



PELASTUSOPISTO

OPETTAJUUS PELASTUSOPISTOSSA

Organisaation ymmärtämisen avulla ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen

Petteri Taitto

Pelastusopiston julkaisu
B-sarja: Tutkimusraportit
1/2007

ISBN 978-952-5515-26-8 (nid.)
ISBN 978-952-5515-35-0 (pdf)
ISSN 1795-9160

PELASTUSOPISTO

Petteri Taitto

Opettajuus Pelastusopistossa

Julkaisu, 64 s., liite (12 s.)

Lokakuu 2006

TIIVISTELMÄ

Tämä tutkimus on näkökulma ja puheenvuoro opettajuuteen työyhteisössäni Pelastusopistossa. Tässä työssä selvitän miten opettajuus voisi kehittyä yhteisöllisempään suuntaan ammatillisessa oppilaitoksessa. Ammatilliseen kasvuun liittyvä oman toiminnan ymmärtäminen ja jatkuva reflektio perustuu hermeneuttiseen tieteenperinteeseen. Tämän tutkimuksen lähtökohdat ovat opettajan ammatin olemuksen ja opettajayhteisön toiminnan ymmärtämisessä.

Tutkimuksen konteksti ja teoreettinen viitekehys muodostuvat opettajuuden käsitteestä ja siihen liittyvistä osajärjestelmistä, kuten opettajayhteisöstä, muutoksesta ja organisaation oppimisesta. Tutkittavana olevaa ilmiötä voidaan tutkia useasta näkökulmasta ja usealla menetelmällä. Tämä tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tutkimus, jonka kontekstin selvittämisessä käytän pääasiassa hermeneuttista tulkintaa. Tutkimuksen metodologiaa ei voida asettaa jyrkästi mihinkään kategoriaan, vaan ilmiön analyysiä tehdään induktiivisen logiikan periaatteiden mukaisesti. Auktoriteettien kirjoituksia verrataan kvantitatiiviseen Pelastusopiston opettajille suunnattuun kyselyyn ja päinvastoin. Työssä on toimintatutkimuksen piirteitä.

Opettajuuden tavoiteltava tulevaisuusvisio liittyy yhteisöllisten mekanismien oppimiseen. Prosessien ja päätöksentekomekanismien tuntemus on perinteisesti mielletty esimiesten tehtäväksi. Yhteisöorientaation kehittyminen edellyttää myös opettajilta organisaatiokäyttäytymisen tuntemista ja opiskelua. Pelastusopiston kulttuurilliset lähtökohdat oppimisen prosessiin perustuvat toisaalta ammatillisen oppilaitoksen, ja toisaalta pelastuslaitosten organisaatiokulttuureihin. Pelastusopiston opettajilla on vahva näkemys omasta ammattitaidostaan ja asemastaan opetusorganisaatioissa, mitä voidaan hyödyntää kollektiivisuutta kehitettäessä. Oman asiantuntijuuden lisäksi se edellyttää myös muiden asiantuntijuuden tunnustamista. Työ antaa mahdollisuuden oman organisaation oppimiseen.

Avainsanat: Opettajuus, organisaation muutos, oppiva organisaatio, Pelastusopisto, hermeneutiikka.

SISÄLLYSLUETTELO

1	Johdanto	5
2	Kasvu opettajuuteen on hermeneuttinen prosessi	7
2.1	Ymmärtäminen tutkimuksen lähtökohtana	7
2.2	Tutkimuskohde ja tutkimustehtävä.....	10
2.3	Tutkimuksen näkökulma, rajaus ja menetelmät	14
3	Opettajuuden ymmärtäminen.....	17
3.1	Opettajuuden käsite	17
3.2	Jatkuva itsereflektio	20
3.3	Kohti käyttöteoriaa	21
3.4	Opettajuuden kokeminen Pelastusopistossa.....	24
4	Opettajuus on organisaation ymmärtämistä.....	27
4.1.	Organisaatio käsitteenä	27
4.2	Organisaation muodot.....	28
4.3.	Oppilaitoksen organisaatiokulttuuri.....	30
4.4	Opettajayhteisön organisaatiokäyttäytyminen	33
4.5	Pelastusopisto opettajaorganisaationa.....	36
5	Opettajuus on muutoksen ymmärtämistä.....	39
5.1	Tulevaisuusnäkökulma ja muutostarpeet	39
5.2	Organisaation muutos	41
5.3	Muutoksen kohtaaminen yksilönä.....	43
5.4	Pelastusopiston opettajat ja muutos.....	45
6	Opettajuus ja organisaation oppiminen	48
6.1	Tavoitteena älykäs organisaatio	48
6.2	Vuorovaikutus ja toisilta oppiminen.....	50
6.3	Innovaatiolle tilaa	51
6.4	Oppivaksi organisaatioksi.....	52
7	Ymmärrykseni opettajuudesta.....	55
7.1	Tulosten yhteenveto.....	55
7.2	Tutkimuksen arviointi.....	57
7.3	Pelastusopisto – minne menet?.....	58
	LÄHTEET	61

LIITE: Pelastusopiston opettajille tehdyn kyselyn väittämät ja vastausten kuvaus

1 JOHDANTO

Opettajuus on opetuslalla suhteellisen uusi ja aikaamme kuvaava käsite. Opettajuuden käsitettä käytetään paljon eri yhteyksissä riippuen kulloisestakin retoriikan foorumista. Yhteen sanaan tiivistyy opettajan ammatin olemus, toimintaympäristö ja kulttuuri. Opetusorganisaatiossa toimivan on sisäistettävä tämän käsitteen merkitys itselle.

Tutkimukseni päämäärä on hankkia tutkittua tietoa opettajuuden ymmärtämiseen liittyvästä ilmiöstä. Habermasin mukaan mikä tahansa tiedon hankkiminen perustuu erilaisiin intresseihin. (Siljander 1988, 138-143.) Tämän tutkimuksen tiedonintressi on praktinen ja emansipatorinen. Praktisesta näkökulmasta käsin pyrin ymmärtämään merkityksiä, joita opettajuuteen liittyvissä diskursseissa on tuotettu. Toisaalta pyrin myös emansipatorisesti osoittamaan opettajuuden olemusta työyhteisössäni Pelastusopistossa.

Johtajalla ja myös jokaisella opettajalla on oltava taito ymmärtää oman työyhteisönsä kulttuuria, jotta osaisi toimia siinä. Sen vuoksi tämä tutkimus on myös henkilökohtainen puheenvuoro ja näkökulma opettajuuteen. Opettajuuden kehittymistä koskevassa retoriikassa korostetaan oman työn kehittämistä yhteisöllisestä näkökulmasta käsin. Olen kokenut opettajan työn perinteisen autonomisuuden ja nykyisten organisaatiomallien edellyttämän yhteisöllisyyden opettajayhteisön organisaatiokäyttäytymisen haasteeksi. Tässä työssä selvitän *miten opettajuus voisi kehittyä yhteisöllisempään suuntaan ammatillisessa oppilaitoksessa*. Käyttämällä termiä ”selvittää” haluan osoittaa työn hermeneuttisen luonteen.

Elämässä tarvittavien taitojen hankkiminen kuvataan oppimisen päämääräksi kaikilla oppiasteilla esiopetuksesta ammattikorkeakouluun. Tämä heijastuu myös ammatillisen opettajan professioniin niin, että tulevaisuuden opettajuudessa korostuvat entistä enemmän pedagoginen osaaminen ja ammattikuvan kokonaisuuden ymmärtäminen aiemman opetusaineen sisällön hallinnan sijaan. Tulevaisuudessa näkemys opettajuudesta tulee yhtenäistymään eri oppilaitoksissa.

Opettajuuden sisältöä ja alaa on tutkittu Suomessa paljon. Luukkainen (2004a) on selvittänyt opettajuuden olemusta. Opettajaorganisaation olemusta ovat tutkineet esimerkiksi Fullan (1994) muutoksen ja Vulkko (2001) päätöksenteon näkökulmista. Vertanen

(2002) ja Tiilikkala (2004) ovat tutkineet ammatillista opettajuutta. Lisäksi ammatillisiin oppilaitoksiin liittyvät ammatillisen kasvun (Ruohotie 2002) ja ammatillisuuden (Tynjälä & Eteläpelto 1999) tutkimukset ovat keskeisiä ammatillisen opettajuuden ymmärtämiseen liittyviä taustatutkimuksia.

Tutkimuksen raportti käsittelee opettajuutta ja sen osa-alueita: opettajayhteisöä, muutosta ja organisaation oppimista. Kehittyminen paremmaksi opettajayhteisöksi edellyttää oppivan organisaation toimintamallin mukaista toimintaa, jonka vuoksi oppivaa organisaatiota käsittelevä luku on jonkin verran normatiivinen, siinä esitän asioita niin kuin niiden tulisi olla. Työ antaa mahdollisuuden oman organisaation oppimiseen.

2 KASVU OPETTAJUUTEEN ON HERMENEUTTINEN PROSESSI

*Maailman menoa on katsottava hieman laajemmasta näkökulmasta
-Konsta Pyökkänen-*

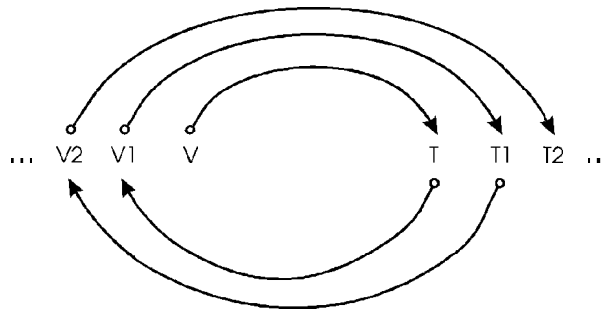
Ammatilliseen kasvuun liittyvä oman toiminnan ymmärtäminen ja jatkuva reflektio perustuvat hermeneuttiseen tieteenperinteeseen. Tämän tutkimuksen lähtökohdat ovat opettajan ammatin olemuksen ja opettajayhteisön toiminnan ymmärtämisessä. Hermeneuttisen tieteenperinteen tarkastelu ei ole niinkään metodiikan esittelyä, vaan pikemminkin taustalla olevan ajatusmallin selvittämistä. Hermeneutiikkaa ei voida lukea tutkimusmetodiksi, mutta se on ohjannut työn menetelmien, näkökulman ja rajausten valintaa.

2.1 Ymmärtäminen tutkimuksen lähtökohtana

Hermeneuttisen tieteenperinteen kantaisä Wilhelm Diltheyn (1833-1911) motto oli: luontoa me selitämme, ihmistä ja kulttuuria ymmärrämme. Dilthey halusi tehdä eroa luonnontieteiden lainmuodostukseen ja tutkia nimenomaan ilmiöiden kokonaisuuteen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksen kohteen ajatustapaan ja kokemuksiin, eli kulttuuriin pitää eläytyä, jotta sitä voisi ymmärtää. (Siljander 1988, 18-21.)

Suoranta (1996, 455) kuvaa nykytutkimuksen yhdeksi piirteeksi metodisen ja tulkinnallisen tilan hahmottelun enemmän kuin tiedon perustan etsimisen. Ymmärtämiseen liittyvä tulkinta on hermeneutiikkaa. Sana tulee kreikan kielen verbistä hermeneuin, joka tarkoittaa tulkitsemista. Antiikin Kreikan jumalten sanansaattaja Hermes selitti ihmisille jumalten ajatuksia ja tekemisiä. Ymmärtämisessä on kyse laajemman näkökulman omaksumisesta, se ei siis välttämättä tarkoita oman aiemman näkökulman hylkäämistä. (Siljander 1988, 101.) Hermeneutiikassa ilmiöt sidotaan laajempaan kontekstiin, ajallisesti samanaikaisiin tapahtumiin ja ilmiöiden kehitykseen. Hermeneuttinen tietentulkinta on aikojen kuluessa kehittynyt ja sitä on yhä enemmän ryhdytty soveltamaan kasvatustieteeseen.

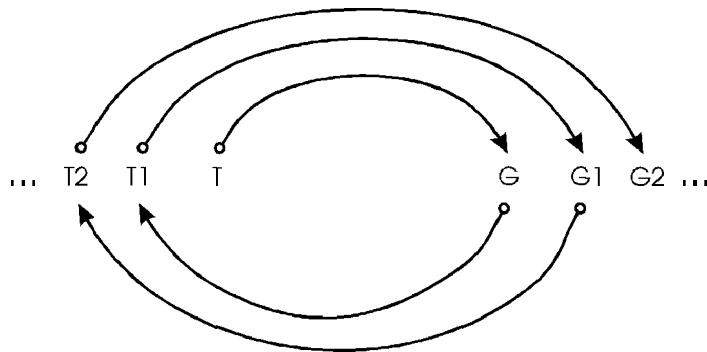
Yksi hermeneutiikan keskeisimpiä periaatteita on hermeneuttisen kehän periaate. Hermeneuttinen kehä on ontologinen kuvaus ymmärtämisen etenemisestä spiraalimaisena prosessina, ei niinkään menetelmällinen kehä. Kehä on käsitteenä jopa harhaanjohtava termi, sillä prosessia kuvaava spiraali ei sulkeudu. Sulkeutumattomuus merkitsee, että ymmärtäminen ei ole koskaan täydellistä. Siljander (1988, 115) käyttää ymmärryksen laajenemisen sijasta termiä syveneminen, mikä on ristiriidassa kuvan kanssa (kuvio 1). Spiraali ei nimittäin alkuperäisyydessään johda ytimeen päin vain siitä ulos, kuvaten pikemminkin ymmärryksen laajenemista kuin syvenemistä.



Kuva 1. Hermeneuttinen spiraali. (Siljander 1988, 115.)

Hermeneuttis-kriittisen tulkintatavan mukaan ei ole olemassa varsinaista tulkinnan metodia. Tutkijan esiymmärrys ohjaa tulkinnan etenemistä ja vuoropuhelua aineiston kanssa. Vuoropuhelussa tutkija suhteuttaa aineistoon omat merkitysehdotuksensa ja korjaa niitä, mikäli "teksti" niin vaatii. Tässä tutkimuksessa vuoropuhelua kanssani käyvät opettajuutta tutkineet auktoriteetit ja Pelastusopiston opettajakunta. Tulkinta lähtee liikkeelle tietystä esiymmärryksestä (V, Vorverständnis Gadamerin alkuperäisversiossa), mikä vaikuttaa siihen, miten teksti ymmärretään (T, Textverständnis). Tekstin perusteella esiymmärrys laajentuu (V1), mikä tarkoittaa sitä, että tekstistä saatu käsitys korjautuu tai täydentyy. Muuttunut esiymmärrys taas vaikuttaa edelleen tekstin tulkintaan (T1). (Siljander 1988, 115-116, 205-230.)

Toinen spiraalin peruspiirre on osa-kokonaisuus -suhteen muuttuminen prosessin edetessä. Hermeneutiikan tulkinnassa on jäsennettävä kokonaisuutta ja sen osia toisiinsa. Myös tekstin tuottajan taustasitoumukset vaikuttavat ilmiön kokonaisuuden kuvaan. Mitä paremmin kokonaisuutta ymmärretään, sitä selvemmäksi tulee myös osien merkitys. (Siljander 1988, 116-117.)

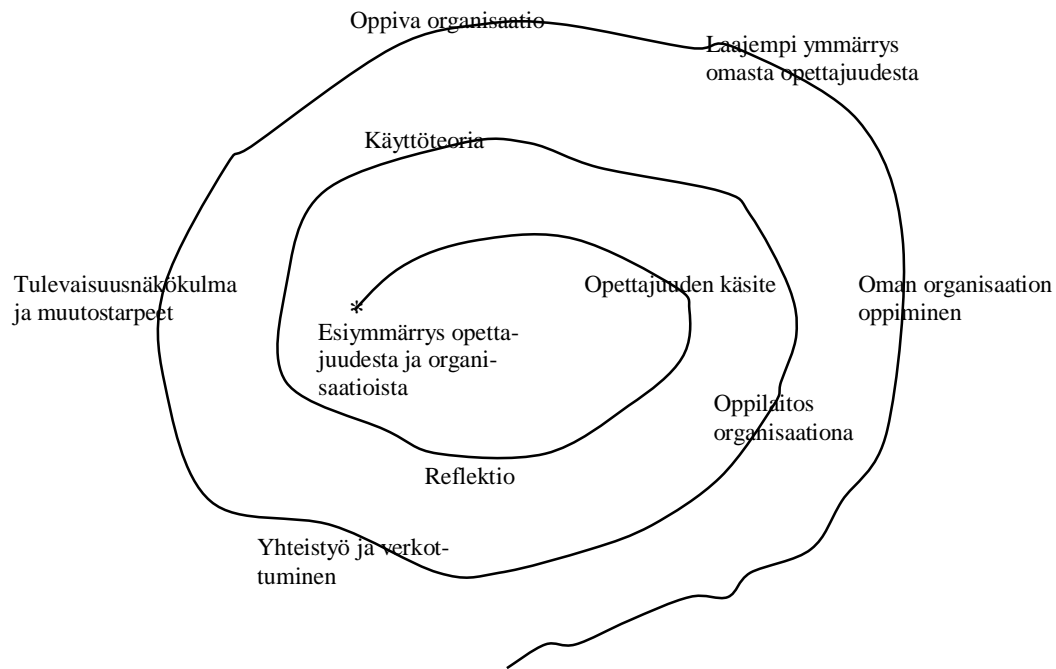


Kuva 2. Osa-kokonaisuus -suhteiden spiraali. (Siljander 1988, 117.)

Tulkintaprosessi lähtee liikkeelle siitä, että kokonaisuutta tulkitaan yksittäisten osien (T), tässä tutkimuksessa opettajuutta ja organisaatiota koskevien käsitteiden perusteella. Prosessin edetessä kokonaisuudesta (G) tulkittuna myös yksittäisten osien merkitys muuttuu. Uudelleen tulkittujen kokonaisuuden osien (T1) pohjalta muotoutuu jälleen käsitys uudesta kokonaisuudesta (G1) (kuva 2). (Siljander 1988, 116-117.)

Myös Varton (1992, 65) mukaan jokaista tulkintaa on seurattava ymmärtäminen, jotta tutkittavasta ilmiöstä muodostuisi kokonaisuus. Tulkitut osat eivät itsestään nivoudu yhteen, vaan ne on tutkijan itse yhdistettävä uudeksi kokonaisuudeksi. Siitä johtuu, että eri tutkijat voivat koostaa ilmiön uudelleen eri tavoin ja saada erilaisia tutkimustuloksia samasta kohteesta. Samoin voi käydä myös kun jotain kohdetta tutkitaan eri aikoina. Silloin tulkintaan ja ymmärrykseen vaikuttaa kunkin ajankohdan kulttuurinäkemys.

Tutkittavana oleva ilmiötä voidaan tutkia useasta näkökulmasta ja usealla menetelmällä. Tämä tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tutkimus, jonka kontekstin selvittämisessä käytän pääasiassa hermeneuttista tulkintaa. Kontekstillä tarkoitan opettajuutta ja sen osa-alueita koskevia tekstejä. Tästä aineistosta löydettäviin opettajuuden luonnetta koskeviin perusolettamuksiin etsitään vastaavuutta Pelastusopiston opettajille suunnatulla kyselyllä. Kyselyn tuloksia verrataan takaisin kontekstiin, jolloin saadaan ymmärrys Pelastusopistossa vallalla olevista käsityksistä. Hermeneuttinen tulkinta etenee siis teoreettisesta tulkinnasta empiiriseen tulkintaan ja siitä takaisin teoriaan. (Kuva 3.)



Kuva 3. Tutkimuksen hermeneuttinen luonne

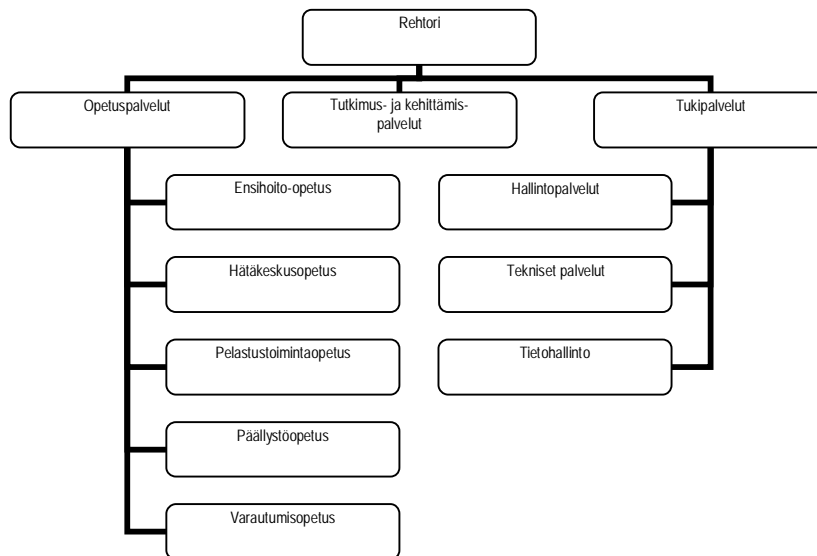
Siljanderin (1988, 233) mukaan hermeneuttisen pedagogiikan muodot eivät nykyisellään esiinny toisistaan erillisinä tai riippumattomina tutkimustapoina. Lisäisin tähän tulkintaan vielä sen, että ne kukin kuvaavat omaa aikaansa ja liittyvät toisiinsa. Ne rakentuvat toistensa perinteelle ja näen niiden luonteen olevan enemmän toisiaan tukevan ja täydentävän kuin korvaavan. Tämän tutkimuksen kontekstin tulkinnan katson kuuluvan hermeneuttis-kriittiseen pedagogiikkaan.

2.2 Tutkimuskohde ja tutkimustehtävä

Hermeneuttisen tulkinnan kohteena on teksti. Tutkimuskohdetta sanotaan usein tekstiksi, vaikka se ei sellaisessa muodossa suoranaisesti olisikaan. Tulkinta tarkoittaa sitä, että tutkija tarkastelee havaintojaan teoreettisten olettamusten kautta, joiden ilmenemistapoja havaittavien ilmiöiden ajatellaan olevan (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 172). Tässä tutkimuksessa teksti muodostuu opettajuutta ja organisaatiota koskevasta kirjallisuudesta sekä Pelastusopiston opettajien käsityksistä, joita tulkitseen uudelleen opettajuuden asiantuntijoiden, eli auktoriteettien, tekstien avulla.

Hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkimuskysymys tarkentuu prosessin edetessä. Tässä työssä lähtökohtana on rajallinen opettajuuden olemusta koskeva kysymys: *Mitä on opettajuus Pelastusopistossa?* Vastauksen löytäminen edellyttää opettajuuden kontekstin selvittämistä. Kun konteksti on selvitetty, on tarve selvittää opettajuuden osa-alueiden suhde kokonaisuuteen hermeneuttisen tulkinnan mukaisesti.

Pelastusopiston opetusorganisaatioon kuuluu noin 70 opettajaa, jotka ovat ammatillisten oppilaitosten tavoin eri alojen asiantuntijoita. Koulutusjohtajan alaisuudessa toimivat opetusyksiköt muodostavat enemmän tai vähemmän järjestäytyneen yhteisön, eli organisaation. Jokaisella opetusyksiköllä on päällikkö ja joihinkin yksiköihin on muodostettu opetusalueisiin perustuvia tiimejä. (Kuva 4.)



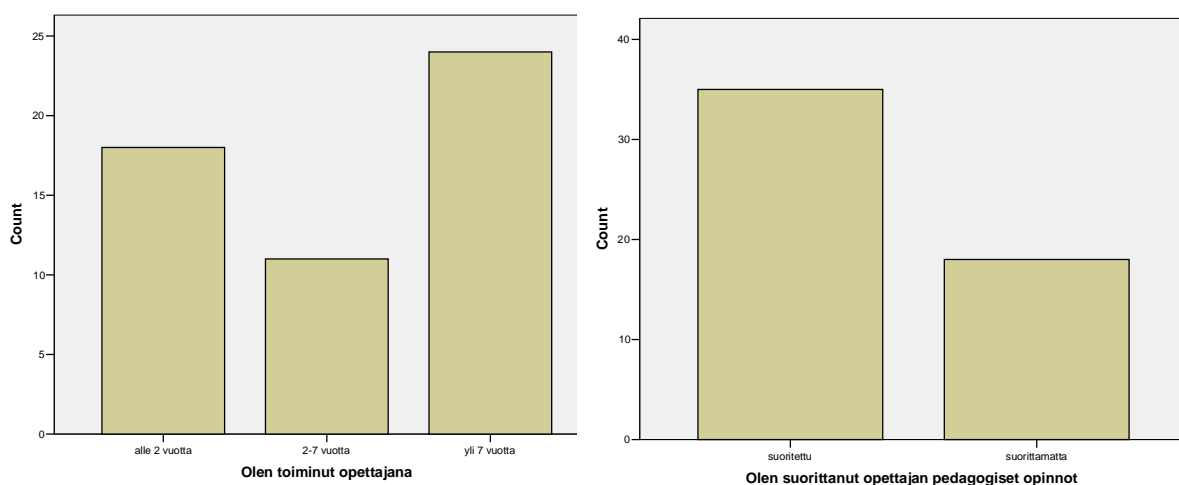
Kuva 4. Pelastusopiston organisaatio 2005

Tein Pelastusopiston opettajuuden olemusta koskevan kyselyn, joka koostui 72 väittämästä. Rakensin väittämät opettajuuden kontekstista ja siihen liittyvistä osa-alueista: organisaatiosta, muutoksesta ja oppivan organisaation ideologiasta. Vastausasteikkona käytin Likertin asteikkoa. Valitsin perinteisen viisiportaisen asteikon sijasta seitsenportaisen, jotta vastauksista muodostuisi selvä skaala. Voimakkaasti kantaaottaviksi numeroiksi määritin asteikon yläpäässä luvut kuusi ja seitsemän, ja asteikon alapäässä luvut yksi ja kaksi. Valitsin taustakysymyksiksi opetusyksikön, opettajakokemuksen ja opettajien pedagogisten opintojen suorittamisen. Sukupuolen ottaminen taustakysymykseksi olisi tuonut tutkimukseen mielenkiintoisen lisänäkökulman, mutta vastaajien anonyy-

miys olisi ollut tällöin vaarassa. Naispuolisia opettajia oli vastaushetkellä vain kuusi, jolloin taustakysymysten ristiintaulukointi olisi paljastanut vastaajan henkilöllisyyden.

Taustakysymysten opettajakokemuksen jaottelu perustuu opettajan ammatillisen kehityksen dynaamiseen prosessimalliin. Leithwoodin (1990) ja Hubermasin (1992) kehittelemää mallia on soveltanut Suomessa etenkin Järvinen (1999). Mallin mukaan uran alku kestää yhdestä kolmeen vuotta, jolloin kehitetään työssä tarvittavat selviämistaidot ja pätevyidytään opettamisen perustaidoissa. Seitsemään vuoteen mennessä opettaja kehittää joustavuuttaan opetustyössä ja saavuttaa aineensa eksperttiyden. Seitsemän vuoden jälkeen opettajalla on kyky arvioida uudelleen omaa työtään ja kehittää sitä op-piaineorientaatiosta yhteisösuuntautuneempaan orientaatioon.

Kysely tehtiin internetissä vapaavalintaisena ajankohtana touko-kesäkuussa 2005. Pelastusopiston opettajista vastasi opettajuutta koskeviin väittämiin 52 henkeä, jolloin vastausprosentiksi muodostui noin 75%. Väittämät sekä vastausten graafiset kuvaajat on esitetty [liitteessä](#). Vastanneista enemmistö oli suorittanut opettajan pedagogiset opinnot. Prosentuaalisesti eniten vastaajia oli yli 7 vuotta opettajana toimineista (kuva 5). On ilmeistä, että osa vastanneista ilmoitti suorittaneensa pedagogiset opinnot, vaikka niiden suorittaminen olisi ollut vastaamishetkellä kesken, sillä luvut eivät vastaa vuoden 2005 tilastoja. Vuoden 2005 henkilöstötilinpäätöksen mukaan pedagogiset opinnot oli suoritettu 31 hengellä ja 12 opinnot olivat kesken. Pedagogiset opinnot suorittaneet vastasivat muita aktiivisemmin kyselyyn, mitä voidaan pitää kyselyn ensimmäisenä tuloksena.



Kuva 5. Opettajakokemus ja pedagogisten opintojen suoritus

Vastausten tulkinnessa jätin opetusyksikköä koskevan taustakysymyksen pois, sillä vastausten lukumäärä osoitti sen olevan epäluotettava. Vastauslomakkeessa yksikköä koskeva taustakysymys oli ensimmäisenä, ja on ilmeistä että tämä on jäänyt osalta huomaamatta, sillä päällystööpetusyksikön nimiin vastanneita oli enemmän kuin yksikössä on opettajia.

Opettajuuden osa-alueita tutkittaessa on tarpeen selvittää ensimmäiseksi keskeisen käsitteen sisältö. Opettajuuden olemusta ovat tutkineet esimerkiksi Luukkainen (2004a), Vertanen (2002) ja Tiilikkala (2005). Luukkaisen työ käsittelee opettajuutta yleensä, kun taas Vertasen ja Tiilikjalan näkemyksissä tulee esiin tälle työlle merkityksellinen näkökulma: ammatillinen opettajuus.

Seuraavaksi on syytä selvittää käsitteen ala ja siihen löydän vastauksen kuvaamalla käsitteeseen liittyviä keskeisiä toimintamuotoja. Opettajuuden käsitteessä nämä ovat reflektio ja käyttöteoria. Keskeisiä lähteitä reflektion ja käyttöteorian ymmärtämisessä ovat Ruohotien (1996), Fullanin (1994), Kiviniemen (2000) ja Mezirow:n (1995) tutkimukset. Opettajuuden reflektio ja käyttöteoria ovat opettajuuden teoriaperustan perinteisiä kulmakiviä, joten haluan myös ymmärtää miten Pelastusopiston opettajat mieltävät nämä monimutkaiset käsitteet.

Opettajuuden olemuksen ymmärtäminen edellyttää näkökulman laajentamista hermeneuttisen spiraalin mukaisesti. Opettajuutta ja kouluorganisaatiota tutkineet auktoriteetit (Luukkainen 2004a; Mustonen 2003; Vulkko 2001; Isosomppi 1996 ja Willman 2001) nostavat esiin opettajayhteisön toiminnan ja muutoksen. Pyrin ymmärtämään *miten opettajat mieltävät organisaation ja muutoksen?* Laajennan ymmärrystäni ensin organisaation ja sen alakäsitteiden: organisaatiomallien, organisaatiokulttuurin ja organisaatiokäyttäytymisen suuntaan. Sen jälkeen selvitän muutokseen liittyvää retoriikkaa: muutostarpeita, organisaation muutosta ja muutoksen kohtaamista yksilönä. Sekä organisaation olemukseen, että muutokseen liittyviin kysymyksiin haen laajempaa ymmärrystä myös Pelastusopiston opettajilta.

Lopuksi etsin vastausta kysymykseen: *Miten opettajuudessa voisi kehittyä?* Tässä tulokinnon vaiheessa olen jo päätenyt olettamukseen, jonka mukaan pelkästään yksin reflektointi ei riitä, vaan kehittymiseen tarvitaan yhdessä tekemistä. Tutkijoiden

(Luukkainen 2004a, Fullan 1994, Salo ja Kuittinen 1998) mukaan ratkaisu on oppivan organisaation mallin omaksumisessa. Miten Pelastusopistossa voitaisiin omaksua vuorovaikutteisempia ja innovatiivisempia toimintatapoja on ehdottomasti selvittämisen arvoinen asia.

Jussila ym. (1993, 180) korostavat, että mielenkiintoisen tutkimusongelman löytämiseen ei ole kaavaa, reseptiä tai muotoiluohjetta. Aikaisemmista tutkimuksista voi päätellä millaisia ongelmia on pidetty mielenkiintoisina, niiden tutkimista voi syventää ja niistä voi ottaa soveltaen mallia. Kysymyksen asettelussa on myös vaara problematisoida tuttua asiaa. Tulkitsen itse valitsemiani tekstejä – ne saattavat tulla valituksi ennakkokäsitysten mukaan. Samoin on mahdollista, että jätän tulkitsematta tekstin jännitteitä: esimerkiksi verrattessani Pelastusopiston opettajien käsityksiä kirjallisuudessa esiintyviin. Saatan myös nostaa esiin olemattomia ristiriitaisuuksia organisaation tulkinnoista. Liiallinen kiistäminen onkin yksi kriittisen pedagogiikan vaaroista.

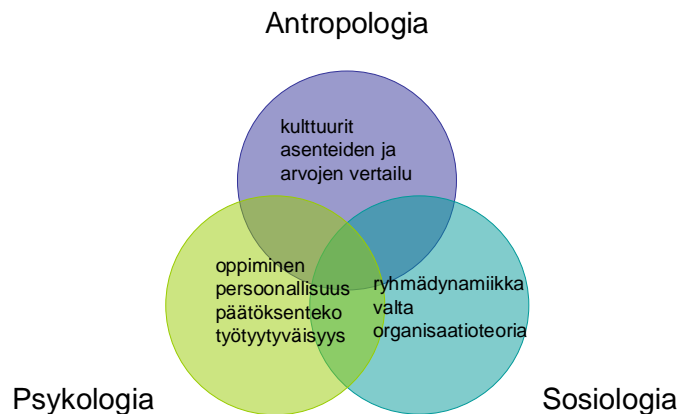
2.3 Tutkimuksen näkökulma, rajaus ja menetelmät

Aineistolle esittämäni kysymykset tarkentuvat ja rajautuvat tutkimuksen edetessä. Tämä onkin menetelmäni, tekstin tulkinnan, parhaita puolia. Aineiston kanssa keskustelu johdattaa täsmällisempään ja tekstistä paremmin nousevaan kysymykseen, jota on syytä kysyä aika ajoin Pelastusopiston opettajilta. Aiemmin kuvasin tutkimuksen intressejä ja hermeneuttista lähestymistapaa. Menetelmään liittyviä tutkimuksellisia avainsanoja ovat siis käsitys, merkitys, teksti ja tulkinta. Pyrin pitämään näkökulmana opettajuuden läpi koko tekstin.

Opettajuutta käsittelevässä diskurssissa tulkitaan samoja tietoperusteita eri näkökulmista. Kaikki tekstit eivät ole samanarvoisessa asemassa kun pyritään määrittämään käsityksiä ilmiön perusluonteesta. Hermeneuttisen tutkimuksen lähtökohtana on, että jotkut teoksista ovat pedagogisia tai filosofisia pääteoksia, toisten jäädessä kirjoitelmien asemaan. Opettajuuteen liittyvän retoriikan keskeisiä termejä ovat esimerkiksi muutos, yhteisöllisyys ja oppiva organisaatio (Luukkainen 2004a; Fullan 1994; Mustonen 2003). Eri auktoriteetit antavat näille käsitteille erilaisia merkityksiä. Retoriikan tulkinnassa on olennaista löytää ajalle ominaiset tulkitsijat. Esimerkiksi Siljander (1988, 43) toteaa: *Oikeiden oheistulkitsijoiden löytäminen onkin tärkeä asia, sillä ilmiöön liittyvien käsit-*

teiden tulkinta on verrattavissa politiikan tutkimukseen, jossa merkitystä ei ole niinkään sillä mitä sanotaan, vaan kuka sanoo.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen tavoite on ymmärtää opettajuuteen liittyvien keskeisten käsitteiden sisältö ja ala. Työni näkökulma painottuu yhteisöorientaation suuntaan, eli tarkastelen opettajuuden olemusta organisaatiokäyttäjien eri näkökulmista (kuva 6). Kulttuurien, organisaatioteorioiden ja oppimisen näkökulmat ovat kukin organisaatiokäyttäjien osa-alueita ja näkökulmia. Organisaatiokäyttäjien käsitettä ja olemusta käsitellen tarkemmin neljännessä luvussa. Olen pyrkinyt rajaamaan johtamistaidollisen näkökulman pois, vaikka useissa lähteissä käsitellään opetusorganisaatiota ja opettajayhteisöä johtamisen näkökulmasta. On kuitenkin mahdollista, jopa todennäköistä, että omat kokemukseni organisaatioista näkyvät johtamistaitoon liittyvinä tulkintoina.



Kuva 6. Organisaatiokäyttäjien näkökulmat

Lopullisen päämäärän saavuttaminen vaatii siis monen asian selvittämistä eri menetelmin. Ensin on selvitettävä millaisia käsityksiä opettajuudesta on olemassa. Menetelmällisesti tätä voidaan kutsua ontologisten perusteiden selvittämiseksi. Ontologisista perusteista on johdettavissa käytännön tutkimustyön tasolla käsitys tutkittavasta ilmiöstä.

Ontologisten perusteiden määrittely johtaa tutkimuksen muihin teoria- ja käsitevalintoihin, tässä tapauksessa organisaatioon ja muutokseen. Organisaation muotoon liittyvät käsitykset kuvaavat joko olemassa olevaa tai tulevaisuuden tahtotilaa. Tulevaisuuden organisaation olemus liittyy puolestaan muutokseen liittyvään retoriikkaan.

Lähestymistapani aiheeseen on lähinnä induktiivinen logiikka, mikäli vaihtoehtoina pidetään perinteistä jaottelua: deduktiivinen, induktiivinen ja abduktiivinen. Induktiivisen siitä tekee työtapa, sillä aloitan kokoamalla aineistoa ja sen jälkeen analysoin ja tulkitseen sitä. Vasta tämän jälkeen vertaan sitä teorioihin. (Jussila ym. 1993, 198-200.) Eli työni ensimmäisessä vaiheessa aineistosta nousseet keskeiset käsitteet ohjaavat myöhempiä Pelastusopiston opettajien käsitysten vertaamista teorioihin.

Metodologisesti työtäni ei voida laittaa jyrkästi mihinkään kategoriaan. Pysin tarkastelemaan tätä ilmiötä eri näkökulmista ja eri menetelmillä. Siinä on piirteitä useammasta metodologisesta suuntauksesta, eli tutkimusotteiden voidaan katsoa kuuluvan triangulaatioon. Erilaisten teoreettisten selitysmallien tai useiden rinnakkain koottujen aineistojen käsittely rinnakkain lisää luotettavuutta, mutta hermeneuttisen ajattelun mukaan haluan korostaa sitä, että menetelmät on valittu omista lähtökohdista käsin. Työni on luonteeltaan soveltava tutkimus, sillä mahdollisesti uutta tuottamaani tietoa voidaan käyttää Pelastusopiston toiminnan kehittämiseen. Siinä on siis jossain määrin jopa toimintatutkimuksen piirteitä.

3 OPETTAJUUDEN YMMÄRTÄMINEN

*”Opettajan työ on elävää työtä. Se on osallistumista luomiseen.”
(Koskenniemi & Valtasaari 1958, 33.)*

Opettajuus on ammatti-identiteetti, jossa edellytetään asiasisällön tuntemisen lisäksi laaja-alaista näkemystä yhteiskunnasta ja opetettavan asian liittymisestä siihen. Opettajuus on paljon enemmän kuin omien oppimiskokemusten siirtämistä seuraaville sukupolville. Opettajuus edellyttää oman työn ja oppimisen jatkuvaa reflektiota, tarvittaessa omien merkitysperspektiivien kriittistäkin arviointia.

Opettajuuden käsitteen sisällön ja alan ymmärtäminen edellyttää käsitteen tarkastelun lisäksi ymmärrystä reflektion ja käyttöteorian merkityksestä pedagogisessa ajattelussa. Ymmärrys Pelastusopiston opettajien opettajuuden tulkinnoista syntyy vertaamalla heidän käsityksiä tutkijoiden tulkintoihin.

3.1 Opettajuuden käsite

Opettajuus on esiintynyt käsitteenä opettajan ammattia koskevassa retoriikassa hieman yli vuosikymmenen ajan. Opettajuuden käsite on suomalainen ja sille ei löydy suoraa vastinetta kansainvälisessä termistössä. Sosiaalisesti määrittynyt oleminen, toimiminen ja ajattelun tapa on ominaista tietyille professionille, ja niistä käytetään sellaisia ilmaisuja kuten: ”johtajuus”, ”yrittäjäisyys” tai ”pappeus”. Opettajuuden käsite on laajentunut opettajan tehtävistä ja ammattikuvasta opettajan professioksi, jossa edellytetään laaja-alaista tulevaisuuteen suuntautuvaa ja globaaliin ajatteluun perustuvaa pedagogista ajattelua. (Heikkinen 1999; Luukkainen 2004a; Vertanen 2002.)

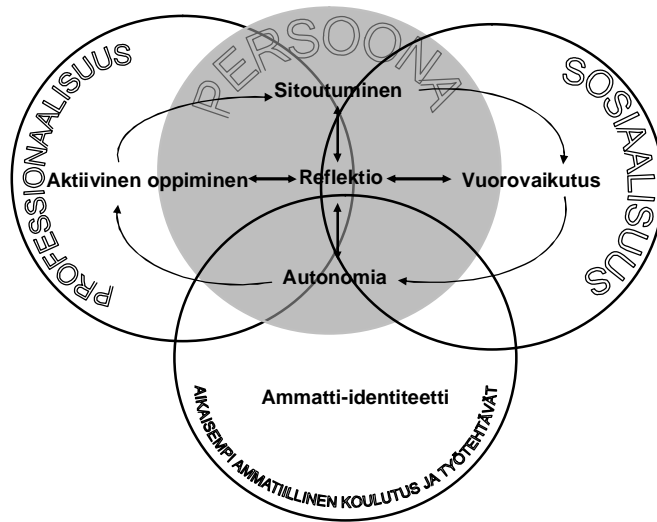
Luukkainen (2004b, 18-20) määrittää opettajuuden opettajan työn ilmentymäksi. Opettajuudella on kaksi ulottuvuutta, joista toisen muodostaa opettajan oma orientaatio tehtäväänsä ja toinen on yhteiskunnan edellyttämä orientaatio opettajan tehtävään. Opettajuuden osatekijät ovat sisällöiltään ja ulottuvuuksiltaan aikansa ilmiöitä, mikä ilmenee kulloisistakin opettajuutta käsittelevistä diskursseista. Opettajuutta voidaan myös tarkastella eri näkökulmista, riippuen siitä mitä käyttöteorian osa-aluetta painotetaan.

Luukkainen (2004a) rakentaa opettajuuden osakokonaisuuksista, jonka osatekijät eivät ole rinnakkaisia, vaan ne menevät osittain päällekkäin (kuva 7). Oppimisen edistäminen on koulutyön ydin. Oppimistavoitteita tulee tarkastella tulevaisuushakuisesti ja opettajan työ liittyy aina yhteiskunnan tarpeisiin. Ilman eettisesti kestäviä päämääriä opettajuudelta puuttuu suunta ja tarkoitus. Onnistuminen opettajan työssä edellyttää verkottunutta yhteistyötä oppilaitoksen sisällä ja muihin oppilaitoksiin. Opettajuuden haasteisiin voi vastata vain jatkuvalla itsensä kehittämisellä ja opetettavan asian sisällön hallinnalla.



Kuva 7. Opettajuuden osatekijät (Luukkainen 2004b, 54)

Vertasen (2002, 108-117) mukaan ammatillinen opettajuus koostuu professionaalisuudesta, persoonasta, sosiaalisuudesta ja aiemmasta ammatillisesta koulutuksesta (kuva 8). Luukkaiseen verrattuna Vertanen korostaa enemmän opettajan persoonaa, jota onkin pidetty perinteisesti opettajuuden kulmakivenä. Opettaja sitoutuminen professioonsa, oman työn ja oppimistilanteiden reflektio, sekä vuorovaikutus kollegoiden ja ympäröivän yhteiskunnan kanssa, ovat opettajuuden käsitteen sisältöön ja alaan liittyviä ilmiöitä.



Kuva 8. Ammatillisen opettajuuden osatekijät (Vertanen 2002, 114)

Ammatillinen opettajuus poikkeaa joiltakin osin yleissivistävän opetuksen opettajuudesta. Vertanen (2002, 111-112) näkee suurimpana erona opettajaksi hakeutumisen. Ammatilliseksi opettajaksi hakeudutaan vasta työkokemuksen jälkeen toisin kuin esimerkiksi luokanopettajakoulutukseen, johon hakijoista huomattava osa on suoraan lukiosta tulijoita. Vertanen ei huomioi sitä, että luokanopettajakoulutukseen sisään päässeistä on uusia ylioppilaita vain kymmenesosa (Räihä 2006). Eli myös luokanopettajaksi ryhtyvillä on elämäkokemusta keskimääräistä yliopisto-opiskelijaa enemmän. Opetustyö on oppiasteesta riippumatta hyvin samankaltaista, vaikkakin ammatti-identiteetti on ammatillisessa opetuksessa erilainen.

Tiilikalan (2005) tutkimuksen mukaan opettajien tulkinnat ammatillisesta opettajuudesta toisella asteella ja ammattikorkeakoulussa eroavat toisistaan. Toisen asteen opettajat ovat olleet enemmän kasvattajia. Ammattikorkeakoulussa opettajista näyttää tulleen tuutoreita ja suhdetyöntekijöitä. Sekä toisen asteen että ammattikorkeakoulun tulevaisuuden opettajuudessa korostuu enemmän pedagoginen osaaminen ja yleisten työelämävalmiuksien korostaminen, sillä työn tekniset yksityiskohdat muuttuvat nopeasti ja uudistava oppiminen tapahtuu entistä enemmän työpaikoilla. Uudet pedagogiset virtaukset, kuten aktiivinen oppija, itseohjautuvuus, valinnaisuus ja yksilöllisyyden korostaminen, johtavat yhteisöllisyyden häviämiseen ja opettajan työn hajoamiseen. Opet-

tajan kasvatustyön paikkaamiseen tarvitaan oppilaitoksiin erilaisia tukihenkilöitä kuten oppilaan ohjaajia ja kuraattoreita.

Opettajuuden käsitteen sisältöön voidaan katsoa kuuluvan ainakin opetettavan aineen hallinta, oppimisprosessin ymmärtäminen, yhteistyö, vuorovaikutus sekä yhteiskunnallinen tulevaisuusajattelu. Opettajuus on jatkuvaa kasvua opettajan professionissa, joka edellyttää jatkuvaa oman toiminnan ja oppimisen reflektiota.

3.2 Jatkuva itsereflektio

Opettajan ja opettajuuden ero on oman toiminnan kehittämisessä. Käsitteellisesti tarkasteluna opettajuus eroaa opettajana toimimisesta juuri reflektion suhteen. Opettajuuteen kasvaminen on prosessi, johon liittyy kiinteästi oman ja organisaation toiminnan (kriittinenkin) reflektio. Opettajalta edellytetään kykyä muutosten hallintaan ja joustavuuteen, mikä edellyttää reflektiivistä asiantuntijuutta. (Ruohotie 2002, 137-151.)

Schön (1983, 198) erottelee toisistaan asiantuntijan ja reflektiivisen asiantuntijan (reflective practioner). Schönin mukaan näiden ratkaiseva ero on suhtautumisessa omaan rajallisuuteensa. Tavanomainen asiantuntija ei myönnä omaa epävarmuuttaan. Koska asiantuntijan odotetaan tietävän ja osaavan, omasta epävarmuudestaan huolimatta tavanomainen asiantuntija väittää osaavansa. Reflektiivinen asiantuntija sen sijaan uskaltaa kohdata ja myöntää rajallisuutensa asiantuntijalle asetetuista oletuksista huolimatta. Tällöin reflektiivinen asiantuntija voi kääntää epävarmuutensa omaksi hyödykseen ja nähdä tilanteen uuden oppimisen mahdollisuudeksi. Schön nostaakin epävarmuuden sietämisen edellytykseksi asiantuntijana toimimiselle.

Mezirow:n (1995) uudistavan oppimisen teorian mukaan reflektointi eli kriittinen tarkastelu voi kohdistua asioiden sisältöihin, prosesseihin ja perusteisiin. Jos reflektiota ei esiinny, toiminta muuttuu rutiininomaiseksi ja siihen ei sisälly oppimista. Reflektio on siis uuden tiedon muodostumisen edellytys. Työtä ajatellen ihminen ei siis voi olla innovatiivinen ja kehittyä jatkuvasti työelämän muutoksessa, jos hän ei kriittisesti tarkastele omaa työtään ja toimintatapojaan. Nyky-yhteiskunta ja työelämä siis edellyttävät reflektiivistä ajattelua.

Reflektiivinen toiminta on omien olettamusten kriittistä arviointia. Siinä harkitaan omien uskomusten oikeutuksia. Mezirow (1995) täsmentää reflektion käsitettä tekemällä eron *reflektion*, *kriittisen reflektion* ja *itsereflektion* välillä. *Reflektio* on omien uskomusten oikeutuksen tutkimista, ennen kaikkea strategioiden ja menettelytapojen toimivuuden uudelleen arviointia. Reflektiolla ymmärretään arviota siitä, miten ja miksi olemme havainneet, ajatelleet ja tunteneet tietyin tavoin. Se tulee erottaa arvioinnista, jolla tarkoitetaan sen kysymistä, miten toimia parhaiten. Arviointi sisältää toisin sanoen arvottamisnäkökulman, jolla luodaan paremmuusjärjestyksiä. Tämä näkökulma puuttuu Mezirow:n mukaan reflektiosta. Reflektion tuloksena voi olla tuleminen tietoiseksi omista tavoistaan havainnoida, ajatella ja tuntea.

Kriittinen reflektio tähtää vielä reflektiota syvemmälle. Kriittisellä reflektiolla Mezirow tarkoittaa omien merkitysperspektiivien taustalla olevien ennako-oletusten pätevyyden arviointia, sekä näiden oletusten lähteiden ja seuraamusten tutkimista. Se on niiden ennako-oletusten arviointia, joille omat uskomukset rakentuvat. Tällöin lähtökohtana on aiemmin tapahtuneen oppimisen ennako-oletusten pätevyyden kyseenalaistaminen. Keskeistä on lähtöolettamusten tunnistaminen arvioimalla tiedon perusteita. (Mezirow 1995)

Kriittinen itsereflektio on puolestaan omien ongelmanasettamistapojen ja merkitysperspektiivien arviointia. Merkitysperspektiivit Mezirow määrittelee *niiden olettamusten kokonaisuudeksi, joista tietyn kokemuksen merkityksen tulkinnan viitekehys muodostuu*. Modernisaation myötä ihmiset alkavat ottaa kriittisen itsereflektion kohteeksi omia merkitysperspektiivejään. (Mezirow 1995)

Oman toiminnan arviointi on keskeistä opettajuuden kehittämisessä. Ennen kuin voi arvioida ja kehittää, on hankittava palautetta – mutta mistä? Opettajuuden peruseriaatteen tulee olla määritetty omasta merkitysperspektiivistä, eli oman opettajuuden käyttöteoriasta käsin.

3.3 Kohti käyttöteoriaa

Opettajuus koostuu useista osakokonaisuuksista ja monet niistä ovat yleispäteviä useampaan ammattiryhmään. Opettajuuteen liittyvä erityispiirre on pedagoginen ajattelu.

Kansanen (1995) määrittää pedagogisen ajattelun *opettajan opetuksellisten päätösten tekemiseksi*. Päätökset perustuvat opettajan omaan käsitykseen oppimisesta. Oppimiskäsitys puolestaan perustuu käsityksiin tiedosta ja ihmisestä. Näiden käsitysten yhdistelmää nimitetään käyttöteoriaksi. Opettajuus ja käyttöteoria liittyvät siis erottamattomasti toisiinsa. Teorian hyvä piirre on se, että se ei rasita muistia samoin kuin useiden pedagogisten mallien taltioiminen.

Opettajuuden yksi peruslähtökohta on itsensä tunteminen. Opettajan pystyttävä perustelemaan käsityksensä ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta. Opettajan käyttöteoria rakentuu siis omista merkitysperspektiiveistä käsin määrittyneestä tietoisuudesta. Ihmiskäsitys on ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten summa. Siihen sisältyy eettinen näkökulma. Ihmiskäsitys voi olla sekä tietoinen että tiedostamaton tapa suhtautua ihmisiin: sekä omaan itseän että lähimmäisiin. Tiedolla taas tarkoitetaan ihmiselle yhteiskunnallisesti tarpeellista informaatiota, joka perustuu näyttöön. Nykyisen konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on prosessi, jossa oppija rakentaa uudet käsityksensä aikaisemmin oppimansa ja hankkimansa uuden tiedon pohjalta. Keskeisinä tekijöinä oppimisessa ovat oppijan oppimisedellytykset ja -valmiudet, motivaatio, aikaisemmat tiedot ja tietorakenteet, hänen asettamansa kysymykset, ajattelu sekä omakohtaiset oppimiskokemukset. (Nurmi 1997; Hirsjärvi 1987, 91.)

Kasvatukseen liittyvät filosofiset lähtökohdat liittyvät arvoihin, sekä opettajan tapaan mieltää ympäröivää yhteiskuntaa ja oppilaitoksen asemaa siinä. Kasvatus on aina eettinen hanke, jonka vuoksi opettajan on tehtävä itselleen selväksi oma suhteensa opetettaviin. Tämä tarkoittaa kasvatuksen etiikan ja filosofian tarkastelua. Nykyisen kasvatuskäsityksen mukaan opettajan toiminnan tulee perustua oppilaan kunnioitukseen, jolloin oppilasta ei välineellisteta.

Fullan (1994) on tarkastellut opettajan moraalisia päämääriä. Opettajan työhön ja ammatilliseen kasvuun sitoutuminen on sekä filosofinen arvokysymys että sosiologinen yhteisön vastuun kysymys. Sitoutuneella opettajalla on moraalinen päämäärä, joka näkyy esimerkiksi huolenpitoon ja haluna tukea opiskelijan myönteistä kasvuprosessia. Opettaja-opiskelija suhteen lisäksi moraalinen sitoutuminen näkyy myös opettajien työympäristössä: ”*Moraalinen sitoutuminen tiedonhankintaan, tietoon, pätevyyyteen, huolenpitoon ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen vaikuttaa opetussuunnitelmaa ja luok-*

kahuonekokemuksia pidemmälle. Vaikutukset pureutuvat itse organisaation moraalisen ekologian sydämeen. Tämä on havaittavissa sitoumusten heijastuksena opettajien työympäristöön myös luokkahuoneen ulkopuolella.” (Fullan1994, 25-30.)

Nyky-yhteiskunnassa tiedon saaminen ei ole ongelma, vaan haasteeksi muodostuu sellaista tietoa opettaja tarvitsee. Opettajan itsensä kehittäminen ja oppiminen tulisi olla tavoitteellista, opettajuuteen liittyvää. Ruohotien (1996, 89) mukaan tavoitteellinen oppiminen edellyttää oppijalta kykyä tarkastella omia oppimisprosesseja. Itsetarkkailu antaa tietoa, jota yksilö tarvitsee asettaakseen realistisia tavoitteita ja arvioidakseen omaa etenemistään.

Myös Bruner (1996, 44-65) jäsentää opettajuutta pedagogisen ajattelun näkökulmasta. Opetustyön taustalla on aina jokin teoria tai käsitys siitä, kuinka oppilaan mieli toimii (psykologia) ja kuinka häntä tulisi tai voitaisiin opettaa (pedagogia). Pedagogiikka voidaan jakaa ulkoisiin (externalist) ja sisäisiin (internalist) teorioihin sen mukaan, miten pedagogisessa ajattelussa arvioidaan opettajan ja oppilaan osuutta oppimisprosessissa. Ulkoiset teoriat keskittyvät siihen, mitä opettaja voi tehdä edistääkseen oppimista. Sisäiset teoriat pohtivat sitä, miten oppija voi tehdä, mitä hän arvelee tekevänsä oppimisessaan ja miten oppiminen voidaan johtaa oppijan aikomuksista. Ulkoiset teoriat korostavat oppijan passiivisuutta, sisäiset teoriat oppijan aktiivisuutta suhteessa opettajan toimintaan. Passiivisuus ilmenee esimerkiksi tavoitteiden asettelussa, tehtävien määrittelyssä ja tehtävien arvioinnissa. Opettaja määrittelee, mitä opitaan ja miten, oppilas toteuttaa tätä toimintaa.

Opettajan ammatillinen kasvu perustuu tietoon opettamisesta ja oppimisesta. Opettajien täytyy ymmärtää, kuinka kulttuuritaustaltaan erilaiset ihmiset oppivat ja kehittyvät, ja heidän täytyy kyetä käyttämään laajaa opettamisen strategioiden valikoimaa täyttääkseen erilaisten oppijoiden yksilölliset tarpeet. Heidän täytyy olla teknologian ja telekommunikaation osaajia. Heidän täytyy tuntea ainealueensa ja kuinka näitä aineita opetetaan suhteessa muihin tieteenaloihin. Heidän täytyy hallita arviointimenettelyt ja kyetä havaitsemaan oppimisen tulokset ja kyetä tarvittaessa muuttamaan opetussuunnitelmaa ja opetusta. (Fullan 1994, 246-250.)

Oman mieleemme mallit ihmisestä ohjaavat siis valitsemiamme pedagogisia malleja, joissa oppijan asema vaihtelee. Perinteinen käsitys opettajuudesta on opettaja, joka hallitsee asian ja hänen tehtävänsä on esittää oppijoille malli oikeasta suorituksesta. Oppijalta ei edellytetä omaa ajattelua tai suorituksen arviointia, vaan hän imitoi opettajaa tehdäkseen samanlaisen suorituksen. Kognitiivisen tutkimuksen mukaan opettajan tulee olla oppimisen ohjaaja eikä tiedonjakaja. Bruner (1996, 86-99) rohkaisee opettajuuden kriittiseen tarkasteluun, miettimään näkemystä jossa opettajuutta pidetään kollegiaalisena, jolloin opettajan tehtävä on toimia yhteistyössä oppilaiden kanssa ymmärtämisen saavuttamiseksi. Opettaja konsultoi ja ohjaa tiedon hankkimisessa ja oppilaat ovat tiedon rakentajia, konstruoijia.

Käyttöteorian rakentaminen ja päivittäminen kuuluvat opettajan elinikäisen oppimisen periaatteeseen. Valitettavasti monien opettajien käyttöteoriat ovat implisiittisiä ja opettajat eivät tiedosta niiden merkitystä työn kehittäjänä. Käyttöteorian tuominen käytäntöön koetaan usein ongelmalliseksi sen teoreettisuuden vuoksi. Opettajankoulutuksessa korostettu käyttöteoria saattaa jäädä kaukaiseksi työtodellisuudesta. Reflektiivistä oppimisnäkemystä on helppo korostaa periaatteellisella tasolla, mutta ei niinkään käytännössä. (Kiviniemi 2000, 20-25.)

Käsityksemme tiedosta, ihmisestä ja oppimisesta ovat käyttöteoriamme kulmakiviä. Niiden tulkintaa ohjaavat opettajan arvot ja etiikka. Pelastusopiston opetuksessa korostetaan humanisuutta esimerkiksi opetussuunnitelmissa ja pelastusalan eettisten arvojen opetuksessa. Ihmisyyden korostaminen auttaa käyttöteorian rakentamisessa, suhteessamme oppimiseen ja opettamiseen. Käyttöteoria auttaa kehittämään omaa opettajuutta, eli sen avulla voidaan soveltaa elinikäisen oppimisen ajatusta sekä itseän että oppijoihin.

3.4 Opettajuuden kokeminen Pelastusopistossa

Opettajuus Pelastusopistossa on ammatillista opettajuutta. Se on oppijoiden kasvatusta yhteiskunnallisesti merkittäviin turvallisuusalan tehtäviin ja oppijoiden ohjaamista elämässä tarvittaviin taitoihin. Ammatillinen opettajuus Luukkaista (2004a) ja Vertasta (2002) soveltaen muodostuu opetussisältöjen ja opetusmenetelmien hallinnasta, yhteistyöstä, tulevaisuushakuisuudesta ja jatkuvasta kehittämisestä. Opettajuudessa on oleel-

lista oman työn jatkuva reflektointi ja omien opetusta ohjaavien tottumusten tiedostaminen, eli käyttöteorian rakentaminen.

Pelastusopiston opettajien näkemystä asiantuntijuudesta ja reflektiivisestä asiantuntijuudesta voidaan arvioida tehdyn kyselyn perusteella. Vastanneista 75% (arvo>5) ilmoittaa olevansa oman alansa asiantuntijoita. Luukkaisen (2004a) korostama tulevaisuushakuisuus ilmenee vastauksissa, sillä merkittävä osa opettajista tietää mitkä ovat oman opetusaineen haasteita tulevaisuudessa (73%>5). Vastaukset osoittavat, että jatkuvan kehittämisen periaate on ymmärretty opettamiseen liittyvissä asioissa. Opettajan pedagogisilla opinnoilla tai opettajakokemuksella ei ollut vaikutusta kehityshakuisuuteen tai tulevaisuusnäkökulmaan. Kolme vähiten palautetta hankkivista (arvo<4) oli suorittanut pedagogiset opinnot ja toiminut opettajana yli seitsemän vuotta.

Käyttöteorian rakentaminen konkreettiseksi koetaan myös Pelastusopistossa ongelmalliseksi, aivan kuten Kiviniemikin (2000) on havainnut. Oppimiskäsitysten ja teorioiden tunteminen liittyy opettajuuteen, mutta se ei ole konkretisoitunut omakohtaiseksi käyttöteoriaksi. Käyttöteorian käsite on edelleen outo opettajille. Käyttöteoriaa koskevan väittämän, ”olen rakentanut itselleni käyttöteorian”, vastausten jakauma noudattaa lähes normaalijakaumaa. Oppimiskäsitys on konkreettisempi ja ilmeisesti myös opettajankoulutuksessa aiemmin tutuksi tullut käsite, sillä merkittävä osa vastanneista ilmoittaa pystyvänsä perustelemaan oppimiskäsityksensä (41%>5). Opettajakokemuksella ei ollut vastauksiin merkitystä, mutta opettajan pedagogiset opinnot suorittaneet pystyvät nimeämään oppimiskäsityksensä muita hieman paremmin.

Oman opettajuuden kehittäminen edellyttää toiminnan reflektiota ja reflektio ei ole mahdollista ilman palautetta. Oppimisprosessia arvioi usein kolmasosa (34%>5) vastanneista ja enemmistö hankkii systemaattisesti palautetta opetuksesta (52%>5). Monet Pelastusopiston opettajista katsovat saamansa palautteen muuttaneen itseään opettajana (43%>5), eikä negatiivisenkaan palautteen ottaminen ole ongelmallista. Golemanin (1998, 105-106) mukaan hyvän itsekurin omaavat työntekijät kykenevät hallitsemaan haitallisten tunteiden ilmenemistä palautetilanteessa. Vastanneista vain yhdeksän prosenttia (arvo >5) kokee vaikeaksi ottaa vastaan negatiivista palautetta.

Ajan kuvaa vastaava konstruktiiivinen oppimiskäsitys näkyy vastauksissa, opettajat näkevät itsensä enemmän oppimisen ohjaajina ja valmentajina kuin oikean suorituksen näyttäjinä (51%>5). Opettajat kokevat tehtäväkseen myös antaa mallia oikeasta toiminnasta (58%>5), mikä voidaan tulkita behavioristiseksi ajatteluksi. Ammatissa tarvittavien käden taitojen oppiminen esimerkin avulla on luonnollinen pedagoginen valinta. Monet kokevat konstruktiiivisen oppimiskäsityksen mukaisella ennakkokäsitysten kartoituksella olevan merkitystä oppimistapahtumien suunnittelussa (45%>5). Sen sijaan Lukinskyn (1995) kuvaamaa systemaattista reflektiota päiväkirjan avulla ei monikaan harrasta (21%>5).

Opettajuutta käsittelevien väittämien perustella näyttää siltä, että näkemys opettajuudesta, erityisesti oppimisesta ja reflektiosta on Pelastusopistossa varsin moderni. Väittämiin vastaaminen on kuitenkin aina subjektiivista ja saatamme vastata oppimista koskemiin väittämiin sen mukaan, miten haluaisimme tai muistellemme asioiden olevan.

Kasvatukseen liittyvät kysymykset tiedosta, ihmisestä ja oppimisen luonteesta ovat opettajuuden perusta. Opettajuuden tarkastelu jää valitettavan usein tähän asti tekemääni yksilön näkökulman selvittämiseen. Opettajuutta tutkineiden auktoriteettien näkökulmasta opettajuuteen liittyy myös opetusorganisaatioon ja muutokseen liittyviä tekijöitä. Opettajuuden olemuksen selvittäminen yksilön näkökulmasta on vain kolikon toinen puoli. Saadakseni vastauksen opettajuuden todelliseen syvempään olemukseen, on tarkasteltava opettajuutta myös yhteisöorientaation (Järvinen 1999) mukaisesti. Tämä tarkoittaa opettajayhteisön, eli organisaation, tarkastelua organisaatiokäyttäjätymisen näkökulmasta.

1 OPETTAJUUS ON ORGANISAATION YMMÄRTÄMISTÄ

*Organisaatio tarkoittaa sitä että jos ja kun etsitään,
niin kaikki eivät etsi samasta paikasta yhtä aikaa.*

- Nalle Puh-

Opettajuus voidaan ymmärtää tietyn identiteetin haltuunottona tai samaistumisena opettajayhteisöön. Ammatillisen oppilaitoksen ongelmaksi saattaa muotoutua identiteetin painottuminen enemmän opettajuutta edeltävään profession, joka heijastuu oppilaitoksen organisaatiokulttuuriin.

Opettajan toimintaympäristö on opetusorganisaatio. Organisaatio on käsitteenä monimuotoinen ja laaja-alainen. Opetusorganisaatiolla on muodon lisäksi myös muita ulottuvuuksia, kuten organisaatiokulttuuri ja organisaatiokäyttäytyminen. Ne muodostavat kokonaisuuden, joka liittyy opettajuuteen. Opettajuus on sitoutumista omaan opettajayhteisöön. Organisaatioonsa sitoutunut opettaja ei ajattele vain omia intressejään, vaan myös kokonaisuuden etua opettajien kasvatuskulttuurin näkökulmasta.

1.1 Organisaatio käsitteenä

Sana organisaatio tarkoittaa järjestöä tai järjestäytyneisyyttä (Leino 2001, 352; Sivistyssanasto, 72). Organisaatio on jonkinlainen järjestetty muoto ihmisten yhteistoiminnalle. Organisaatio käsitteenä merkitsee paljon enemmän kuin laatikkoina esitettyä muotoa. Organisaation käsitteen sisältöön ja alaan liittyvät käsitykset organisaation tarkoituksesta, organisaatioiden kulttuureista, viestinnästä ja ihmisten käyttäytymisestä eri organisaatioissa.

Lönnqvistin (2002) mukaan organisaation perusluonne on päämäärätietoisuus, mikä ilmenee perustehtävän ymmärtämisenä. Useissa muissakin organisaation käsitteen määritelmässä korostetaan organisaation olemuksen tavoitteellisuutta. Esimerkiksi Rissanen, Sääski ja Vornanen (1996, 12-13) kuvaavat organisaatioita sosiaalisiksi yksiköiksi ja yhteistoimintajärjestelmiksi, jotka ovat rakennettu erityyppisiin päämääriin pääsemiseksi. Myös Åbergin (1997, 24) näkemys perustuu tavoitteellisuuteen. Hänen mukaansa

organisaatio muodostuu, kun ihmiset liittyvät yhteen saavuttaakseen jotain sellaista, jota yksinään eivät voi saavuttaa. Juuti (1992, 207) puolestaan määrittelee organisaation ihmisten muodostamaksi yhteistoimintajärjestelmäksi tiettyjen päämäärien saavuttamiseksi. Päämäärän saavuttaminen edellyttää, että organisaation jäsenten kesken valitsee työnjako ja että he ovat yhteydessä toisiinsa ja vaihtavat tietoja keskenään. Arvot muodostavat päämäärien lähtökohdan. Päämäärät konkretisoituvat tavoitteiksi, jotka muodostuvat toimintasuunnitelmiksi ja aikanaan toiminnaksi.

Schein (1991, 24) laajentaa organisaation käsitettä edellisiin verrattuna systeemiteoreettiseen suuntaan. Hän korostaa vuorovaikutusta organisaation ympäristön kanssa, eli järjestelmien avoimuutta. Organisaatiot koordinoivat jäsentensä toimintaa tässä vuorovaikutuksessa mahdollisimman järkiperaisesti. Organisaatio voi tarkoittaa yhtä virallista systeemiä, johon sisältyy useita työyhteisöjä tai vain yhtä systeemiä.

Sekä Juuti (1992, 207) että Rissanen ym. (1996, 12) tuovat esiin organisaation määrittämisen vaikeuden. Heidän näkökulmistaan käy ilmi, että organisaation käsitteen määrittelyn sijasta on hyödyllisempää antaa esimerkkejä organisaation toimintatavoista. Määritelmä nimittäin antaa kuvan vain siitä, miten organisaatio on teoriassa hahmoteltu.

4.2 Organisaation muodot

Edellä ilmeni, että organisaation käsite mielletään samanaikaisesti sekä teoreettiseksi että operationaaliseksi, toimintaan liittyväksi käsitteeksi. Organisaatiota voidaan tarkastella eri näkökulmista: sen muodon perusteella, organisaation tehtävän näkökulmasta tai jopa organisaation viestintää kuvaamalla. Organisaatioiden olemuksen ymmärtämisen prosessissa ensimmäinen vaihe on mieltää, että organisaatiomuotoja on olemassa useita. Organisaation muoto mukaillee kulloinkin vallalla olevaa käsitystä ihmisestä ja johtamisesta.

Aikanaan organisaation tehokkuutta pyrittiin lisäämään osittamalla ja rajaamalla työntekijöiden tehtävät mahdollisimman pitkälle. Näiden klassisten organisaatioteorioiden mukaan organisaatioiden toiminnassa painotettiin teknistä toimivuutta ja tehokkuutta ottamatta huomioon esimerkiksi viestintää, työmotivaatiota tai työilmapiiriä. (Juuti 1992, 225; Sarala 1988, 15-20.)

Klassisten organisaatioteorioiden tyypiesimerkki on byrokratiamalli. Juutin (1992, 225) mukaan byrokratialla tarkoitetaan organisaatiomuotoa, joka toimii mahdollisimman rationaalisesti. Organisaatiomallin kehittäjän Max Weberin mukaan tunteet ja perinteet työnteossa korvataan älyllisesti ennalta määritellyillä säännöillä ja toimintaperiaatteilla. Byrokratian ominaispiirteitä ovat esimerkiksi virkoihin perustuvat organisaatiot, joissa työjärjestyksillä on korostunut merkitys. Henkilöstöllä on velvollisuus suorittaa tehtäväjaon mukaisia tehtäviä, eli byokraattinen organisaatio on hyvin hierarkkinen. Klassisten organisaatioteorioiden mukaisia malleja on kritisoitu niiden ajattelun ja innovatiivisuuden lannistamisen vuoksi.

Hallinnollisen koulukunnan organisaatiomallissa korostetaan hallinnollisia toimintoja organisaation toiminnan ja rakenteen suunnittelussa sekä johtamisessa. Myös tässä organisaatiomallissa korostetaan käskynjakoa, työnjohtoa, auktoriteettia ja kuria. Organisaation hallinnon tehtävänä on suunnitella, ohjata ja valvoa toteuttajien toimintaa. (Juuti 1992, 229; Sarala 1988, 21-22.)

Rinnan klassisten organisaatioteorioiden kanssa, maailmansotien välisenä aikana, ryhdyttiin korostamaan ihmissuhteiden merkitystä työn tuloksellisuuden vaikuttimena. Ihmissuhdekoulukunnan näkemys perustuu humanistiseen ihmiskäsitykseen. Humanistit näkivät ihmisen kehityskelpoisena ja eteenpäinpyrkivinä, ja nämä ominaisuudet olivat myös siirrettävissä organisaation ominaisuuksiksi. Työmotivaatio nähtiin oleellisena tekijänä tehokkuuden lisäämiseksi. (Juuti 1992, 230-231.)

Organisaatorakenteeseen vaikuttaa keskeisesti toimintaympäristön luonne. Juuti (1992, 236) soveltaa Mintzbergiä, jonka mukaan yksinkertaiseen ja vakaaseen ympäristöön soveltuu mekanistinen byrokratia. Vakaaseen ja monimutkaiseen ympäristöön soveltuu asiantuntijabyrokratia. Dynaamiseen ja yksinkertaiseen ympäristöön soveltuu yksinkertainen rakenne. Monimutkaiseen ja dynaamiseen ympäristöön soveltuu orgaaninen, joustava ja avoin organisaatorakenne.

Nonaka ja Takeuchi (1995, 166-171) ovat kehittäneet organisaatiomallin, jota kutsutaan hypertekstimalliksi. Mallin tarkoitus on luoda edellytyksiä organisaation strategiselle kyvyille hankkia, luoda ja hyödyntää uutta tietoa jatkuvana syklisenä prosessina. Byro-

kratiamallin organisaatiosta on otettu tehokkuusnäkökulma ja projektitiimiorganisaatiosta dynaamisuus. Nämä kaksi mallia täydentävät toisiaan.

Organisaatiomalleja voidaan tulkita teknisesti tai hallinnollisesti, jolloin organisaation teoreettinen muoto on tärkeää. Opetusorganisaatio mielletään yleisesti organisaatioksi, jonka tehtävänä on koordinoita luonteeltaan teknistä opetus- ja kasvatustyötä. Koska organisaatiot mielletään yleisesti tarkoituksenmukaisiksi ja rationaaliksi, heijastaa nykyinen organisaation malli käsitystämme oikeasta, tehtävää vastaavasta organisaatiosta.

Helakorven (2001, 138) mukaan mikään organisaatiomalli ei kuvaa oppilaitoksen kompleksisuutta. Pelastusopiston organisaatio on hallinnollisesta näkökulmasta tarkastellen perinteinen, jopa Weberin byrokratiamallia muistuttava organisaatio. Rationaalisuus ja sitoutumattomuus henkilöihin ovat yleisiä valtionhallinnon piirteitä. Julkiseen organisaatioon kuuluu tietty virkarakenne, johon myös opetusorganisaation on sopeutettava. Tästä näkökulmasta Pelastusopiston organisaatiossa on havaittavissa myös hallinnollisen koulukunnan piirteitä.

Tekstin tulkinnassa on huomioitava kielen ja käsitteiden muuttuminen. Vaikka käsite on sama, niin määritelmä muuttuu ajan muuttuessa. Esimerkiksi organisaation käsitteen voidaan katsoa muuttuneen Weberin konkreettisesta byrokratiamallista nykyiseen oppivaan organisaatioon. Weberin aikalaisen silmin organisaatiolle oli pystyttävä piirtämään muoto, mikä määritelmä ei täyty nykyisessä avoimessa organisaatiossa. (Jussila ym.1993, 198-199; Siljander 1988, 123.)

4.3 Oppilaitoksen organisaatiokulttuuri

Yleisesti kulttuurilla ymmärretään tietylle organisaatiolle tai ryhmälle ominaisten arvostusten, arvojen, normien, tietojen ja toimintatapojen syvärakennetta. Kulttuuri on paljon muutakin kuin pelkästään tietyssä organisaatiossa vallitsevat mielipiteet tai asenteet. Kulttuuri luo organisaatioon kuuluvien ihmisten käyttäytymiselle viitekehyksen. Organisaatiokulttuurilla tarkoitetaan Juutin (1995, 72) mukaan tietyn organisaatiossa palveluksessa olevien ihmisten yhteisistä ajattelu- ja toimintamalleista muodostuvaa kokonaisuutta. Schein (1991, 23) ilmaisee saman asian laajemmin. Hänen mukaansa

jokaisella organisaatiolla on oma kulttuurinsa, joka heijastuu yhteisön toiminnassa, ajattelussa ja päätöksenteossa. Organisaatiokulttuurilla tarkoitetaan siis organisaation perustana olevaa kirjoittamatonta tapaa toimia.

Oppilaitos on järjestäytynyt muoto oppimiselle. Kullakin oppilaitoksella on sille ominainen tapa jäsentää opittavaa asiaa opetuksiksi. Tätä tapaa voidaan nimittää oppilaitoksen organisaatiokulttuuriksi. Organisaation kulttuuri ilmenee esimerkiksi opettajien opettamista koskevin oletuksina ja uskomuksina. Oppilaitoksen organisaatiokulttuuri heijastuu myös työntekijöiden keskinäisessä kanssakäymisessä.

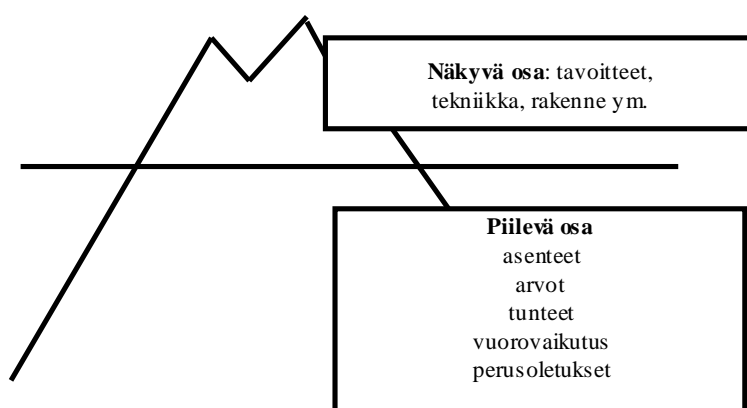
Organisaatiokulttuurin perusta on syvintä olemusta edustavissa perusoletuksissa, joita ei välttämättä koskaan kyseenalaisteta. Näkyvää osaa edustavat julkistetut tavoitteet, organisaation rakenne ja julistetut toimintatavat. Tällainen on Pelastusopiston organisaatiossa esimerkiksi työjärjestys. Näkyvän osan ja piilevän osan välittäjinä ovat arvot, jotka heijastuvat asenteina. Arvojen tiedostaminen on ehtona kulttuurin kehittämiseksi.

Schein (1991, 23-24) määrittää organisaatiokulttuurille tyypillisiä tunnusmerkkejä. Organisaatiokulttuuri ilmenee ihmisten välisessä kanssakäymisessä säännönmukaisuuksina, kuten ammattikielenä ja rituaaleina. Ryhmien suhtautuminen omaan organisaatioon ja perusfilosofia, jolla suhtaudutaan muihin työntekijöihin kuvastaa organisaation kulttuuria. Uusien tulokkaiden on hyväksyttävä tietyt pelisäännöt, jotka kuvastavat kulttuuria tullakseen hyväksytyiksi organisaation jäseniksi. Organisaatiossa vallitseva ilmapiiri näkyy kaikessa vuorovaikutuksessa.

Scheinin tyydyttyä määrittämään tyypillisiä tunnusmerkkejä, Kiehelä (1990, 63-66) luokittelee organisaatiokulttuurin *rationaaliseen, ideologiseen, kohesiiviseen ja byrokraattiseen*. *Rationaaliselle* organisaatiokulttuurille on ominaista esimiesvaltainen päätöksenteko, tehtäväkeskeisyys ja tuotannon korostaminen. *Ideologisen* organisaatiokulttuurin johtamistapa on ideoivaa ja uudistusmyönteistä. Johdon legitimitetti ei perustu muodolliseen asemaan, vaan karismaan. *Kohesiiviselle* organisaatiokulttuurille on tyypillistä avoin, kollektiivinen päätöksenteko. Johtamisstrategiassa korostuvat hyvään ilmapiiriin ja yhteisymmärrykseen tähtäävät johtamisperiaatteet. *Byrokraattisessa* organisaatiokulttuurissa päätöksenteko tapahtuu muodollisesti normitettuihin päätök-

sentekomekanismeihin turvautuen. Päätöksentekoprosessissa halutaan varmistaa tehtyjen ratkaisujen oikeudenmukaisuus ja järjestelmän säilyvyys.

Kulttuuriin liittyvät oletukset ja uskomukset ovat opittu tapa reagoida organisaation sisäisiin ja ulkoisiin ongelmiin. Tästä reagoitavasta on tullut itsestäänselvyys, koska sen avulla on voitu toistuvasti ja luotettavasti ratkaista näitä ongelmia. Organisaatiokulttuurista puhuttaessa voidaankin käyttää vertauskuvaa jäävuoresta, josta vain pieni osa on näkyvissä ja pääosa näkymättömissä (kuva 9). Näkymättömästä luonteesta johdetaan, että se ymmärretään annettuna ja että sitä ei tiedosteta. Kulttuurilla on historialliset juurensa, jotka liittyvät kaikkeen, mitä organisaatiossa tehdään. (Juuti 1995, 27-29.)



Kuva 9. Organisaatiokulttuurin tasot (Schein 1991, 26; Juuti 1995, 156.)

Oppilaitoksen kulttuurissa on monia osakulttuureja. Sahlbergin (1998, 127-130) mukaan nämä osajärjestelmät ovat opettajien kulttuuri, opetuskulttuuri ja oppilaskulttuuri. Mustosen (2003, 55-61) mukaan oppilaitoksen kulttuurijärjestelmiä ovat opettajien kasvatuskulttuuri, hallintokulttuuri ja opiskelijoiden kulttuuri. Kutakin osakulttuuria voidaan tarkastella erikseen kulloisenkin tarpeen tai näkökulman mukaisesti.

Oppilaitosten organisaatiokulttuurin nykytila liittyy postmoderniin maailmankuvaan, joka perustuu suurelta osin Valistuksen ajan tiedeperustaan: mekaniikan maailmankuvan ja tieteen perusteella asiat tapahtuvat järjestyksessä, lineaarisesti. Asiat ovat suh-

teessa toisiinsa ja seurausta joistakin tapahtumista ja ne ovat ennustettavissa – eli ne ovat kausaalisia ja lineaarisia. Opetussuunnitelmat perustuvat ajatukseen, jonka mukaan opetuksen tavoitteet on määritettävissä etukäteen. Opetuksen tehokkuus on riippuvainen valituista opetusmenetelmistä ja tavoitteiden saavuttamista voidaan arvioida. (Sahlberg 1998, 31-39.)

Perustehtävän, oppimista tukevan opetuksen, näkökulmasta opettajien kasvatuskulttuuri on oppilaitoksen organisaatiokulttuurin ydin. Hallintokulttuurin tulisi tukea ja opiskelijoiden kulttuurin heijastaa opettajien kasvatuskulttuuria. Jokaisella opetusorganisaatiolla on oma organisaatiokulttuurinsa, joka heijastuu yhteisön toiminnassa, ajattelussa ja päätöksenteossa. Kulttuuri ilmenee opettajien keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja kulttuuri myös kehittyy ja muuttuu vuorovaikutuksen mukana.

Pelastusopiston opettajien kasvatuskulttuurin taustalla on yksilöiden näkökulmasta käytöteoria, eli tapamme jäsentää käsityksiämme tiedosta ja ihmisestä oppimisenäkemysiksi. Kukaan meistä ei toimi opetustehtävässään yksin, jonka vuoksi opettajien kasvatuskulttuuria on tarkasteltava myös yhteisöllisestä näkökulmasta. Nimitän yhteisöllistä näkökulmaa opettajayhteisön organisaatiokäyttäytymiseksi.

4.4 Opettajayhteisön organisaatiokäyttäytyminen

Organisaatiokäyttäytyminen on yksi kasvatustieteen osa-alue. Juuti (1992,7) määrittää organisaatiokäyttäytymisen soveltavaksi tieteenalaksi, jonka tavoitteena on ymmärtää ihmisen käyttäytymistä työelämässä, kuvailla ihmisten työhön suhtautumista ja parantaa organisaation tuottavuutta sekä kehittää sen toimivuutta. Organisaatiokäyttäytymisen pääasiallinen tavoite on siis ymmärtää miksi ihmiset toimivat organisaatioissa niin kuin toimivat. Organisaatiokäyttäytyminen on kokonaisuus, jonka tarkastelu voidaan tehdä useasta eri näkökulmasta. Organisaation toimintaa voidaan tarkastella kulttuurisesti, psykologisesti tai sosiologisesti.

Hautala ja Lämsä (2005, 10-21) kuvaavat organisaatiokäyttäytymistä monitieteiseksi aihekokonaisuudeksi, jossa ollaan kiinnostuneita organisaatioiden toiminnasta ja rakenteista sekä ihmisten ja ryhmien käyttäytymisestä organisaation yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Organisaatiokäyttäytymistä voidaan tarkastella perinteisestä moder-

nista näkökulmasta, jolloin huomio kiinnittyy yksilön toimintaan organisaatiossa sekä organisaatorakenteisiin ja prosesseihin. Postmodernin näkökulman mukaan huomiota kiinnitetään enemmän ryhmiin ja tiimeihin organisaatiossa, sekä ihmisten johtamiseen. Seuraavassa on muutamia esimerkkejä opetusorganisaatioiden organisaatiokäyttäytymistä koskevista tuloksista.

Isosomppi (1996) päätyy väitöskirjassaan johtopäätökseen, jossa koulu on systeemiteoreettinen organisaatiokokonaisuus. Systeemiteoreettisen ajattelun mukaan organisaation osajärjestelmät ovat ympäristöstä ja toisistaan riippuvaisia. Ihmisen toiminta systeemijäntelussa on perusluonteeltaan mukautuvaa. Kuitenkin mukautuvat systeemin jäsenet kuvaavat koulua hyvin byrokraattiseksi ja konservatiiviseksi organisaatioksi.

Huuskon (1999) väitöskirjan mukaan opettajat mieltävät kouluorganisaation löyhäksi, jossa kullakin opettajalla on oma toiminnan vapautensa. Opettajien näkökulmasta koulu on asiantuntijaorganisaatio, jonka ohjaus liittyy vain kulloinkin käsiteltävissä olevaan opettajan osaamisalueeseen. Opettajan ei tarvitse välttämättä tehdä yhteistyötä, ainakaan merkittävässä määrin, pystyäkseen hoitamaan oman tehtävänsä.

Vulkko (2001) tutki väitöskirjassaan opettajayhteisön päätöksentekoa oppivan organisaation ja asiantuntijaorganisaation näkökulmasta. Tulosten perusteella opettajat pitivät yhteistoiminnan lisäämistä ja tiimityöskentelyä päätöksenteon valmistelussa tärkeänä. He korostivat myös opettajien asiantuntijuuden huomioonottamista ja yhteistä keskustelua oppilaitoksen tavoitteista ja toimintamalleista.

Willman (2001) tutki väitöskirjassaan opettajaryhmien välistä yhteistyötä. Tutkimus osoitti, että opettajat puhuivat ryhmän yhteistyöstä ristiriitaisella tavalla. Ryhmässä työskenteleminen kuvattiin samanaikaisesti opettajan työtä rajoittavana ja edistävänä asiana. Ryhmä- ja tiimitoiminnan pahimmaksi esteeksi kuvattiin rajaavien ja suojaavien puhetaipojen käyttäminen.

Tutkimusten perusteella siis opettajien ja opetusryhmien välinen yhteistyö on keskeistä. Yhteistyön muotoja on vaikea liittää organisaation rakenteeseen, ellei kaikilla organisaatiossa työskentelevillä ole yhtenäinen näkemys organisaatiosta. Mikäli opetusorganisaatiota pidetään toimintajärjestelmänä, se voidaan luokitella organisaatioteorioiden

perusteella johonkin organisaatiomalliin. Hallinnollisesta näkökulmasta näin voitaisiin varmasti tehdäkin.

Aula (1999, 2-23) mukailee Tayloria, jonka mukaan jokaisen organisaation jäsenen käsitys organisaatiosta on erilainen ja rationaalisten mallien sijasta organisaation muotoa on etsittävä toisaalta. Opettajuuden näkökulmasta tarkasteluna opetusorganisaatio on avoin järjestelmä, jossa korostuu systeemisyyttä, verkostot ja vuorovaikutus. Opettajuuden näkökulmasta on tarkasteltava siis opettajien *yhteisöllisyyttä*.

Yhteisöllisyys liittyy yksilön ja yhteisön väliseen vuorovaikutukseen, siihen miten yksilö kokee yhteisön merkityksen. Vuorovaikutus ilmenee valtasuhteissa, johtamisessa, tiedonkulussa ja yleensä kaikessa missä ihmiset ovat kanssakäymisessä keskenään. Yhteisöllisyyden käsitteeseen liittyy samassa organisaatiossa työtä tekevien ihmisten yhteistyön laadun merkitys asetettujen tavoitteiden saavuttamiselle ja työyhteisön jäsenten henkiselle hyvinvoinnille. Yhteisöllisyys on henkilöstön yhdessä tekemistä ja yhteistä tunnetta. Sitä määritetään usealla eri tavalla.

Luukkainen (2004a, 292) esittää, että yhteisöllisyys korostuu sekä pedagogisen kehittämistyön perustana että koulun olemassaolon oikeutuksen määrittäjänä entistä enemmän. Yhteisöllisyys kehittyy näkemykseksi siitä miten oppimista kehitetään ja miten omaa oppilaitosta halutaan kehittää. Jaksamisen ja työkyvyn kannalta yhteisöllisyys parantaa kykyä tulkita ajan ilmiöitä ja ennakoida tulevaisuutta oman yhteisön ja työn viitekehyksessä suhteessa yhteiskunnan kehittymiseen ja kehittämiseen.

Ahonen ja Ojala (2003, 144) vertaavat yhteisöllisyyden tunnetta ”me-henkeen”. ”Me-henkeä” pyritään luomaan erilaisilla yhteisillä tapahtumilla ja tempauksilla. Yhteisön yhdessä pitävä voima muodostuu yhteisistä arvoista ja yhteisestä tavoitteesta. Paras henki syntyy silloin, kun yhdessä saavutetaan jotakin, menestytään yhdessä oikeassa työssä.

Lehtonen (1998, 24-27) viittaa yhteisöllisyyden sosiaalisen vuorovaikutuksen ominaisuuteen ja tapaan. Se voidaan käsittää myös ideana tai tavoitteena tietystä vuorovaikutustavasta. Tietoisuustasolla yhteisyys esiintyy jaettuina uskomuksina, tunteina ja subjektiivisina kokemuksina. Symbolinen yhteisyys ei noudata toiminnallisten yhteisöjen

rajoja, vaan yhdistää epämääräisempiä ihmisryhmittymiä ja saattaa jakaa toiminnallisia yhteisöjäkin. Sosiaalinen vuorovaikutus tuottaa ja uusintaa jatkuvasti symbolista yhteisyyttä, joka ilmentää aidosti ihmisten pyrkimyksiä omasta mielestään elämisen arvoisen elämän järjestämiseen.

Mäkisalo (2003, 90-91) luettelee yhteisöllisyyttä edistäviksi yhteisövalmiuksiksi oman mielipiteen esittämisen, toisten kuuntelun, avoimen vuorovaikutuksen, halun sitoutua, sekä luottamuksen ja kunnioituksen. Yhteisöllisyyden kehittämisen muotoja ovat esimerkiksi tiimityöskentely, vertaistyöskentely, työkierto, verkostoituminen, yhdessä kehittäminen ja oppiminen.

Sahlberg (1998, 159) ja Vulkko (2001, 46) nimittävät opettajien ammatillista yhteistyötä kollegiaalisuudeksi. Kollegiaalisuudella tarkoitetaan (opettajien) keskinäistä ammatillista yhteistyötä. Kollegiaalisuuteen kuuluu työyhteisöllisiä normeja, kuten ammatillinen dialogi, yhteinen suunnittelu, kollegan opetuksen seuraaminen sekä omaan työhön ja työyhteisöön kuuluva reflektio. Kollegiaalisuus ilmenee vuorovaikutuksena joka keskittyy yhteisten ongelmien ratkaisuun. Huuskon (1999, 70-72) mukaan kollegiaalinen yhteishenki ilmenee koulussa opettajien toisiaan tukevana asenteena. Tämä auttaa pyrkimyksissä muuttamaan oppilaitoksen työtapoja pysyvästi muutoshakuisemmiksi.

4.5 Pelastusopisto opettajaorganisaationa

Opettajayhteisö on keskeinen osa opettajuutta. Opettajan työhön liittyy paljon odotuksia yhteisöllisyydestä. Jokivuori (2004, 286) mukailee Chaneytä ja Thompsonia esittäessään, että yksilön ja organisaation välinen sosiaalinen sitoutuminen ja samaistuminen heijastuu esimerkiksi niin, että yksilö ilmaisee kollektiivin toimintatavat ominansa. Pelastusopiston opettajayhteisön organisaatiokäyttäytymistä tutkittaessa onkin mielenkiintoista selvittää millaisia ovat opettajien käsitykset organisaatiosta.

Oppilaitosten organisaatiokarttaa tai työjärjestyksiä tarkasteltaessa useimmat lukeutuivat byrokratiamallin tai hallinnollisen koulukunnan organisaatiomalleihin. Opettajayhteisön toimintatavoista voidaan päätellä, onko organisaation toimintamalli lähempänä avointa kohesiivista kuin jäykkää byrokraattista mallia.

Pelastusopiston opettajien arvio organisaation rakenteen toimivuudesta jakautuu. Enemmistöllä ei ollut jyrkkää mielipidettä asiasta. Erittäin toimivana (15%>5) ja toimimattomana (10%<3) organisaation kokivat lähinnä vähiten opettajakokemusta omaavat. Tietämys organisaation eri osien tehtävistä oli jakaumaltaan vastaava. Organisaation päämääräsuuntautuneisuus ilmenee erittäin voimakkaasti, sillä yksikön perustehtävät tunnetaan hyvin (92%>5). Tehtävänkuvat ovat korostetusti esillä, sillä esimerkiksi esimiehen tehtävänkuvat tunnetaan (45%>5).

Työjärjestys ja tehtävänkuvat ovat linjaorganisaatioissa yleensä korostetusti esillä. Tämä heijastuu myös Pelastusopiston toimintaan. Keväällä 2006 Pelastusopistossa tehdyn työhyvinvointikyselyn tulokset tukevat näitä johtopäätöksiä. Kyselyn tuloksissa todettiin, että Pelastusopiston henkilökunta on viiteaineistoa (muut vastaavat laitokset) paremmin tietoinen organisaation tehtävistä ja tavoitteista.

Pätevytymisen opettajaksi ja opettajakokemus on tärkeä osa opettajuuteen kasvamista. Opettajaopinnoissa ei kuitenkaan käsitellä organisaatiokäyttäytymistä tai organisaatiokulttuurin tekijöitä, jolloin opettajien tietoisuus organisaatioiden toimintaan vaikuttavista tekijöistä jää oman perehtymisen varaan. Opettajille tehdyn kyselyn perusteella kokemattomimmat opettajat tunsivat yksikön perustehtävät ja esimerkiksi esimiehensä toimenkuvan hieman paremmin, kuin yli seitsemän vuotta opettajana toimineet pedagogiset opinnot suorittaneet opettajat. Perustehtävän tuntemisella, opettajakokemuksella ja pedagogisten opintojen suorittamisella ei ole korrelaatiota. Näin ollen voidaan päätellä tavoitteiden ja päämäärän tuntemisen liittyvän puhtaasti johtamiseen, ei niinkään opettajakokemukseen.

Avoimen organisaation kulttuuria kuvastavat väittämät organisaation päätöksenteosta. Päätösten tekeminen yhdessä (19%>5) ja omaa työtä koskevien päätösten valmisteluun osallistuminen (41%>5) on yksi keskeinen motivaatiota lisäävä tekijä työyhteisöissä. Opettajakokemusta vähiten omanneet opettajat kokivat vaikuttamismahdollisuudet parempina kuin yli seitsemän vuotta opettajina toimineet, mitä havaintoa on syytä käsitellä tarkemmin organisaation muutoksia tarkasteltaessa.

Luukkaisen (2004a) mainitsema opettajan työn autonomisuus ja oppivan organisaation edellyttämä yhteisöllisyys ovat ristiriidassa. Itsenäisyys tarkoittaa vastuuta oman työn

suunnittelusta ja vastuuta oppimistavoitteiden saavuttamisesta. Muutokset toimintaympäristössä ovat haaste myös oppilaitoksille. Oppimistuloksien ja oppimisilmapiirin arviointi on osa toiminnan tuloksellisuuden seurantaan yhä useammassa oppilaitoksessa. Käsitteet toimivasta organisaatiosta ovat muuttuneet. Nykyään korostetaan tiimejä ja osaamisen johtamista. Pelastusopiston opettajat kokevat tiimien helpottavan jossain määrin perustehtävän toteuttamista (36%>5). Tässäkin asiassa opettajakokemusta vähiten omanneet opettajat kokivat yhteisöllisyyteen liittyvät toimintatavat hieman merkityksellisempinä kuin kokeneemmat.

Arvojen tuntemus ja eettinen ajattelu ovat organisaation muuttumatonta osaa. Organisaatiokulttuurin perusta on organisaation arvoissa. Pelastusopiston opettajat tuntevat organisaationsa arvot hyvin (62%>5), mutta niiden selkeydestä ollaan montaa mieltä (28%>5, 15%<3). Opettajakokemuksella tai pedagogisten opintojen suorittamisella ei ollut korrelaatiota arvojen tuntemiseen.

Ennakkokäsityksemme organisaation toiminnasta liittyvät omaan tapamme mieltää organisaation käsite, muoto ja toimintatavat. Pelastusopiston opettajakunta muodostuu erilaisia taustoja omaavista, eri organisaatiokulttuureista tulleista asiantuntijoista. Pelastuslaitosten organisaatiokulttuureista tulleille linjaorganisaation menettelytavat ovat tuttuja, sillä toiminta turvallisuusorganisaatioissa perustuu selviin tehtäväjakoihin ja esimiessuhteisiin. Pelastusalan koulutuksen saaneiden arvomaailma on yhtenäisempi kuin muista yhteisöistä tulleiden opettajien. Yksilönvapaus saatetaan kokea suuremmaksi esimerkiksi korkeakoulun opettajuudessa kuin pelastuslaitoksessa. Tämä johtuu organisaatiokulttuurien erilaisuudesta.

Ymmärrykseni mukaan Pelastusopiston opettajayhteisön organisaatiokäsitystä ohjaa kaksi premissiä. Näistä ensimmäinen on organisaation käsitteen ymmärtäminen. Se perustuu perinteiseen organisaatiokäsitykseen, jolloin organisaatiossa on oleellisempaa piirretty muoto kuin toimintatavat. Toisen perusolettamuksen mukaan opettajat ymmärtävät organisaation päämääräsuuntautuneisuuden ja perustehtävän, oppimistavoitteiden saavuttamisen, olevan keskeistä organisaation toiminnassa. Organisaation henkilöstön päämääräsuuntautuneisuus on erinomainen hyödyntämismahdollisuus organisaatiota kehitettäessä ja muutoksessa.

5 OPETTAJUUS ON MUUTOKSEN YMMÄRTÄMISTÄ

Changes aren't permanent, but change is.
- Tom Sawyer-

Organisaation toiminnan muutostarpeet syntyvät ympäristön muuttumisesta ja oman toiminnan jatkuvasta parantamisesta. Uusia tekniikoita, toimintatapoja ja ajattelumalleja otetaan käyttöön. Jonkun organisaation osan työpanoksen voi tehdä tulevaisuudessa yksi henkilö ja yhden henkilön aiempaan tehtävään tarvitaan kymmenen osaajaa. Muutoksen hallinta perustuu tulevaisuuden ennakkointiin, jolloin tarvittavat muutokset pystytään tekemään ennen toimintaympäristön muutosta.

Sahlberg (1998, 238) toteaa koulun olevan monimutkainen sopeutuva järjestelmä, jossa muutos on aina sekä ihmisten yksilöllinen että yhteisön kollektiivinen oppimisprosessi. Jatkuvan muutoksen aikakausi on haaste sekä organisaation rakenteelle, että siinä toimiville yksilöille. Organisaation toimintatapojen tulee olla dynaamisia ja yksilöiden tulee ymmärtää muutoksen syitä ja jatkuvuutta, jottei tapahtuisi väsymistä ja turhautumista. Opettajuuden yksi osa-alue on muutoksen ymmärtäminen, joka koetaan haastavaksi oppilaitoksissa – myös Pelastusopistossa.

5.1 Tulevaisuusnäkökulma ja muutostarpeet

Opettajan työ on tulevaisuuden hallintaa. Luukkainen (2004a) korostaa opettajuuden tutkimuksessaan ajassa elämistä ja suunnan näyttämistä. Opettaja on tulevaisuuden tekijä, joka ei ainoastaan sopeudu muutokseen, vaan on myös aktiivinen vaikuttaja tulevaisuuden muokkauksessa. Opettaja vaikuttaa työssään niihin valmiuksiin, joita opiskelijat tarvitsevat ensi vuosikymmenellä. Jotta opettaja voisi olla Luukkaisen kuvaama aktiivinen vaikuttaja, häneltä edellytetään kykyä strategiseen ajatteluun.

Strateginen ajattelu perustuu nykyisyyden ymmärtämiseen ja nykyisyydessä ilmenevien kehityskulkujen seuraamiseen. Näitä kehityskulkuja tutkimalla voidaan muodostaa skenaarioita, kehityslinjoja, tulevaisuuden muodostumisesta. Skenaarioiden avulla on mahdollista muodostaa visioita, jotka ovat tulevaisuuden tavoitetiljoja. Kamenskyn (2000,

52) mukaan visio on organisaation näkemys tulevaisuuden kuvasta, jonka se haluaa toteutuvan pitkän ajan kuluessa. Vision saavuttamiseen pyrkiminen on jokaisen organisaation kehittymisen perusta. Silloin organisaation jäsenistä tulee aktiivisia toimijoita oman tulevaisuutensa rakentamisessa.

Organisaatioiden toiminta, onnistuminen tai epäonnistuminen, liittyvät tulevaisuuden mukanaan tuovan muutoksen ohjaamiseen ja hallintaan. Muutoksen hallintaan voi ja tulee valmistautua kaikissa organisaatioissa. Tätä ajatusta tukee myös johtamisteoreettinen kirjallisuus, jossa usein pyritään kuvaamaan vallalla olevaa käsitystä parhaiten hallita muutosta. Yhä monimutkaisemmaksi käyvä yhteiskunta edellyttää organisaatioilta kykyä suoriutua tehtävistään jatkuvasti muuttuvassa ympäristössä. Yksittäisen organisaation jäsenen, tässä tapauksessa opettajan, tasolla tämä tarkoittaa kykyä selviytyä jatkuvassa muutoksessa.

Mustonen (2003, 55-61) painottaa tulevaisuuden opetusorganisaatioissa systeemiteoreettista mallia. Siinä koulu nähdään muodostuvan osajärjestelmistä, joissa on omat panos- ja tuotostekijänsä. Minkä tahansa panostekijän muuttaminen vaikuttaa todennäköisesti muihin osajärjestelmiin ja niiden panos- ja tuotostekijöihin. Mikäli opetusorganisaatioissa pyritään oppivan organisaation vision toteuttamiseen, on vuorovaikutusalueen laajennuttava ja avauduttava niin, että sen puitteissa voidaan avoimesti käsitellä ja kehittää myös pedagogiseen asiantuntijuuteen perustuvaa toimintaa.

Yhteiskunta muuttuu jatkuvasti, ja sen mukana opetusorganisaatioiden hallinto ja oppilaitoksille asetetut vaatimukset. Kiviniemen (2000, 85) tutkimuksessa tehdyissä haastatteluissa opettajat toivat esille, miten hallinnolliset ja rakenteelliset uudistukset ovat vaikuttaneet opettajan työhön. Esimerkiksi opetussuunnitelmatyön uudenlainen painottuminen, panostus työyhteisön kehittämiseen tai kurssimuotoisuus ovat opettajien käsityksen mukaan tehneet opettajan työtä vaativammaksi ja työllistävämmäksi.

Opetusorganisaatioissa on perinteisesti korostettu opettajan yksilöllisyyttä ja autonomiaa. Nykyään organisaation tehokkuutta arvioidaan usein kovilla mittareilla, kuten euroilla tai koulutettavapäivillä, jotka ovat yksiköiden ja opettajien tulostavoitteita. Työyhteisön ilmapiiri, verkottuminen ja kehittäminen saattavat jäädä toissijaisiksi. Ympäristön toimintaympäristön määrittämiä rajoitteita ja tavoitteita on paljon, jolloin opet-

tajan työstä saattaa tulla hallinnollisesti tiukasti normitettua. Tehokkuuteen liittyvät muutospaineet opettajan työssä voidaan nähdä ristiriitaisina yksilöllisyyden ja autonomian suhteen.

Nopeat muutokset ja teknologian monimutkaistuminen vaativat joustavuutta organisaatioiden toimintatavoissa. Oppimisen viitekehys Pelastusopistossa perustuu monimuoto-opiskeluun, jossa opetus, oppiminen ja työtavat muodostavat aikaan ja paikkaan sitoutumattoman kokonaisuuden. Yksittäisen opettajan on pysyttävä kiihtyvän muutoksen perässä, jonka vuoksi asiantuntemuksen on yhdistyttävä opetusorganisaatiossa. Opiskelijan oppimiskentän laajentuessa tulee opettajan hallita myös oppilaitoksen ulkopuolisia suhteita aikaisempaa paremmin. Organisaation toimintatapojen on kyettävä vastaamaan joustavasti jatkuvaan muutokseen oppimisympäristössä. Organisaation rakenteiden tulee vastata muuttuviin toimintatapoihin.

5.2 Organisaation muutos

Byrokraattinen organisaatorakenne toimii hitaan muutoksen aikakautena. Nykyisiltä asiantuntijaorganisaatioilta edellytetään uudenlaista asennoitumista organisaatioon. Työtehtävien määrän lisääntyminen ja toisaalta nopeaa reagointia vaativa muutosvauhti haastavat jäykät ja säilyttämään pyrkivät päätöksentekorakenteet. Organisaation on voitava toimia joustavasti henkilöstönsä, asiakaskunnan ja koko ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Sen on luotava sosiaalisia verkostoja, jonka avulla voidaan ylläpitää avointa viestintää. (Juuti 1992, 241; Rissanen ym. 1996, 42.)

Opetusorganisaatioon ja oppilaitoskulttuuriin sisältyy enemmän säilyttävää kuin muutettavaa ainesta. Fullan (1994, 133-134) provosoi väittäessään, että koulu ei ole nykyisellään oppiva organisaatio. Muutosyritykset on usein ymmärretty väärin, koska niissä ei ole osattu yhdistää moraalisen tavoitteen ja muutosagenttien voimia. Opettajien mielestä koulunuudistukset ovat usein kaukana käytännön työstä. Koulupolitiikassa tai hallinnossa oleviin muutoksiin vastataan lykkäämällä muutoksien, esimerkiksi uusien opetussuunnitelmien noudattamisen, aloittamista. Opettajat kokevat ulkoapäin tulevat muutosaloitteet hankaliksi toteuttaa. Niihin suhtaudutaan sillä periaatteella, että ”kyllä tämä menee aikanaan ohi” tai ”aloitetaan kunnes lopulliset päätökset on tehty”.

Myös Naukkarinen (2001) kuvaa oppilaitosten kulttuuria perinteiseksi ja muutosvastaiseksi. Perinteisen koulun työkäytänteet ovat olleet muuttumattomia jo sadan vuoden ajan, kuten Naukkarinen hieman kärjistäen asian ilmaisee. Kun organisaatio ei kykene oppimaan ja uudistumaan on kyse koulun oppimisvaikeuksista.

Sahlberg (1998, 189-220) esittää opetusorganisaation muutoksen hidasteiksi ajan puutteen, opetussuunnitelmien kahlitsevuuden, toimintaa ohjaavien uskomusten sekä opettajan kyvyn järjestää opetusta. Uudistuminen itsessään on myös niin pysyvä olotila, että se hidastaa uudistumista. Tällä tarkoitetaan sitä, että tuskin on saatu yksi uudistus käyntiin kun jo toinen on tulossa. Jatkuva uudistaminen turruttaa eikä anna aikaa keskittyä toiminnan perustavaan reflektointiin: mihin minä toiminnallani pyrin? Rakenteiden uudistaminen on merkityksetöntä, elleivät uudistukset yllä opetuksen ja opettamisen ta-soille.

Organisaation kehittäminen kulttuuria muuttamalla on hidasta. Muutosten toteutumista edistävät Hautalan ja Lämsän (2005, 183) mielestä esimerkiksi henkilöstön koulutus ja kehittäminen, muutokset organisaatorakenteessa, uudet henkilöstön arviointi- ja palautejärjestelmät, esimiesten ja avainhenkilöiden vaihtuminen sekä uusia ihanteita luovat arvo- ja periaatejulistukset.

Organisaatioiden muuttuva toimintaympäristö edellyttää yhä useammin hierarkioista vapaata, oppivaa, yhteistoiminnallista ja verkostomaista toimintatapaa (Hautala & Lämsä 2005, 9). Opetus- ja kasvatustyössä korostetaan konstruktivisuutta, opettajien keskinäistä yhteistyötä, ympäristön huomioon ottamista, tulevaisuuden ymmärtämistä, ja ennen kaikkea tavoitteellisuutta. Opetusorganisaation tulisi vastata näihin haasteisiin. Yleiset organisaatioteoriat on alun perin kehitetty organisaatioiden toiminnan tehokkuuden lisäämiseksi. Niiden suora soveltaminen oppilaitoksiin on haastavaa, sillä opetusorganisaation toiminnassa korostuu opettajien näkökulmasta asiantuntijuus, eli organisaation tehtävä ei ole tuottaa voittoa vaan jakaa tietoa.

Sahlbergin (1998, 220-224) teesit muutokseen ja organisaation uudistamiseen ovat:

1. Kehittämiseen mukaan ne, jotka todella tahtovat muutosta. Motivaatio lähtee jokaisesta itsestään oppimiseen ja kehittämiseen. Passiiviset ja haluttomat tuovat harvoin lisäarvoa uudistusprosessille.

2. Oppilaitoksiin on luotava itsekorjaavia mekanismeja. Arviointineuvostojen tai vastaavien laatutoiminnan elinten tehtävä on arvioida uudistumisten edistymistä.
3. Muutos on nähtävä luonteeltaan systeemisenä. Yhden organisaation osa-alueen muutos heijastuu muihin.
4. Hyvän oppimisilmapiirin luominen koko yhteisöön. Työyhteisön ilmapiiri heijastuu opetukseen.
5. Opettajien peruskoulutusta on monipuolistettava. Sosiaalisten prosessien painottaminen on yhtä tärkeää kuin oppimisen ja opettamisen prosessit.

Fullan (1994, 103-104) katsoo muutosta eri näkökulmasta kuin Sahlberg. Hänen mukaansa muutos alkaa opetuksen tasolta ja opettajien välisistä suhteista sekä työkuulttuurista ja leviää vasta sitten rakennemuutoksiin. Fullan toteaa osuvasti opetusorganisaation muutoksesta: *työkuulttuurin vaihtuminen johtaa organisaation uudelleenstrukturointiin tehokkaammin kuin päinvastoin!* Organisaation muutos on riippuvainen yksilöiden sitoutumisesta uusiin toimintaperiaatteisiin. Opettaja on opetusorganisaation muutosagentti, joten opettajuuden yksi tärkeä osa-alue on muutoksen kohtaaminen yksilönä.

5.3 Muutoksen kohtaaminen yksilönä

Yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä on opettaa opiskelijoita oppimaan. Muutoksen oppiminen on erityisen tärkeää jatkuvasti muuttuvassa nyky-yhteiskunnassa. Opettajan muutosalttius, kyky oppia murroksessa ja ohjata siihen oppilaitaan on tärkeitä yhteiskunnan kehittymiselle. (Fullan 1994, 10-11, 19-20.)

Opettajat ovat keskellä muutoksia kaiken aikaa. Muutoksen kohtaaminen edellyttää kykyä ymmärtää muutosprosessin vaihteita ja kuinka samanaikaisesti käsitellään konflikteja. Visioiden luominen, organisaation ja omien, edellyttää tietoa strategisesta ajattelusta. Opettajat kokevat tarpeellisenä saada enemmän tietoa oppilaitosten toiminnan taustalla olevista tekijöistä. Tieto on osa muutoksen hallintaa ja se auttaa sietämään muutokseen liittyvää epävarmuutta. (Fullan 1994, 246-250; Kiviniemi 2000, 90-95.)

Muutoksen hyväksyminen jatkuvana olotilana on opettajuutta. Muutos voidaan nähdä osana toimintakulttuuria, jossa opettaja on itse aktiivinen toimija. Luukkainen (2004a, 94-99) tuo esiin muutoksen jatkuvuuden tulevaisuutta tehtäessä. Muutos on opettajille

osa työtä ja toimintakulttuuria, pikemminkin kuin viimeisen koulutuspoliittisen suunnan toteuttamista. Myös Laitila (1999, 184) kuvaa opettajuuden muuttuvan opetussuunnitelman toteuttajasta oman työn suunnittelijaksi.

Fullan (1994, 31-32) korostaa opettajan valmiutta muutokseen. Opettajan olisi omaksettava joustavampi tapa suhtautua muutokseen. Muutosvalmiuteen tarvitaan neljää perusominaisuutta: henkilökohtaista visiointikykyä, tutkimustaitoa, asioiden hallintaitoa ja yhteistyökykyä. Vision muodostuksessa lähtökohtana on yhteinen visio. Yhteisestä visiosta tekee tehokkaan se, että mieltää mitä annettavaa itsellään on vision toteutumiseksi. Ei riitä, että lainaa muiden visioita. Henkilökohtainen visio ei saa kuitenkaan olla liian ehdoton tai kapea-alainen. Negatiivisten termien esittäminen, kuten enemmän aikaa ja pienemmät opetusryhmät, ei edistä vision saavuttamista.

Senge (1994, 142) kirjoittaa, että käytämme usein liiaksi aikaa selviytyäksemme ongelmistamme. Usein niin paljon, että unohdamme mitkä aikomuksemme olivat. Meille tärkeät asiat: tavoitteet ja visio on oltava kirkkaana mielessä. Muutoin muutosprosessi päättyy epämääräiseen sekavaan kuvaan siitä mikä oli muutoksessa merkityksellistä. Muutoksen saavuttamisessa taidot ja tietotaito ovat keskeisessä asemassa. Ihmiset, joiden henkilökohtainen ammattitaito on korkea, harrastavat jatkuvasti itsensä kehittämistä. Myös Fullan (1994, 103-104) korostaa ammattitaidon merkitystä ongelmiin suhtautumisessa. Hänen mukaansa tehokkaimmilla yksilöillä ja yhteisöillä ei ole muita vähemmän ongelmia, he vain suhtautuvat niihin eri tavoin.

Tulevaisuuden näkeminen positiivisena on muutosajattelussa tärkeää. Eksternalisaation avulla on mahdollista saada aikaan uusi näkökulma, jonka avulla voi huomata itsessään ja suhteissaan toimintaa ohjaavia uskomuksia. Suhtautuminen ongelmiin voidaan nähdä synkkinä ja negatiivisina tai mahdollisuuksina. Eksternalisaatiomenetelmät auttavat ihmisiä irrottautumaan ongelmista oman ajattelun avulla. Ne eivät kuitenkaan poista ihmisten omaa vastuuta ongelmistaan. Tiedostamalla ja kuvaamalla omaa suhdettaan ongelmaan, he pystyvät myös vastuunottoon, joka aiemmin on tuntunut mahdottomalta. Opettajalta tämä edellyttää kykyä empaattiseen kuunteluun. (Bruner 1996, 22-25, 63-65.)

Opettajayhteisön toiminnalla on merkitystä ongelmiin suhtautumiseen ja sen myötä opettajan työssä jaksamiseen. Kiviniemen (2000, 67-69) mukaan opetustyössä koh-

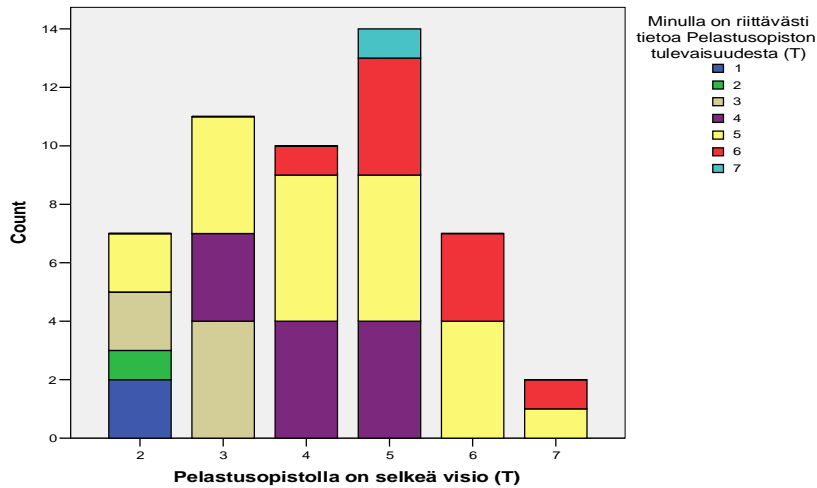
dattavat ongelmatilanteet ja niiden ratkaiseminen työyhteisössä koettiin opettajien keskuudessa erityiseksi kehittämisen alueeksi. Jaksamisen tukemisen katsottiin edellyttävän avoimuutta sekä siltä yksittäiseltä opettajalta, joka mahdollisesti tuntee rasituksen tai uupumuksen oireita, että työyhteisöltä. Jos opettajat voivat käsitellä asioita avoimesti keskenään, voidaan esille tuoda ongelmallisiakin asioita. Näin työyhteisö voi olla tuke-
massa yksittäistä opettajaa hänen työpaineissaan.

Yksilöllä on aikaa muutokseen sopeutumiseen yhä vähemmän. Työyhteisön suhtautumisella muutokseen sopeutumisessa on merkitystä. Muutokseen sopeutuminen edellyttää, että yksittäinen työntekijä tuntee, että hänen asemansa on tärkeä eikä häntä ole unohdettu. (Rissanen ym. 1996, 47.)

Yleensä muodostunut kulttuuri on melko pysyvä ja sen muuttaminen on hidasta. Tämä johtuu ihmisen luontaisesta halusta säilyttää totutut tavat ja vältellä muutoksen tuomaa epävarmuutta (Rissanen ym. 1996, 46). Muutoksissa on luonnollista, että ajattelemme ensimmäiseksi ”miten minun käy”. Tämä tunteen hallitseminen ja siihen vaikuttaminen on yksi muutosjohtamisen avainkohdista. Muutoksen johtamista korostetaan paljon nykyisessä johtamiskoulutuksessa. Kun haluamme nähdä opettajan oppilaitoksensa tulevaisuuden tekijänä, tarvitsevat kaikki opettajat tietoa muutosprosesseista ja ihmisen käyttäytymisestä muutoksessa.

5.4 Pelastusopiston opettajat ja muutos

Muutoksien onnistumisen kannalta on oleellista, että organisaatiossa toimivilla on yhteinen tulevaisuusvisio. Pelastusopiston visio 2010 on: *Pelastusopisto haastaa kehittymään ja on kansainvälisesti arvostettu osaamisen keskus. Olemme laajasti verkottunut ja vetovoimainen opiskelu- ja työyhteisö.* Opettajista vain osa pitää visiota selkeänä (17%>5). Saman verran opettajista kokee, että heillä on riittävästi tietoa tulevaisuudesta (19%>5)(kuva10). Kokeneempien opettajien ja alle 2 vuotta opettajana toimineiden näkemyksissä ei ollut eroja. Myöskään opettajan pedagogisilla opinnoilla ei näyttäisi olevan merkitystä tulevaisuuden hahmottamiseen.



Kuva 10. Pelastusopiston opettajien näkemys visiosta ja tulevaisuuden tuntemisesta

Näkemyks siitä, mihin suuntaan oppilaitoksen tulisi kehittyä, on melko vahva (36% >5). Kun tätä verrataan näkemykseen visiosta, voidaan ymmärtää yksilön vision poikkeavan yhteisön visiosta.

Opettajien on helppo myöntää tulevaisuuden tuovan mukanaan muutostarpeita. Muutos koetaan niin kauan tervetulleena, kun se ei kosketa itseä. Esimerkiksi opetussuunnitelman muutokseen oman opetusaineen osalta ei nähdä juurikaan olevan tarvetta (19% >5).

Muutokset opettajan työssä liittyvät organisaatioiden toimintaan. Pelastusopiston opettajat kokevat, että organisaation muutoksilla on vain vähän vaikutusta omaan opetus-työhön. Organisaation muutoksien sijasta opettajat kokevat ongelmallisena Fullanin ja Kiviniemenkin korostamien toimintatapojen muutoksen. Oman opetusaineen muutostarpeiden löytäminen on aina haastavaa – näin on myös Pelastusopiston opettajilla. Opettajan itsensä harkittavissa on, muuttaako hän pedagogisia ratkaisujaan tai opetussäiltöjä opetussuunnitelmien muuttuessa. Organisaation toimintatapojen muutokset vaikuttavat opettajan työhön konkreettisesti. Kehityskeskustelut, opetuksen arviointi, raportoinnit ja henkilöstöhallinto ovat opettajan työn näkyvää osaa muille organisaatiossa toimiville.

Muutosta ja opettajaorganisaatioita tutkineiden näkemyksen mukaan ryhmätyön ja toisilta oppimisen merkitys korostuu tulevaisuuden opettajuudessa. Opetusmetodeja ver-
taillaan opettajien kesken Pelastusopistossa vielä melko vähän (19%>5). Toisten apua
opetuksen suunnittelussa tarvitsee keskimääräisesti melko harva (13%>5). Opetustehtä-
vistä pyritään selviytymään ilman muiden apua (19%>5, 21%<3). Näissä väittämissä
opettajakokemuksella tai -koulutuksella ei ollut korrelaatiota vastaukseen.

Opettajakokouksia ja viikkopalavereita pidetään tärkeinä tapahtumina opetuksen kehit-
tämiseksi (49%>5). Näyttää siltä, että yhteisölliset toimintatavat koetaan tärkeiksi
enemmänkin tiedon saannin ja viestinnän näkökulmasta kuin yhteisen toiminnan suun-
nittelun näkökulmasta. Toisaalta myös jonkun muun järjestämään yhteiseen tapahtu-
maan on helpompi osallistua, kuin toimia itse aktiivisena koollekutsujana.

Pedagogisten opintojen suorittamista voidaan pitää yhtenä kehityshakuisuuden merk-
kinä. Sellaiset opettajat, jotka olivat toimineet pitkään opettajina suorittamatta pedago-
gisia opintoja, suhtautuivat työilmapiiriin, muutoksiin ja tulevaisuuteen kaikkein nega-
tiivisimmin.

Muutoksen ymmärtäminen oman työn osana on ja pysyy opettajuuden haasteena. Op-
pilaitosten organisaatiokulttuuriin on perinteisesti liittynyt sekä organisaation rakentei-
den ja toimintatapojen muuttumattomuus että pedagogisten ratkaisujen perinteikkyys.
Organisaatiokulttuurin muutos on perinteisesti liitetty johtamiseen liittyväksi haasteeksi.
Scheinin (1991, 20) mukaan johtajien ainoa todella tärkeä tehtävä on luoda ja johtaa
kulttuuria. Nykyisten organisaatiomallien, kuten oppivan organisaation, toimintaan liit-
tyy jokaisen organisaation jäsenen osallistuminen toiminnan kehittämiseen. Asiantunti-
jaorganisaatioissa, kuten opettajayhteisöissä, tämä tarkoittaa muutoksen ja oppivan or-
ganisaation toimintatapojen ymmärtämistä ja opiskelua.

6 OPETTAJUUS JA ORGANISAATION OPPIMINEN

*Jos et halua olla parempi, et ole enää hyvä
-Abraham Lincoln-*

Tulevaisuusnäkökulman jatkuva huomioiminen aiheuttaa opettajan työhön ja opetusorganisaation toimintaan jatkuvasti muutoksia. Oman ja organisaation toiminnan jatkuva parantaminen voidaan nähdä itseään iteroivaksi prosessiksi. Luukkainen (2004a) esittää opetuksen ja opettajuuden uudistamisen ratkaisuksi oppivan organisaation mallin omaksumista. Myös Fullanin (1994, 246-250) mukaan opettajan on ymmärrettävä sekä oppivan organisaation malli että elinikäisen oppimisen periaate työnsä kehittäjänä. Opettajuus on elinikäistä ammatillista kasvua ja opetusorganisaation merkitys on tässä prosessissa keskeinen.

Sengen (1994, 14) mukaan oppiva organisaatio kykenee jatkuvasti luomaan oman tulevaisuutensa yhä uudelleen. Kyseessä ei siis ole pelkkä sopeutuminen muutokseen, vaan kyky luoda uutta. Pelastusopiston kehittyminen oppivaksi organisaatioksi edellyttää opettajilta asennetta, jossa oman toiminnan reflektio ja toisilta oppiminen mielletään yhdeksi keskeisemmäksi oppimisen muodoksi. Opettajien keskinäinen yhteistyö ja sidosryhmien kanssa verkottuminen edistävät älykkään organisaation mukaista tapaa oppia. Älykkäässä organisaatiossa on myös tilaa innovaatiolle.

6.1 Tavoitteena älykäs organisaatio

Oppivan organisaation käsitteen esittelivät ensimmäisenä Argyris ja Schön vuonna 1974. He pyrkivät selvittämään, miten organisaatio oppii yksilöiden oppimisen kautta, millainen on organisaation oppimisprosessi ja miten organisaatiossa käsitellään tietoa. (Juuti 1992, 243.) Organisaation kulttuuri ja rakenteet luovat mahdollisuudet sellaisen tiedon, mitä ei ole muualta saatavissa. Tiedon rakentamiseen tehty toimiva työyhteisö uudistaa itseään jatkuvasti omin voimin, eikä se ole koskaan valmis. Oppiva organisaatio muuttaa koko ajan muotoaan ja helpottaa näin koko henkilöstönsä oppimista. Oppiva organisaatio voi syntyä vain koko organisaation oppimisen tuloksena.

Oppivan organisaation toiminta perustuu hajautettuun asiantuntijuuteen, jonka mukaan jokaisella yhteisön jäsenellä on muita enemmän asiantuntijuutta jossakin asiassa, mutta kenelläkään ei ole sitä kaikkea. Uusi tieto ja teknologiat koetaan mahdollisuuksiksi. Tietoa jaetaan aktiivisesti eri ryhmien keskeen ja oppiminen nähdään monensuuntaisena prosessina, jolloin oppia voidaan toisilta työntekijöiltä, sidosryhmiltä ja rinnakkaisorganisaatioilta. Oppivassa organisaatiossa hyväksytään virheiden tekeminen ja epäonnistumiset nähdään oppimismahdollisuuksina. (Mintzberg, Ahlstedt & Lampel 1998, 214-215.)

Oppivassa organisaatiossa on myös mahdollista kehittää työprosesseja, vaikka niissä ei olisi mitään vikaa. Jos asioita ja prosesseja tarkastellaan rutiininomaisesti ja pinnallisesti ne näyttävät näennäisesti tehokkailta. Toimintaprosessien analysointi auttaa ymmärtämään ydinosaamisalueiden välisiä suhteita. Jatkuvan parantamisen ajattelumallissa ovat apuna systeemiteoriat ja innovatiivisuus. (Juuti 2005; Mintzberg ym. 1998, 214-215.)

Oppivan organisaation toimintaa kuvaa käsite älykäs organisaatio. Käsitteen on luonut Quinn (1992), jonka mukaan älykäs organisaatio keskittyy ydinosaamiseen ja luovuuteen. Myös Sydänmaanlakka (2000, 205-209) käyttää jatkuvasti uusiutuvista, muutoksia ennakoivista ja nopeasti oppivista organisaatioista nimitystä älykäs organisaatio. Älykäs organisaatio säilyttää kykynsä katsoa asioita tuoreesti, sillä se käsittelee tietoa monipuolisesti: tieto elää, virtaa ja jalostuu siellä jatkuvasti. Kokeilu, innovatiivisuus ja improvisaatio ovat älykkään organisaation tunnusmerkkejä. Organisaation jäsenillä on yhteinen tietoisuus päämäärästä, mutta keinot saavuttaa päämäärä voivat vaihdella.

Älykkäällä organisaatiolla on selkeä visio ja strategia. Vision ja strategian kommunikointi ja ymmärtäminen ovat avainasioita. Organisaatiossa on määritellyt arvot, jotka ohjaavat toimintaa ja tukevat päämäärän saavuttamista. Toiminta perustuu organisaation arvojen lisäksi universaaleihin arvoihin, kuten yksilön kunnioitukseen, jatkuvaan oppimiseen ja kestävään kehitykseen. (Sydänmaanlakka 2000, 205-209.)

Tiedon eläminen, virtaaminen ja jatkuva jalostuminen edellyttävät informaation jakamista ja jatkuvaa analysointia. Jatkuvassa muutoksessa tarvitaan pysyviä toimintamalleja ja muuttumattomia organisaation arvoja. Älykkään organisaation malli sopii erinomaisesti oppilaitokseen, jossa oppimisen edistäminen on ydinosaamista. Älykkäässä

organisaatiossa ihmiset ennakoivat muutoksia oppimalla uutta. Työyhteisössä oppiminen perustuu vuorovaikutukseen ja oppiminen toisilta ihmisiltä on keskeinen oppimisen muoto.

6.2 Vuorovaikutus ja toisilta oppiminen

Salo ja Kuittinen (1998) ovat kuvanneet opetusorganisaation muuttumista oppivaksi organisaatioksi. Mikäli opetusorganisaatiossa pyritään oppivan organisaation mallin toteutumiseen, on vuorovaikutuksen laajennuttava ja avauduttava erityisesti pedagogiseen asiantuntijuuden suuntaan. Oppivaksi organisaatioksi kasvaminen edellyttää opettajilta henkilökohtaista sitoutumista vuorovaikutukselliseen toimintaan ja siinä tehtyihin päätöksiin.

Myös Luukkaisen (2004a, 194-199) mielestä opetusorganisaatioiden tulisi kehittyä erityisesti kollegoilta oppimisen suuntaan. Yhteisöllisyys on keino kehittyä oppivaksi organisaatioksi. Tulevaisuudessa organisaatioiden elinehtona on kyky uudistua, etsiä haasteita ja verkottua, ja siihen ei päästä ilman yhteisöllisyyttä.

Opettaja oppii toisilta opettajilta ja ympäröivältä yhteiskunnalta. Pelastusopiston opettajat oppivat jonkin verran muilta opettajilta (38%>5). Tulevaisuudessa vain osa (21%>%) haluaa saada merkittävästi enemmän palautetta opetuksesta kollegoilta. Oppiminen ymmärretään pikemminkin ammatillisen osaamisen kuin pedagogisen alueen oppimisena, sillä yhteydenpito muihin oppilaitoksiin on vähäisempää (17%>5) kuin pelastustoimen alueisiin (60%>5).

Vuorovaikutus ei synny itsestään, vaan siinä tarvitaan Salon ja Kuittisen (1998) kuvaama henkilökohtaista sitoutumista vuorovaikutukselliseen toimintaan. Opettajuuden haaste on yhteistyö, jota tarvitaan hiljaisen tiedon esiin saamisessa, tavoitteiden selkiyttämisessä, ongelmien ratkaisussa sekä työhyvinvoinnin parantamisessa. Yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot ovat keskeinen työelämässä tarvittava taito ja niitä korostetaan kaikkien oppiasteiden opetussuunnitelmissa. Taitojen tarve tiedostetaan, mutta haasteeksi näyttää muodostuvan taitojen oppiminen ja kehittäminen.

Mezirow:n (1995) kommunikatiivisen oppimisen käsite kuvaa yhteisöllisyyden haastetta. Kommunikatiivinen eli vuorovaikutuksellinen oppiminen on ihmisten väliseen vuorovaikutukseen perustuvaa. Sen tavoitteena on saavuttaa tietoa siitä, millaisia ajattelutapoja, tunteita, arvoja, normeja ja asenteita on ihmisten toiminnan taustalla. Kommunikatiivisen oppimisen käsite voidaan liittää aiemmin käsiteltyyn käyttöteoriaan. Tekemällä julkisesti selväksi oppimista ohjaavat periaatteet luodaan perusta myös kommunikatiiviselle oppimiselle. Vasta sen jälkeen opettajuudesta voidaan keskustella avoimesti, kun omaa toimintaa ohjaavat arvot ja normit on tuotu esiin.

McLean (2003, 115) liittää vuorovaikutuksen myös oppimistuloksiin. Vuorovaikutus lisää yhteisöllisyyttä, innovaatiota ja ammattitaitoa oppivan organisaation perusteiden mukaan. Vuorovaikutuksen lisääntyminen edellyttää johtajilta erityisesti kykyä kuunnella ja kohdata alainen yksilönä. McLean käyttää tästä kollegiaalisesta ja hyväksyvästä johtamistavasta termiä ”transformational leadership”, joka on suomeksi käännettynä ”syväjohtaminen”. (Tarkemmin esimerkiksi Nissinen 2004.)

Sahlbergin (1998, 182-186) mukaan pakolliset suunnittelutilaisuudet eivät tuota oikeanlaista yhteisöllisyyttä, päinvastoin ne vähentävät sitä. Yhteisöllisyyden kehittyminen vaatii opettajilta aikaa yhteiseen suunnitteluun. Pelastusopiston opettajien näkemykset kokousten tarpeellisuudesta ja suunnittelun tarpeettomuudesta saattaa heijastaa perinteistä Luukkaisen korostamaa yksin tekemisen kulttuuria. Kokoukseen osallistuminen ei edellytä vielä itseltä aktiivisuutta ja omien menetelmien yhteensovittamista toisten kanssa toisin kuin yhteisten oppimistapahtumien tai opintojaksojen kehittäminen.

6.3 Innovaatiolle tilaa

Innovaation ja jatkuvan kehittämisen ero on lähinnä käsitteellinen. Innovaatio syntyy kehittämismyönteisessä luovassa organisaatiokulttuurissa. Luovuus ja innovatiivisuus liittyvät siis toisiinsa. Juuti (2005) lainaa Kuhnin (1988, 1) määritelmiä luovuudesta ja innovatiivisuudesta. Kuhnin mukaan luovuudesta puhutaan silloin kun syntyy uusia ajatuksia ja innovatiivisuudella tarkoitetaan uusien ajatusten käyttöön ottoa, niin että niistä on jotain käytännön hyötyä. Luovuus ilman innovatiivisuutta ja innovatiivisuus ilman luovuutta on hyödytöntä kopiaointia.

Keskeinen organisaatiokäyttäytymisen haaste on nykyaikana innovatiivisuuden edistäminen. Ilman innovaatiota organisaatioiden kehitys ja sen myötä koko yhteiskuntamme taantuu ja näivettyy. Innovatiivisuus organisaatioissa merkitsee uusien toimintatapojen luomista ja käyttöön ottamista. Innovatiiviset organisaatiot ovat innokkaita kouluttamaan ja kehittämään henkilöstöään. (Hautala & Lämsä 2005, 35-36.)

Innovatiivisuus syntyy ja kehittyy avoimessa ja tasa-arvoisessa ympäristössä. Innovaatiot auttavat muuttamaan ja kehittämään totuttuja prosesseja organisaatioissa. Toiminnan kontrolloimisen sijasta vuorovaikutteisuus ja avoin dialogi edistävät innovaatiota. Tämä ei tarkoita työn ja organisaation tavoitteellisuuden hylkäämistä, vaan osallistavaa johtamista, jolloin tavoitteista keskustelu muodostuu yhdeksi vuorovaikutuksen muodoksi.

Koulun toimintakulttuurissa opettajien omaksumilla työtavoilla on yhteys opetukseen. Byrokraattinen ja ylhäältä johdettu koulumalli heijastuu opettajajohtoisena opetuksena. Kollegiaalisuutta korostavissa työyhteisöissä myös opetusta kehitetään ja oppiminen on oppilaskeskeisempää ja yhteistoiminnallisempaa. Kollegiaalisuudesta voi muodostua parhaassa tapauksessa toimintakulttuuri, jolloin se ohjaa toimintaa riippumattomana kulloisistakin teorioista tai koulun kehittämisen traditioista. Kollegiaalisuus kehittää yhteisiä arvoja, normeja ja visioita. (Sahlberg 1998, 177-183.)

Pelastusopiston opettajat kokevat työssään olevan tilaa innovaatiolle (56%>5). Opettajat osallistuvat mielellään pedagogista kehittymistä koskeviin hankkeisiin (64%>5). Innovatiivisuuden myönteiseen kokemukseen on ymmärrykseni mukaan vaikuttanut esimerkiksi henkilöstökoulutuksen hyvät resurssit ja myönteinen suhtautuminen itsensä kehittämiseen. Kenenkään ei ole myöskään pakko kehittää itseään.

6.4 Oppivaksi organisaatioksi

Organisaatiot muodostuvat joukosta ihmisiä. Organisaation oppimisessa ja älykkyydessä on siis kyse ihmisten toimintatavoista. Organisaatioista ja toimintatavoista on helppoa puhua anonyymisti, sellaista on jopa oppivasta organisaatiosta puhuminen. Opettajuuden ja organisaation kehityksen näkökulmasta oppiminen, vuorovaikutus ja

innovatiivisuus on siirrettävä henkilökohtaiselle tasolle. Oppimisen prosessia on siirrettävä hermeneuttisen ajattelutavan mukaan kokonaisuuden ja osien välillä.

Pelastusopiston oppimiskäsitys on humanistinen. Oppimisen perusideologia on usko ihmisen kehityskelpoisuuteen ja eteenpäin pyrkivyyteen. Sama jatkuvan kehittämisen ja toimintatapojen parantamisen ideologia on myös oppivan organisaation ideologiassa. Humanistisen oppimiskäsityksen mukainen siirtäminen oppilaitoksen organisaation toimintatapoihin ja rakenteisiin on haaste.

Luukkaisen (2004a) mukaan opettajan työ on ollut perinteisesti yksin toimimista, kaiken osaamista, ja ennen kaikkea aktiivista opettamista. Se on ilmentynyt työtapana, jossa opettaja opettaa ja oppilaat oppivat. Konkreettisen opettamisen ulkopuoliset tehtävät on koettu opettajalle kuulumattomana, ylimääräisenä työnä. Tällainen aika on jäänyt tai jäämässä oppilaitoksissa taakse, mutta monet opettajat pyrkivät pitämään siitä kiinni, mistä seuraa työssä väsymistä ja turhautumista.

Sengen (1994, 17-25) mielestä organisaation oppimista saattavat estää muun muassa omaan työhön kohdistuva liiallinen lojaalisuus, mikä näkyy ongelmien syyn etsimisellä organisaation ulkopuolelta. Myös erillisten tapahtumien ja yksityiskohtien korostaminen sekä kokemuksen liiallinen korostaminen luovat pysähtynyttä kulttuuria, joka estää organisaation oppimisen. Opettajan työn muuttuminen yhteisöllisempään suuntaan saattaa kokea uhkaksi perinteisesti opettamistyöhön keskittyvien keskuudessa.

Organisaatioissa toimiminen liittyy aina tavalla tai toisella yhteistyöhön. Pelastusopiston opettajien näkemykset vuorovaikutuksesta ja yhteistyön muodoista jakautuvat. Opettajakokoukset ja viikkopalaverit nähdään pääsääntöisesti tärkeiksi tapahtumiksi opetuksen kehittämiseksi. Sen sijaan sellaiset väittämät, joissa edellytettiin muutosta omaan toimintatapaan, koettiin vähemmän tarpeellisiksi. Tällaisia ovat esimerkiksi opetustapahtumien yhteinen suunnittelu, opetustapahtumien seuraaminen tai opetuksen integrointi. Pelastusopiston opettajat ilmoittavat tuntevansa toisten opetusaineiden opetussisältöjä vain jonkin verran (27% > 5).

Laajempien rakenteiden ymmärtäminen voisi lähteä toisen työn ymmärtämisestä. Yhdessä oppiminen auttaa opetusorganisaatiota ymmärtämään laajempia rakenteita, kuten

esimerkiksi koulutuspolitiikkaa. Osallistuva päätöksenteko on tärkeä motivaatiotekijä älykkäässä opetusorganisaatiossa. Opettajan henkilökohtainen osaaminen on oppivan organisaation perusta. Oma osaaminen parantaa myös opettajan työmotivaatiota. Opettajan vaikutus omaan yhteisöön ei siis rajoitu pelkkään opettamiseen.

Hermeneuttiseen ajatteluun liittyy kokonaiskuvan ja osien dialogi. Uusikylä ja Piirto (1999, 49-53) liittävät luovuuden hermeneuttiseen malliin niin, että kokonaiskuvan jäsentämisen jälkeen kiinnitetään huomio kokonaisuuteen sopimattomiin osiin. Opettajuutta tarkasteltaessa tämä sopimaton pala on yhteistyö. Yhteistyö liittyy kiistatta opettajuuteen, mutta sen toteutuminen koetaan jatkuvasti haasteeksi. Ymmärrykseni mukaan ongelmaan löytyy ratkaisu organisaation toimintatapojen tuntemuksesta. Jotta oppivan organisaation malli voitaisiin opettajien keskuudessa sisäistää, olisi organisaatioiden toiminnan tuntemus huomioitava entistä paremmin jokapäiväisessä toiminnassa.

7 YMMÄRRYKSENI OPETTAJUUDESTA

Ainakin suunnistuksessa tärkeintä on tietää määränpää

7.1 Tulosten yhteenveto

Miten opettajuus voisi kehittyä yhteisöllisempään suuntaan ammatillisessa oppilaitoksessa? Opettajien tulisi ymmärtää opettajuuden osa-alueiden merkitys ja suhteet. Opettajuus ei ole vain ajassa elämistä ja kulloisenkin opetussuunnitelman toteuttamista, vaan yhteistä tulevaisuuden tekemistä. Voidakseen toimia yhteisöllisesti tulisi opettajalla olla tiedossaan organisaation rakenne, päätöksentekotavat ja kehittämisen muodot. Organisaation rakenteen ja toimintatapojen tulisi tukea opettajuuden yhteisöllistä näkökulmaa, jolloin organisaatiolla olisi edellytykset toimia älykkään organisaation mallin mukaisesti.

Mitä on opettajuus Pelastusopistossa? Opettajuus on sekä persoonallinen, että kollektiivinen identiteetti. Persoonallisen identiteetin kehittyminen edellyttää oman toiminnan reflektiota ja kollektiivinen yhteistä reflektiota. Opettajuudessa ja opettajankoulutuksessaakin korostettu oman toiminnan reflektio ohjaa opettajuuden kehittymistä persoonalliseen suuntaan. Yhteisöllisyyden kehittymiseen liittyy yhteisten toimintamekanismien opettelu ja harjoittelu. Ryhmässä tekeminen ja toisilta oppiminen ei ole sisäsyntyistä, vaan organisaation älykkään toiminnan tulos. Oppilaitosten onnistuminen ja menestys tulevaisuudessa liittyy yhteisöllisyyden kehittämiseen.

Pelastusopiston kulttuurilliset lähtökohdat oppimisen prosessiin perustuvat toisaalta ammatillisen oppilaitoksen ja toisaalta pelastuslaitosten organisaatiokulttuureihin. Pelastusopiston opettajilla on vahva näkemys omasta ammattitaidostaan ja asemastaan opetusorganisaatiossa, mitä voidaan hyödyntää kollektiivisuutta kehitettäessä. Oman asiantuntijuuden lisäksi se edellyttää myös muiden asiantuntijuuden tunnustamista.

Miten opettajat mieltävät organisaation ja muutoksen? Nyky-yhteiskunnassa organisaatioiden toiminta on monimutkaista ja verkottunutta. Yksilönvastuuta ja toimintaympäristöä korostetaan. Lisäksi resurssien tarkoituksenmukaiseen käyttöön kiinnitetään entis-

tä enemmän huomiota – tehokas organisaatio on toimiva organisaatio. Systeemiteoreettiset organisaatiomallit soveltuvat korkean osaamistason yhteisöihin. Opettajayhteisö on asiantuntijaorganisaatio, jolla on kompetenssia toimia myös muunlaisissa organisaatioissa kuin perinteisessä byrokratiomallissa. Opettajille nämä haasteet merkitsevät kasvavaa tarvetta erilaisten yhteistyömallien ja -muotojen kehittämiseen.

Oppilaitoksen opettajakunta muodostaa järjestäytyneen yhteisön, eli organisaation. Opetusorganisaation rakenne, organisaatiokulttuuri, oppilaitoksen suhde ympäröivään yhteiskuntaan, oppilaitoksessa käytetyt työmenetelmät ja opettajien keskinäiset vaikuttavat organisaatiokäyttäytymiseemme. Samalla niistä muodostuu johtajuuteen liittyvä kokonaisuus.

Muutoksia koskevan vuorovaikutuksen vähäisyys aiheuttaa jännitteitä. Muutokseen totuminen edellyttää enemmän kommunikaatiota. Muutos koetaan dilemmaksi opettajien keskuudessa. Muutokset ovat tarpeellisia, kunhan ne eivät kosketa itseä.

Miten opettajuudessa voisi kehittyä? Yhteisöorientaatio on osallistumista päätöksentekoon ja kehitysprojekteihin. Opettajuuden tavoiteltava tulevaisuusvisio liittyy yhteisöllisten mekanismien oppimiseen. Prosessien ja päätöksentekomekanismien tuntemus on perinteisesti mielletty esimiesten tehtäväksi. Tulevaisuudessa kaikkien opettajien tulisi ymmärtää nykyistä enemmän organisaatioiden toimintaa ja organisaatiokäyttäytymistä. Oppivan organisaation mallin mukaan toimiminen edellyttää jokaiselta organisaation jäseneltä johtamistaidollisia valmiuksia. Organisaation johtaminen on haasteellista, mutta vähintään yhtä haasteellista on toimia organisaatiossa organisaation tavoitteiden ja perustehtävän mukaisesti.

Muutos yhteisöllisempään suuntaan ei tapahdu itsestään eikä pelkästään pedagogisista lähtökohdista. Opiskelijoiden ja kollegoiden ohjaaminen, tiimin ja erilaisten ryhmien ohjaaminen ja opetuksen suunnittelutyöt edellyttävät perustietoa johtamisesta. Opettajuuden haaste on siis organisaation ja yhteisöllisyyden mekanismien, jopa teorioiden, oppiminen.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Kaikessa tutkimustoiminnassa oleellista on problematisointi eli kysymyksen asettelu, analyysi ja päätelmät. Myös hermeneuttinen, tulkitseva tutkimusote on analyttinen, vaikka sen käsitteet eivät ole niin eksakteja kuin esimerkiksi positivismiin. Hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkimuskysymys tarkentuu prosessin edetessä, samalla kun kokonaisuus ja osat käyvät vuoropuhelua keskenään. Tässä tutkimuksessa kysymys tarkentui opettajuuden käsitteen sisällön ja alan selvittämisestä opettajuuden eri osa-alueiden tutkimiseen. Pyrin selvittämään myös oman opettajayhteisöni ymmärrystä opettajuuden osa-alueista. Lopulliseksi, muita merkityksellisemmäksi pääkysymykseksi muotoutui: *miten opettajuus voisi kehittyä yhteisöllisempään suuntaan ammatillisessa oppilaitoksessa?*

Tiedon käsittelyssä on aina vaara episteemiseen vääristymään. Mezirow:n (1995) mukaan episteemiset vääristymät liittyvät tiedon luonteeseen ja käyttämiseen. Yksi episteeminen vääristymä on uskomus, jonka mukaan organisaatiokäyttäytymiseen liittyvät ongelmat ovat ratkaistavissa oikeiden oheistulkitsijoiden avulla. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt normatiivisen tiedon lisäksi ymmärtämään työyhteisöäni myös empiirisen todentamisen avulla.

Opettajuuteen liittyvän retoriikan keskeisiä termejä ovat esimerkiksi muutos, yhteisöllisyys ja oppiva organisaatio. Opettajuutta tutkineet auktoriteetit antoivat näille käsitteille erilaisia merkityksiä, joita pyrin ymmärtämään oman työyhteisöni näkökulmasta. Retoriikan tulkinnassa on olennaista löytää ajalle ominaiset tulkitsijat. Ammatillista opettajuutta koskeva retoriikka liittyy opettajuuden käsitteen lisäksi myös ammatilliseen kasvuun. Tämän seikan ymmärtäminen aiemmin olisi saattanut työn huomattavasti aiemmin valmiiksi.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen, tai pikemminkin kontekstin, tavoite oli ymmärtää opettajuuteen liittyvien keskeisten käsitteiden sisältö ja ala. Työni näkökulma painottui yhteisöorientaation suuntaan, eli opettajuuden olemuksen tarkasteluun organisaatiokäyttäytymisen näkökulmasta. Pyrkimykseni oli rajata johtamistaidollisen näkökulman pois. Työn edetessä ymmärsin, että se ei ole mahdollista. Organisaatiokäyttäytymisen tutkimus on aina myös johtamisen huomioimista.

Kvalitatiivisen tutkimuksen reliabiliuden osoittaminen on haasteellista. Tässä tutkimuksessa olisin voinut toistaa kysymyssarjan opettajille puolen vuoden jälkeen. Samoin muiden aineistojen, kuten työilmapiirikyselyn hyödyntäminen olisi voinut tuoda lisäarvoa sattumanvaraisuuden vähentämisessä. Reliabiliutta voi kuitenkin osoittaa esimerkiksi se, että olen päätenyt samansuuntaisiin tuloksiin kuin Vertanen (2002) ja Luukkainen (2004a) eri menetelmin.

Myös validius on kvalitatiivisessa tutkimuksessa häilyvä käsite. Pyrin lisäämään menetelmän pätevyyttä osoittamalla hermeneuttisen prosessin luonnetta tutkimuksen alussa, tulosten analyysissä ja yhteenvedossa. Ihmisen toiminta on aina ainutkertaista ja arvaamatonta. Luokittelin opettajille tekemäni kyselyn etukäteen opettajuuden käsitteen, organisaation mieltämisen, muutoksen, yhteisöllisyyden, työilmapiirin, eettisen ajattelun ja oppimisen näkökulmiin. Näiden etukäteen päätettyjen summamuuttujien perustella olisin tarkastellut kutakin osa-aluetta kysymyskokonaisuuksina. Vastausten tarkastelu tilasto-ohjelman (SPSS) avulla osoitti, että etukäteen päättämilläni summamuuttujilla ei ollutkaan tilastollista vastaavuutta ja korrelaatiota. Näin päädyin tarkastelemaan kysymyksiä yksittäisinä ja ristiintaulukoimaan niitä kahden opettajakokemusta peilaavan taustakysymyksen avulla.

Olen jäsentänyt opettajuutta kertomuksen avulla, joka on samalla kehittänyt omaa identiteettiäni opettajuudessa. Kerronnallisuus, narratiivinen identiteetti, on yleensä tiedotamatonta, mutta tässä tapauksessa tutkimuksen eri menetelmät ovat auttaneet käsittelemään opettajuutta hieman systemaattisemmin. Halusin tarkastella opettajuuden ilmiötä yhteisöllisestä näkökulmasta usealla menetelmällä ja katson onnistuneeni siinä.

7.3 Pelastusopisto – minne menet?

Palaan alussa esittämäni näkökulmaan tutkimuksen tarkoituksesta: sellainen tieto, joka jää vain tekijänsä haltuun, ei ole nykyisen tiedekäsityksen mukaista toimintaa. Oppivan organisaation toimintaideologian omaksuminen on julistettu opetusorganisaatioiden tulevaisuuden haasteiksi useissa opettajuutta käsittelevissä tutkimuksissa. Oppivan organisaation toimintaideologian syntyminen ei ole sisäsyntyistä. Sen omaksumiseen tarvitaan organisaation henkilöstön ymmärrys oppivan organisaation toimintatavoista.

Pelastusopiston kehittyminen oppivaksi organisaatioksi on alkanut ja organisaation kasvua tukee visiojulistuksen korostaminen jokapäiväisessä toiminnassa. Oppiminen on perinteisesti kuvattu *suhteellisen pysyväksi muutokseksi tiedoissa, taidoissa tai asenteissa*. Asenteiden muuttuminen yhteisölliseen suuntaan edellyttää ensin muutosta tiedoissa ja taidoissa. Oppivaksi organisaatioksi kehittymisen avain on siis oppivan organisaation mallin tiedostamisessa. Opettajien asenne organisaation toimintatapaan ei muutu pelkäämään rakenteita tai työjärjestystä muuttamalla.

Oppilaitoskulttuuri ja yhteen ammattialaan sitoutunut opettajuus ovat väistymässä yhteisen ammattikompentensseihin perustuvan ajattelun tieltä. Ajalle on ominaista myös se, että oppilaitoksia liitetään toisiinsa yhä suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Uusien suurten kokonaisuuksien toimintaa yhtenäistetään missioilla, visioilla, strategioilla ja opetussuunnitelmilla. Niihin on yhdistetty omat kehittämis- ja arviointijärjestelmät, joiden avulla halutaan nostaa koulutuksen tasoa ja parantaa tehokkuutta.

Yhteiskunnan muuttuessa oppilaitosten organisaatiokulttuuri muuttuu edellä kuvattuun yritysmaailman suuntaan. Opettajalta vaaditaan kykyä strategiseen ajatteluun. Osa tätä kykyä on innovatiivinen asenne omaan oppimiseen ja organisaation kehittämiseen. Strategioiden on perustuttava innovaatioon eikä imitaatioon. Mikään instituutio ei ole itsessään suunnannäyttävä. Järjestelmät eivät muutu itsestään, vaan ihmiset muuttavat niitä. Opettajuuden tulevaisuuteen liittyvät tutkimukset (Luukkainen 2004a, Vertanen 2002) perustuvat varsin lyhyeen aikaperspektiiviin. Molempien tulevaisuusvisio ajoittuu vuoteen 2010. Skenaariomenetelmällä hahmotettu (ammattillisten) oppilaitosten tulevaisuuden kuva on mielenkiintoinen ja suositeltava tutkimuksen aihe.

Pelastusopiston opettajilla on vahva näkemys omasta ammattitaidostaan ja asemastaan opetusorganisaatiossa. Opettajuuteen Pelastusopistossa liittyy päämäärätietoisuus ja perustehtävän korostaminen. Opettajat kehittävät omaa osaamistaan ja pedagogisia ratkaisujaan. Nämä asiat ovat voimavaroja, jotka kannattaa tiedostaa ja niitä voidaan hyödyntää myös organisaatiota kehitettäessä.

Pelastusopisto haastaa kehittymään ja on kansainvälisesti arvostettu osaamisen keskus. Olemme laajasti verkottunut ja vetovoimainen opiskelu- ja työyhteisö. Opettajuuden

ymmärtäminen ja sisäistäminen liittyy visiojulistuksemme jokaiseen sanaan. Miten se ilmenee jokaisen päivittäisessä toiminnassa, on organisaation oppimisen tulos.

LÄHTEET

- Ahonen, G. & Ojala, L. 2003. Hyvinvointi tuloksen tekijänä. Helsinki: WSOY.
- Aula P. 1999. Organisaation kaaos vai kaaoksen organisaatio? Helsinki: Loki-Kirjat.
- Bruner, J. 1996. The Culture of Education. London: Harvard University Press.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus.
- Gadamer, H.G. 1975. Truth and Method. London: Sheed and Ward.
- Goleman, D. 1998. Tunneäly työelämässä. Helsinki: Otava.
- Hautala & Lämsä. 2005. Organisaatiokäyttäytymisen perusteet. Helsinki: Edita.
- Heikkinen, L.T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Millainen on hyvä opettaja? Miten sellaiseksi tullaan? Teoksessa Eteläpelto, A & Tynjälä P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Helsinki: WSOY, 275-290.
- Helakorpi, S. 2001. Koulun johtamishaaste. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. 1987. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. Teoksessa: Hargreaves, A. & Fullan, M. Understanding teacher development. New York: Teacher College Press, 122-140.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 49.
- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Tampereen Yliopisto A vol 514.
- Jokivuori, P. 2004. Sitoutuminen työorganisaatioon ja luottamus. Aikuiskasvatus 1/2004, 284-294.
- Jussila, J., Montonen, K. & Nurmi, K.E. 1993. Systemaattinen analyysi kasvatustieteen tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Gröhn & Jussila (toim). 1993. Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki. Yliopistopaino, 157-208.
- Juuti, P. 1992. Organisaatiokäyttäytyminen. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. 1995. Johtaminen ja organisaation alitajunta. Aavaranta- sarja nro 38. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. 2005. Osaamisen johtamisen ja innovatiivisuuden käsitteistä. Teoksessa Juuti, P. (toim) Osaaja ja innovoi – osaaja innovoi. Helsinki: Otava, 11-26.

Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Eteläpelto, A & Tynjälä P. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Helsinki: WSOY, 258-274.

Kamensky, M. 2000. Strateginen johtaminen. Helsinki: Kauppakaari.

Kansanen, P. 1995. Kukonlaulu, lausunta, kansantanssi ja tanssi. Entä pedagoginen ajattelu? Teoksessa Vaahtokari, A. & Vähäpassi, A. (toim.) Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 9-23.

Kiehelä, H. 1990. Arvot ja johtaminen organisaation kehittämisen kohteina. Arvojen yhteys johdon kehittämisohjelman yhteyteen. Kasvatustieteen lisensiaattitutkimus. Tampereen yliopisto.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. OPEPRO selvitys 14. Opetushallitus.

Koskenniemi, M. & Valtasaari, A. 1958. Taitava opettaja. Johdatusta kansakoulun opettajan työhön. Helsinki: Otava.

Kuhn, R. 1988. Understanding the creative process. Teoksessa Kuhn, R. (ed.) Handbook for creative and innovative managers. New York: McGraw-Hill.

Laitila, T. 1999. Siirtoja koulutuksen ohjauskentällä. Suomen yleissivistävän koulutuksen ohjaus 1980- ja 1990-luvuilla. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisu. Sarja C.

Lehtonen, J. 1998. Yhteisöt ja julkisuus: mainonnasta yhteiskunnalliseen keskusteluun. Teoksessa U. Kivikuru & R. Kunelius (toim.) Viestinnän jäljillä. Helsinki: WSOY, 119-142.

Leino, P. 2001. Hyvää suomea. Helsinki: Otava.

Leithwood, K. 1990. The principal's role in teacher development. Teoksessa Joyce, B. (ed) Changing school culture through staff development. ASCD Yearbook, 71-90.

Lukinsky, J. 1995. Reflektiivinen vetäytyminen päiväkirjan avulla. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) Uudistava oppiminen: Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Käänt. L. Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23. Helsinki: Painotalo Miktor, 233-255.

Luukkainen, O. 2004a. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto.

Luukkainen, O. 2004b. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lönnqvist, J. 2002. Johtajan ja johtamisen psykologiasta. Kohti parempaa ihmisten johtamista. Helsinki: Edita

McLean, A. 2003. The Motivated School. London: Sage Publications.

- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) Uudistava oppiminen: Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Käänt. L. Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23. Helsinki: Painotalo Miktor, 17–37.
- Mintzberg, H., Ahlstedt, B. & Lampel, J. 1998. Strategy safari. A guided tour through the wilds of strategic management. London – New York: Prentice Hall.
- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto.
- Mäkisalo, M. 2003. Yhdessä onnistumme. Opas työyhteisön kehittämiseen ja hyvinvointiin. Helsinki: Tammi.
- Naukkarinen, A. 2001. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A., Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 182-202.
- Nissinen, V. 2004. Syväjohtaminen. Helsinki: Talentum.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation. New York: Oxford University Press.
- Nurmi, K. E. 1997. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Määritelmät. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 28.
- Quinn, J. 1992. Intelligent enterprise. New York: The free press.
- Rissanen, R., Sääski, K. & Vornanen, J. 1996. Uudistuvat organisaatiot. Käsikirja organisaatioista ja henkilöstöjohtamisesta. Savonia-ammattikorkeakoulu. Julkaisusarja B.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Räihä, P. 2006. Miksi tuore ylioppilas ei kelpaa opettajankoulutukseen? Opettaja-lehti 23/2006.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Helsinki: WSOY.
- Salo, P. & Kuittinen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa. Kasvatus 2/98.
- Sarala, U. 1988. Kohti oppivaa organisaatiota. Aikuiskoulutus organisaatiossa. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Schein, E. 1991. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Jyväskylä: Gummerus.

- Schön, A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Senge, P. 1994. *The Fifth discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Currency Doubleday.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55/1988.
- Sivistyssanasto. 1996. Hämeenlinna: Karisto.
- Suoranta, J. & Eskola, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Sydänmaalakka, P. 2000. *Älykäs organisaatio: tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen*. Helsinki: Kauppakaari.
- Tiilikkala, L. 2005. *Mestarista tuutoriksi: suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus*. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä.
- Uusikylä, K. & Piirto, J. 1999. *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Juva: Atena-kustannus.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vertanen, Ilkka. 2002. *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010 - toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset*. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna.
- Vulko, E. 2001. *Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa*. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 66.
- Willman, A. 2001. *Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä*. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.
- Åberg, L. 1997. *Viestinnän strategiat*. Helsinki: Infoviestintä Oy.

LIITE: Pelastusopiston opettajille tehdyn kyselyn väittämät ja vastausten graafinen kuvaus

