuu 25, 2013 sivustolta [http://www.oph.fi/download/146133\\_Verkkosivujen\\_kautta\\_saatu\\_palaute\\_koonti\\_31\\_1\\_2013.pdf](http://www.oph.fi/download/146133_Verkkosivujen_kautta_saatu_palaute_koonti_31_1_2013.pdf)
- OPH 2013b. Opetushallitus. Luonnos toimivan laadunhallintaa ja laadun jatkuvaa parantamista tukevan järjestelmän kriteeristöstä. Haettu joulukuu 2, 2013 sivustolta [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/laadunhallinnan\\_tuki](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/laadunhallinnan_tuki)

- OPH 2013c. Opetushallitus. 2013. POP –ohjelma. Haettu joulukuu 2, 2013 sivustolta [http://www.oph.fi/rahoitus/valtiovastuukset/yleissivistava\\_koulutus/perusopetuksen\\_laadun\\_parantaminen](http://www.oph.fi/rahoitus/valtiovastuukset/yleissivistava_koulutus/perusopetuksen_laadun_parantaminen)
- OPH 2013d. Opetushallitus. 2013. Haettu joulukuu 2, 2013 sivustolta [Valtiovastuukset laatustrategian toimeenpanon tukeen v. 2012 yhteenveto](http://www.oph.fi/rahoitus/valtiovastuukset/ammattillinen_koulutus/laatustrategian_toimeenpanon_tukeen_v.2012_yhteenveto)  
[http://www.oph.fi/rahoitus/valtiovastuukset/ammattillinen\\_koulutus/laatustrategian\\_tuki](http://www.oph.fi/rahoitus/valtiovastuukset/ammattillinen_koulutus/laatustrategian_tuki)
- OPH 2014a. Opetushallitus, OPS 2016. Opetussuunnitelmien perusteiden luonnokset lausunnoille. Verkko-uutinen 19.9.2014. Haettu joulukuu 3, 2014 sivustolta <http://www.oph.fi/ops2016/>
- OPH 2014b. Opetushallitus, OPS 2016. Koonti sidosryhmäläusunnoista. Haettu joulukuu 3, 2014 sivustolta <http://www.oph.fi/ops2016/>
- OPH 2014c. Opetushallitus, OPS 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Haettu syyskuu 9, 2015 sivustolta [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus)
- Opetusministeriö. 2010. Perusopetuksen laatukriteerit. Opetusministeriön julkaisu 2010:6. Haettu marraskuu 5, 2012 sivustolta <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/opm06.pdf?lang=fi>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2009. Future Learning Finland -projekti kartoitti Suomen koulutusviennin tilan. Etusivu. Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkolehti Julkaistu 26.3.2009 . Haettu huhtikuu 22, 2013 osoitteesta <http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2009/2603/koulutusbisnes.html?lang=fi>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Koulutuksen arviointi. Haettu joulukuu 5, 2014 sivustolta [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/koulutuksen\\_arviointi/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/koulutuksen_arviointi/?lang=fi)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Opetus- ja kulttuuriministeri Sanni Grahn-Laasonen kuntien tehtävien purusta: Vähemmän byrokratiaa, enemmän aikaa opettamiseen. Tiedotteet. 17.2.2016. Haettu helmikuu 24, 2016 sivustolta [http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2016/02/kuntien\\_tehtavat.html](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2016/02/kuntien_tehtavat.html)
- Oulasvirta, L. 2007. Palvelun laadun arviointi moniportaaisessa julkisessa organisaatiossa. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutusyksikkö. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 631. Tampere: Tampereen yliopisto.

- OVTES 2003–2004, Haettu toukokuu 2, 2013 sivustolta OVTES:n liitekohtaiset teksti-  
muutokset  
[http://www.kuntatyonantajat.fi/fi/ajankohtaista/yleiskirjeet/2004/Sivut/2404-  
Palkkausjarjestelman-kehittaminen-ja-sopimusmuutokset-OVTES.aspx](http://www.kuntatyonantajat.fi/fi/ajankohtaista/yleiskirjeet/2004/Sivut/2404-Palkkausjarjestelman-kehittaminen-ja-sopimusmuutokset-OVTES.aspx)
- OVTES 2007–2009. Haettu toukokuu 2, 2013 sivustolta  
[http://www.kuntatyonantajat.fi/fi/ajankohtaista/yleiskirjeet/2007/Sivut/1707-  
Kunnallinen-opetushenkiloston-virka-ja-tyoehtosopimus-OVTES-2007-2009.aspx](http://www.kuntatyonantajat.fi/fi/ajankohtaista/yleiskirjeet/2007/Sivut/1707-Kunnallinen-opetushenkiloston-virka-ja-tyoehtosopimus-OVTES-2007-2009.aspx)
- OVTES 2012–2013, 28. Haettu toukokuu 2, 2013 sivustolta  
[http://www.kuntatyonantajat.fi/fi/sopimukset/kvtes/Documents/kvtes-II-luku-  
palkkaus.pdf](http://www.kuntatyonantajat.fi/fi/sopimukset/kvtes/Documents/kvtes-II-luku-palkkaus.pdf)
- Paavola, S. 2009. Abduktiivinen argumentaatio – hypoteesien hakemisen ja keksimisen  
välittyneet strategiat. Teksti Suomalainen argumentaation tutkimus –  
konferenssissa, 26.–27.11. 2009, Turun yliopisto. Haettu lokakuu 30, 2012 sivus-  
tolta [http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/texts/paavola-2009-  
abduktiivinen-argumentaatio.pdf](http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/texts/paavola-2009-abduktiivinen-argumentaatio.pdf)
- Pajarinen, M and Rouvinen, P. 2014. Computerization Threatens One Third of Finnish  
Employment. ETLA Brief. 22. 13 January 2014 . Haettu helmikuu 23, 2016 sivus-  
tolta <http://pub.etla.fi/ETLA-Muistio-Brief-22.pdf>
- Pakkala, A. 2012. Osallistavassa kehittämisessä mukana pedagoginen ajattelu. Ai-  
kuiskasvatus 1 / 2012, 59–62.
- Parding, K. and Abrahamsson, L. 2010. Learning gaps in a learning organization: profes-  
sionals' values versus management values. Journal of Workplace Learning 22  
(5), 292–305.
- Parding, K., Abrahamsson, L and Berg-Jansson, A. 2012. New conditions for identities,  
cultures and governance of welfare sector professionals: Ephemera theory &  
politics in organization. The teaching profession 12(3), 294–308. Haettu lokakuu  
31, 2013 sivustolta [www.ephemeraweb.org](http://www.ephemeraweb.org)
- Parpala, P. 2013. Osaamisen ja koulun johtaminen – Teknologian ja uusien toiminta-  
mallien juurruttaminen koulun arkeen ja oppimisen johtaminen. Teoksessa TUVJ  
8/2013. Uusi oppiminen. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013,  
41–52. Haettu joulukuu 3, 2014 sivustolta [www.eduskunta.fi/tuv](http://www.eduskunta.fi/tuv)
- Patton, M.,Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3.rd. edition. Califor-  
nia: SAGE Publications Inc.
- Pekkala, S. 2005. Suomalaisen työvoiman koulutustaso ja koulutukseen käytetyt re-  
sursit. Teoksessa R. Hjerpe ja J. Honkatukia (toim.) Suomi 2025. Kestävän kas-



vun haasteet. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Pekkari, M. 2006. Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena. Akateeminen väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 577. Tampere: Tampereen yliopisto.

Peltonen, A. 1979. Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet. Maamme koulunuudistusta vuosina 1956–1975 koskevien komiteamietintöjen käsitys ihmisestä ja eettisistä periaatteista. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 113.

Penttinen, E. ja Kyyrönen, L. 2005. Oppikirja oppitunnin ohjelmoijana. Teoksessa A-L. Huttunen ja A-M Kokkonen (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatustieteen päivät 17.–18.11.2005 Verkkojulkaisu. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Jyväskylä 2005, 81–93. Haettu marraskuu 1, 2013 osoitteesta  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18898/isbn9513923843.pdf?sequence>

Perkka-Jortikka, K. 2002. Työyhteisöjohtaminen – vastuuta ja motivointia puun ja kuoren välissä. Helsinki: Edita Prima Oy.

Pietiläinen, V. ja Korkeakoski, E. 2012. Arvovalintojen oikeutus ja läpinäkyvyys kansallisessa koulutuksen arvioinnissa. Kasvatus 3/2012, 279–290.

Pirttiniemi, J. 2010. Kouluylhallituksen tarkastustoimesta Opetushallituksen informaatio-ohjaukseen. Uno Cygnaeuksen tarkastustoimi. Teoksessa Ajankohtainen Uno Cygnaeus. Uno Cygnaeuksen juhlavuosi 2010. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2010, 243–257. Haettu syyskuu 28, 2015 sivustolta  
[http://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1110051135\\_n\\_pirttiniemi.pdf](http://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1110051135_n_pirttiniemi.pdf)

PISA, ks. OECD

Pohjola, K. 2011. Johdannoksi. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 7–18.

Prein, G; Kelle, U.; Richards, L. ja Richards, T. 1995. Introduction: Using Linkages and Networks for Theory Building. Teoksessa U. Kelle (toim.) Computer-Aided Qualitative Data Analysis Theory, Methods and Practice. Guilford, Surrey: SAGE Publications, Inc., 62–68.

Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Puolimatka, T. 2007. Tieteenfilosofia. Opetusmoniste. Helsingin kaupungin opetusvirasto. Tieteellisten jatko-opintojen tukiohjelma. Tampereen yliopisto.
- Puro, J-P. 2002. Esimiehen viestintätaidot. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Puusa, A. 2007. Tulkinta organisaatio-identiteetin luonteesta ja ilmentymisestä: ”Keitä me organisaationa oikeastaan olemme?” Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopisto. Kauppa- ja oikeustieteiden tiedekunta. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Puustinen, M. 2007. Jatkuvan kehittämisen karusellissa. *Opettaja* 43/2007, 20–22.
- Puustinen, M. 2010. Tutkittu juttu. Kyläkouluista huokuu työn ilo. *Opettaja* 33/2010, 40.
- Pälli, P. 2009. Strategia merkitysneuvotteluna: strategiakeskustelun ja –tekstin vuorovaikutuksesta. *Puhe ja kieli*, 29(2), 75– 88.
- Pässilä, T. ja Niinikuru, L.1993. Koulun johtamisen taito. *Opetus* 2000. Porvoo:WSOY.
- QSR International. 2014. About QSR. Our history. Haettu tammikuu 25, 2014 sivustolta [http://www.qsrinternational.com/about-qsr\\_history.aspx](http://www.qsrinternational.com/about-qsr_history.aspx)
- Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto kasvatustieteiden tiedekunta. *Studies in education, psychology and social research*. 383. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Tammer-Paino Oy. Tampere.
- Raatikainen, T ja Tarvainen, E. 2013. Lokaalista opettajuudesta globaaliin asiantuntijuuteen, Teoksessa TUVJ 8/2013. Uusi oppiminen. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013. 78–87. Haettu joulukuu 3, 2014 sivustolta [www.eduskunta.fi/tuv](http://www.eduskunta.fi/tuv)
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Akateeminen väitöskirja. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1151. Tampere:Tampereen yliopisto.
- Rajakaltio, H. 2012. Koulu peruskysymysten äärellä. *Katsaukset. Kasvatus & Aika* 6 (3) 2012, 56–60.
- Rajaniemi, J. 2010. Organisaatorakenne ja innovatiivisuus Tutkimus organisaatorakenteista johtuvista innovatiivisuuden esteistä. Akateeminen väitöskirja. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 953. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Rajashekara N. & Prathima H.P. 2011. Teacher Empowerment Is A Matter Of Professional Development. Indian Journal of Applied Research 1(1), 43–44. Haettu huhtikuu 15, 2013 sivustolta  
<http://www.theglobaljournals.com/ijar/file.php?val=MTU=>
- Rannisto, P.-H. 2005. Kunnan strateginen johtaminen. Tutkimus seinänaapurikuntien strategiaprosessien ominaispiirteistä ja kunnanjohtajista strategisina johtajina. Akateeminen väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 427. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rantala, J. 2010. Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio. Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rantala J. ja Siikaneva, A. (toim.) 2005. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus - ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 3. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki. Haettu marraskuu 15, 2013 sivustolta  
[http://www.enorssi.fi/hankkeet/kansalaisvaikuttaminen-1/julkaisut-1/Kansalaisvaikuttaminen\\_opettajankoulutuksessa.pdf](http://www.enorssi.fi/hankkeet/kansalaisvaikuttaminen-1/julkaisut-1/Kansalaisvaikuttaminen_opettajankoulutuksessa.pdf)
- Rantanen, J. 2016. Tunteet (työ)elämässä. Pääluento. Oppiminen, luovuus ja tunteet aikuisuuden elämänkentillä. Aikuiskasvatuksen tutkijatapaaminen. 18. – 19.2.2016. Jyväskylä.
- Rantanen, T. ja Toikko, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. uas.journal.fi. Haettu huhtikuu 3.2014 sivustolta  
<http://www.uasjournal.fi/index.php/kever/article/viewFile/1088/919>.
- Rasimus, A. 2006. Uudet liikkeet. Radikaali kansalaisaktivismi 1990-luvun Suomessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 565. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rask, M. 2000. Kirjallinen kysymys 434/2000 vp. Eduskunta. Haettu joulukuu 3, 2014 sivustolta  
[http://www.eduskunta.fi/faktatmp/utatmp/akxtmp/kk\\_434\\_2000\\_p.shtml](http://www.eduskunta.fi/faktatmp/utatmp/akxtmp/kk_434_2000_p.shtml)
- Rasku-Puttonen, H. 2005. Lasten ja nuorten osallisuus kasvu- ja oppimisympäristöisään. Teoksessa A-L. Huttunen ja A-M. Kokkonen (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatustieteen päivät 17.–18.11.2005. Verkkojulkaisu. Suomen kasvatustieteellinen seura Jyväskylä 2005, 7–14. Haettu osoitteesta  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18898/isbn9513923843.pdf?sequence>
- Rauhala, P. 2006. Laurean oppimisenäkemyksen kasvatustieteellinen perusta. Teoksessa M. Erkamo, S. Haapa, M-L. Kukkonen, L. Lepistö, M. Pulli ja T. Rinne (toim.) Uu-

- distuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja. B•11, 8–16. Haettu syyskuu 28, 2015 sivustolta <https://www.laurea.fi/dokumentit/Documents/B11.pdf>.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perusteet ja käytännöt. Tampere:Tammer-Paino Oy.
- Rauste-von Wright, M-L. ym. 2003. Koulun eksperttiys. Tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1: 2003. Helsinki.
- Reeves, C. 2008. Pieni on parempi. Pienten koulujen laatu tutkimusten valossa. Suomen Kylätoiminta ry:n julkaisu 1/2008. Haettu marraskuu 1, 2013 sivustolta <http://www.jasky.net/Pienkoulu.pdf>
- Richards T. ja Richards L. 1995. Using Hierarchical Categories in Qualitative Data Analysis. Teoksessa U. Kelle (toim.) Computer-Aided Qualitative Data Analysis Theory, Methods and Practice. Guilford, Surrey: SAGE Publications, Inc., 80–95.
- Rinne R., Simola H., Mäkinen-Streng M., Silmäri-Salo S. & Varjo J. 2011. Arvioinnin arvo. Suomalaisen perusopetuksen laadunarviointi rehtoreiden ja opettajien kokemana. Jyväskylä: Jyväskylä yliopistopaino.
- Roffey, S. 2013. Inclusive and exclusive belonging – the impact on individual and community well-being. *Educational & Child Psychology* 30 (1), 38–49.
- Roisko, H. 2002. Oppimista ja merkitystä etsimässä – PD-koulutuksen arviointi oppimiskokemusten viitekehyksessä. HAMK & AKTK-julkaisuja 3/2002. Saarijärvi.
- Roisko, H. 2007a. Laadullisen tutkimuksen avoimuus ja julkisuus. Opetusmoniste. 14. – 15.9.2007. Helsingin kaupunki. Opetusviraston tieteellisten jatko-opintojen tukiohjelma. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Roisko, H. 2007b. Adult Learners' Learning in a University Setting. A Phenomenographic study. Academic Dissertation. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 614. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Roisko, H. 2007c. Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät. Opetusmoniste 14. – 15.9.2007. Helsingin kaupunki. Opetusviraston tieteellisten jatko-opintojen tukiohjelma. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetus suunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Akateemi-

nen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1076. Tampere: Tampereen yliopisto.

Ruohotie, P. 2000a. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WS Bookwell Oy.

Ruohotie, P. 2000b. Some Instructional Issues Of Lifelong Learning. Teoksessa B. Bearsto ja P. Ruohotie (toim.) Empowering teachers as lifelong learners. Reconceptualizing, Restructuring and Reculturing Teacher Education for the Information Age, 5–28. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education.

Rytivaara, A. 2012. Towards inclusion: teacher learning in co-teaching. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Ryymin, E. 2008. Teachers' Intelligent Networks. Study on Relationship-based Professional Development supported by Collaborative Learning Technologies. Akateeminen väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 751. Tampere: Tampereen yliopisto.

Räsänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Akateeminen väitöskirja, Joensuun yliopisto – kasvatustiede. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskuskeskus.

Räsänen, R. 2007. Arvot opettajan työn tienviittoina. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Kasvatustieteiden tiedekunta, kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto, 29–43. Haettu lokakuu 31, 2013 sivustolta  
<http://herkules oulu.fi/isbn9789514285936/isbn9789514285936.pdf>

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu tammikuu 15, 2014 sivustolta <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>.

Saari, S. 2002. Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.

Saari, S. 2004. Tulostriisi-ohjaus. Ominaisuudet ja käyttö. Miten saada halutut asiat tehdyksi organisaatiossa. Vantaa: Dark Oy.

Saari, S. 2005. Mistä korkeakoulujen laatukäsite ja laatu määrittyy? Hallinnon Tutkimus 2/2006, 54–62.

- Sagulin, M. 2009. Risto Roopenpojan ihmeellinen elämä kansakoulun klassikkona. Siviä Heinämaan Robinson Crusoe -mukaelma 1900-luvun alun kasvatustieteiden kontekstissa. *Kasvatus & Aika* 2 (3) 2009, 7-21.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia* 119. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Sahlberg, P. 2007. Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*. 22 (2), 147–171.
- Sahlberg, P. 2010a. "Creation through survival – Renewal through big dream". Konferenssiesitelmä. 29.1.2010. Educa 2010. Opetusalan valtakunnallinen koulutus-tapahtuma. 29.–30.1.2010. Helsinki.
- Sahlberg, P. 2010b. On a road to nowhere: Global educational reform movement . Konferenssiesitelmä 18.5.2010. The Stockholm Summit. For top level leaders in school education. 17–19 May 2010. Stockholm.
- Sahlberg, P. 2011a. Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press.
- Sahlberg, P. 2011b. The Professional Educator. Lessons from Finland. *American Educator*. Summer 2011, 34–38. Haettu lokakuu 7, 2012 sivustolta <http://web.uvic.ca/~gtreloar/Articles/Finland/Lessons%20from%20Finland.pdf>.
- Sahlstedt, H. 2015. Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu: Tapaustutkimus opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemyksistä. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 364. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Saksa, J-M. 2007. Organisaatiokenttä vai paikallisyhteisö: OP-ryhmän strategiat institutionaalisten ja kilpailullisten paineiden ristitulessa. Akateeminen väitöskirja. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. *Acta Universtatis Lappeenrantaensis* 277.
- Salmikangas, A-K. 1997. Osallisuus suomalaisessa yhteiskunnassa. Kokemuksia osallisuushankkeista. Sisäasianministeriön Osallisuushankekatsaus. Helsinki.
- Salminen, J. 2008. 7 askelta strategiasta tuloksiin. Helsinki: Talentum.
- Salminen, J. 2002. Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys. Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872–1920 . Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 237.
- Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Teos.

- Salminen, J. ja Sääntti, J. 2012a. Akateemisen yleisdidaktiikan vaikea ja lyhyt historia 1960-luvulta 2000-luvulle. *Kasvatus & Aika* 6 (2), 5–20.
- Salminen, J. ja Sääntti, J. 2012b. Kansallisesta selvitystilasta kansainvälisiin parrasvaloihin. Pääkirjoitus. *Kasvatus & Aika* 6 (2), 3–4.
- Santalainen, T. 2008. Strateginen ajattelu. Helsinki: Talentum.
- Sarala, U. ja Sarala, A. 2010. Oppiva organisaatio – oppimisen laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. *Palmenia-sarja* 69. Helsinki: Palmenia.
- Sauer, E., Salovaara, P., Mikkonen, A-M. ja Ropo, A. 2010. Johtajuuden uusi taide. Tampere: University Press.
- Sayer, E., Beaven, A., Stringer, P. & Hermena, E. 2013. Investigating sense of community in primary schools. *Educational Child Psychology*. 30 (1), 9–21.
- Sefton-Green, J. 2011. Epävirallisen ja virallisen oppimisen rajankäynnin haasteet. Teoksessa L. Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuskeskus, 85–98.
- Seidel, J. ja Kelle, U. 1995. Different Functions of Coding in the Analysis of Textual Data. Teoksessa U. Kelle (toim.) *Computer-Aided Qualitative Data Analysis Theory, Methods and Practice*. Guilford, Surrey: SAGE Publications, Inc., 52–61.
- Seppälä P. ja Sytelä E. 1998. ”Tää on ihan tavallista koulun kehittämistä”. Tapaustutkimus helsinkiläisen koulun laadun kehittämistyöstä Oppi ja laatu –hankkeessa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B23:1998.
- Sergiovanni T. J. 2000. *Leadership for the Schoolhouse. How is it Different? Why is it Important*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Company.
- Sergiovanni T. J. 2007. *Rethinking Leadership. A Collection of Articles. Second edition*. California: Corwin Press. A SAGE Publications Company.
- Scheeres, H. Solomon, N. Boud, D. and Rooney D. 2010. When is it OK to learn at work? The learning work of organisational practices- *Journal of Workplace Learning* 22 (1/2), 13–26.
- Schleiermacher, F. 1977. *Hermeneutik und Kritik*. (toim. M. Frank). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schleicher, A. 2010. Keynote. Andreas Schleicher. OECD. Konferenssiesitelmä. 17.5.2010. The Stockholm Summit. For top level leaders in school education. 17–19 May 2010. Stockholm.

- Scott, W.R. 2008. *Institutions and Organizations. Ideas and Interest*. Third edition. California: SAGE Publications, Inc.
- Senge, P., Gambrion-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. and Kleiner, A. 2001. *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education. A Fifth Discipline*. Resource. Finland: WS Bookwell.
- Senge, P.M., Kleiner, A.; Roberts, C., Ross, R.B. and Smith, B.J. 2002. *The Fifth Discipline. Fieldbook. Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. First published 1994. Finland: WS Bookwell.
- Shim, H.S. and Roth, G.L. 2008. *Sharing Tacit Knowledge Among Expert Teaching Professors and Mentees: Considerations for Career and Technical Education Teacher Educators*. *Journal of Industrial Teacher Education* 44 (4), 5–28.
- Short, P. M. and Rinehart, J.S. 1993. *Teacher empowerment and school climate*. *Education* 113(4), 592–597.
- Shuy, R. W. 2001. *In-Person versus Telephone Interviewing*. Teoksessa J. F. Gubrium and J. A. Holstein (toim.) *Handbook of interview research. Context & method*. California: SAGE Publications, Inc., 537–556.
- Sibert, E. and Shelly, A. 1995. *Using Logic programming for Hypothesis generation and Refinement*. Teoksessa U. Kelle (toim.) *Computer-Aided Qualitative Data Analysis Theory, Methods and Practice*. Guilford, Surrey: SAGE Publications, Inc., 113–128.
- Siitonen J. 1999. *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Akateeminen väitöskirja*. Oulun yliopisto, opettajankoulutuslaitos. *Acta universitatis Ouluensis, Scientiae Rerum Socialium* E37. Oulun yliopisto.
- Sihvola, J. 2008. *Taloudellinen tehokkuus vai vastuullinen kansalaisuus? Kasvatuksen eettiset tavoitteet*. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) *Ihmistä kasvattamassa: Koulutus –Arvot – Uudet avaukset. Cultivating Humanity: Education –Values – New Discoveries*. Professori Hannele Niemen juhla-kirja. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia –Research in Educational Sciences* 40. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 347–356.
- Siltala, J. 2004. *Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Muutokset hyvinvointivaltion ajasta globaaliin hyperkilpailuun*. Helsinki: Otava.
- Silvennoinen, H. 2013. *Koulutuksen arviointineuvoston asema arvioinnin kentällä ja koulutuspolitiikassa*. Teoksessa G. Knubb-Manninen, H. Niemi & V. Pietiläinen (toim.) *Kansallinen arviointi kohti tulevaisuutta.. Koulutuksen arviointineuvos-*



ton 10-vuotisjuhla-julkaisu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 63. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 37–48. Haettu huhtikuu 3, 2014 sivustolta [http://www.edev.fi/img/portal/1207/KAN\\_julkaisu\\_63\\_verkkoon.pdf II.pdf?cs=1386060004](http://www.edev.fi/img/portal/1207/KAN_julkaisu_63_verkkoon.pdf II.pdf?cs=1386060004)

Simola, H. 2010. SPAM, GERM ja akateeminen opettajankoulutus. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani ja H. Linnansaari (toim.) 2010. Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52, 77–110. Haettu marraskuu 12, 2013 sivustolta [http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut\\_files/Kallioniemi%20ym\\_%20julkaisu\[1\].pdf](http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/Kallioniemi%20ym_%20julkaisu[1].pdf)

Singleton, R., A. Jr. and Straits, B. C. 2001, Survey Interviewing. Teoksessa J. F. Gubrium and J. A. Holstein (toim.) Handbook of interview research. Context & method. California: SAGE Publications, Inc., 59–82.

Sirviö, K. 2006. Lapsiperheiden osallisuus terveyden edistämisessä – mukanaolosta vastuunottoon. Asiakastilanteiden arviointia sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijöiden ja perheiden näkökulmista. Akateeminen väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 132. Hoitotieteen laitos. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Smith, E. and Smith, A. & Selby Smith, C. 2012. Old dogs, new tricks: training mature-aged manufacturing workers. Journal of Workplace Learning 22 (5), 277–291.

Sparks, D. 2013. Strong teams, strong schools. Teacher-to-teacher collaboration creates synergy that benefits students. JSD. The Learning Forward Journal. 34(2), 28–30. Haettu syyskuu 29, 2015 sivustolta <http://learningforward.org/publications/jsd#.Vgo-fbfotdg>

Spreitzer, G. M., Kizilos, M.A. and Nason, S.W. 1997. A Dimensional Analysis of the Relationship between Psychological Empowerment and Effectiveness, Satisfaction and Strain. Journal of Management. 23(5), 679–704. Haettu syyskuu 28, 2015 sivustolta <http://webuser.bus.umich.edu/spreitze/Pdfs/DimensionalAnalysis.pdf>

Språkrådet 2013. Institutet för språk och folkminnen. www.sprakradet.se. Haettu huhtikuu 3, 2014 sivustolta [http://www.sprakochfolkminnen.se/sprak/minoritetssprak/suomi-finska/sanavinkki/kuukauden\\_sana/2013-10-12-voimaannuttaa.html](http://www.sprakochfolkminnen.se/sprak/minoritetssprak/suomi-finska/sanavinkki/kuukauden_sana/2013-10-12-voimaannuttaa.html)

Stacy, M. 2013. Teacher-led professional development: Empowering teachers as self-advocates. The Georgia Social Studies Journal 3(1), 40–49. Haettu huhtikuu

- 15, 2013 sivustolta <http://www.coe.uga.edu/gssi/files/2010/09/Stacy-2013.pdf>  
[15.4.2013](#).
- Steensma, H. and Groeneveld, K. 2010. Evaluating a training using the “four levels model”. *Journal of Workplace Learning* 22 (5), 319–331.
- Ståhle, P. 2009. Opettaja tulevaisuuden luojana. Konferenssisiesitelmä. Grasping The Future. Oppiminen. Luovuus. Yhteisö. 20.10.2009. Wanha Satama. Helsinki.
- Ståhle, P. ja Laento K. 2000. Strateginen kumppanuus – avain uudistumiskykyyn ja ylivoimaan. Porvoo: Ws Bookwell Oy.
- Strada-projekti. 2001. Estima ja haastattelurunko 23.1.2001. Teknillinen korkeakoulu. Haettu tammikuu 25, 2009, sivustolta <http://www.strada.tkk.fi/index.html>.
- Strada-ohjelma. 2007. Tuotantotalouden laitos. Aalto-yliopiston teknillinen korkeakoulu. Haettu tammikuu 3, 2012 sivustolta <http://www.strada.tkk.fi/>
- Sulkava.fi. 2014. Hallinto. Talous ja strategiat. Haettu joulukuu 3, 2014 sivustolta <http://www.sulkava.fi/uploads/Hallinto%20ja%20paatoksenteko/Saannot%20ja%20ohjelmat/Kuntastrategia%202020%20ja%20elinkeinostrategia.pdf>
- Sulkunen, S. ja Välijärvi, J. (toim.) 2012. PISA 2009. Kestävä osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2012:12. Haettu lokakuu 31, 2013 sivustolta <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm12.pdf?lang=fi>
- Suominen, K, Karkulehto, K., Sipponen, J. ja Hämäläinen V. 2009. Esimies strategiavai-  
kuttajaksi. Jyväskylä: Ws Bookwell Oy.
- Sydänmaanlakka, P. 2001. Älykäs organisaatio. Tiedon, osaamisen ja suorituksen joh-  
taminen. 1.painos 2000. Helsinki: Gummerus.
- Sydänmaanlakka, P. 2004. Älykäs johtajuus. Helsinki: Talentum.
- Sydänmaanlakka, P. 2007. Älykäs organisaatio. Helsinki: Gummerus.
- Sydänmaanlakka, P. 2012. Älykäs johtaminen 7.0. Miten kasvaa viisaaksi johtajaksi?  
Helsinki: Talentum Media Oy.
- Syrjälä, L. 2008. Kerronnallisuus lähestymistapana ja mahdollisuutena opettajankoulu-  
tuksessa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kum-  
pulainen(toim.) Ihmistä kasvattamassa: Koulutus –Arvot – Uudet avaukset. Cul-  
tivating Humanity: Education –Values – New Discoveries. Pofessori Hannele  
Niemen juhlaKirja.Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia  
–Research in Educational Sciences 40, 173–188.

- Syrjälä L., Ahonen S.; Syrjäläinen E. ja Saari S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1-2.painos. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.
- Syrjälä L., Estola E. ja Uitto M. 2005. Haavoittuvuus opettajan työssä. Konferenssisitelmä. Kasvatustieteen päivät 17.–18.11.2005. Jyväskylä. Haettu marraskuu 1, 2013 sivustolta <http://www oulu.fi/ktkold/life/Julkaisut/konferenssi.htm>
- Syrjälä L., Estola E. ja Uitto M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa A. R. Nummenmaa ja J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 31–47.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Syrjäläinen, E. 1992. Muuttuuko koulu? Koulu 2001 –projektin muuttamisen mahdollisuudet ja rajat. Tutkimuksia III. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Tutkimuksia 134. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Syrjäläinen, E. 1995. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen ja S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1-2. painos. Rauma: Kirjapaino West Point Oy. 68–107.
- Syrjäläinen, E. 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluihin –markkinahumua vai koulu-realismia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 11. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Syrjäläinen, E. 2004. Opettajan arki ja koulutuksen uudistamisretoriikka. Tiedepolitiikka 29 (2), 15–22.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. ja Värri, V-M. 2006. Opettajaksi opiskelevien kertomaa. Opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan yliopistossa. Kansalaisvaikuttaminen haasteena opettajankoulutukselle –tutkimuksen loppuraportti 2006. Helsinki:Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. Haettu lokakuu 14, 2013 sivustolta [http://www.enorssi.fi/hankkeet/kansalaisvaikuttaminen-1/julkaisut-1/Opettajaksi\\_opiskelevien\\_kertomaa.pdf](http://www.enorssi.fi/hankkeet/kansalaisvaikuttaminen-1/julkaisut-1/Opettajaksi_opiskelevien_kertomaa.pdf)

- Syrjäläinen, E., Värri, E.-M., Piattoeva, N. & Eronen, A. 2006. ”Se on sellaista kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa” – Opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä. Teoksessa J. Rantala ja J. Salminen (toim.) Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus tutkimuksia, 39–66. Haettu lokakuu 14 sivustolta <http://www.enorssi.fi/hankkeet/kansalaisvaikuttaminen-1/julkaisu-1/tutkimuksia5.pdf>
- Syvänen, S.; Kasvio, A., Loppela, K., Lundell, S. Tappura, S. ja Tikkamäki, K. . 2012. Dialoginen johtaminen innovatiivisuuden tekijänä. Helsinki: Työterveyslaitos. Haettu helmikuu 28, 2016 sivustolta [http://www.ttl.fi/fi/verkkokirjat/Documents/Dialoginen\\_johtaminen.pdf](http://www.ttl.fi/fi/verkkokirjat/Documents/Dialoginen_johtaminen.pdf)
- Syvänen, S., Tikkamäki, K., Loppela, K., Tappura, S. Kasvio, A. ja Toikka T. 2015. Dialoginen johtaminen. Avain tuloksellisuuteen, työelämän laatuun ja innovatiivisuuteen. Tampere: Tampere University Press.
- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. Kasvatus & Aika 2 (1), 7–22.
- Taajamo, M; Eija Puhakka, E. ja Välijärvi, J. 2015. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Tarkastelun kohteena alakoulun ja toisen asteen oppilaitosten opettajat ja rehtorit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:4. Haettu helmikuu 8, 2015 sivustolta [http://okm.fi/OPM/Julkaisu/2015/TALIS\\_2013.html?lang=fi&extra\\_locale=fi](http://okm.fi/OPM/Julkaisu/2015/TALIS_2013.html?lang=fi&extra_locale=fi)
- Talib M-T. ja Lipponen, P. 2008. Uuden kynnyksellä – Kohti opettajan interkulttuurista kompetenssia. 231–245. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnan- saari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: Koulutus –Arvot – Uudet avaukset. Cultivating Humanity: Education –Values – New Discoveries. Professori Hannele Niemen juhla kirja. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia –Research in Educational Sciences 40.
- Taskinen, S. 2006. Lapsiin kohdistuvien vaikutusten arvioiminen Stakes. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki: Edita Prima Oy. Haettu marraskuu 24, 2014 sivustolta [http://www.lapsiasia.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=97173&name=DLFE-8048.pdf](http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=97173&name=DLFE-8048.pdf)
- Thomas, K. and Velthouse B., 1990. Cognitive elements of empowerment: An “interpretive” model of intrinsic task motivation. Academy of Management Review, 15, 666–681.
- Thompson, T.L. 2010. Self-employed and online: (re)negotiating work-learning practices. Journal of Workplace Learning 22 (6), 360–375.

- Ting, T. 2005. Empowering the Teacher-researcher: Adopting a Tool from Biochemist-Researcher Training. The Electronic Journal for English as a Second Language 9(2). Haettu marraskuu 6, 2013 sivustolta <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume9/ej34/ej34a8/>
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Juva:Wsoy.
- Tirri, K. 2008. Etiikan ”uusi tulo” opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: Koulutus –Arvot – Uudet avaukset. Cultivating Humanity: Education –Values – New Discoveries. Professori Hannele Niemen juhlaKirja. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia –Research in Educational Sciences 40, 189–214.
- Tirri, K & Ubani, M. 2013. Journal of Education for Teaching 39 (1), 21–29.
- Toivonen, T. 1999. Empiirinen sosiaalitutkimus. Filosofia ja metodologia. Porvoo: Wsoy.
- Tukiainen, M. 2010. Luova tila. Tulevaisuuden työpaikka. Viro: Rakennustieto Oy. Kolofon Baltic OU.
- Turjanmaa, P. 2005. Laadun oppiminen pienissä yrityksissä. Mallin konstruointi ja kehittäminen. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopiston taloustieteiden tiedekunta. Jyväskylä Studies in Business and Economics 41. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tuomi, J. 2007. Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuulenmäki, A. 2005. Systeemiälyä systeemihälyssä. Teoksessa R. Hämäläinen & E. Saarinen. Systeemiäly. Espoo: Helsinki University of Technology Systems Analysis Laboratory Research Reports B25, 167–183. Haettu marraskuu 8, 2012, sivustolta [http://systemsintelligence.tkk.fi/systeemialykirja2005/2005\\_tuulenmaki167-185.pdf](http://systemsintelligence.tkk.fi/systeemialykirja2005/2005_tuulenmaki167-185.pdf)
- TUVJ 8/2013. Uusi oppiminen. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013. Haettu joulukuu 3, 2014 sivustolta [www.eduskunta.fi/tuv](http://www.eduskunta.fi/tuv)
- Työterveyslaitos. 2010. Johtamisopit Suomessa. Haettu maaliskuu 28, 2011 sivustolta [http://www.ttl.fi/fi/tutkimus/hankkeet/johtamisopit\\_suomessa/sivut/default.aspx](http://www.ttl.fi/fi/tutkimus/hankkeet/johtamisopit_suomessa/sivut/default.aspx)
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

- Uljens, M. 1992. Phenomenological features of phenomenography. University of Göteborg. Department of Education. Report 1992:03. Göteborg.
- Uljens, M. 2013. , Skolutveckling som mångprofessionellt samarbete – policybaserad utvärdering, praxis och pedagogisk forskning. Teoksessa G. Knubb-Manninen, H. Niemi & V. Pietiläinen (toim). Kansallinen arviointi kohti tulevaisuutta. Koulutuksen arviointineuvoston 10-vuotisjuhla-julkaisu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 63. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 143–170.
- UN. 1948. United Nations. The Universal Declaration of Human rights. Haettu helmikuu 29, 2012 sivustolta <http://www.un.org/en/documents/udhr/>
- Uusikylä, K. 2002. Rohkeus ja välittäminen. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta ja R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Otava, 9–21.
- Uusikylä, K. 2003. Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä paha opettaja. Jyväskylä: Gummerus.
- Uusikylä, K. 2010. Vastaiskuja. Inhimillisen elämän puolesta. Juva: PS-kustannus. Bookwell Oy.
- Vainikainen, M-P, 2014. Finnish primary school pupils performance in learning to learn assessments : A longitudinal perspective on educational equity. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia No. 360.
- Valpola, A. 2002. Onnistu kehityskeskustelussa. Juva: WSOY. Ws Bookwell.
- Valtioneuvoston kanslia. 2015. Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi. Hallituksen julkaisusarja 13/2015. Haettu helmikuu 24, 2016 sivustolta <http://vnk.fi/julkaisu?pubid=7201>
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2009. Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomukset 192/2009. Perusopetuksen ohjaus- ja rahoitusjärjestelmä. Helsinki:Edita Prima Oy. Haettu lokakuu 24, 2012 sivustolta [http://www.vtv.fi/files/1800/1922009\\_Perusopetuksen\\_ohjaus\\_ja\\_rahoytusjarjestelma.pdf](http://www.vtv.fi/files/1800/1922009_Perusopetuksen_ohjaus_ja_rahoytusjarjestelma.pdf)
- Varila, J. 2006. Tunteet ja kehittäminen. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) Kehittämistyön risteyskiä. Stakes. Jyväskylä 2008: Gummerus Kirjapaino Oy, 91–116.
- la Velle, L. 2013. Masterliness in the teaching profession; global issues and local developments. Introduction. Journal of Education for Teaching 39 (1), 2–8.

- Vekkaila, J., Pyhältö, K. and Lonka, K. 2013. Experiences of Disengagement – A Study of Doctoral Students in the Behavioral Sciences. *International Journal of Doctoral Studies* 8, 2013, 61–81. Haettu syyskuu 9, 2015 sivustolta <http://ijds.org/Volume8/IJDSv8p061-081Vekkaila0402.pdf>.
- Viirkorpi, P. 1993. Osallisuus, yhteistyö, valta, muutos...Asuinalueen uusi suunnittelu-järjestelmä. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Viitasalo, M. 2002. Sotatieteet ja niiden kehittyminen suomessa 21 vuosisadalla. Haettu marraskuu 26, 2014 sivustolta [Ojs.tsv.fi/index.php/ta/article/download/47854/13729](http://Ojs.tsv.fi/index.php/ta/article/download/47854/13729)
- Virta, A., Eloranta, V. ja Kaartinen, V. 2005. Kohti laajenevaa yhteistyötä? Näkökohtia opettajakulttuureista. Teoksessa A-L. Huttunen ja A-M. Kokkonen (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatustieteen päivät 17.–18.11.2005 Verkkojulkaisu. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 378–388. Haettu marraskuu 1, 2013 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18898/isbn9513923843.pdf?sequence>
- Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Akateeminen väitöskirja.
- Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. *Acta Electronica Universitatis Tampensis* 1301. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Virtanen, P. Stenvall, J. 2010. Julkinen johtaminen. Tallinna: Tietosanoma Oy.
- Virtanen, R. 1968. Peruskoulutuksen tavoitteet yhteiskunnan näkökulmasta. Teoksessa E. Kangas (toim.) Koulun uudistus. Kannanottoja ja kaavailuja. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava, 7–22.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Akateeminen väitöskirja. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Vuorikoski, M. ja Räisänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 63–81.
- Väljjarvi, J. 2007. Mistä hyvät opettajat tulevat? Teoksessa E. Estola, H.L. T. Heikkinen & R. Räisänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Kasvatustieteiden tiedekunta, kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto, 59–75. Haettu lokakuu 31, 2013 sivustolta <http://herkules oulu.fi/isbn9789514285936/isbn9789514285936.pdf>

- Väljjarvi, J. 2008. Bolognan sopimus ja sen vaikutus suomalaiseen korkeakoululaitokseen. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: Koulutus –Arvot – Uudet avaukset. Cultivating Humanity: Education –Values – New Discoveries. Professori Hannele Niemen juhlaKirja.Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 40. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 53–68.
- Väljjarvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–31.
- Väljjarvi, J. 2012a. Suomalainen koulu oppimisen mahdollistajana ja kannustajana. Teoksessa S. Sulkunen ja J. Väljjarvi (toim.) PISA 2009. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12, 90–125. Haettu lokakuu 31, 2013 sivustolta <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm12.pdf?lang=fi>
- Väljjarvi, J. 2012b. The history and the present of Finnish education system. Sino-Finnish seminar on education systems. 31 May – 2 June. 2012. Shanghai. Haettu syyskuu 28, 2015 sivustolta <http://cice.shnu.edu.cn/LinkClick.aspx?fileticket=U5rZR6FYThQ=>
- Väljjarvi, J. 2013. Luottamus ja arvioinnin vaikuttavuus – näkökulmia arviointijärjestelmän riippumattomuuteen. Teoksessa G. Knubb-Manninen, H. Niemi & V. Pietiläinen (toim). Kansallinen arviointi kohti tulevaisuutta. Koulutuksen arviointineuvoston 10-vuotisjuhlaJulkaaisu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 63. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 131–142. Haettu huhtikuu 3, 2014 sivustolta [http://www.edev.fi/img/portal/1207/KAN\\_julkaisu\\_63\\_verkkoon.pdf\\_II.pdf?cs=1386060004](http://www.edev.fi/img/portal/1207/KAN_julkaisu_63_verkkoon.pdf_II.pdf?cs=1386060004)
- Värri, V-M. 2002. Opettaja tässä ajassa –viisi teesiä opettajan etiikasta. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta ja R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Otava, 55–63.
- Värri, V-M. 2007. Kasvatusfilosofian tärkein tehtävä. niin & näin. 1/2007, 70–73. Haettu syyskuu 28, 2015 sivustolta <http://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn071-16.pdf>
- Värri, V-M. 2008. Kasvatuksesta ja kasvatusajattelun itseymmärryksestä Martin Buberin dialogisuusfilosofian valossa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: Koulutus –Arvot – Uudet avaukset. Cultivating Humanity: Education –Values – New Discoveries. Professori Hannele Niemen juhlaKirja.Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasva-



tusalan tutkimuksia –Research in Educational Sciences 40. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 331–346.

Wallace, W. L. 1969. Sociological theory. Chicago: Aldine.

Wan, E. 2005. Teacher Empowerment as perceived by teachers in Hongkong. Research paper. Eric Wan. Haettu marraskuu 21, 2014 sivustolta <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492639.pdf>

Wang, G. and Lee, P.D. 2009. Psychological Empowerment and Job Satisfaction. An Analysis of Interactive Effects. *Group and Organisational Management* 34(3), 271–296.

Walters, D. 2012. Commentary. One vision, many eyes: reflections on leadership and change. *International Journal of Leadership in Education* 15 (1), 119–127.

Weick, K. E. 2001. Making Sense of the Organization. UK: Blackwell Publishers Ltd.

Westfall-Rudd, D.M. 2011. Agricultural Education Teacher Leaders' Development of Ownership and Responsibility for the Profession through Participation in Continuing Professional Education Program Planning: A Case Study. *Journal of Agricultural Education* 52 (3), 148–161. DOI: 10.5032/jae.2011.03148

Williams, S. 2006. Haastattelu artikkelissa Understand Change Theory, Persuasion to Manage Change. *Academic Leader* 22 (7), 1–2.  
Haettu lokakuu 28, 2013 osoitteesta <http://helios.uta.fi>

Wilkinson, J. & Eacott, S. 2013. These disruptive times: rethinking critical educational leadership. Introduction. *International Leadership in Education* 16 (2), 135–138.

Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puheetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Akateeminen väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.

Witkow M. R., Gillen-O'Neel, C. & Fuligni A. J. 2012; College social engagement and school identification: Differences by college type and ethnicity. *Journal of Applied Developmental Psychology* 33 (5), 243–251.  
doi:10.1016/j.appdev.2012.06.003

Woods, P. 2006. Successful Writing for Qualitative Researchers. Second Edition. London: Routledge.

Åberg, L. 1999. Viestinnän strategiat. Juva: Wsoy.

Yin, R.K. 1984, 1989, 1994. Case study research: Design and methods. Beverly Hills Ca: SAGE Publ.

## Liitteet

### Liite 1. Kyselylomake

Liite 1. Kyselylomake s. 1/6

#### OPETTAJAN KOKEMUS KOULUN STRATEGIAPROSESSISTA:

Tutkin sitä, miten opettajat pääsevät vaikuttamaan koulunsa strategiaprosessiin.

Strategiaproseksilla tarkoitan sitä, miten koulussa jalkautetaan opetuksenjärjestäjän ja koulun visio Wilman ” vuosisuunnittelu” -työkalun kautta arkityöhön.

Ns. oikeita vastauksia ei ole, yksittäisen opettajan tämänhetkinen kokemus asioiden tilasta on se, jota tavoittelen. Olen hyvin kiittollinen, mikäli arjen kiireiden keskellä uhraat ajastasi n. 20 - 30 minuuttia vastataksesi tutkimukseen, jonka avulla lisätään ymmärrystä opettajan työstä ja mahdollisesti voidaan luoda käytänteitä, joilla edistetään opettajan työhyvinvointia. Vastauksesi on korvaamattoman arvokas.

Kaikkia vastauksia tullaan käyttämään vain tieteellisiin tarkoituksiin tai koulun omaan kehittämistyöhön. Tutkimuksessani vastaajia ei mainita nimeltä missään yhteydessä.

Toivon saavani osan vastaajista jatkohaastatteluun. Siksi pyydän myös nimitietoja ja hieman taustatietoja.

Osallistu ja anna suostumuksesi tutkimukseen seuraavasti:

1. Talleta tämä liitetiedosto itsellesi.
2. Avaa tallettamasi tiedosto, vastaa kysymyksiin ja tallenna vastauksesi.
3. Lähetä tallentamasi tiedosto minulle sähköpostilla.

Ystävällisin terveisin ja etukäteen kiittäen

Milja Mäntynen  
Koskelan ala-asteen johtaja  
[milja.mantynen@edu.hel.fi](mailto:milja.mantynen@edu.hel.fi)  
puh. 050- 593 0966

Liite 1. **Kyselylomake s. 2/6** (Lomakkeesta poistettu kaikkiin kysymyksiin liitetyt tyhjät rivit, joille vastaaja sai kommentoida kysymystä tai vastaustaan omin sanoin)

NIMI:

LUOKKA-ASTE :

**Voit alleviivata ( U ) itsellesi sopivat vastaukset ehdotuksistani ja/tai kirjoittaa omin sanoin...**

OLETKO: mies / nainen / alle 30-vuotias / 30-50-vuotias / yli 50-vuotias ?

OLETKO: vakituisessa virassa / määräaikainen / työskennellyt XX :ssa yli kaksi vuotta?

TOIMITKO: johtoryhmässä / tiimin vetäjänä / ns. riviopettajana?

TYÖURASI? opettajana \_\_\_\_ vuotta, muulla alalla \_\_\_\_\_ vuotta

**Opetuksenjärjestäjä xxx:n visio on:**

"Edistää oppimisen intoa sekä kasvua sivistyneeksi kansalaiseksi".

**Yksi opetuksenjärjestäjä xxx:n strategisista painopisteistä on**

"Oppimisen into kaikille".

**XX:n koulun visiossa mainitaan mm.** " Yhteistyössä opettajien ja opetuksen tuki-henkilöiden kanssa huomioimme erilaisten oppijoiden tarpeet ja seuraamme yhteiskunnan muuttuvia osaamistarpeita kehittämällä toimintaamme." -- "Henkilökunnan erilaisia vahvuuksia ja joustavia opetusjärjestelyjä hyödyntämällä edistämme oppimisen iloa, hyvien oppimistulosten saavuttamista ja henkilökunnan työmotivaatiota ja jaksamista. "

VISIOISTA:

**1 a.) Ovatko opetuksenjärjestäjän visio ja strategiset painopisteet sinulle tuttuja?** ( Kyllä / Ei / Osin ...)

**1 b.) Jos tunnet ne, niin mitä kautta?**

(opetuksenjärjestäjän tiedotus / koulutus / kokoukset / rehtorin kautta /kollegoiden kautta / Intranet/ koulun asiakirjat / muu kanava....)

**2 a.) Entä miten hyvin tunnet oman koulusi vision?**

( Hyvin. / Pääpiirteittäin. / Vain summittaisesti. / Joudun tarkistamaan asiakirjoista...)

**2 b.) Missä yhteydessä visioista on koulussasi keskusteltu tai niitä on käsitelty?**

(johtoryhmässä / rekrytoinnin yhteydessä / tiimeissä / opettajakokouksissa / tuloskeskusteluissa / tiedottamisen yhteydessä / asiakirjojen käsittelyn yhteydessä / koulutuksissa / vanhempainilloissa / kahvipöytäkeskusteluissa... / ei tietoa. )

**2 c.) Miten olet ollut mukana visioiden käsittelyssä?**

(lukemalla / kuuntelemalla / kirjoittamalla / keskustelemalla/ ideoimalla / kritisoimalla osallistumalla kokouksiin / työskentelemällä tiimeissä / seuraamalla sivusta / hyväksymällä yleisen linjan / tiedottamalla vanhemmille ja oppilaille / muistuttamalla niistä keskusteluissa/ huomioimalla visiot arkityössäni /... / En ole ollut mukana.)

**2d.) Oletko mielestäsi saanut olla riittävästi mukana visiotyöskentelyssä?**

*(Kyllä, liikaakin. / Kyllä, sopivasti./ En riittävästi. / En ole halunnut osallistua.)*

**3a.) Mihin visioita mielestäsi tarvitaan vai tarvitaanko niitä?**

*(yhteinen päämäärä, suunta / määräys tai ohje työnteolle / muistutus / sanahelinää..)*

**3b.) Tarvitaanko visioista yhteistä keskustelua? Perustelee.**

*(Kyllä, jatkuvasti. / Aina toimintaa suunniteltaessa. / Tiedotus riittää. / Keskusteluilla ei ole merkitystä. / On johdon tehtävä huolehtia visioista. )*

**4.) Ovatko perusopetuslinjan ja oman koulusi visio vaikuttaneet omaan opettamiseesi ? Perustelee.**

**5a.) Mikä on roolisi koulun strategia- ja kehittämistyössä? eli ...**

*Mikä seuraavista vaihtoehdoista a), b) vai c) lähinnä kuvaisi Sinua?*

**a) aktivisti /leijona** = aloitteentekijä/ innovaattori / tiennäyttävä / kokeilija / johtohahmo/ vaikuttaja / visionääri / organisaation kehittäjä

**b) kansalainen/työmuurahainen** = tunnollinen/ joukkoon kuuluva perustyön tekijä/ puurtaja/ ohjeita noudattava / lojaali työntekijä /omaan työhön keskittyvä

**c) kyynikko /siili** = kyseenalaistava / arvioiva / kriitikko / ei valtaviiran mukana kulkeva/ sivusta seuraava / ei innostunut visioista / ei koe tarvetta organisaation tai työn kehittämiseen

**5b.) Oletko tyytyväinen rooliisi? Miksi?**

KOULUN VUOSISUUNNITTELUSTA:

**Wilmassa on koulun ”vuosisuunnittelu”- osio.**

**6a.) Miten itse olet ollut mukana vaikuttamassa siihen, mitä toimintasuunnitelmaan on kirjattu?**

*(ideoimalla / muokkaamalla / keskustelemalla / hyväksymällä / sivusta seuraajana..)*

**6b.) Oletko mielestäsi saanut vaikuttaa toimintasuunnitelmaan riittävästi? --**

**Visioissa mainitaan ”oppimisen into” ja ”oppimisen ilo”**

**7a.) Tulevatko kyseiset tavoitetilat esille Wilman toimintasuunnitelmaosiossa? —**

**7b.) Onko visioiden mukaisilla ”oppimisen into ja ilo” – tavoitteilla ollut mielestäsi vaikutusta koulusi toimintatapoihin? --**

Liite 1. Kyselylomake s. 4/6

- 8a.) Kuinka paljon Wilman toimintasuunnitelma ohjaa omaa opettamistasi? --
- 8b.) Oletko mielestäsi sitoutunut toimintasuunnitelman toteuttamiseen? --
- 8c.) Oletko itse kiinnittänyt erityistä huomiota oppimisen ilon ja innon luomiseen oppilaillesi? Miksi? --
- 9a.) Miten Wilman vuosisuunnittelun toimintakertomusosio koulussasi tehdään? --
- 9b.) Oletko tyytyväinen tähän tapaan? --

STRATEGIAN TOTEUTUMINEN

**Laita rasti siihen ruutuun, joka lähinnä vastaa kokemustasi asiasta.**

**strategia** (= koulun visiossa ja Wilman vuosisuunnittelu- osiossa kuvatut tavat ja keinot, joilla visioissa mainittuun ”oppimisen intoon ja iloon” ja pyritään )

**organisaatio** (= oma koulu: johto, opettajat, muu henkilökunta ja oppilaat)

|  | En osaa sanoa | Ei pidä lainkaan paikkansa | Pitää jossain määrin paikkansa | Pitää melko paljon paikkansa | Pitää täysin paikkansa |
|--|---------------|----------------------------|--------------------------------|------------------------------|------------------------|
| <b>Osio 1: Strategian toteuttamiskelpoisuus</b>                            |               |                            |                                |                              |                        |
| 1.1 Strategia ei sovellu kouluun.  | 0             | 1                          | 2                              | 3                            | 4                      |
| 1.2 Strategia tuottaa ristiriitoja muiden tavoitteiden kanssa.             | 0             | 1                          | 2                              | 3                            | 4                      |
| 1.3 Ulkoiset olosuhteet tai puitteet vaikeuttavat strategian toteuttamista | 0             | 1                          | 2                              | 3                            | 4                      |
| Huomautuksia /perusteluja:   |               |                            |                                |                              |                        |

|  | En osaa sanoa | Ei pidä lainkaan paikkansa | Pitää jossain määrin paikkansa | Pitää melko paljon paikkansa | Pitää täysin paikkansa |
|--|---------------|----------------------------|--------------------------------|------------------------------|------------------------|
| <b>Osio 2: Strategian viestiminen</b>                          |               |                            |                                |                              |                        |
| 2.1 Strategia jätetään tarkoituksellisesti epämääräiseksi.     | 0             | 1                          | 2                              | 3                            | 4                      |
| 2.2 Oletetaan, että kaikki automaattisesti tuntevat strategian | 0             | 1                          | 2                              | 3                            | 4                      |

| Liite 1. Kyselylomake s. 5/6                           |               |                            |                                |                              |                        |
|--|---------------|----------------------------|--------------------------------|------------------------------|------------------------|
|  | En osaa sanoa | Ei pidä lainkaan paikkansa | Pitää jossain määrin paikkansa | Pitää melko paljon paikkansa | Pitää täysin paikkansa |
| <b>Osio 2: Strategian viestiminen</b>                  |               |                            |                                |                              |                        |
| 2.4 Tiedonkulku katkeaa jollakin organisaation tasolla | 0             | 1                          | 2                              | 3                            | 4                      |
| 2.5 Strategiaa ei ymmärretä oikealla tavalla           | 0             | 1                          | 2                              | 3                            | 4                      |
| Huomautuksia/ perusteluja:                             |               |                            |                                |                              |                        |

|  | En osaa sanoa | Ei pidä lainkaan paikkansa | Pitää jossain määrin paikkansa | Pitää melko paljon paikkansa | Pitää täysin paikkansa |
|--|---------------|----------------------------|--------------------------------|------------------------------|------------------------|
| <b>Osio 3: Organisaation järjestelmät</b>                                  |               |                            |                                |                              |                        |
| 3.1 Strategian toimeenpanoon ei ole riittävästi resursseja                 | 0             | 1                          | 2                              | 3                            | 4                      |
| 3.2 Todelliset toimintatavat ovat ristiriidassa laaditun strategian kanssa | 0             | 1                          | 2                              | 3                            | 4                      |
| 3.3 Organisaatorakenne on ristiriidassa strategian kanssa                  | 0             | 1                          | 2                              | 3                            | 4                      |
| 3.4 Palkitsemisjärjestelmällä ja strategialla ei ole riittävää yhteyttä    | 0             | 1                          | 2                              | 3                            | 4                      |
| 3.5 Eri henkilöiden rooleja ei ole määritelty tarpeeksi tarkasti           | 0             | 1                          | 2                              | 3                            | 4                      |
| 3.6 Strategiaa ei kyetä konkretisoimaan selkeiksi tavoitteiksi             | 0             | 1                          | 2                              | 3                            | 4                      |
| Huomautuksia/perusteluja:  |               |                            |                                |                              |                        |

|   | En osaa sanoa | Ei pidä lainkaan paikkansa | Pitää jossain määrin paikkansa | Pitää melko paljon paikkansa | Pitää täysin paikkansa |
|---|---------------|----------------------------|--------------------------------|------------------------------|------------------------|
| <b>Osio 4: Strategiaan sitoutuminen</b>             |               |                            |                                |                              |                        |
| 4.1 Rehtori ei sitoudu riittävästi toimeenpanoon    | 0             | 1                          | 2                              | 3                            | 4                      |
| 4.2 Johtoryhmä ei sitoudu riittävästi toimeenpanoon | 0             | 1                          | 2                              | 3                            | 4                      |

Liite 1. Kyselylomake s. 6/6

|  | En osaa sanoa | Ei pidä lainkaan paikkansa | Pitää jossain määrin paikkansa | Pitää melko paljon paikkansa | Pitää täysin paikkansa |
|--|---------------|----------------------------|--------------------------------|------------------------------|------------------------|
| <b>Osio 4: Strategiaan sitoutuminen</b>  |               |                            |                                |                              |                        |
| 4.3 Opettajat eivät sitoudu riittävästi toimeenpanoon                            | 0             | 1                          | 2                              | 3                            | 4                      |
| 4.4 Laaditun strategian toteutumiseen ei uskota                                  | 0             | 1                          | 2                              | 3                            | 4                      |
| 4.5 Strategian toimeenpano sotii koulun kulttuuria vastaan                       | 0             | 1                          | 2                              | 3                            | 4                      |
| 4.6 Strategian toimeenpano sotii joitakin henkilökohtaisia tavoitteitani vastaan | 0             | 1                          | 2                              | 3                            | 4                      |
| 4.7 Muut tapahtumat/asiat vievät huomion strategian toimeenpanolta               | 0             | 1                          | 2                              | 3                            | 4                      |
| Huomautuksia /perusteluja:   |               |                            |                                |                              |                        |

|  | En osaa sanoa | Ei pidä lainkaan paikkansa | Pitää jossain määrin paikkansa | Pitää melko paljon paikkansa | Pitää täysin paikkansa |
|--|---------------|----------------------------|--------------------------------|------------------------------|------------------------|
| <b>Osio 5: Toimeenpanon seuranta ja kehittäminen</b>                     |               |                            |                                |                              |                        |
| 5.1 Toimeenpanon onnistumista ei arvioida                                | 0             | 1                          | 2                              | 3                            | 4                      |
| 5.2 Toimeenpanon onnistumisesta ei saada riittävästi tietoa              | 0             | 1                          | 2                              | 3                            | 4                      |
| 5.3 Toiminnan vanha suunta palautuu pian minkä tahansa muutoksen jälkeen | 0             | 1                          | 2                              | 3                            | 4                      |
| 5.4 Strategian toimeenpanossa havaittuihin ongelmiin ei reagoida         | 0             | 1                          | 2                              | 3                            | 4                      |

Huomautuksia /perusteluja:

**Valtavan suuri KIITOS vaivannäöstäsi!**

Palautus sähköpostiin: [miija.mantynen@edu.hel.fi](mailto:miija.mantynen@edu.hel.fi) tai  
 Miija Mäntynen, Koskelan ala-aste

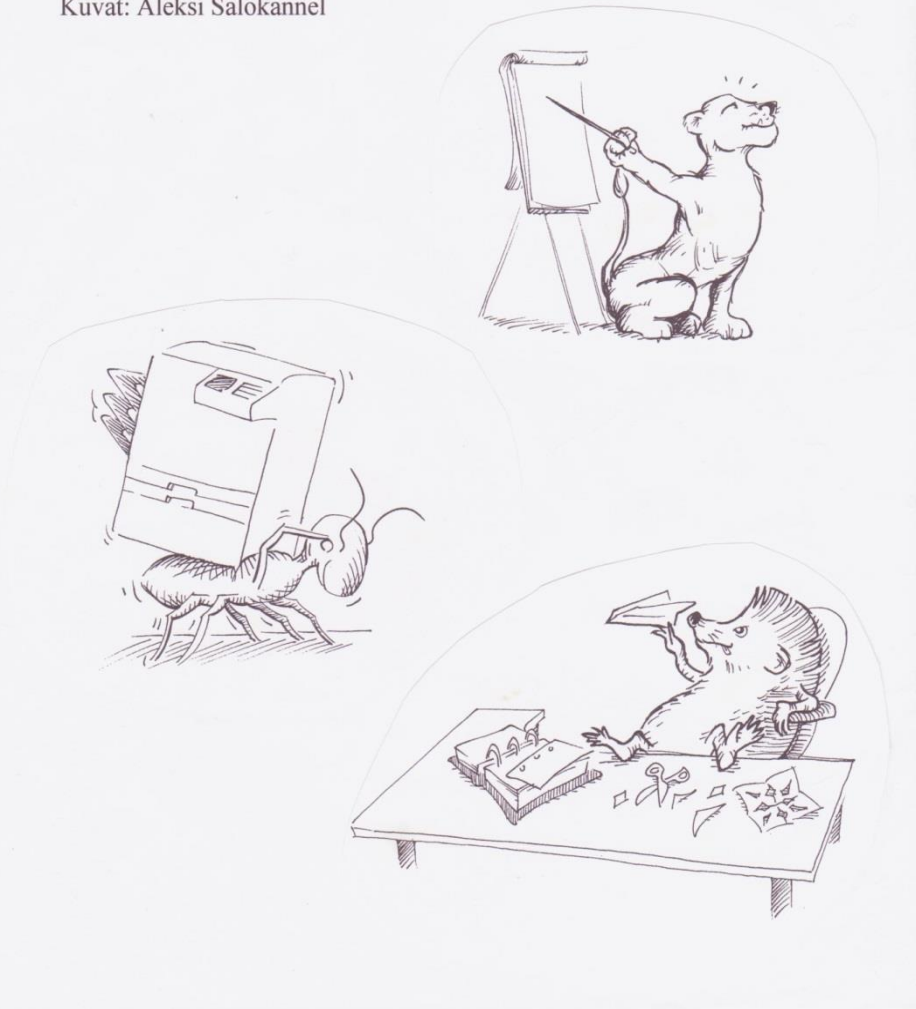
Saku Mantere:

**Champion, citizen, cynic?**

Social positions in the strategy process

Helsinki University of Technology  
Industrial Management and Work and Organizational Psychology  
Dissertation Series No 5, Espoo 2003

Kuvat: Aleksi Salokannel





### Liite 3. ESTIMA-haastattelurunko

Teknillinen korkeakoulu  
STRADA-projekti

23.1.2001  
HAASTATTELURUNKO (s. 1/4)

#### Johdon haastattelu

Kesto: 2-3 h

Materiaalit: strategian toimeenpanokeinot (lomake 1), strategian toimeenpanon ongelmat (lomake 3) sekä strategiaprosessikaavio.

#### Johdanto

Haastattelijan esittely

Tutkimuksen aihe: strategian toimeenpanon tutkimista tietyn strategisen teeman kautta

Luottamuksellisuus, nauhoittaminen (+miksi)

Tulosten käsittely/esittely y yrityksessä

Haastateltava: tehtävänimike, työnkuva ja työryhmä

Onko työssäsi tapahtunut viime aikoina muutoksia? Millaisia?

Taustatietolomakkeen täyttö

#### Yritys

1. Minkälaisena näet y yrityksen tulevaisuuden?

#### Strategiaprosessi

2. Mitä ymmärrät käsitteellä strategia? (Mitä asioita liität siihen?)

3. Mitä ymmärrät käsitteellä strategian toimeenpano? (Mitä asioita liität siihen?)

4. Kuinka paljon aikaa käytetään strategian toimeenpanoon? (henkilötyöpäivät/vuosi)

5. Miten osallistut/osallistuit strategiaprosessiin? (viittaus strategiaprosessikaavioon)

6. Mikä on oma roolisi strategian toimeenpanossa?

7. Miten viestit strategioita?

8. Kuinka hyvin tunnet y yrityksen strategian? (mitä asioita liität siihen?)

9. Onko strategian toimeenpanossa joitakin erityisiä ongelmia? (lomake 3)

10. Minkälaiset valmiudet y yrityksen jäsenillä mielestäsi on osallistua strategiaprosessiin?

#### Teema

11. Mitä on mielestäsi teema?

12. Mikä rooli teemalla on y yrityksen strategiassa?

13. Miksi teema on y yrityksen kannalta tärkeää?

14. Miten olet edistänyt teeman toteutumista? (Lomake 1, rastita ne keinot, joita olet käyttänyt)

Valitse 5 mielestäsi parhaiten toimivaa keinoa, merkitse ne rastilla lomakkeen vasemman reunan sarakkeeseen. Koskien 5 valittua parhaiten toimivaa keinoa:

15. Miksi ne mielestäsi toimivat?

16. Ketkä valitsemiisi toimeenpanokeinoihin ovat osallistuneet? (Millä tavoin?)

### Liite 3. ESTIMA-haastattelurunko, s. 2/4 (Teknillinen korkeakoulu STRADA-projekti)

17. Missä muissa tilanteissa ja kenen kanssa olet keskustellut teemasta?
18. Miten teeman ymmärtämistä on tuettu?
19. Miten tiedät että henkilöstö on omaksunut teeman?
20. Mitkä teemaan liittyvät asiat tuntuvat vaikeimmilta selittää henkilöstölle ymmärrettävällä tavalla?
21. Minkälaisia keinoja olet käyttänyt varmistaaksesi, että henkilöstön jäsenet ymmärtävät asiat jokseenkin samalla tavalla?
22. Minkälaista osaamista teeman toteuttaminen edellyttää työntekijöiltä?
23. Millä tasolla osaaminen on nyt?
24. Miten teema näkyy kohdeorganisaation tavoitteissa?
25. Miten teema näkyy kohdeorganisaation työtoiminnassa nyt?
26. Miten teeman tulisi näkyä kohdeorganisaation työtoiminnassa?
27. Mitä olet teemasta keskeisimpänä asiasisältönä viestinyt kohdeorganisaation jäsenille?
28. Minkälaisia henkilökohtaisia tavoitteita sinulla on työssäsi? Kuka nämä tavoitteet on asettanut? Miten teema näkyy näissä tavoitteissa?
29. Miten toteutat teemaa / teema näkyy työssäsi käytännössä? Kerro jokin esimerkki.
30. Oletko saanut mielestäsi riittävästi vaikuttaa teemaan liittyvien tavoitteiden asettamiseen? (Jos ei, niin: Miten olisit halunnut vaikuttaa?)
31. Mikä on mielestäsi kaikkein tärkein asia, joka tulisi tehdä teeman toteutumiseksi? Kysymyksiä? Kommentteja? Olivatko kysymykset vaikeita vastata? Kiitos!

#### Keskijohdon haastattelu

Kesto: 1,5-2 h

Materiaalit: strategian toimeenpanokeinot (lomake 1), strategian toimeenpanon ongelmat (lomake 3) sekä strategiaprosessikaavio.

#### Johdanto

Haastattelijan esittely

Tutkimuksen aihe: strategian toimeenpanon tutkimista tietyn strategisen teeman kautta

Luottamuksellisuus, nauhoittaminen (+miksi)

Tulosten käsittely/esittely yrityksessä

Haastateltava: tehtävänimike, työnkuva ja työryhmä

Taustatietolomakkeen täyttö

Onko työssäsi tapahtunut viime aikoina muutoksia? Millaisia?

(tarkennukset johdon haastatteluissa esiin tulleiden aiheiden mukaisesti)

#### Yritys

1 Minkälaisena näet yrittäjän tulevaisuuden?

#### Strategiaprosessi

2. Mitä ymmärrät käsitteellä strategia? (Mitä asioita liität siihen?)

### Liite 3. ESTIMA-haastattelurunko, s. 3/4 (Teknillinen korkeakoulu STRADA-projekti)

3. Mitä ymmärrät käsitteellä strategian toimeenpano? (Mitä asioita liität siihen?)
4. Miten osallistut/osallistuit strategiaprosessiin? (viittaus strategiaprosessikaavioon)
5. Mikä on oma roolisi strategian toimeenpanossa?
6. Miten viestit strategioita?
7. Onko strategian toimeenpanossa joitakin erityisiä ongelmia? (lomake 3)
8. Minkälaiset valmiudet yrittäjien jäsenillä mielestäsi on osallistua strategiaprosessiin?

#### Teema

9. Mitä on mielestäsi teema?
10. Mikä rooli teemalla on yrittäjien strategiassa?
11. Miksi teema on yrittäjien kannalta tärkeää?
12. Ovatko jotkut asiat teemassa epäselviä? Mitkä?
13. Missä yhteydessä olet saanut tietää teemasta?
14. Missä muissa tilanteissa ja kenen kanssa olet keskustellut teemasta?
15. Miten teeman ymmärtämistä on tuettu?
16. Miten tiedät että henkilöstö on omaksunut teeman?
17. Mitkä teemaan liittyvät asiat tuntuvat vaikeimmilta selittää henkilöstölle ymmärrettävällä tavalla?
18. Minkälaisia keinoja olet käyttänyt varmistaaksesi, että henkilöstön jäsenet ymmärtävät asiat jokseenkin samalla tavalla?
19. Minkälaista osaamista teeman toteuttaminen edellyttää työntekijöiltä?
20. Miten teema näkyy yksikkösi/ryhmäsi tavoitteissa?
21. Miten teema näkyy yksikkösi/ryhmäsi työtoiminnassa nyt?
22. Miten teeman tulisi näkyä yksikkösi/ryhmäsi työtoiminnassa?
23. Miten olet edistänyt teeman toteutumista? (Lomake 1, rastita ne keinot, joita olet käyttänyt)  
Valitse 5 mielestäsi parhaiten toimivaa keinoa, merkitse ne rastilla lomakkeen vasemman reunan sarakkeeseen. Koskien 5 valittua parhaiten toimivaa keinoa:
24. Miksi ne mielestäsi toimivat?
25. Ketkä valitsemissi toimeenpanokeinoihin ovat osallistuneet? (Millä tavoin?)
26. Mitä olet teemasta keskeisimpänä asiasisältönä viestinyt ryhmällesi/yksiköllesi?
27. Minkälaisia henkilökohtaisia tavoitteita sinulla on työssäsi? Kuka nämä tavoitteet on asettanut?  
Miten teema näkyy näissä tavoitteissa?
28. Miten toteutat teemaa / teema näkyy työssäsi käytännössä? Kerro jokin esimerkki.
29. Mikä motivoi sinua toteuttamaan teemaa?
30. Oletko saanut mielestäsi riittävästi vaikuttaa teemaan liittyvien tavoitteiden asettamiseen? (Jos ei, niin: Miten olisit halunnut vaikuttaa?)
31. Uskotko teeman toteutumiseen?
32. Mikä on mielestäsi kaikkein tärkein asia, joka tulisi tehdä teeman toteutumiseksi?

Kysymyksiä? Kommentteja? Olivatko kysymykset vaikeita vastata?  
Kiitos!

### Liite 3. ESTIMA-haastattelurunko, s. 4/4 (Teknillinen korkeakoulu STRADA-projekti)

**Työntekijöiden haastattelu:** Kesto: 1-1,5 h

Materiaalit: Mistä yhteydestä teema on tuttu (lomake 2) sekä strategiaprosessikaavio.

#### Johdanto:

Haastattelijan esittely, Tutkimuksen aihe: strategian toimeenpanon tutkimista tietyn strategisen teeman kautta, Luottamuksellisuus, nauhoittaminen (+miksi)

Tulosten käsittely/esittely yrityksessä

Haastateltava: tehtävänimike, työnkuva, tyypillinen työpäivä ja työryhmä, taustatietolomakkeen täyttö

Onko työssäsi tapahtunut viime aikoina muutoksia? Millaisia?

(tarkennukset johdon haastatteluissa esiin tulleiden aiheiden mukaisesti)

#### Strategiaprosessi

1. Kuinka hyvin tunnet yrityksen strategiaprosessin?
2. Miten osallistut/osallistuit strategiaprosessiin? (viittaus strategiaprosessikaavioon)
3. Onko sinulla mielestäsi riittävät valmiudet osallistua strategiaprosessiin?

#### Teema

4. Mitä on mielestäsi teema?
5. Miksi teema on yrityksen kannalta tärkeää?
6. Ovatko jotkut asiat teemassa epäselviä? Mitkä?
7. Missä yhteydessä olet saanut tietää teemasta? (Lomake 2, rastita ne keinot, joista teema on tuttu) Valitse 5 mielestäsi parhaiten toiminutta keinoa, merkitse ne rastilla lomakkeen vasemman reunan sarakkeeseen. Koskien 5 valittua parhaiten toimivaa keinoa:
8. Miksi ne mielestäsi toimivat?
9. Ketkä valitsemiisi toimeenpanokeinoihin ovat osallistuneet? (Millä tavoin?)
10. Missä muissa tilanteissa ja kenen kanssa olet keskustellut teemasta?
11. Mitä olet havainnut tehtävän teeman toteuttamiseksi?  
(Lisäkysymyksenä, mitä mieltä on niiden toimivuudesta?)
12. Onko ryhmällemme määritelty tavoitteita? (Jos on, niin: Miten teema näkyy ryhmäsi tavoitteissa?)
13. Onko sinulle määritelty henkilökohtaisia tavoitteita työssäsi?  
(Jos on, niin: Miten teema näkyy näissä tavoitteissa?)
14. Miten toteutat teemaa / teema näkyy työssäsi käytännössä? Kerro jokin esimerkki.
15. Mikä motivoi sinua toteuttamaan teemaa?
16. Oletko saanut mielestäsi riittävästi vaikuttaa teemaan liittyvien tavoitteiden asettamiseen? (Jos ei, niin: Miten olisit halunnut vaikuttaa?)
17. Mikä on mielestäsi kaikkein tärkein asia, joka tulisi tehdä teeman toteutumiseksi?
18. Uskotko teeman toteutumiseen?

#### Yritys

19. Minkälaisena näet yrityksen tulevaisuuden?

Kysymyksiä? Kommentteja? Olivatko kysymykset vaikeita vastata? Kiitos!

#### Liite 4. Koulun johdon haastattelurunko

s. 1/3 Opettajatutkimukseen muokattu versio 26.1.2009.

Alkuperäinen kyselylomake: Teknillinen korkeakoulu; STRADA-projekti / 23.1.2001

#### Rehtorin haastattelu

Kesto: 1-2h Materiaalit: strategian toimeenpanokeinot (lomake 1), strategian toimeenpanon ongelmat (lomake 3) koulun toiminnankuvaus

#### 1. Johdanto

Haastattelijan esittely

Tutkimuksen aihe: strategian toimeenpanon tutkimista tietyn strategisen teeman (oppimisen into ja ilo) kautta

Luottamuksellisuus, nauhoittaminen (+miksi)

Tulosten käsittely/esittely koulussa

Haastateltava: tehtävänimike, työnkuva

Onko työssäsi tapahtunut viime aikoina muutoksia? Millaisia?

Taustatieto – työhistoria lyhyesti

#### 2. Yritys

1. Minkälaisena näet koulun tulevaisuuden?

#### 3. Strategiaprosessi

2. Mitä ymmärrät käsitteellä strategia?

3. Mitä ymmärrät käsitteellä strategian toimeenpano? (Mitä asioita liität siihen?)

4. Kuinka paljon aikaa käytetään strategian toimeenpanoon? (henkilötyöpäivät/vuosi)

5. Miten osallistut strategiaprosessiin? (viittaus strategiaprosessikaavioon)

6. Mikä on oma roolisi strategian toimeenpanossa?

7. Miten viestit strategioita?

8. Kuinka hyvin tunnet opetuksenjärjestäjän strategian? (mitä asioita liität siihen?)

9. Onko strategian toimeenpanossa joitakin erityisiä ongelmia?

10. Minkälaiset valmiudet johtoryhmällä ja opettajakunnalla mielestäsi on osallistua strategiaprosessiin?

#### 4. Teema

11. Mitä on mielestäsi oppimisen into tai oppimisen ilo?

12. Mikä rooli oppimisen ilolla on koulun strategiassa?

13. Miksi pyrkimys oppimisen iloon on koulun kannalta tärkeää?

14. Miten olet edistänyt oppimisen innon ja ilon toteutumista? (keinot, joita olet käyttänyt)  
5 mielestäsi parhaiten toimivaa keinoa. Koskien 5 valittua parhaiten toimivaa keinoa:

15. Miksi ne mielestäsi toimivat?

16. Ketkä valitsemissi toimeenpanokeinoihin ovat osallistuneet? (Millä tavoin?)

17. Missä muissa tilanteissa ja kenen kanssa olet keskustellut oppimisen ilo ja into -teemasta?

18. Miten vision ja oppimisen ilon käsitteen ymmärtämistä on tuettu?

19. Miten tiedät että henkilöstö on omaksunut pyrkimyksen oppimisen iloon?

20. Mitkä oppimisen ilon lisäämiseen liittyvät asiat tuntuvat vaikeimmilta selittää henkilöstölle ymmärrettävällä tavalla?

21. Minkälaisia keinoja olet käyttänyt varmistaaksesi, että henkilöstön jäsenet ymmärtävät asiat jokseenkin samalla tavalla?
22. Minkälaista osaamista oppimisen innon ja ilon lisäämisen toteuttaminen edellyttää työntekijöiltä?
23. Millä tasolla osaaminen on nyt?
24. Miten oppimisen ilo näkyy toimintasuunnitelman tavoitteissa?
25. Miten oppimisen ilon kehittäminen näkyy koulun toiminnassa nyt?
26. Miten sen tulisi näkyä koulutyössä?
27. Mitä olet oppimisen into ja ilo-teemasta keskeisimpänä asiasisältönä viestinyt johtoryhmälle ja opettajakunnalle?
28. Minkälaisia henkilökohtaisia tavoitteita sinulla on työssäsi? Kuka nämä tavoitteet on asettanut? Miten oppimisen ilon lisäämisen teema näkyy näissä tavoitteissa?
29. Miten toteutat oppimisen iloon pyrkimisen / miten ko. tavoite näkyy työssäsi käytännössä? Kerro jokin esimerkki.
30. Oletko saanut mielestäsi riittävästi vaikuttaa oppimisen intoon liittyvien tavoitteiden asettamiseen? (Jos ei, niin: Miten olisit halunnut vaikuttaa?)
31. Mikä on mielestäsi kaikkein tärkein asia, joka tulisi tehdä oppimisen innon toteutumiseksi?

Kysymyksiä? Kommentteja? Olivatko kysymykset vaikeita vastata? Kiitos!

## **Johtoryhmän haastattelu**

Kesto: 1-2 h

Materiaalit: strategian toimeenpanon ongelmat (kyselylomake), koulun toiminnankuvaus

### **1. Johdanto**

Haastattelijan esittely

Tutkimuksen aihe: strategian toimeenpanon tutkimista tietyn strategisen teeman

(oppimisen into ja ilo) kautta

Luottamuksellisuus, nauhoittaminen (+miksi)

Tulosten käsittely/esittely koulussa

Työnkuva ja työryhmä

Taustatietoja(työhistoria, virkasuhde, koulutus, kuinka kauan tässä koulussa)

Onko työssäsi tapahtunut viime aikoina muutoksia? Millaisia?

(tarkennukset johdon haastatteluissa esiin tulleiden aiheiden mukaisesti)

### **2. Yritys**

1 Minkälaisena näet koulun tulevaisuuden?

### **3. Strategiaprosessi**

2. Mitä ymmärrät käsitteellä strategia? (Mitä asioita liität siihen?)

3. Mitä ymmärrät käsitteellä strategian toimeenpano? (Mitä asioita liität siihen?)

4. Miten osallistut/osallistuit strategiaprosessiin? (viittaus TOSUKE-prosessiin)

5. Mikä on oma roolisi strategian toimeenpanossa?

6. Miten viestit strategioita?
7. Onko strategian toimeenpanossa joitakin erityisiä ongelmia?
8. Minkälaiset valmiudet johtoryhmän jäsenillä ja opettajilla mielestäsi on osallistua TOSUKE-prosessiin?

### **3. Teema**

9. Mitä on mielestäsi oppimisen into
10. Mikä rooli pyrkimisellä oppimisen intoon ja iloon on koulun strategiassa?
11. Miksi oppimisen into ja ilo on koulun kannalta tärkeää?
12. Ovatko jotkut asiat käsitteessä oppimisen into tai oppimisen ilo epäselviä? Mitkä?
13. Missä yhteydessä olet saanut tietää tavoitteesta pyrkiä oppimiseen intoon ja iloon?
14. Missä muissa tilanteissa ja kenen kanssa olet keskustellut kyseisestä tavoitteesta?
15. Miten tavoitteen ymmärtämistä on tuettu?
16. Miten tiedät että henkilöstö on omaksunut tavoitteen?
17. Mitkä oppimisen ilon ja innon lisäämiseen liittyvät asiat tuntuvat vaikeimmilta selittää henkilöstölle ymmärrettävällä tavalla?
18. Minkälaisia keinoja olet käyttänyt varmistaaksesi, että henkilöstön jäsenet ymmärtävät asiat jokseenkin samalla tavalla?
19. Minkälaista osaamista oppimisen innon ja ilon toteuttaminen edellyttää työntekijöiltä?
20. Miten oppimisen into ja ilo näkyvät johtoryhmän / tiimisi tavoitteissa?
21. Miten pyrkimys oppimisen intoon ja iloon näkyy johtoryhmän/ tiimisi työtoiminnassa nyt?
22. Miten sen tulisi näkyä johtoyhmän/ tiimisi työtoiminnassa?
23. Miten olet edistänyt oppimisen innon ja ilon toteutumista? 5 parhaiten toimivaa keinoa?
24. Miksi ne mielestäsi toimivat?
25. Ketkä valitsemiisi toimeenpanokeinoihin ovat osallistuneet? (Millä tavoin?)
26. Mitä olet oppimisen innon ja ilon lisäämisestä keskeisimpänä asiasisältönä viestinyt tiimillesi?
27. Minkälaisia henkilökohtaisia tavoitteita sinulla on työssäsi? Kuka nämä tavoitteet on asettanut? Miten oppimisen into ja ilo näkyy näissä tavoitteissa?
28. Miten toteutat pyrkimystä oppimisen intoon ja iloon työssäsi käytännössä? Kerro jokin esimerkki.
29. Mikä motivoi sinua toteuttamaan em. pyrkimystä?
30. Oletko saanut mielestäsi riittävästi vaikuttaa oppimisen iloon ja intoon liittyvien tavoitteiden asettamiseen? (Jos ei, niin: Miten olisit halunnut vaikuttaa?)
31. Uskotko em. tavoitteiden toteutumiseen?
32. Mikä on mielestäsi kaikkein tärkein asia, joka tulisi tehdä oppimisen innon ja ilon toteutumiseksi?

Kysymyksiä? Kommentteja? Olivatko kysymykset vaikeita vastata? Kiitos!

25.10.2009

Hei!

Olen kiitollinen ja iloinen, jos mahdollistat ja edistät tutkimustani tulemalla haastateltavaksi. Haastattelu vienee tunnin verran. Tuossa alla aihealueet, joista tarvitsen opettajan kokemuksellista tietoa tai mielipidettä. Esitän yksilöityjä kysymyksiä näistä aiheista tai voit kertoa niihin liittyviä kokemuksiasi ja ajatuksiasi vapaasti. Kaikki tiedot käsitelen luottamuksellisesti. Nauhoitan haastattelut ja talletan ne tutkimuksen valmistumiseen asti tietokoneelle, joka on vain minun käytössäni kotonani. Hävitän nauhoitteet tutkimuksen valmistuttua. Näytän puhtaaksikirjoitetun haastattelun Sinulle ja voit esittää tarkennuksia tai korjauksia ilmauksiisi.

Tutkimusraportissani ei käytetä nimiä.  
Kiitos osallistumisestasi.

Milja

## **TEEMAHAASTATTELU /**

Väitöskirjatutkimuksen työnimi:

**”Opettajan kokemus osallisuudestaan koulutyön strategiseen suunnitteluun ja toteutukseen”**

### **1. KIELI JA TERMISTÖ**

- a. Ajatuksia viimekeväisestä strategiaprosessi- lomakekyselystä?
- b. Millaista hallinto- ja virastoasiakirjojen kieli ja sanasto on?
- c. Omia kokemuksia virastokielen kääntämisestä arkikielelle?

### **2. OHJAUSASIAKIRJAT**

(perusopetuslaki, YK:n ihmisoikeuksien julistus,  
valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, opetussuunnitelma, toimintasuunnitelma)

- a. Kuinka tuttuja ja mistä yhteydestä?
- b. Mikä niistä ohjaa eniten, millä suurin vaikutus?
- c. Millaisia muutoksia vaatimuksissa ja opettajan työnkuvassa on mielestäsi tapahtunut, miten ne koet?
- d. Viime lukuvuoden tavoitteet ja oma opetuksesi?
  - i. Mikä oli suunnittelusi lähtökohta: Oma toimintasi, jonka sovitit tavoitteisiin? Vaiko tavoite ensin, johon aloit luoda toimintaa?
  - ii. Intuition kautta /”selkäytimellä” opettaminen vaiko tarkka etukäteissuunnittelu?
  - iii. Tavoitteisiin pääsy?

### **3. ARVOT, VISIOT, STRATEGIAT**

- a. Mitä käsitteet tarkoittavat?
- b. Miten niihin suhtaudut?
- c. Missä yhteydessä niitä tulisi käsitellä ja miten?
- d. Miten vaikuttavat opetukseesi?



**4. HILJAINEN TIETO / TIEDON JAKAMINEN**

- a. Millaista on hyödyllinen tieto?
- b. Voiko ja pitäisikö sitä jakaa? Millaisin keinoin?
- c. Miten hyvin työsi arki oli kollegojesi ja rehtorin tiedossa viime lukuvuonna?

**5. VUOROVAIKUTUS JA VIESTINTÄ**

- a. Mieti viime lukuvuotta. Suhtautumisesi tiimityöhön, kokouksiin, koulutuksiin ja erilaisiin koulun asiakirjoihin?
- b. Saitko äänesi kuuluviin? Saitko tietoa tarpeeksi?
- c. Parhaat vuorovaikutustilanteet?
- d. Miten viestintää voisi kehittää?

**6. ROOLIT**

**siili/työmuurahainen/leijona...**

- a. Mikä olet/ haluaisit olla? Minä muut sinua pitävät?
- b. Mitä rooleja työyhteisössäsi viime lukuvuonna oli?
- c. Miten roolit jakautuivat?

**7. KEHITTÄMINEN**

- a. Hyvä oppiminen, hyvä opetus – miten määritellään?
- b. Suhtautumisesi kehittämisprojekteihin? Arviointiin?
- c. Viime lukuvuoden työilmapiiri kehittämisen suhteen? Keskustelukulttuuri, tunneilmapiiri?

**8. TEORIAN JA KÄYTÄNNÖN KOHTAAMINEN**

- a. OPS:n ja opetuksesi vastaavuus?
- b. Toimintasuunnitelman, toiminnan ja toimintakertomuksen suhde?
- c. Kirjaamisen hyödyt?
- d. Omat kokemuksesi, käsityksesi ja toivomuksesi?

**Taustatiedot:**

Nimi\_, ikä\_, työkokemus\_, tässä koulussa\_, työnkuva\_? Tiesi opettajaksi?

**KIELI JA TERMISTÖ:** (kyselylomake, OPS, TOSUKE)

1. Mitä ajatuksia viime keväinen strategiaprosessi -lomakekysely herätti sinussa? (tuntemuksia?/ huomioita? mikä ärsytti / kiinnosti? / miten suhtauduit vastaamiseen?)
2. Millaisena koit lomakkeeseen ja aiheeseen (strategiaprosessi) liittyvän kielen ja sanaston? (mm. visio, missio, strategia, organisaatio, resurssit, vaikuttavuus, asiakkuus, prosessit, BSC-kehikko)
3. Esiintyykö hallintoasiakirjoissa (lakitekstit, opetussuunnitelman perusteet, opetussuunnitelma, opetusviraston ryhmäkirjeet yms, toimintasuunnitelma, toimintakertomus jne.) mielestäsi ns. virasto-jargonia (erityissanastoa, kapulakieltä)?
4. Onko niiden velvoitteita tai määräyksiä tai kuvauksia mielestäsi helppo yhdistää arjen toimintoihin ja käsitteisiin?
5. Käytätkö itse kasvatustieteellistä sanastoa kollegojen kanssa? Miksi?

**OHJAUSASIAKIRJAT:**

(perusopetuslaki, YK:n ihmisoikeuksien julistus, valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, opetussuunnitelma, toimintasuunnitelma)

1. Mistä hankit /saat tietoa ohjausasiakirjoista?Kuinka täsmällistä/ tarkkaa tietosi on?
2. Miten suhtaudut ko. asiakirjoihin ja niiden ohjausvaltaan?
3. Mikä ohjausasiakirja vaikuttaa opettamiseesi eniten?
4. Ovatko ohjausasiakirjat "ajan tasalla"?
5. Ovatko yhteiskunnan opettajan työhön kohdistamat vaatimukset muuttuneet? Miten?
6. Onko oma työskentelytapasi tai työnkuvasi oleellisesti muuttunut siitä, mitä se oli aloittaessasi? Miten?

**Muistele viime lukuvuotta:**

**YHTEISET TAVOITTEET** esim.

**/ OPPIMISEN ILO / MONIPUOLISET TYÖTAVAT JA VÄLINEET**

7. Osaatko sanoa,
  - mukautitko opetustasi vastaamaan yhteisesti asetettuja tavoitteita vai
  - aloitko luoda opetustasi yhteisten tavoitteiden pohjalta?
8. Kuinka paljon opetit ns. intuitiivisesti, "selkäytimellä"?
9. Teitkö runsaasti etukäteissuunnittelua?
10. Miten suunnitelmasi toteutuivat?

## ARVOT, VISIOT, STRATEGIAT

1. Miten suhtaudut koulunne arvoihin?
2. Mikä vaikutus niillä on opetukseesi?
3. Kenen tehtävä on luoda visioita?
4. Uskotko väitteeseen, että jo pelkästään puhumalla visioista ja arvoista saadaan aikaan niiden suuntaista toimintaa  
Mitä ymmärrät termillä ”strategia” koulumaailmassa?
5. Kenen tehtävä on suunnitella strategioita kouluun? Tarvitaanko niitä?
6. Millaisilla foorumeilla keskustelua em. aiheista olisi hyvä käydä?
7. Pidätkö parempana valmiiksi annettua päämäärää tai toimintamallia vai haluaisitko itse olla luomassa niitä?
8. Toteutitko opetuksessasi viime lukuvuonna mielestäsi tietoisesti opetuksenjärjestäjän tai oman koulusi visiota?

## HILJAINEN TIETO

1. Onko sinulla sellaista tietoa oppilaista tai opettamisesta, jonka jakamisesta kollegasi tai koulunne hyötyisi?
2. Voisitko kuvitella, että tietosi hyödyttäisi esim. opetuksenjärjestäjätahoa?
3. Luuletko, että kollegoillasi voisi olla kyseisenlaista tietoa?
4. Onko kaikki tieto tai osaaminen jaettavissa?
5. Kannattaako tiedon jakamiseen käyttää aikaa?
6. Pitäisikö jaettua tietoa kirjata ylös ja merkitä muistiin ja ehkä levittää laajemmalti?
7. Siirtyykö oleellinen tieto päättäjiltä kentälle ja toisaalta kentältä päättäjille?
8. Miten tietoa voisi siirtää?
9. Millaisessa tilanteessa/ ryhmässä /yhteydessä voisit kuvitella itse keskustelevasi mielelläsi tai olet keskustellut mielelläsi työstäsi, kouluarjestasi ja jakanut opetuskokemuksiasi ja suunnitellut opetusta?

### Muistele viime lukuvuotta:

10. Oliko sinulla tilaisuutta jakaa tai olisitko halunnut jakaa tietoasi missään yhteydessä?
11. Luuletko, että kollegasi tiesivät, miten teet työtä ja millaisten oppilaiden kanssa?
12. Luuletko, että rehtori tunsu ja tiesi työsi todellisuudesta?

## VUOROVAIKUTUS, VIESTINTÄ

### Muistele viime lukuvuotta:

1. Miten suhtauduit kokouksiin?
2. Entä tiimityöhön?
3. Koulutuksiin?
4. Millaisin edellytyksin ne olivat toimivia?  
Elleivät olleet, mikä teki niistä toimimattomia?

5. Mitä hyviä vuorovaikutustilanteita muistat?
6. Koitko, että sait äänesi kuuluviin?
7. Saitko itse riittävästi tietoa?
8. Lisääkö vai vähentääkö tiimityö yksittäisen opettajan vaikutusmahdollisuuksia?
9. Mitä mieltä olit toimintasuunnitelman ja toimintakertomuksen tuomisesta Wilmaan?
10. Millainen väline Wilma on kyseisten asiakirjojen laadintaan ja esittämiseen?
11. Miten hyvin annettu toimintasuunnitelma- ja toimintakertomuspohja palveli sinua tai yleensä opettajaa?
12. Onko hyvä, että prosessikuvaukset, toimintasuunnitelma, yhteiset sopimukset, EFQM- arviointi ym. ovat kirjattuina olemassa?
13. Pitääkö koko opettajakunnan olla tietoinen siitä, mitä koulua koskeviin asiakirjoihin on kirjattu?
14. Pitääkö jokaisen päästä vaikuttamaan siihen, mitä tällaisiin asiakirjoihin kirjataan?
15. Onko jokaisen sitouduttava toimimaan asiakirjojen mukaisesti?
16. Millaisella tavalla / millä foorumilla mieluiten itse osallistut tai osallistuisit koulun toiminnan suunnitteluun?
17. Millainen on paras mahdollinen vuorovaikutustilanne?
18. Millaista on hyvä viestintä?
19. Koetko, että sinulla on mahdollisuus vaikuttaa kouluun ja koulutukseen liittyviin asioihin laajemmalti, alueellisesti tai opetuksenjärjestäjätasolla?

#### ROOLIT (kuvat) siili / työmuurahainen /leijona

1. Kerro omasta roolistasi yhteisössä viime lukuvuonna. Mikä olit / halusit olla?
2. Näkivätkö muut sinut samalla tavalla?
3. Mikä oli roolisi koulun toiminnan suunnittelussa?
4. Mitä rooleja opettajakunnassanne mielestäsi oli?
5. Mikä rooli kuvasi rehtoria?
6. Missä suhteissa roolit jakautuivat, mitä eniten/vähiten?
7. Oliko roolijakauma toimiva?

#### KEHITTÄMINEN

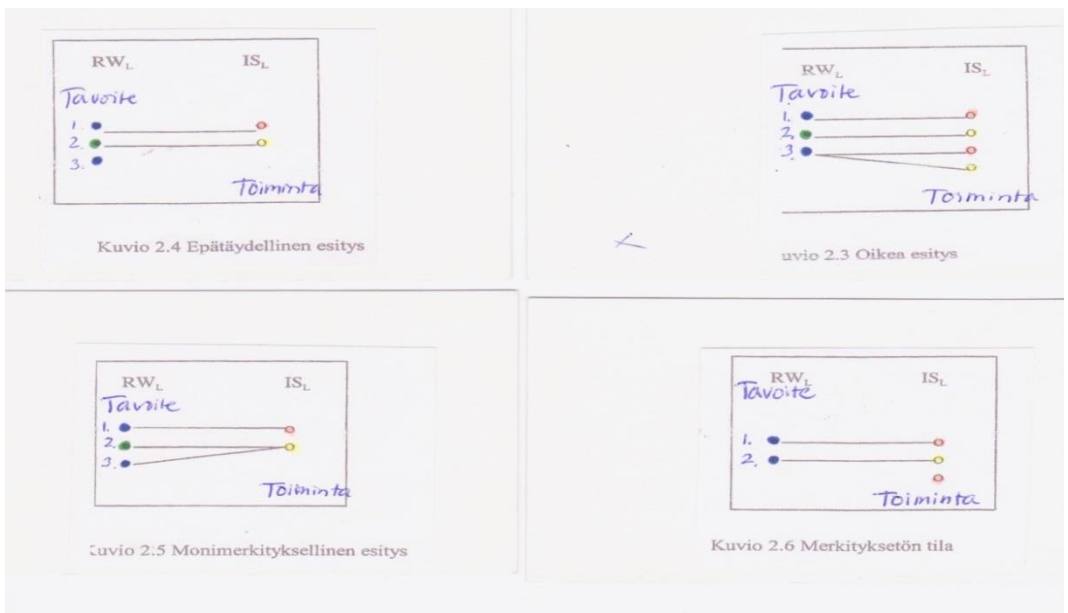
1. Kuka tietää tai määrittelee, mikä on hyvää opetusta?
2. Millaista on hyvä oppiminen?
3. Mitä koulussa pitää arvioida vai pitääkö? Miksi?
4. Mistä tulevat parhaat kehittämisideat?
5. Kuka voi esittää kehittämisprojekteja?
6. Onko suhtautumisesi johonkin toimintaan lähtemisestä erilaista, jos aloite tulee opetuksenjärjestäjän taholta, rehtorin taholta tai opettajan taholta?
7. Millaisissa asioissa koululla on oltava yhteinen linja ja toimintamalli?

#### Muistele viime lukuvuoden ilmapiiriä:

8. Miten itse suhtauduit yllätyksiin ja virheisiin tai epäonnistumisiin?
9. Miten muut suhtautuivat?

10. Oliko paha, jos tavoite tai toimintamalli muuttui alkuperäisestä?
11. Kuinka luova sait olla?
12. Miten kritiikki otettiin yhteisössänne vastaan?  
Kuinka kriittisiin puheenvuoroihin suhtauduttiin?
13. Kuinka uusiin ideoihin ja toimintamalleihin suhtauduttiin?
14. Millaiset asiat tuntuivat olevan opettajalle tai koululle noloja tai hävettäviä?
15. Oliko ilmassa ammattilypeyttä koulun saavutusten vuoksi?
16. Olitko itse ylpeä siitä, että työskentelet tässä koulussa?
17. Oliko opettajien ja opetustapojen erilaisuus tavoiteltava, hyväksyttävä vai muutettava asia?
18. Millainen oli mielestäsi yleinen keskustelukulttuuri?
19. Millaisena näit rehtorin roolin kehittämistyössä?
20. Millaista kehittämistyön tulisi olla? Millaista se täällä on? Mistä jokin kehittämisprojekti on saanut alkunsa.. vaikkapa resurssiopettajakäytäntö?

### TEORIAN JA KÄYTÄNNÖN KOHTAAMINEN (kuvat)



#### A. OPS:in ja opetuksesi vastaavuus:

1. Jos jokainen toiminto ja tapahtuma oppitunnillasi/luokassasi yritettäisiin kohdistaa OPS:n kuhunkin sisältö- tai tavoitealueeseen nuolella, mikä olisi käsityksesi vastaavuudesta ja osumatarkkuudesta?

- Kuinka suuri osa nuolista löytää maalitaulun, miten hyvin osuu siihen? Eli toiminta on suunniteltua ja OPS:n mukaista? Milloin tällainen tilanne on mahdollinen?

**Liite 6. Opettajien teemahaastattelurunko s. 5/5**

- Onko paljon nuolia, joille ei ole maalia? Eli onko paljon sellaista tarkoituksellista toimintaa, jota ei **OPS:ssa ole kuvattu**? (Omien arvojen tai painotusvalintojen mukaista tekemistä)
- Onko paljon sellaisia maalitauluja, joihin ei ole nuolia? Eli onko OPS:ssa **tavoitteita joihin ei opetuksessa ole mahdollista päästä tai pyrkiä**? Mikä voi aiheuttaa tällaisen tilanteen?
- Onko nuolia, joista ei voi tietää, mihin maaliin ne sopisivat tai sopivat moneen, eli onko toimintaa, josta **et tiedä, mihin se liittyisi** tai liittykö mihinkään tai liittyi lähes kaikkeen
- tai onko sellaisia maalitauluja, joihin sopii mikä nuoli vaan tai maalitauluja, joista et tiedä mikä nuoli saattaisi sopia, eli tavoitteita, joita et käsitä tai ovat liian ympäripyöreitä tai **monimerkityksellisiä**
- **Oletko tyytyväinen tilanteeseen?**

**B. Muistele viime lukuvuonna kirjattua toimintasuunnitelmaa, koulun tosiasiallista toimintaa, omaa toimintaasi ja kirjattua toimintakertomusta. (TOSUKE)**

2. Miten koet niiden "osumatarkkuuden"?

- a. Kirjattiinko niin kuin oikeasti tehdään?
- b. Tehtiinkö niin kuin kirjattiin?
- c. Mitä jäi kirjaamisen ulkopuolelle?
- d. Oliko tekemistä enemmän tai vähemmän tai erilaista kuin kirjattiin?
- e. Tuntuiko, että kiinnitit opetuksessasi huomiota kirjattuihin tavoitteisiin?
- f. Tehdäänkö toimintasuunnitelmaa omalle yhteisölle ja itselle, halutaanko innovoida?

1. Vaikuttiko viime lukuvuoden toiminnan arviointi tämän lukuvuoden suunnitteluun koulun tasolla / omalla kohdallasi?
2. Mitä muistat EFQM-raportista?
3. Missä suhteessa mielestäsi erilaiseen asiakirjatyöskentelyyn viime lukuvuonna käyttämäsi aika oli ko. asiakirjoista saamaasi hyötyyn nähden?
4. Onko missään tietämässäsi asiakirjoissa näkyvillä opettajan faktista toimintaa luokassa, pedagogisia ratkaisuja, toimintamalleja?
5. Pitäisikö jossain olla kirjattuna käytännön arkikielen tasolla toimintamalleja, kokeiluja, toimimattomia systeemejä, ratkaistuja ja ratkaisemattomia ongelmia?
6. Olitko mielestäsi "oikeasti" mukana viime lukuvuoden työn suunnittelussa ja toteutuksessa ja arvioinnissa?
7. Olisiko tilannetta voinut tai pitänyt jotenkin muuttaa?
  
8. **LOPUKSI.. Mitä haluaisit lisätä?**

KIITOS!

## Liite 7. Opetuksenjärjestäjän visio

### Visio, strategiset painopisteet ja avaintavoitteet 2008-2010

#### Visio

Opetuksen  
iäriestään

visio on korkeatasoinen ja kansainvälisesti arvostettu opetustoimi sekä oppiva, osaava, sivistynyt ja hyvinvoiva

Perusopetuksen visio on edistää **oppimisen intoa** sekä kasvua **sivistyneeksi kansalaiseksi**.

#### Oppimisen innolla tarkoitamme:

- vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä
- kaikkien oppimiskapasiteetin vapauttamista: erilaisuutta, lahjakkuutta
- halua oppia ja rohkeutta kokeilla
- elinikäistä oppimista
- luovuutta

#### Sivistyneellä kansalaisella tarkoitamme:

- kokonaisvaltaisesti kehittyntä: muodollista ja sydämen sivistystä
- oikeudenmukaisuutta, suvaitsevaisuutta ja kaikkien hyvinvointia
- osallisuutta ja vaikuttamista

#### Strategiset painopisteet

Ammattitaitoinen johtaminen

Vetovoimainen lähikoulu

Oppimisen into kaikille

Osaava ja hyvinvoiva henkilöstö

Koulutuspalveluiden kehittäminen; kaupunki- ja pks-  
tasolla

#### Avaintavoitteet 2008-2010

- selkeät johtamisen rakenteet ja vuorovaikutuksellinen johtamiskulttuuri
- pedagoginen johtaminen
- yhtenäinen perusopetus
- alueellinen verkottuminen; vahvuudet ja osaaminen
- toimiva oppimisympäristö ja monipuoliset oppimisen mahdollisuudet kaikille
- oikea-aikainen tuki jokaisella
- Ammattitaitoisen henkilöstön saatavuus ja osaamisen kehittäminen
- jaksava henkilöstö
- Hallintokuntien välinen yhteistyö
- Kuntarajat ylittävä yhteistyö

Liite 8a: KYNNIKKOKATEGORIA 'vastavirtaan joutuneet kyynikot'  
Alakategoria: 'totuuden torvet'

Strategiatyössä 'vastavirtaan joutuneiden kyynikoiden' alakategoriaa edustava 'totuuden torvi' on vahvan ammatti-identiteetin omaava kokenut opettaja, joka näkemyksensä ja työkokemuksensa pohjalta katsoo asioiden koulumaailmassa menneen huonompaan suuntaan niin opettajan työmäärän kasvun, turhan työn teettämisen kuin oppilaiden käytöksen ja opiskeluvälmiuksien osalta. Hän kokee omaa työtään vaikeutettavan johdon taholta ja tuntee joutuneensa väärin kohdelluksi tai liiallisen kontrollin alle. Hän tuntee epäluuloa rehtorin motiiveja kohtaan ja kokee, että päätöksiä jyrätään läpi ylhäältä päin väärin perustein. Strategiatyön hän näkee turhana, tietyt strategiset ratkaisut ja asiakirjat toimimattomina ja keinoitekoisina, strategiakielen "hubba-bubbana" ja asiakkuusretoriikan naurettavana. Hän haluaa toimia omien arvojensa mukaisesti oppilaan ja yhteisön etuja puolustaen, mutta kokee, ettei häntä kuulla eikä hänen osaamistaan ja asiantuntemustaan tunnusteta. Häntä suuttavat passiiviset kollegat, jotka nurisevat asioista kuitenkin nostamatta epäkohtia yhteiseen keskusteluun. Itse hän puuttuu aktiivisesti huonoiksi kokemiinsa käytäntöihin ja kokee toimivansa yhteisön äänitorvena.

Hän arvostaa kouluaan ja osin kollegoitaan ja haluaa kehittää opetustaan. Opettajien välistä yhteistyötä hän pitää tärkeänä ja osaa nähdä rakenteellisten ratkaisujen arvon yhteistyön ja keskustelun lisäämiseksi. Hän kaipaa aitoja osallistumisen mahdollisuuksia ja lisää vaikutusvaltaa päätösten teossa. Praktisuudessaan hän Ollilan (2010, 211) sanoin on "immuuni johdon karismalle" ja häneltä puuttuu "haltioitumisen lahja". Tällainen kyynikon positio voi suojella yhteisöä ja palvella strategiatyötä tuomalla esiin tarpeellisia tarkastelunäkökulmia ja lisäämällä harkintaa ja terveellistä kyseenalaistamista (Mantere ym. 2006, 88; Ollila 2010, 211; Puro 2002, 110). Pitkäaikaisena positiona jatkuva kyseenalaistaminen tai haltioitumattomuus ei ole hyväksi sen paremmin yksilölle itselleen kuin organisaatiolle (vrt. Mantere 2003, 88).





### 'Totuuden torvet'

"Välillä tulee tätä hubba-bubbaa niin hirveesti, mitä mietitään.. ja sitten mietitään taas hienoja sanamuotoja..."

"Nimenomaan opettajat, ku ne vaan on, ett 'joo ihan sama', ne ei niinku, vaikka määrätään jotakin, ne ei tee sitä, mut ne ei myöskään sano, ett 'hei, tää on huono juttu', ett tätä ei kannata tehdä noin', ne ei sano, ett ne on vaan ihan hiljaa.."

[Koet olevasi hyödyllinen  
'totuuden torvi'?)

"Niin, joissakin asioissa tota, että ottaa esiin ja huomaa, että niinhän on ajatellut suurin osa."

### Liite 8b: KANSALAISKATEGORIA 'tarvitsevat kansalaiset'

#### Alakategoria: 'kehityskeskustelijat'

'Tarvitsevien kansalaisten alakategoriaa edustava *'kehityskeskustelija'* ei koe optimaalista osallisuutta strategiaprosessissa. Hän on tuskastunut tehtävien, tavoitteiden ja ohjeistuksen paljouteen ja tarvitsee johdonmukaisuutta ja asioiden selkeämpää kytkeä käytäntöön, mutta myös tulevaisuuden visioita. Hän kaipaa henkilökohtaisempaa, osallistavampaa ja innostavampaa suunnitteluprosessia. Hän haluaa lisää yhteistä keskustelua, reflektointia sekä vertaistukea. Rehtorilta hän kaipaa täsmällistä tavoitteen asettelua ja jatkuvaa tukea ja kannustusta ja kuuntehua. *'Kehityskeskustelija'* voi olla joko vielä omaa ammatti-identiteettiään ja paikkaansa etsivä kunnianhimoinen noviisi tai iäkäs osaava opettaja, joka koee hukuvansa massaansa tai jäävänsä nuorempien jalkoihin. Molemmat kaipaavat ohjeiden lisäksi arvostusta ja huomioiduksi tuleamista; toinen oman osallisuutensa vahvistamiseksi, toinen sen palauttamiseksi.



### 'Kehityskeskustelijat'

"..Sanotaan et pitää käydä opettajien kanssa läpi, mut sit onks se läpikäyminen sitä, ett ne käydään kalvolta ja kysytään, onks jollain jotain sanottavaa.."

Kyl se on hirveen tärkeitä, ett rehtori on siinä läsnä ja on silleen mukana siinä, että opettajat näkee, että me ollaan yhdessä siinä yhteisessä hommassa tekemässä tätä, eikä nii, ett tää on nyt vähän hölmösti sanottu, mut niin, että sieltä tornista katsoo.."

"Jos näitä [asiakirjoja] tehdään, niin vois sitten miettiä, miten tätä vois oikeesti hyödyntää!"

"Ett mä koen, ett aika harvaa kiinnostaa

keskustella näistä pedagogisista asioista."

"Vertaistuki ja keskustelu on niin tärkeä."

### Liite 8c: KANSALAIKATEGORIA 'tarvitsevat kansalaiset' Alakategoria: 'puurtajat'

'Tarvitsevien kansalaisten' toista alakategoriaa edustava 'puurtaja' puolestaan kamppailee ja ponnistelee itsenäisesti suoriutuakseen tehtävistään ja vastatakseen niihin odotuksiin, joita hänelle asetetaan. Hän kokee strategiatyön tärkeänä ja on ottanut siitä erityisvastuuta ja haluaa tehdä sen, minkä on luvannut, mutta kokee työmäärän suurena. Hän tuntee strategiatyön vuoksi joutuvansa hoitamaan oman luokkatyönsä 'vasemmalla kädellä'. Hän kokee, etteivät vastualueet strategiaprozessissa jakaudu koulussa tasaisesti. Hänestä lähinnä vain johtoryhmä harjaantumisen myötä kykenee ymmärtämään strategiasanastoa ja viitsii nähdä vaivaa strategiakäsitteiden sisäistämiseksi tai strategian aidoksi toteuttamiseksi.

'Puurtaja' kaippaa strategiatyön tekemiseen lisää resursseja; opetusvelvollisuuden huojennuksia, selkeitä vastualueita ja työnjakoa, koulutusta ja verkostoitumista ja tehdyn työn tekemistä näkyväksi työyhteisössä sekä kiitosta työn tekemisestä ja siten strategiatyön tekijöiden arvostamista. Hän kokee opettajille ja koululle asetetun vaatimustason liian korkeaksi ja toivoo, että erinomaisuuden kulttuurista päästäisiin pois ja ihan tavallinen työn tekeminen riittäisi.



### 'Puurtajat'

"..tulee koko ajan enemmän vastuuta ja hommia koulun tasolle, mut sit niinkö, missä se näkyy.. Mut aina vaan se työmäärä, tai siis työmäärä lisääntyy ja sama henkilö tekee enemmän..."

"Joskus vaan tuntuu, et välil on se, ett me tehään liian tunnollisesti tääl, — ett mitään ei voi kohta tehdä silleen tavallisesti, vaatii melkein silleen..., ett hei, ei meidän tartte kaikkee tehdä ihan vimosen päälle!"

### Liite 8d: KANSALAISKATEGORIA 'eksyneet kansalaiset' Alakategoria: 'ulalla olevat'

'*Ulalla oleva*' on 'eksyneiden kansalaisten' alakategorian edustaja, aloitteleva opettaja, jolle strategiaproessi ja siihen liittyvä käsitteistö on vielä tuntematonta, vierasta ja vaikeaa. Noviisiopettajana hän kokee, että perustyön tekeminen nielee ajan ja energian ja voimat eivät riitä strategiatyöhön (vrt. Blomberg 2008; Airosmaa 2012). '*Ulalla oleva*' voi kokea strategiapuheen liian abstraktina ja informaation määrän liiallisena ja kaikkiin ohjeisiin ja asiakirjoihin tutustumisen ja niiden sisäistämisen mahdottomana. Hän kaipaa käsitteiden avaamista ja opastusta ohjeviidakossa ja haluaa pysyä tarkkailijan ja seurailijan asemassa. Hän ei halua aktiivista roolia strategiatyössä, koska kokee, ettei tässä vaiheessa uraansa vielä osaa ja tiedä tarpeeksi, mutta uskoo ajan ja kokemuksen myötä oppivansa ja pääsevänsä sisään strategiatyöhön.



### **‘Ulalla olevat’**

”..ett mikä visio, mitä ihmettä, jotenkin sitä joutu aika paljon hakeen, ku oltiin pyöritelty vaikka minkälaisia papereita kevään aikana ja silleen niinku oli ensimmäistä vuotta, niin sillon myöskin tuntu, ett mää oon ihan ulalla niinku näistä jutuista, ku tarpeeks oli työtä ehkä siinä oman opetuksen omaamisessa..”

”On iso pino, joo, en oo kaikkea sanasta sanaan todellakaan luku..” [strategia-asiakirjat]

” ..on se oma osaaminen kuitenkin sillain jollain lailla rajallista.”

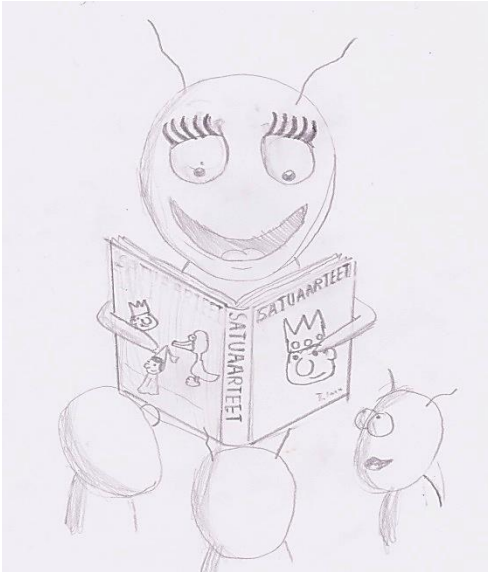
” ..oli ehkä vähän vielä sellanen seuraajan rooli.”

### **Liite 8e: KANSALAIKATEGORIA ‘tyytyväiset kansalaiset’ Alakategoria: ‘kutsumusopettajat’**

‘*Kutsumusopettaja*’ kuuluu strategiaprosessissa täyttä osallisuutta kokevien ‘tyytyväisten kansalaisten’ kategoriaan. Hän tuntee vahvaa kutsumuksellisuutta opettamiseen, joka on hänelle elämäntehtävä ja väylä toteuttaa omia arvoja käytännössä. Hän voi olla ikänsä opettajaksi halunnut ja opettajana aloittanut ja toiminut tai toiselta alalta opettajaksi siirtynyt. (Vrt. Räisänen 1996; Etherington 2011, 4–6.)

Toiselta alalta kouluun siirtynyt ‘*kutsumusopettaja*’ tuntee olevansa nyt oikealla alalla ja kokee, että voi hyödyntää opetuksessaan ja sidosryhmätyöskentelyssään aiemmasta työstään kertynyttä osaamistaan ja kokemustaan. Hän uskoo, että hänen osaamisensa voi myös hyödyttää koko työyhteisöä ja tuoda koulun toimintaan ja strategiatyöhön uusia näkökulmia ja hän onkin oman alkuorientaatiovaiheensa jälkeen valmis panostamaan yhteiseen strategiatyöhön enemmän. Mutta aluksi hän haluaa keskittyä vain opettamiseen ja oppilaiden kanssa tehtävään työhön. Hän on vahvasti motivoitunut toimimaan vision ja strategioiden mukaisesti oppilaskeskeisesti ja tavoitteiden mukaisesti. Hänellä on taustansa vuoksi systeemistä ymmärrystä ja laajempaa näkemystä asioista ja siten hyvät edellytykset hyödyntää strategia-asiakirjoja ja ohjeistuksia sekä kykyä erottaa informaatiovirrasta hänelle mielekäs osuus.

'Kutsumusopettaja' viihtyy työssään, jonka merkityksellisyys ja palkitsevuus syntyvät oppilaalle tuotetun hyvän kautta ja arvojen edistämisen kautta.



### 'Kutsumusopettajat'

"Mun työ, se ydintyö, on luokassa noiden oppilaiden kanssa ja mä koen olevani aika tyytyväinen, koska mä tykkään siitä, mitä mä teen, mutta mä en vastusta tietysti [strategia-] työhön osallistumista, ett mietittäs myös isommassa kontekstissä kuin luokassa, mutta se ei välttämättä oo mulle semmonen kutsumustyö.

Toiset on enemmän sellasia kehittämispuolen...

Mun mielestä mul on työsarkaa tuolla [luokassa] aika paljon ja mä saan kehittyä siellä niin paljon kuin sielu sietää."

"Mä sain hirveen hyvät asiakirjat tästä talosta; kriisisuunnitelmat, työyhteisön käytänteet...

Meil on ihanat pienet kierrekansiot jokaisesta asiasta tässä talossa. Ne on luettavissa. Ne ei o Raamatun kokosia, ne on luettavissa.."

"..Musta tää edistämme oppimisen iloa, sitä on alleviivattukin, mun mielestä se elää... kauheen vaikeeta sanoa ihan kaikesta, mitä siellä on, mutta sellanen henki musta tässä talossa on!"

### Liite 8f: KANSALAIKATEGORIA 'tyytyväiset kansalaiset'

#### Alakategoria: 'tiimitoimijat'

Toinen 'tyytyväiset kansalaiset'-kategorian alakategoria on 'tiimitoimijat', joita edustaa usein nuori tai mahdollisesti työpaikkaa ilmapiirin vuoksi vaihtanut aloitteleva tai määräaikainen opettaja, joka nauttii yhdessä tekemisestä ja tiimityöskentelystä. Yhteistyö kollegoiden kanssa luo 'tiimitoimijalle' tunnetason osallisuutta. Tiimit ovat hänelle mahdollisuus tutustua toisiin ja sosiaalistua ja kiinnittyä ryhmään (vrt. Willman 2001, 105, 107, 142) ja sitä kautta keskeinen tekijä työssä viihtymiselle. Kollegojen kautta hän kokee saavansa tukea omalle opettamiselleen ja opettajuudelleen. Hänelle tiimeissä tapahtuva keskustelu on tapa lisätä ymmärrys-

tä koulun toiminnasta ja asiakirjoista ja varmistaa, että oma toiminta on yhteisen strategian mukaista.



### **'Tiimitoimijat'**

"Ylipäänsä se, että tehdään asioita yhdessä, ja niinkun jos meillä on nää tiimit ja luokkatasot ja kaikki niinku toimii, //

.. ja jotenkin must vaan tää työ täällä pohjautuu siihen, että tää on yhteistyötä, että tää ei ole kenenkään niinku yksin puurtamista."

### **Liite 8g: KANSALAIKATEGORIA 'valaistumattomat kansalaiset' Alakategoria: 'viilipurkkiaskartelijat'**

'Valaistumattomat kansalaiset' eivät koe strategiatyötä omakseen. Tämän kategorian yksi alakategoria on 'viilipurkkiaskartelijat'. 'Viilipurkkiaskartelija' on käytännönläheinen moniosaaja ja oman opetuksensa kehittämiseen ja arjen sujumiseen ja konkreettisiin tavoitteisiin sitoutuva kokenut opettaja. Hän suhtautuu luokkatasoyhteistyöhön myönteisesti, mutta kaikki, mikä ei suoraan liity oppitunteihin ja koulunpitoon on hänestä 'sfääreissä huikentelua', mitä ei tarvita. Hän kokee olevansa 'rivotilas' ja jättää mielellään 'suunnittelupuolen fiksummille'. Hänestä koulutyö on monimutkaistunut ja asioista on tehty vaikeita. Hänestä koulu maailmassa pitäisi rohkeammin keskittyä olennaiseen; opettamiseen ja oppimiseen, ja olla koko ajan pelkäämättä ulkopuolista arvostelua eikä suostua tekemään asioita, jotka eivät opettajalle kuulu. Nyt hän kokee oppituntien ulkopuolisen työn määrän kasvaneen niin, ettei kenelläkään enää riitä aikaa oikeaan varsinaiseen koulutyöhön ja oppituntien valmisteluun.



### 'Viilipurkkiaskartelijat'

"Joistain asiakirjoista tulee hyötyä, ihan selkeesti tulee hyötyä, 'Yhteinen sopimus' on hyvä ja kaikki semmoset meidän suoraan työhön liittyvät asiakirjat ja sopimukset on erittäin hyviä, mut kyl mä tiedän ittestänikin ett mä oon hyvin välinpitämätön ollu joitain sellasii asioita kohtaan, jotka tuntuu, ett nää ei oikein liippaa mua millään tavalla.."

"Mut ei tällaset visiot ja strategiat.., lähinnä ne voi olla vitsimielessä meillä täällä!"

"Nykyään vesopäivät on sellasii, et mennään nyt kuuntelemaan jotain luentoo,

mist mä en oo ollenkaan innostunut ja mä mieluummin tekisin jotain sellasta hyödyllistä, mikä näkyis mun arkityössä.."

### Liite 8h: KANSALAISKATEGORIA 'valaistumattomat kansalaiset'

#### Alakategoria: 'vanhankansanmiehet'

Toinen strategiaproessin suhteen ulkopuoliseksi jättäytyvien 'valaistumattomien kansalaisten' edustaja on 'vanhankansanmies', kokenut opettaja, joka turvaa hyviksi havaitsemiinsa rutiineihin, kokee hallitsevansa työnsä ja osaavansa valita opetustapansa ja -menetelmänsä oppilasryhmän mukaan. Hän pitää itsenäisestä työskentelystä ja haluaisi keskittyä vain tuntien pitoon ja toimia omien arvojensa mukaisesti. Hän kokee paperityön, byrokratian ja tietoteknistymisen sekä jatkuvat pakolliset kokoukset, koulutukset, tiimit ja keskustelut turhauttavina, osin ahdistavinakin ja vetäytyy niistä. Hän kokee asioiden näissä suhteissa menevän vain huonompaan suuntaan. Luokkatyö sinänsä, opettaminen ja oppilaat, eli työn ydin, on hänestä pysynyt samana. Hän arvostaa epämuodollista opettajayhteistyötä ja käytännön vinkkien jakamista ja kollegiaalista tukea. Hän näkee hiljaisen tiedon lisääntymisen oleellisena ja tärkeänä opettajan ammatillisessa kasvussa ja kokee hyvänä esim. mahdollisuuden saada seurata kollegan opetusmenetelmiä käytännössä.



### 'Vanhankansanmiehet'

"Työhän opettaa paljon, itse työ ja kokemus. Niinhän sitä sanotaan, et hyvä pelaaja ei enää juokse niin paljon, ett se näkee kenttää vähän paremmin, pitää kompensoida ikä ja hitaus kattamalla, mihin pallo vois mennä, ehkä se on sama tässä, jos ei oo enää niin nuoruuden innostunu, niin..."

"En mä välitä niistä systeemeistä. Mä mieluummin jätän kaiken näkösen sellasen turhan haihattelun muille ja mä enemmän keskityn tohon tekemiseen."

"Eihän kaikki asiat muutu. Vaikka yhteiskunta muuttuu hirveetä vauhtia, ni tietyt asiat pysyy samanlaisina, mitä sitä nyt pyörää keksimään uudestaan."

### Liite 8i: KANSALAISKATEGORIA 'valaistumattomat kansalaiset' 'Alakategoria: 'turistit'

'Valaistumattomien kansalaisten' kolmas alakategoria on strategiaprosessissa jo käytännön syistä ulkopuolisiksi jäävät 'turistit'. 'Turisti' on usealla eri koululla yksittäisiä oppitunteja pitämässä käyvä kiertävä tuntiopettaja, jolla ei ole mahdollisuutta osallistua kaikkien koulujen tai edes pääkoulunsa opettajakokouksiin eikä tosiasiassa aikaa tutustua eri koulujen strategiatyöhön tai niiden strategiaasiakirjoihin. Näin ollen hän ei tunne koulujen strategiaprosesseja eikä strategioita. Hän katsoo, ettei asiantila kuitenkaan haittaa hänen omaa opetustyötään, koska hän pitää kaikkien koulujen arvoja, visioita ja tavoitteita yleisesti samansuuntaisina. Olennaisinta hänestä on noudattaa oman aineensa opetussuunnitelmaa, jonka kehittämisestä ja omien oppilaidensa oppimisesta hän on kyllä kiinnostunut. Muutoin hän ei kaipaa vaikutus- tai osallistumismahdollisuuksia ja on tyytyväinen, kun voi jättää kokoukset väliin.

Hän kokee useasta eri toimipisteestä kertyvän opettaja- ja oppilaskontaktien suuren määrän henkisesti kuormittavana ja syvemmän eri koulujen opettajiin tutustumisen tai yhteisöllisyyden syntyminen mahdottomana. Ajoittain hän kokee olevansa ulkopuolinen ja jäävänsä arjen asioissa yksin ilman tukea, kun ei tunne tai



tapaa koulujen opettajia eikä juuri rehtoreitakaan, mutta hän turvautuu muihin verkostoihin ja kollegiaaliseen tukeen verkossa yli kuntarajojen.



### 'Turistit'

"Sähköpostiin laitetaan esim. opettajien kokouksista, koska enhän mä niissä jokaisen koulun kokouksissa voi olla, ja viikkotiedotteet, niitä tulee.."

"Perusjutut samat kaikissa [koulujen TOSU-asiakirjoissa]. ..En mä kyllä niitä kaikkia oo luku.."

"Kyllä ne omaan opettamiseen liittyvät tavoitteet on enemmän esillä, noi arvot on vaan niinku taustalla vaikuttamassa, tuntuu että nää on jo jotenkin niin itsestäänselvyksiä, ettei niitä tarvi erikseen miettiä.."

"Mä käyn siellä vain kerran viikossa, sen yhden tunnin pitämässä, mutta ei tee mieli

mennä opehuoneen suuntaankaan, jos ei oo mitään syytä.."

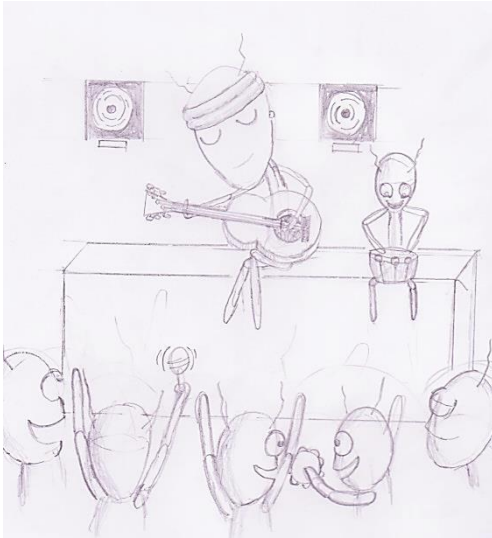
"Mut se pitää sanoa kun käy niin monella koululla ett ei ole sellasta haluakaan tutustua koko opettajakuntaan, ett ei niinku jaksa, ett ihan tarkotuksella suojelee itseään jossain määrin niinku liioilta ihmiskontakteilta.."

### Liite 8j: KANSALAISKATEGORIA 'elämän hankkineet kansalaiset' Alakategoria: '*profeetat omalla maallaan*'

'Elämän hankkineet kansalaiset' ovat olleet kiinnostuneita koulun strategiatyöstä, mutta ovat jonkin negatiivisen kokemuksen jälkeen omaehtoisesti vetäytyneet strategiaprozessista syrjään. Tämän kategorian alakategoriaan kuuluva '*profeetta omalla maallaan*' on refleктоiva ja näkemyksellinen opettaja, taiteilija-filosofi, joka ajattelutavaltaan kokee poikkeavansa muusta opettajajoukosta. Hän on turhautunut strategiatyön tekemisen tapaan ja rehtorin vallankäyttöön ja kokee opettajien vaikutusmahdollisuudet näennäisinä ja monet asiat jo ennalta ylhäältä päätettyinä.

Hän kokee etukäteissuunnitelmien ja sopimusten jäykistävän toimintakulttuuria ja vastustaa yleistä ilon puuttumista ja keinotekoisia, turhiksi kokemiaan tiimejä ja pakollisia kokouksia. Hän katsoo kuitenkin paremmaksi mukautua sääntöihin kuin

nousta kapinaan, mutta viljelee ironiaa ja sarkasmia ja pitää yllä epävirallista keskustelua asioista, joihin kaipaisi muutosta. Hän pelkää jämähtämistä ja haluaa kokeilla uutta ja kehittää omaa opetustaan ja tukea myös oppilaidensa elämäntaitoja. Hän kaipaa innostavia yhteistyön muotoja opettajien ja eri luokkien välillä, mutta tuntee jäävänsä yksin toimintatapoineen ja ideoineen. Hän ei vietä ylimääräistä aikaa koululla vaan rientää harrastuksiensa ja omien koulun ulkopuolisten verkostojensa pariin.



### ‘Profeetat omalla maallaan’

”Mul on tällasia visioita ja mä toteutan niitä omassa työssäni, vaikken mä niistä paljon huutele..”

”Ja mä olisin valmis [avoimeen keskusteluun ja osaamisen jakamiseen], mut en mä kehtaa sanoo kellekään sitä, ensinnäkään ei kukaan ole profeetta omalla maallaan... – ... Mut mä tarkotan esmes, ett ku joka luokassa on levottomia lapsia, ett semmosest vois puhua ja mitä jos lapsi ei tee läksyjä, ett kenen maailma kaatuu ja kaatuuko ollenkaan, et tämmöstä rauhallista keskustelua..”

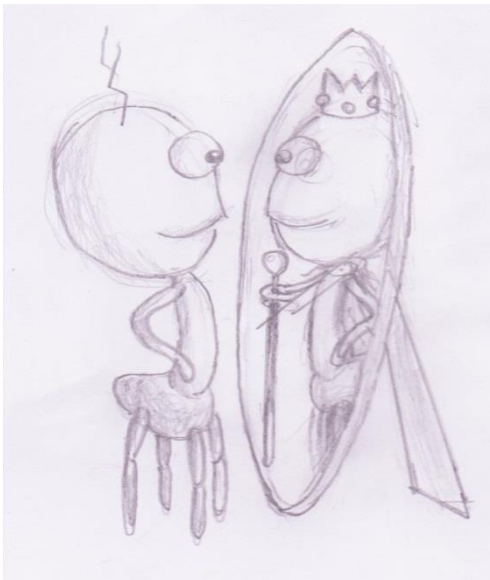
”Ku pyytää, et joku lukis kirjasta ja kukaan ei nosta kättä ja pelätään että toiset nauraa mun äänelle, niin silloin ei oo kaikki kunnossa, mutta kyllä käyttäytyä osataan..”

”Mä myös koen, että se on mulle etu, että mä pääsen aikasin kotiin, se on mulle suuri etu. Mä osaan käyttää vapaa-aikani hyödyksi..”

### Liite 8k: KANSALAIKATEGORIA ‘elämän hankkineet kansalaiset’ Alakategoria: ‘arvonsa tuntevat’

Strategiatyöstä syrjään jättäytynyt ‘arvonsa tunteva’ on kokenut ja osaava opettaja, joka tuntee visiot ja tavoitteet ja ymmärtää niiden merkityksen. Jostain syystä hän on menettänyt luottamuksensa yhteisöön tai rehtoriin. Hänellä on tunne, ettei

kritiikkiä saa esittää tai että asioita esitetään tarkoituksellisesti väärässä valossa. Hän kokee joutuneensa epäoikeudenmukaisesti kohdelluksi, minkä vuoksi ei halua tuoda osaamistaan ja työpanostaan täydesti jakoon rehtorin organisoimassa strategiatyössä. Hän suuntaa energiansa muualle, koulun ulkopuolelle, oman itsensä kehittämiseen, koulutukseen tai harrastukseensa. Opettajien tiimiryhmissä hän esiintyy omanarvontuntoisesti ja aktiivisesti ja tekee yhteistyötä kollegoiden kanssa sekä kokee osaavansa toimia luokkatyössään vision suuntaisesti. Mutta hän ei osallistu keskusteluun isoissa opettajankokouksissa eikä ota vastuuta yleisestä strategian toteuttamisesta.



### ‘Arvonsa tuntevat’

”Opettajakunta on niin motivoitunutta, että ilman johtajaakin me saadaan kyllä se homma pyörimään ja kehittymään!”

”Kyllä mä olen omaan työhön keskittyvä. Mä olen rehtorillekin sanonu, kumulla on tää toinen työ, X, mä oon sanonu että mun voimavarat ei riitä koulun kehittämiseen, siihen että mä olisin aloitteen tekijä..”

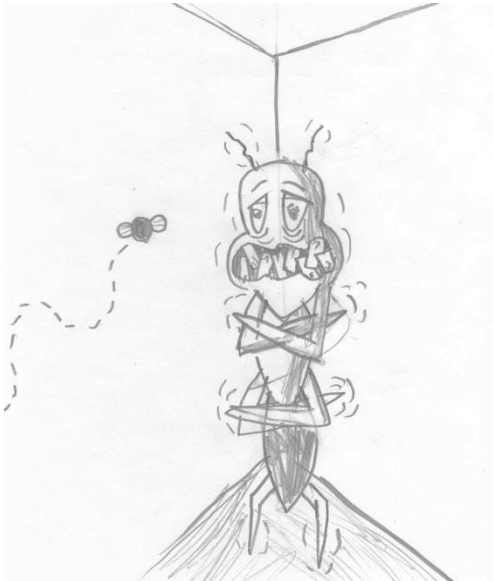
”Tohon pitäs vastata, että kyllä [visio-työssä] pitää saada vuoropuhelua, mutta minäpä vastaankin, että enpää kyllä jaksaa käydä tuommosta vuoropuhelua, että antaa tehdä jonkun...”

## Liite 8l: KANSALAISKATEGORIA ‘ongelmaiset kansalaiset’

### Alakategoria: ‘piikkilankojen väistelijät’

‘Ongelmaiset kansalaiset’ eivät koe voimautumista eivätkä valtautumista strategiatyössä. Tämän ryhmän toisen alakategorian edustaja, ‘piikkilankojen väistelijä’ on varuillaan oleva, asemansa uhatuksi tunteva opettaja. Hän haluaa lunastaa paikkansa työyhteisössä ja vanhempien ja rehtorin silmissä. Vaikka hän kokee itseään pompoteltavan tai kohdeltavan väärin, hän nielee kritiikkinsä ja joustaa, jotta saisi säilyttää asemansa. Hän yrittää toimia huomaamattomasti ja pahennusta herättämättömästi kaikkia miellyttäen ja konflikteja väistellen.

Hän näkee ongelmia ympärillään; kokee vanhemmat hyökkäävinä, opetusryhmät liian suurina, opetussuunnitelmat ylimitoitettuna, strategiakielen hankalana, hyvät tulokset liioiteltuina, koulun julkisivun valheellisena, vaatimukset kohtuuttomina ja ohjeistukset rajoitteina. Hän ei puutu kokemuksiinsa epäkohtiin, vaan pyrkii selviämään päivän kerrallaan.



visiot meille, kuka nää nyt sitten onkaan ne tehnyt, niin se on helppo sanoa, et oppimisen ilo, mut mitkä resurssit meille sitten annetaan toteuttamiseen..”

### ‘Piikkilankojen väistelijät’

”...millä tavalla vanhemmat saattavat käyttäytyä, et se on ehkä ollut se suurin haaste tässä työssä, et se on yllättänyt sillä raakuudellaan.”

”Pitää olla ruodussa ja ei voi nousta sieltä ainakaan kritiikkiä nostaan niin hirveesti, ett jos kokee vaikka vääryyttä siinä työssä, niin se on aika vaikea tuoda esille, kun sit pelkää, että mulla ei jatku sit enää tässä työt..”

”Mun työssä tapahtu hirveen paljon, ku se oli vähän semmosta pompottamista. Alkuun suhtauduin kyllä positiivisesti, mut sit se kävi väsyttämään, ne liiat yllätykset”

”Et kyll, jos ne asetetaan sieltä ylempää ne

### Liite 8m: KANSALAISKATEGORIA ‘ongelmaiset kansalaiset’

#### Alakategoria: ‘huolten uuvuttamat’

Toinen ‘ongelmaisten kansalaisten’ alakategoria on ‘huolten uuvuttamat’. ‘Huolten uuvuttama’ on tunnollinen ja tarkasti ohjeita noudattava opettaja. Hän on sitoutunut työhönsä ja haluaa osallistua, mutta kokee työmääränsä liian suureksi, väsy, on uupumisen partaalla ja tuntee, ettei tiedä, jaksa, ehdi tai osaa kaikkea, mitä kuuluisi. Häntä kuormittaa moni asia; haastavat oppilaat, alentunut työkyky, muuttuva työnkuva, vähäinen työyhteisön tai rehtorin tuki tai epäoikeudenmukaisesti koettu resurssien jako. Hän kokee, ettei pääse tavoitteisiin eikä pysty vastaamaan kaikkiin itseensä kohdistuviin vaatimuksiin oman saamattomuutensa, osaamattomuutensa tai hitautensa vuoksi. Hän haluaisi vaikuttaa tärkeiksi koke-

miinsa asioihin, mutta kokee, ettei häntä kuunnella ja että hänet ja hänen mielipiteensä mitätöidään. Hän tuntee tulleen petetyksi tai epäoikeudenmukaisesti kohdelluksi joissakin suhteissa ja kokee jäävänsä syrjään ja ulkopuoliseksi.

#### ‘Huolten uuvuttamat’



”paineita mulle täs luokassa on, ett ei oo ikinä ollu tällasta luokkaa. Se on niin raskas vetää...”

”ett jossain menee se raja.., näitä ite miettii joskus, ett on vähän liiankin kiltti”

”jotenkin tuli sellanen... ett tuli viilattua linssiin siinä asiassa [lisätyö ilman korvausta].”

”ja välillä meni ohi [kokouksessa asia],niin, ett jos jotain sano, ett ‘hah hah’, ei nyt naurettu, mut...”

”Ett saatetaan olla jäljessä, ett oppilaatkin on huomannu sen, ett ollaan jäljessä ja mua häiritsee se itteenikin, mut se on sitä taitamattomuutta..”

”mut että ku sekin alue [teknologia] on niin laaja et sitä olis niin paljon käytettävissä, et mikä riittää, et tuntuu et joka puolelta tulis vaan lisää, et ota tääki ja tää tähänki..”

#### Liite 8n: AKTIVISTIKATEGORIA ‘stressaantuneet aktivistit ‘Alakategoria: ‘kansalaisjohtoryhmäläiset’

Aktivistit ovat strategian edistäjiä ja haluavat ottaa laajempaa vastuuta strategian edistämisestä, mutta stressaantuvat työmäärien, strategiatyön tekemisen tapojen ja ajanpuutteen vuoksi. ‘Stressaantuneita aktivisteja- edustava ‘kansalaisjohtoryhmäläinen’ on kokenut ja tunnollinen johtoryhmäläinen, joka osallistuu tiiviisti strategiatyöhön ja kokee joskus hankalanakin velvollisuutenaan ottaa vastuuta koko koulun tai toisen kollegan toiminnasta. Hän toimii välittäjätahona rehtorin ja opettajakunnan välillä ja rehtorin tukena arjen organisoinnissa ja yrittää paikata niitä johtamisen osa-alueita, joissa kokee olevansa rehtoria taitavampi. Hän kokee strategiaohjeistuksen, kielen ja ylhäältä annetut tavoitteet vaikeiksi ja laajoiksi. Hän on praktinen ja kaipaa käytännöstä lähtemistä ja perusopetuksen kehittämistä

'sanahelinän' ja byrokratian sijaan ja kantaa vahvasti vastuuta strategioiden toteuttamismahdollisuuksista ja konkretisoimisesta käytännön tasolle.

### 'Kansalaisjohtoryhmäläiset'



”..kun siinä oli koko ajan se vastuu luokasta ja siin tuntu, ett ku tulee hommia ja rehtorikin anto hommia, niin tuntu, ett ku.. 'voisitko sä soittaa tän', ni ku ei oo ku ne välkät ja ett mul on ne lapset ja vaikka mulla on se muutaman tunnin huojennus, ei se tunnu siinä kuitenkaan, pitää tunnit suunnitella ja hoitaa..”

”Se suunnittelu pitää mun mielestä olla niin selkeä, että sitten siinä toteutusvaiheessa ei olla sormi suussa..”

”Onhan siellä paljonkin sellasta, ett joku asia, ett mä en tykkää, ett mä tekisin ihan toisin, mut sit toisaalta kuinka paljon siihen voi puuttuu sit siihen opettajan tapaan tehdä..”

### Liite 8o: AKTIVISTIKATEGORIA 'Stressaantuneet aktivistit' Alakategoria: 'autenttiset opettajat'

Autenttinen opettaja on kokenut ja aikaansa seuraava innostunut omaa työtään refleктоiva opettaja, jolla on paljon kehittämisideoita ja joka peräänkuuluttaa oppilasnäkökulmaa. Hän on ollut aktiivinen ja keskeisemmässä roolissa aiemmassa kehittämistyössä, mutta nyt ajan rajallisuuden vuoksi asettaa oman perheensä ja oppilaansa koulun kehittämiseen panostamisen edelle.

Hän tuntee työn lisääntyneen ja vastuiden moninaistuneen ja kritisoi kouluun tuotua strategiakäsitteistöä, asiakkuusajattelua ja kiireen tuntua. Häntä suututtaa ja ahdistaa opettajien passiivisuus kokouksissa ja papereiden tekeminen silloin, kun koulussa on akuutisti ratkaistavia ongelmia. Hän tuntee visiot ja hallitsee strategiakielen ja pyrkii arjen tilanteissa luomaan myös muille kosketuspintaa strategiaan. Hän osallistuu aktiivisesti keskusteluun ja tuo mielipiteitään esille ja katsoo, että opettajan työhön kuuluu osallistuminen, kokonaisuuden ymmärtäminen ja vastuunotto ideoinnista ja kehittämistyöstä. Hän arvostaa opettajan autonomiaa ja

vapautta ja kaipaa väljyyttä ja vapautta myös koulukulttuuriin ja peräänkuuluttaa vahvempaa oppilasnäkökulmaa ja tulevaisuusorientoituneisuutta.



### **‘Autenttiset opettajat’**

”Suhtaudun strategiasanastoon kriittisesti, kun tulevat yritysmaailmasta ja tehdään ihmisten kanssa täällä töitä päivittäin..”

”Koen vision tuttuuna ja järkevänä ja tärkeänä, tämmösiä pitää olla, ei tää oo sanahelelinää, nää on niinku niitä, ett ei ala siks viilipurkin leikkaajaks, vaan tää on tää juttu!”

”Semmonen elinikäisen oppimisen tai oppimiskapasiteetin vapauttaminen tai erilaisen oppimisen tukeminen, ett se voi olla arjessa sellasia pieniä yllättäviäkin juttuja, ett elämää voi olla muuallakin kuin täällä meidän luokkahuoneessa, ett noinkin voi tehdä ”

”Vastustan sitä sellasta että aina sanotaan että toi ei koske mua, kyl’ meidän täytyy tietää, missä kokonaisuudessa me työskennellään.””Mut se ei oo must missään ni-

messä sellanen, ett johtoryhmä vaan tekis ja sit se tuodaan opettajille, ett jotenkin suomalaisen opettajan akateeminen vapaus on sitä, ett meidän on saatava osallistua..”

**Autonomian ajasta maalaiskansakouluun (Liitetaulukko 1)**

| Aikakausi / olennaiset piirteet   | Ohjaus  | Opettajaihanne  | Työn kuva   |
|---|---|---|---|
| <p><b>1800-luku ja autonomian aika</b></p> <p>Koulutuksellinen hajanaisuus.</p> <p>Kansanopetuksen ja systemaattisen koulukasvatusajattelun alku.</p> | <p>Koulutuksen järjestäjä: valtio seurakunta, yhteisö, yksityishenkilö.</p> <p>Ylinnä kirkko ja Venäjän hallinto-koneiston kontrolli.</p> | <p>Koulutuksen järjestäjän ideologian sisäistänyt ja sitä edistävä henkilö.</p> | <p>Halutun ideologian edistäminen ja paikallisiin tarpeisiin vastaaminen.</p> |

| Aikakausi / olennaiset piirteet   | Ohjaus  | Opettajaihanne   | Työn kuva   |
|---|---|--|---|
| <p><b>Maalaiskansakoulun aika 1866–1958</b></p> <p>"Koti, uskonto ja isänmaa!"</p> <p>Opettajien pätevyysvaatimukset. Johtokunnat arvioivat opettajan sopivuuden.</p> <p>Kouluylivaltuus (1870) ja läänien kansakouluntarkastajat (1884) valvoivat lakien noudattamista.</p> <p>1918 kouluylivaltuudesta kouluhallitus, joka valvoi opettajien yhteiskunnallisia kannanottoja ja alkoi tarkastaa oppikirjoja.</p> | <p>Vuoden 1866 kansakouluasetus.</p> <p>Opettajaseminaarin perustaminen 1863.</p> <p>Oppivelvollisuuslaki 1921 (7–13 -vuotiaat).</p> <p>1925 kansallinen opetussuunnitelma.</p> | <p>Kutsumuksellinen, kristillissiveellinen, valtiovallalle uskollinen, isänmaallinen, kurinalainen ja oikean koulutuksen saanut virkamies.</p> | <p>Opetusmenetelmävapaus.</p> <p>Kotiseutumetodi ohjenuorana.</p> <p>Oppikirjat, opetussisällöt ja lukujärjestys kontrollin alla, niiden dokumentointi päiväkirjaan.</p> <p>Tehtävänä toimia esikuvana ja tuottaa moraalisia, käytännöllisesti taitavia ja ahkeria kansalaisia.</p> <p>Kansallisen yhtenäistämisen tehtävä sisällissodan jälkeen.</p> |

## Lähteet:

Hirsjärvi & Huttunen 1995, 155–156, 160; Pekkala 2005, 192–194; Pirttiniemi 2010; Rantala 2010, 7–8, 118–119, 120–125; Sahlstedt 2015, 27; Salminen 2002, 3, 35, 2012, 72, 102–103, 207; Vitikka 2009, 58; Vuorikoski & Räisänen 2010, 65–66.

**Liitetaulukko 1. Autonomian ja maalaiskansakoulun aika, 1809–1958**



# Kansakoulukasvatuksen aika

(Liitetaulukko 2)

| Aikakausi / olennaiset piirteet  | Ohjaus  | Opettajaihanne  | Työn kuva   |
|--|---|---|---|
| <p><b>Kansakoulun aika 1952–1970</b></p> <p>Myyttisen ja instrumentaalisen opettajakäsityksen alku.</p> <p>Psykologis-pedagogiset kasvatusopit.</p> <p>Pyrkimys avoimuuteen.</p> <p>Opettajalla vapaus ja ohje joustaa tilannekohtaisesti ja toimia itsenäisesti.</p> <p>Tarkastustoiminnan muuntuminen väljemmäksi.</p> <p>Oppivelvollisuus 7–15 –vuotiaat.</p> | <p>1952 Kansakoulun opetussuunnitelma (sisäinen integraatio: aineryhmät ja alakoulun kokonaisopetus).</p> <p>1957 Kansakoululaki (oppiaineet).</p> <p>1958 Kansakouluasetus (koulun toiminnan yksityiskohtainen sääntely)</p> | <p>Empaattinen, oppilaistaan välittävä, esimerkillinen, oikeanlaatuinen persoona, jolla on opettajan-koulutuksesta saatu oikeanlainen ammatillinen oppi ja pyrkimys kehittyä ammatissaan.</p> | <p>Tehdä yhteistyötä toisten opettajien ja kotien kanssa, kehittää ammattitaitoaan, hoitaa kouluarjen käytännön tehtävät, pitää päiväkirjaa, osallistua oppikirjojen valintaan, osallistua vuositarkisteen laatimiseen johtajan kanssa.</p> <p>Tehtävänä toimia esikuvana ja tarjota oppilaille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja, tukea heidän opiskeluaan ja sivistysharrastuksiaan ja kasvattaa heitä siveellisyyteen ja hyviin tapoihin.</p> |

## Lähteet:

A321/1958, 11§, 117§, 118§; Hirsjärvi & Huttunen 1995, 160; L247/1957, 1§; Pekkala 2005, 192–194; Pirttiniemi 2010; Rantala 2010, 8–9, 105–107, 110, 112, 120–125; Sagulin 2009, 18; Salminen 2012, 72, 103, 207; Säntti 2008, 16; Vitikka 2009, 23, 58–59; Vuorikoski & Räisänen 2010, 65–67, 74.

## Liitetaulukko 2. Kansakoulun aika 1952–1970

# Peruskoulupedagogiikan aika

(Liitetaulukko 3)

| Aikakausi / olennaiset piirteet  | Ohjaus   | Opettajaihanne   | Työn kuva   |
|--|--|--|---|
| <p><b>Peruskoulu-uudistus 1970–1983</b></p> <p>Valtiokeskeinen suurtuotantoteknologian mukainen uudistus.</p> <p>Kouluyksiköiden suurentaminen ns. rationalisointihyötyyn ja kustannustehokkuuteen pyrkien.</p> <p>Ala- ja yläasteet.</p> <p>9-vuotinen oppivelvollisuus (7–16 -vuotiaat).</p> <p>Positivismin vaikutus.</p> <p>Behaviorismi.</p> <p>Tietopainotteisuus, oppikirjoihin ja hallintoon tukeutuminen.</p> <p>Valtiollinen opettajankoulutus (yliopistot).</p> <p>Kelpoisuusehdot.</p> <p>Opettajuus professiona.</p> <p>Lääninhallituksen kouluosastot ja koulutoimentarkastajat valvoivat.</p> | <p>Peruskoulun puitelaki 1968.</p> <p>Peruskouluasetus 1970.</p> <p>1970:<br/>Peruskoulun opetussuunnitelma-komitean mietintö I</p> <p>(yleiset tavoitteet ja opetuksen toteuttaminen / avoin ja joustava)</p> <p>ja</p> <p>Peruskoulun opetussuunnitelma-komitean mietintö II</p> <p>(oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt / suljettu ja kontrolloiva).</p> <p>Lisäksi läpäisyperiaate eli opetuksen eheyttäminen horisontaalisella integraatiolla.</p> | <p>Humanismin ja demokratian arvot sisäistänyt ja kognitiiviseen oppimiseen sekä rationaaliseen koulun kehittämiseen myönteisesti suhtautuva, analyyttinen ja tehokas, motivoitunut kasvatusoptimisti ja kasvatusalan ammattilainen.</p> | <p>Kasvatusalan kirjallisuuden tuntemus.</p> <p>Itsenäinen oman opetuksen rationaalinen suunnittelu.</p> <p>Oppilaskeskeinen behavioristinen opetussuunnitelman mukainen opetus.</p> <p>Tavoitteisiin pääsyn / oppimisen arviointi ja mittaaminen</p> <p>Tehtävänä oppilaan persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen sekä uudistuksen taustalla pyrkimys tehokkuuden, taloudellisen kasvun ja yhteiskunnallisen eheyden lisäämiseen.</p> |

Lähteet:

Kangas 1968, 185–191; Kiilakoski & Oravakangas 2010, 19; Pekkala 2005, 192–194; Peltonen 1979, 206–210; Pirttiniemi 2010; Sahlberg 1997, 30; Salminen 2012, 103, 206; Salminen & Sääntti 2012a, 6; Vitikka 2009, 62–63; Vuorikoski & Räisänen 2010, 68, 69.

## Liitetaulukko 3. Peruskoulu-uudistuksen aika 1970–1983

## Peruskoulun perustan kyseenalaistamisen aika (Liitetaulukko 4)

| Aikakausi / olennaiset piirteet   | Ohjaus   | Opettajaihanne   | Työn kuva  |
|---|--|--|--|
| <p><b>Peruskoulun hajauttamisen aika 1983–1992</b></p> <p>Normiohjauksen purku:<br/>Suunnitteluvastuu ja päätöksenteko kunnille.<br/>Uusi tuntikehysjärjestelmä.<br/>Opetussuunnitelmavalta koulun tasolle.<br/>Oppilaille valinnan mahdollisuuksia.</p> <p>Opettajien yhteissuunnittelu aika virkaehtosopimukseen.</p> <p>Liike-elämäpohjaisen diskurssin alku, strategiakielen tulo.</p> <p>Ehdotus yliopiston opettajan-koulutuksen siirtämisestä ammattikorkeakouluun.</p> <p>Kouluhallinnon keventäminen, tarkastustoiminnan loppuminen 1987, opetushallituksen synty, informaatio-ohjaus.</p> <p>Oppikirjojen tarkastustoiminnan lopettaminen 1992.</p> | <p>Peruskoululaki 1983.</p> <p>Peruskouluasetus 1984.</p> <p>Opetussuunnitelman perusteet 1985:</p> <p>A-osa:<br/>toiminta-ajatukset ja käsitteet (yleinen ja abstrakti / pedagoginen vapaus).</p> <p>B-osa:<br/>oppiaine-kohtaiset tavoitteet ja sisällöt (vaatimukset oppimiselle)</p> <p>Hallinnon hajauttamiskomitean mietintö 1986.</p> | <p>Oikeanlainen opettajapersoona, jolla kasvatustieteiden psykologisten oppimisteorioiden tuntemus ja halu kehittyä ja kehittää.</p> <p>Autonominen opetussuunnitelman toteuttaja ja myös opetussuunnitelman laatija, jolla halu sitoutua kilpailukyvyyn ja talouskasvun edistämiseen.</p> | <p>Opetuksen ja oman ammattitaidon kehittäminen tutkijan tavoin yhteistyössä toisten opettajien kanssa</p> <p>Uusien menetelmien etsiminen ja oppilaan oppimiseen keskittyminen</p> <p>Tehtävänä tukea oppilaan yksilöllisyyttä ja lahjakkuutta ja kasvattaa oppilaista yrittäjähenkisiä palkansaajia.</p> |

### Lähteet:

A718/1984; Ahonen 2003, 171–175, 182; Antikainen 1998, 100; Kuntatyönantaja 2/2005, 16; L476/1983; Luukkainen 2004, 53; Niemi 2004b; Pirttiniemi 2010; Rajakallio 2011, 33, 48; Rask, 2000; Rokka 2011, 23–25; Salminen 2012, 208; Salminen & Sääntti 2012a, 9–10; 2012b, 3; Sääntti 2008, 14; Uusikylä 2010, 66; Vitikka 2009, 63–65.

### Liitetaulukko 4. Peruskoulun hajauttamisen aika 1983–1994

## Uudet uljaat uskot: Uusprofessionalismi ja uusliberalismi

| Aikakausi / olennaiset piirteet  | Ohjaus  | Opettajaihanne  | Työn kuva  |
|--|---|---|--|
| <p><b>Uusliberalistinen peruskoulu 1992–2004</b></p> <p>Koulut tulosohjaukseen 1992: tulosvastuu, markkinaohjaus, valinnanvapaus ja yksilöllisyys, koulujen välinen kilpailu.</p> <p>Informaatio-ohjaus.</p> <p>Yritysmailman johtamisopit ja strategiaretoriikka.</p> <p>Jatkuva muutos.</p> <p>Koulupiirijako kumottiin, valtionapu yksikköhintaiseksi, koulujen omat opetussuunnitelmat, päätäntävaltaa kouluille.</p> <p>Ala- ja yläasteen hallinnollinen raja poistui 1998, yhtenäisillä peruskouluilla suurempia kouluyksiköitä ja uusia johtamisjärjestelyjä.</p> <p>Kuntalain mukaiset lääninhallituksen tarkastuskäynnit mm. kantelujen johdosta.</p> | <p>Tuntijakotyöryhmän mietintö 1990.</p> <p>Opetuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 1991.</p> <p>Opetushallituksen kehitysvisio 1992.</p> <p>Opetussuunnitelman perusteet 1994:</p> <p>–yleinen osa: yleiset tavoitteet ja arvot (laaja, pedagogisesti monipuolinen),</p> <p>– II-osa: aihekokonaisuuksien ja oppiaineiden tavoitteet (tavoiteltu oppilaan pääteikäyttyminen, ei sisältömäärittelyjä).</p> <p>Opetussuunnitelmauudistus 1997.</p> <p>Perusopetuslaki 1998.</p> <p>Perusopetuksen oppilasarvioinnin perusteet 1999.</p> | <p>Sitoutunut, ammattitaitoiaan ajan tasalla pitävä ja sitä kehittävä, yhteistyötaitoinen, verkostoitunut, arvotietoinen ja muutoskykyinen, omaleimainen ja tulevaisuus-suuntautunut, kilpailukykyinen, tehokas ja tulosvastuullinen opetuksen ammattilainen.</p> | <p>Profiloituminen, kilpailu, työn monimuotoistuminen, ammatillinen kehittyminen, oma sitoutuminen, kollegiaalinen ja sidosryhmäyhteistyö, verkostoituminen, opetussuunnitelmien laadinta, uusien pedagogisten tekniikoiden hallinta, uuden teknologian ja TVT:n käyttö, kansainvälistymisen huomioiminen, lahjakkaiden tukeminen, arvioinnin kehittäminen, itsearviointi.</p> <p>Tehtävänä oppilaan yleissivistyksen ja opiskeluvalmiuksien kehittäminen oppilaan kiinnostuksen ja aktiivisuuden pohjalta, ja koulun ja opetuksen tuominen ajan tasalle kansainvälisen kilpailukykyyn ja tulevaisuuden yhteiskunnan rakentamiseksi.</p> |

### Lähteet:

A852/1998; Ahonen 2003, 180–187; Antikainen 1998, 182; Kiviniemi 2000, 183; L 628/1998; Niemi 2004b; Pirttiniemi 2010; Rajakaltio 2011, 19–24, 33, 49–54; Rinne ym. 2011, 81; Rokka 2011, 4, 26–30; Sahlstedt 2015, 27, 37–38; Salminen 2012, 208; Salminen & Sääntti 2012a, 12–13; Sääntti 2008, 9 14; Vitikka 2009, 147–152; Vuorikoski & Räisänen 2010, 65, 70.

### Liitetaulukko 5. Uusliberalismin aika 1994–2004

## Tämän vuosituhannen tulosohtaus

(Liitetaulukko 6)

| Aikakausi / olennaiset piirteet  | Ohjaus  | Opettajaihanne   | Työn kuva   |
|--|---|--|---|
| <p><b>Yhtenäisen peruskoulun aika 2004–2016</b></p> <p>Paluu keskitettyyn normiohjaukseen.</p> <p>Tulosjohtamisen kulttuuri.</p> <p>Laadun arviointi.</p> <p>2004 erityisopetus osaksi yhtenäistä perusopetusta.</p> <p>Oppilaan yksilöllinen, yhtenäinen oppimispolku ja koulu oppimisympäristönä.</p> <p>Opettajan työtulosten ja työsuorituksen ja työn vaatavuuden arviointi.</p> <p>Opetushallituksen tarkastustoimintaa rahoituslakiin liittyen.</p> | <p>Opetussuunnitelman perusteet 2004:</p> <p>Alkuosa: arvopohja, tehtävät, rakenteet, oppimiskäsitys ja oppimisympäristö, toimintakulttuuri ja työtavat, yksilöllisyyden vaatimus.</p> <p>Oppiaineosio: Hyvän osaamisen kriteerit, oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt luetteloina eksaktisti. Aihekokonaisuuksia.</p> <p>2010 Laki perusopetuslain muuttamisesta (erityisopetuksen kolmiportaisen tuen kautta).</p> <p>Perusopetuksen laatukriteerit 2010.</p> | <p>Poliittisesti sitoutumaton, palkkatyötä tekevä, moniammatilliseen yhteistyöhön ja hallintotehtäviin kykenevä, systemaattinen, ammattitaitoinen, muutoskykyinen, tavoiterationalistinen, tuloskeskeinen ja kustannustehokas asiantuntija ja virkamies.</p> | <p>Tehtäväkuvausten mukainen toiminta, luokan ulkopuoliset tehtävät, oppilaiden oppimistulosten seuraaminen, arviointikriteerien noudattaminen, sivistämis- ja kasvatustyö, koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelman noudattaminen, kolmiportaisen tuen arviointi ja raportointi, moniammatillinen yhteistyö, tiimityö, sidosryhmäyhteistyö, ammattitaidon kehittäminen, verkostoituminen, koulun kehittäminen.</p> <p>Tehtävänä oppilaiden persoonallisen kasvun, kehityksen ja osallisuuden tukeminen ja oppilasyksilön pitäminen kaiken toiminnan ja kehittämisen keskiössä sekä osaamisen kasvattaminen Suomen taloudellisen menestyksen, hyvinvoinnin ja uuden kasvun ja työllisyyden turvaamiseksi.</p> |

### Lähteet:

Ahonen 2003, 167; Hall, Gunter & Bragg 2013, 175; Hallitusohjelma 2011, 8, 38; Hallitusohjelma 2014, 4; Jauhiainen & Tähtinen 2012, 224–225; Kiviniemi 2000, 81, 183; Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010; Linden 2010; OVTES 2003–2004; OVTES 2007–2009; OVTES 2012–2013, 28; Pirttiniemi 2010; Rajakallio 2011, 1–3, 30–31, 37–38, 52–53, 56–57; Rannisto 2005, 11–13, 33–36; Rokka 2011, 4, 32–34; Salminen 2012, 12, 121, 132, 198, 200–201, 208, 285; Salminen & Sääntti 2012a, 12–13, 16; Uusikylä 2010, 62; Vitikka 2009, 160–163, 168–170, 202–203, 214.

### Liitetaulukko 6. Yhtenäisen peruskoulun aika 2004–2016