

Säätötekniikan laboratorio
Prosessi- ja ympäristötekniikan osasto

Tekniikan pedagogiikka – Muutosvastarinta ja muutos

Juha Jaako

Raportti B No 52, Lokakuu 2004

Oulun yliopisto - Prosessi- ja ympäristötekniikan osasto - Sääntötekniikan laboratorio
Raportti B No 52, Lokakuu 2004

Tekniikan pedagogiikka - Muutosvastarinta ja muutos
yliaassistentti Juha Jaako

Tiivistelmä

Yliopisto-opetusta käsittelevässä kirjallisuudessa tarkastellaan opetusta useinmiten yksilöllisen toimijan näkökulmasta. Tässä katsantokannassa helposti unohtuu, että opettaja toimii loppujen lopuksi kuitenkin organisaation jäsenenä.

Opettajista ja tietysti myös tutkijoista koostuvat organisaatiot ovat asiantuntijaorganisaatioita, jotka toimivat asiantuntijaorganisaatioiden tavoin. Asiantuntijaorganisaatioilla on monia hyviä puolia, ne ovat moderneja organisaatioita, joiden virallinen hierarkiarakenne on vertikaalisesti suhteellisen matala. Pedagogisen toiminnan kannalta tällaisella organisaatiolla on hyvinkin huonoja puolia. Keskeisimpiä huonoja puolia ovat heikko valmius muutokseen ja voimakas muutosvastarinta.

Tämä raportti keskittyy tarkastelemaan näitä organisaation kehittymiseen vaikuttavia hidastavia tekijöitä: muutosta, muutosvastarintaa, johtamisen vaikutusta muutosvastarintaan sekä muutosjohtamista. Tarkastelunäkökulma on pyritty pitämään suhteellisen geneerisenä.

Avainsanat: yliopistopedagogiikka, muutos, muutosvastarinta, johtaminen

ISBN 951-42-7497-0 (PAINETTU)
ISBN 951-42-7498-9 (ELEKTRONINEN)
ISSN 1238-9404
Oulun yliopistopaino
Oulu 2004

Oulun yliopisto
Sääntötekniikan laboratorio
PL 4300
FIN-90014 Oulun yliopisto

Sisältö

I Johdanto	1
1.1 Taustaa	1
1.2 Aihealue.....	2
2 Muutos	4
3 Muutosvastarinta	7
3 Koulujen johtaminen muutosvastarinnan lähteenä.....	11
4 Muutosjohtaminen	16
5 Yhteenveto	20
6 Lähteet.....	21

ISBN 951-42-7497-0 (PAINETTU)
ISBN 951-42-7498-9 (ELEKTRONINEN)
ISSN 1238-9404

I Johdanto

I.1 Taustaa

Tämä raportti kuuluu kirjoitusprojektiin 'Tekniikan pedagogiikka', jonka tarkoituksena on kirjoittaa yleisesitys, yksityiskohtiin toki puuttuen, tekniikan alan korkeakouluopetuksen pedagogiikasta. Sarjan kirjoittamisen alkusyksäyksenä voi pitää keskusteluja *kasv.toht. Asko Karjalaisen* kanssa. Sarjassa ovat tähän mennessä ilmestyneet seuraavat julkaisut:

Tekniikan muuntokoulutuksesta ja tuutoroinnista:

- Auvinen A & Jaako J (2004) *Tekniikan pedagogiikka – Muuntokoulutus ja tuutorointi*. Raportti B No 50, Helmikuu 2004. 44 s. ISBN 951-42-7282-X.

Tekniikan opetuksen paradigmanmuutoksista:

- Jaako J (2004) *Onko tekniikka tiedettä?* Materia 1/2004. s. 20-23.
- Jaako J (2003) *Tekniikan pedagogiikka – Perusteita*. Oulun yliopisto, Sääätötekniikan laboratorio, Raportti B No 48, Marraskuu 2003. 39 s., ISBN 951-42-7212-9.
- Jaako J & Lindfors J (2001) *Uusia tuulia sääätötekniikan opetuksessa*. Automaatio 2001 Seminaaripäivät, 4.-6.9.2001, Helsinki, Messukeskus. In: Yliniemi L (toim.) *Automaatio verkostuvassa maailmassa*, SAS Julkaisusarja nro 24, ss. 43-48. Suomen automaatioseura ry. ISBN 952-5183-16-5.
- Jaako J & Nelo S (2001) *Prosessi- ja ympäristötekniikan opetuksen tulevaisuuden haasteita*. Oulun yliopisto, Sääätötekniikan laboratorio, Raportti B No 27, Tammikuu 2001. 25 s., ISBN 951-42-5889-4.

Tekniikan opetusmenetelmistä:

- Jaako J (2000) *Sääätötekniikan laboratorion opetuskokeiluja I – Portfoliomuotoisen kurssin toteutus ja tulokset*. Oulun yliopisto, Sääätötekniikan laboratorio, Raportti B No 13, Helmikuu 2000. 28 s. ISBN 951-42-5544-5.
- Jaako J (2000) *Sääätötekniikan laboratorion opetuskokeiluja II - Apuopettaja opettajan apuna*. Oulun yliopisto, Sääätötekniikan laboratorio, Raportti B No 17, Elokuu 2000. 22 s., ISBN 951-42-5742-1.

Tekniikan yliopisto-opettajien koulutuksesta:

- Jaako J (2003) *Sääätötekniikan laboratorion opetuskokeiluja III – Opettajien perehdyttämiskoulutus*. Oulun yliopisto, Sääätötekniikan laboratorio, Raportti B No 40, Helmikuu 2003. 20 s. ISBN 951-42-6955-1.

Tekniikan yliopisto-opetuksen laadusta ja pedagogisesta johtajuudesta:

- Jaako J (2004) *Tekniikan pedagogiikka – Muutosvastarinta ja muutos*. Raportti B No 52, Lokakuu 2004. 44 s. ISBN 951-42-7497-0 (PAINETTU), ISBN 951-42-7498-9 (ELEKTRONINEN) (tämä tutkimusraportti).
- Heikkinen E-P & Jaako J (2003) *Koulutuksen laatuysikköhakemus ja pedagoginen johtajuus*. Oulun yliopisto, Sääätötekniikan laboratorio, Raportti B No 46. Elokuu 2003. 31 s. ISBN 951-42-7091-6.

- Heikkinen E-P, Jaako J, Karjalainen A & Nelo S (2002) *Prosessi- ja ympäristötekniikan osaston opetuksen itsearviointiraportti 2002 - Esitys koulutuksen laatuysiköksi*. Prosessi- ja ympäristötekniikan osasto, Oulun yliopisto. 09.10.2002. 12 s. TAI SIVUT 192-208 JULKAISUSTA: Parpala A & Seppälä H (toim.) (2003) *Yliopistokoulutuksen laatuysiköt 2004-2006*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5:2003. ISBN 951-37-3906-6
- Jaako J & Heikkinen E-P (2003) *Prosessi- ja ympäristötekniikan osasto – koulutuksen laatuysikkö*. Vuoriteollisuus – Bergshanteringen 1/2003. s. 32
- Jaako J, Nelo S & Sillanpää M (2003) *Prosessi- ja ympäristötekniikan osasto Oulussa: Monialaosaajia ja pitkiä tutkimuslinjoja*. Kemia-Kemi, Vol. 30 (2003) 7. s. 38-39.
- Nelo S, Heikkinen E, Jaako J & Dahl O (2003) *Prosessi- ja ympäristötekniikan osasto – koulutuksen laatuysikkö*. Peda-forumin kevätpäivät, 19.-20.5.2003 Jyväskylä, Agora. (poster)

Tekniikan jatkokoulutuksesta:

- Jaako J (2003) *Tekniikan pedagogiikka – Väitöskirjat ja tutkijakoulutus prosessi- ja ympäristötekniikan osastolla*. Oulun yliopisto, Säädetekniikan laboratorio, Raportti B No 47. Syyskuu 2003. 65 s. ISBN 951-42-7137-8

I.2 Aihealue

Tässä raportissa keskitytään erääseen koulujohtamisen ongelmaan, nimittäin muutosvastarintaan ja yleensä muutokseen koulu yhteisössä.¹ Käsitteeseen liittyy eräs kasku.

Olin vuonna 1993 tieteellisessä konferenssissa *'International Conference on Production Research'* Lappeenrannassa. Eräässä esitelmässä suomalainen puhuja hiukan huonolla englannillaan puhui muutoksen johtamisesta käyttäen sanoja *'management of change'*. Tähän eräs australialainen professori heti kommentoi, että *'what's the point of speaking about management of change, if there were no change, we wouldn't need management'*.

Suomalainen esitelmäsihtijä passasi tilanteen hienosti, mutta tietysti professori oli oikeassa; organisaation staattisessa tilassa ei tarvita johtamista, koska kaikki tietävät, mitä tehdä ja johtajalla ei ole varsinaista funktiota. Johtajaa ja johtamista tarvitaan muutoksessa.

Kiinnostukseni muutosvastarintaan kouluissa pohjautuu pitkälliseen ihmetykseen siitä, *miksi muutokset kouluissa joko vesittyvät, ne tapahtuvat erittäin hitaasti tai tarpeelliset muutokset eivät lähde edes liikkeelle*. Samaa aihetta ovat käsitelleet myös Lindblom-Yläne & Nevgi (2002) toimittamansa kirjan luvussa *'Uudistukset ja niiden omaksuminen yliopisto-opetuksessa'*. Myös Posion (2004)

¹ Vaikka tässä raportissa puhutaan koulu yhteisöstä, niin lainalaisuudet näyttävät pätevän myös yliopistoyhteisöön.

Oulun yliopistossa tehdyssä pro gradussa tutkitaan oppilaitoksen organisatiomuutosta ensisijaisesti työntekijöiden arvioimana.

Olen paria vuotta lukuun ottamatta ollut vuodesta 1964 joko oppilaana, opettajana tai tutkijana erilaisissa oppilaitoksissa. Opettajakokemukseni alkaa vuodesta 1976. Oppilaitoksia ovat olleet kansakoulu, keskikoulu, peruskoulu, lukio, yliopisto, armeija, yliopistollinen jatkokoulutus, ammattikorkeakoulu ja avoin yliopisto. Aloittaessani yliopisto-opiskelun vuonna 1976 ja suorittaessani avoimessa yliopistossa kasvatustieteen aineopinnot tänä vuonna voin todeta, että mikään perustavaa laatua oleva ei tänä 28 vuotena ole muuttunut yliopistossa. Tietoisuus ja tutkimustieto oppimisesta ovat tänä aikana kasvaneet huomasti; opetuksen käytäntö ei juuri ole vastaavasti muuttunut.

Tähän väliin pieni muistelus menneisyydestä:

Isävainaa, joka valmistui Kajaanin yläkansakouluopettajaseminaarista vuonna 1953, muisteli pari vuotta sitten juuri ennen kuolemaansa millaista pedagogiikan opetusta hän aikanaan sai. Oppikirjana oli Matti Koskenniemen teos *'Kansakoulun opetusoppi'* (1944), joka oli aikanaan hyvin ajanmukainen teos. Käytännön opetusharjoittelu taas tapahtui herbartilaisessa hengessä. Herbartilaisuus taas vaikutti erittäin voimakkaasti 1900-luvun alussa. Isäni totesi oman vuodesta 1954 vuoteen 1990 kestäneen opettaja- ja rehtoriuransa kokemuksella, että käytäntö seuraa tutkimusta opetusosalalla noin 50 vuoden viiveellä.

Ajatus 50 vuoden viiveestä opetusosalalla on tietysti jonkinasteista liioittelua, mutta pitkiä koululaitoksen viiveet ovat. Koulun muutoksesta totesi jo Comenius (1931, 381) 1600-luvulla seuraavasti:

'Jo runsaasti sadan vuoden ajan on haikeita valituksia kuulunut kouluisa vallitsevasta epäjärjestyksestä ja niissä käytetystä opetustavasta, ja varsinkin viimeisten kolmenkymmenen vuoden kuluessa on huolestuneina etsitty keinoja epäkohdan poistamiseksi. *Mutta millä menestyksellä?* Ovathan koulut jääneet samaan tilaan, missä ne ovat olleetkin. Jos joku on yrittänytkin jotakin uudistusta yksityisesti tai jossakin erikoisessa koulussa, ei hänen yrityksensä ole onnistunut, vaan hän on joutunut joko ymmärtämättömäin naurun tai myös pahansuopain kateuden esineeksi, tai hän on itse avuton sortunut liiallisen työtaakan alle ja siten ovat kaikki ponnistukset tähän asti rauenneet tyhjiin.'

2 Muutos

*'On näet helppoa torjua se vaara, jonka on jo kaukaa huomannut,
mutta jos odottaa sen lähestymistä, on lääkitys myöhäistä,
koska tauti silloin on parantumaton.'*

Machiavelli (1997, 32-33)

Muutostarve tiedostetaan, käyttäkseni kulunutta ilmaisuja, parhaiten joko aivan organisaation alatasolla (yksittäinen opettaja) tai organisaation ylätasolla (Suomen hallitus & Opetusministeriö). Muutospyrkimykset alkavat joko ruohonjuuritasolta, jolloin niillä ei juuri ole menestymisen mahdollisuuksia, tai huipputasolta, jolloin muutospyrkimyksillä on myös rajalliset onnistumisen mahdollisuudet. Kaikille suljetun sektorin ja osalle avoimen sektorin yrityksiä¹ on tyypillistä, että *turvallisissa oloissa pyritään sisäisiä prosesseja tehostamalla ja niihin huomio kiinnittämällä tehostamaan toimintaa*. Jossain vaiheessa organisaatio kasvaa laiskaksi ja hitaaksi, eikä organisaatio enää pysty vastaamaan perustehtäväänsä. Clark (2001, 125) on kuvannut organisaation toimintaa neljän vaiheen avulla:

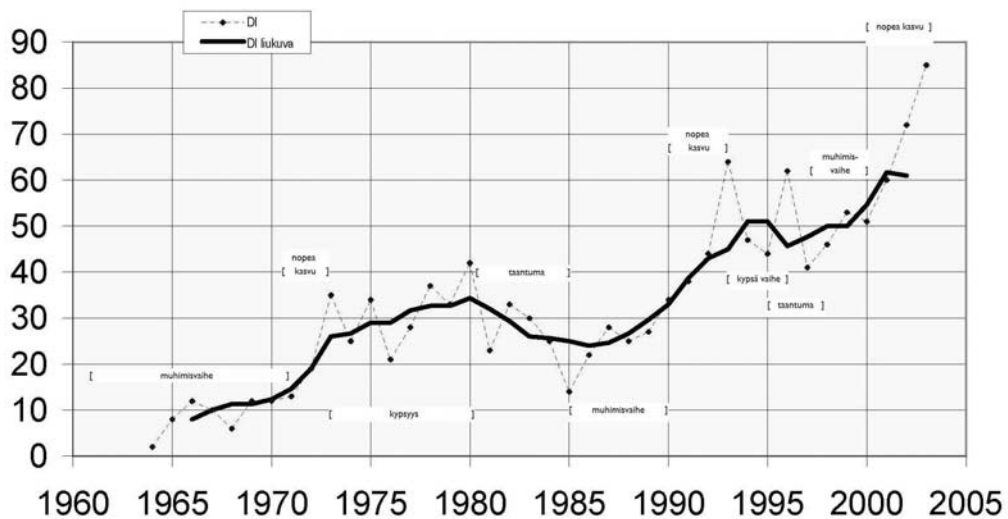
1. **Muhimisvaihe** *'Formative period'*. Organisaatio syntyy. Perustehtävä on vision tyyppinen ja toiminta hakee muotoaan; organisaatio on kokeileva, innovatiivinen ja luova.
2. **Nopea kasvu** *'Rapid Growth Period'*. Organisaatioon syntyy selkeä johto ja toimintakulttuuri ylläpitämään kasvua ja tuottavuutta. Organisaation perustehtävä selkeytyy.
3. **Kypsyys** *'Mature Period'*. Organisaation kasvu asettuu yleisen talouden kasvun mukaiseksi. Muutoksia tarvitaan markkinaosuuden ja tuottavuuden ylläpitämiseksi. Ensimmäiset heikot merkit muutoksen tarpeesta ilmestyvät, mutta niihin ei reagoida.
4. **Taantuma** *'Declining Period'*. Organisaatio on laiskistunut ja useille organisaatioille tämä tarkoittaa säästöjä ja uudelleen organisoitumista. Johto ottaa käyttöön kovat otteet ja vanhasta pyritään eroon, jotta uudelle olisi tilaa. Onnistuminen tässä vaiheessa tarkoittaa siirtymistä jälleen muhimisvaiheeseen ja pikaisesti nopean kasvun vaiheeseen. Epäonnistuminen tarkoittaa organisaation vähittäistä kuihtumista.

Ajallisesti vaiheet tulevat ja menevät joillekin organisaatioille hyvin nopeasti, joillekin taas sykli voi olla vuosikymmenien mittainen. Kussakin vaiheessa on erilaisia muutoshasteita ja kukin vaihe tarvitsee erityyppisiä johtajia (ks. esim.

¹ Lukija voi kiinnittää huomionsa Nokian tapahtumiin alkuvuodesta 2004! Ks. Myös (Puustinen 2004).

Helin 2001, 150-159). Yritysmailman toimintaa seurattaessa helposti huomaa¹, että ylimpiä johtajia vaihdetaan organisaation siirtyessä vaiheesta vaiheeseen; alkuvaiheen propellipäät vaihdetaan nopean kasvun aikana ammatti-johtajiin, kypsässä vaiheessa haetaan enemmänkin toimintaa ylläpitävää johtajuutta, taantumaa siirryttäessä johtajia heitetään surutta pihalle ja useiden organisaatioiden pelastus löytyy ulkopuolelta palkatusta saneeraajasta tai konsultista, jonka työkausi voi olla vain vuoden, kahden mittainen.

Clarkin (*ibid.*) vaiheet on tarkoitettu kuvamaan lähinnä yritystoimintaa, mutta malli soveltuu myös oppilaitoksen tarkasteluun. Käytössäni on aikasarjoja oman oppilaitokseni valmistuneista diplomi-insinööreistä koko osaston toiminnan ajalta; oppilaitokseni prosessi- ja ympäristötekniikan osasto on perustettu vuonna 1961. Aikasarjoista saadaan seuraava kuvio.



Kuvio 1. Prosessi- ja ympäristötekniikan osastosta valmistuneet diplomi-insinöörit vuosittain.

Niin kuin kuviosta selkeästi nähdään, kasvu ei ole ollut tasaista. Eri vaiheet kuviosta kyllä ovat löydettävissä; sykli *muhimisvaihe* → *nopea kasvu* → *kypsä vaihe* → *taantuma* → *muhimisvaihe* seuraavat toisiaan. Ensimmäisen syklin pituus oli 23 vuotta mutta seuraavan vain 13 vuotta; nykyinen sykli jää ilmeisesti alle 10 vuoden mittaiseksi². Nykyistä nopeaa kasvun vaihetta (2000-2003) näyttää seuraavan joko kypsä vaihe tai siirtyminen suoraan taantumaa. Sykliä nopeutumisen takia oppilaitosjohdon tulisi reagoida muutostarpeisiin yhä nopeammin, mutta helposti käy niin, että syöksytään taantumaa. Syyt voi suh-

¹ Esim. seuraamalla *Talouselämä*-lehden nimitysuutisten analyysijä.

² Yleissivistävän koulutuksen puolella syklit voivat olla kymmenien vuosien mittaisia ja todennäköistä on, että yksittäinen rehtori johtaa vain korkeintaan kaksi vaihetta.

teellisen yksinkertaisesti palauttaa osaston asiantuntijaorganisaatioluonteeseen; tästä myöhemmin enemmän.

Yleensä muutokseen tulisi lähteä jo siinä vaiheessa, kun kaikki mittarit vielä näyttävät ylöspäin ja organisaatiossa vallitsee hyvän olon tunne (esim. Puustinen 2004) . Tällöin muutosvastarinta on kuitenkin suurinta ja henkilöstön puolelta kysymys kuuluu: *'Miksi meidän pitäisi muuttua, kun kaikki menee hyvin?'* Helinin (2001, 156) sanoin voi todeta, että *muutosten epäonnistumisen yksi yleisimpiä syitä on muutostarpeen huono herääminen (tiedostaminen) organisaation sisällä; todellinen muutos ei pääse käynnistymään.*

Lyhyesti voi todeta johtajan joutuvan muutoksen johtamisessa ottamaan huomioon seuraavat seikat:

- Mistä muutos syntyy?
- Miksi muutosta vastustetaan?
- Muutoksen johtamisessa korostuvat ihmiset.
- Muutoksen johtaminen on prosessin johtamista; keskeistä on muutostarpeen esiintuonti, muutossuunnitelma ja siitä tiedottaminen, muutoksen toteuttaminen ja muutoksen vakiinnuttaminen.
- Muutoksen dynamiikkaakaan ei saa unohtaa.

Johtajuus on muutostilanteessa voimakkaassa jännitteessä.

3 Muutosvastarinta

'On näet muistettava, ettei mikään yritys ole vaikeampi alkaa, vaarallisempi suorittaa ja epävarmempi tuloksiltaan kuin uuden järjestelmän voimaan saattaminen. Uudistaja näet saa vastaansa kaikki ne, joille vanha olotila on edullinen; ja nekin, joita uusi voisi hyödyttää, ovat sen laimeita puolustajia. Tämä penseys johtuu osaksi siitä, että he pelkäävät vastustajia, joilla on tukenaan vanhat lait, osaksi siitä, että ihmiset ovat epäuskoisia eivätkä yleensä luota uudistuksiin ennen kuin pitkällisen kokemuksen jälkeen.

(Machiavelli 1997, 45)

Koulujen muutosvastarinta tai eräänlainen konservatismi johtunee osaksi ihmisen luontaisesta halusta pysyä tutussa ja turvallisessa (Clark 2001, 126). Ihminen mukavoituu tekemään asioita ja työprosesseja tietyllä tavalla. Tämä mukavuuden tunne antaa, osaksi valheellisen, mielikuvan siitä, että ihmisen ympäristö on hänen hallinnassaan. *Muutos tarkoittaa yksinkertaisesti sitä, että tämä turvallisuus häviää ja joudutaan sopeutumaan ja oppimaan uutta, työ muuttuu kovemmaksi, ympäristö ei olekaan enää kontrolloitavissa, jne.* Connerin (1993) mukaan muutokseen liittyvät seuraavat vaiheet: *muutostarpeiden kieltäminen; viha niitä ihmisiä kohtaan, jotka pakottavat muutokseen; kaupankäyntivaihe, jolloin haetaan ratkaisuja ja yritetään pitää työyhteisö toimivana; masennus eli oliko kaikki vaivan arvoista; sekä viimeisenä hyväksyminen, jolloin muutos on mennyt läpi organisaatioissa.*

Mielestäni muutosvastarinnalle löytyy oppilaitoksissa myös syvempi perusta¹; koulu on erikoinen organisaatio, joka on rakennettu kasvatustehtävän ympärille. Hämäläinen et al. (2002, 129) ovat todenneet asian seuraavasti: *'Voidaan perustellusti sanoa, että oppilaitoksen perustehtävä on nykyään edistää ja ohjata oppimista'*. Tämän perustehtävä ilmaisee organisaation toiminnan perimmäisen tarkoituksen ja tämä sama perustehtävä on kaikilla Suomen kouluilla, myös yliopistoilla.

Lehtikirjoittelua seuraamalla ja keskustelemalla toisten opettajien kanssa olen päätenyt ajatukseen, että tähän perustehtävään puuttuminen aiheuttaa opettajissa ja koulutusorganisaatioissa aina tietynlaisen primitiivireaktion. Koska koulu joutuu aina puolustamaan, tai ainakin sen pitäisi puolustaa, perustehtäväänsä, tietty muutosvastarinta silloin, kun perustehtävä koetaan uhatuksi, on pelkästään järkevää ja myös oikeutettua.

Seuraava kysymys on tietysti se, että milloin muutosvastarinta puolustaa koulun perustehtävää ja milloin se puolustaa jotakin muuta, esim. opettajien

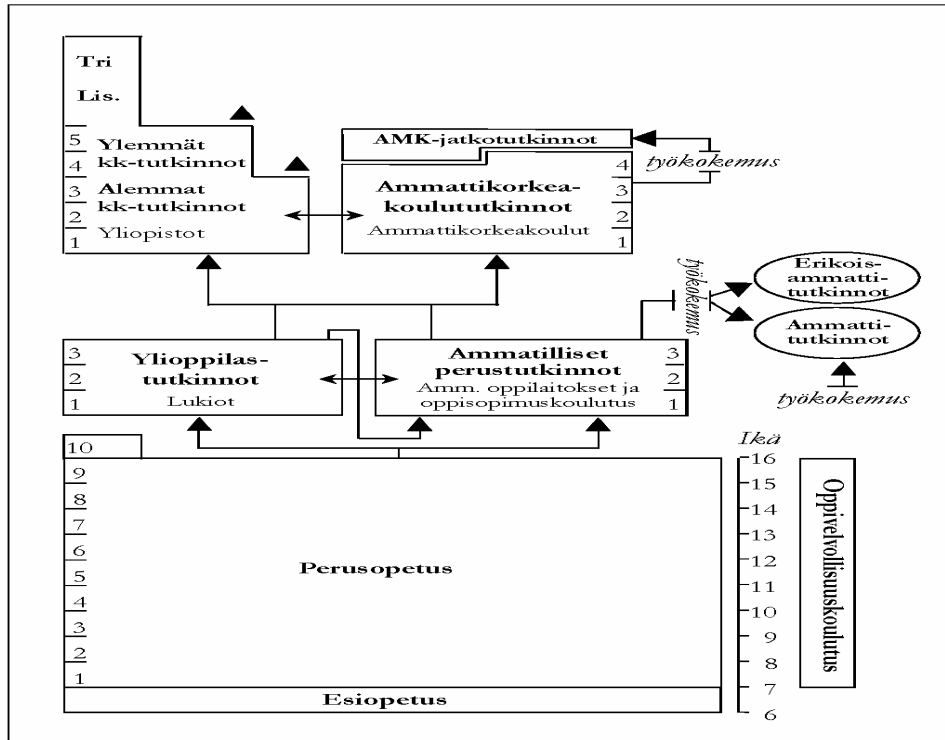
¹ Muutosvastarintaa voisi käsitellä myös suomalaisen kulttuurin vuorovaikutuksen viitekehystä; asiasta tarkemmin esim. (Rauste-von Wright et al. 2003, 38-39; myös Peltola 2002).

palkkaetuja, saavutettuja asemia tai joitakin oppimisen kannalta epätarkoituksenmukaisia ratkaisuja. Fullanin (1997, 25) mukaan perusongelma on se, että *silloin kun kouluyksikön tulisi miettiä, miten sen pitäisi muuttaa omaa toimintaansa, yleensä aloitetaankin ulkoistaa ongelmaa. Ratkaisua etsitään esittämällä, miten kotien, esimiesten tai peräti koko yhteiskunnan tulisi muuttua.*

Yliopistoissa tämä ulkoistaminen ilmenee esim. siten, että yliopisto-opettaja toteaa, että kyllähän hän pääsisi parempiin oppimistuloksiin, jos opiskelijat olisivat parempia. Järkevämpi tapa olisi hyväksyä opiskelijat ja yhteiskunta sellaisena kuin ne vastaan tulevat ja rakentaa opiskelijoiden oppiminen tältä pohjalta. Muilla kouluasteilla valitellaan kotien repaleisuutta, vanhempien voimasta työsitoutuneisuutta tai, kuten jo antiikin ajoista on tehty, koululaisten yleistä kurittomuutta. Nämä asiat eivät ole koulujen ja vielä vähemmän yksittäisen opettajan päätettävissä ja vaikutettavissa; koulut joutuvat toimimaan, ei erillisenä saarekkeena, vaan muun yhteiskunnan osana.

Koulutusjärjestelmän eri osissa muutosvastarinta ja vastarinnan onnistuminen ilmenee eri tavoilla. Tarkastelun täsmentämiseksi esitän seuraavan kuvion Suomen koulutusjärjestelmästä.

KOULUTUSJÄRJESTELMÄ

Kuvio 2. Suomen koulutusjärjestelmä¹

Suomen koulutusjärjestelmä voidaan jakaa kahtia seuraavasti: koulut, joista oppijat siirtyvät muihin oppilaitoksiin ja koulut, joista siirrytään työelämään. Esiopetuksesta, perusopetuksesta ja lukioista siirrytään muihin oppilaitoksiin, jolloin työelämatarpeet eivät vaikuta koulutustarpeisiin suoraan vaan ainoastaan välillisesti tai opetushallinnon kautta. Nämä oppilaitokset voivat olla, ja usein ovatkin, konservatiivisempia ja jäykempiä kuin muut oppilaitokset; hyvänä esimerkkinä tästä on lukioiden ylioppilastutkinnon uudistaminen ja siihen liittyvä voimakas vastarinta ja vesittäminen. Näissä olosuhteissa perustehtävän, jos sitä on toiminnassa sisäistetty, unohtuminen on luonnollista ja päädytään tilanteeseen, jonka yleensä todetaan seuraavasti: *Non vitae sed scholae discimus* (Kivimäki 1997, 191).

Ammatillisista oppilaitoksista, ammattikorkeakouluista ja yliopistoista siirrytään suoraan työelämään ja niiden *toiminta ei voi olla työelämatarpeista riippumatonta*. Yliopistoista valmistuneista varsinkin opettajaksi yleissivistävään

¹ Opetusministeriö, koulutus, Suomen koulutusjärjestelmä, <http://www.minedu.fi/opm/koulutus/koulutusjarjestelmakaavio.pdf> - 5.5.2004

koulutukseen siirtyvät muodostanevat tietyn poikkeuksen; koulutusjärjestelmään on tältä osin rakennettu sisäinen silmukka. Toisaalta erityisesti ammatilliset oppilaitokset joutuvat hyvinkin nopeasti muuttamaan koulutustaan ja samalla perustehtävänsä toteuttamistapaa. Yliopistot keskittyessään fundamentaaleihin pystyvät toimimaan hitaammassa muutossyklissä.

Kouluissa muutokset, jotka on alun perin tarkoitettu pedagogisiksi muutoksiksi, pyrkivät supistumaan hallinnollisiksi muutoksiksi. Yliopistoyhteisöstä löytyy helposti esimerkkejä:

- Noin kymmenen vuotta sitten eräässä oppilaitoksessa siirryttiin muiden alan oppilaitosten ohella ns. moduulimalliin, jossa oli tarkoitus yhdistää suhteellisen hajanainen kurssipaletti yhtenäisiksi kokonaisuuksiksi eli moduuleiksi. Käytännössä uudistus toteutettiin siten, että olemassa olevat kurssit siirrettiin suhteellisen mielivaltaisesti muodostettuihin moduuleihin ilman, että olemassa oleviin kurseihin olisi millään tavalla koskettu. 'Muutos' oli pelkästään kosmeettinen; tilanne näytti muutokselta mutta ei sitä ollut.
- Suomen yliopistoissa siirrytään elokuussa 2005 kaksiportaiseen tutkintorakenteeseen, joka koostuu 3-vuotisesta kandidaatin tutkinnosta ja 2-vuotisesta maisteritutkinnosta. Opetusministeriön ja yliopistojen opetuksen kehittämisyksiköiden tavoitteena on opintojen täydellinen uudelleenmitoitus kuormittavuuslaskennan ja ydinainesanalyysin avulla, päällekkäisyyksien karsinta ja oppisisältöjen ajanmukaistaminen. Samalla kokonaisopintoaika maisteriksi tulisi painaa 6 vuodesta 5 vuoteen eli aikaa pitäisi kulua 17 % vähemmän. Helposti ollaan kuitenkin tilanteessa, että kaikki enemmän tai vähemmän pyrkivät vaikuttamaan siihen, että mitään suurempia muutoksia ei jouduttaisi tekemään...

Mustonen (2003, 82) kiinnittää huomiota erääseen muutosvastarintaa lisäävään seikkaan: *opettajien professionalismin korostuminen opettajankoulutuksen kehittyessä ja opettajien pätevyysvaatimusten kasvaessa laajentavat kuilua opettajien ja opetushallinnon virkamiehistön välillä*. Virkamiehistö, varsinkin, jos sillä ei ole opettajankoulutusta ja -kokemusta, vain vaivoin enää ymmärtää kehittyvän opetuksen problematiikkaa. Toimintaa ovat suunnittelemassa henkilöt, joiden substanssiosaaminen ei enää riitä. Myös yliopistomaailmaan tämä ristiriitaa synnyttävä seikka on pesiytyvässä; vankan substanssi- ja opetusosaamisen omaavan opetushenkilökunnan on vaikea suhtautua vakavasti opetushallintoon.

Ennen kuin siirryn tässä raportissa eteenpäin, lienee syytä tarkastella koulujen johtamista ja sen mahdollista vaikutusta muutosvastarintaan. Tämä on seuraavan luvun aihe.

3 Koulujen johtaminen muutosvastarinnan lähteenä

'On näet huomattava, että ihmisiä on joko kohdeltava hyvin tai tuhattava heidät, sillä he kostavat pienimmät loukkaukset, mutta suuremmille he eivät mahda mitään.'

(Machiavelli 1997, 30)

Muutosvastarinnan syyn voi johtaa johtamisen toteuttamisesta kouluorganisaatioissa. Henkilöstö voi perustellusti vastustaa muutosta, koska heidän kokemusmaailmassaan muutostarpeet eivät esittäydy; lyhyesti sanottuna heidän maailmassaan ei ole johtamisen taakkaa, valtaa ja vastuuta, eikä myöskään tietoisuutta ympäristön nykytilasta.

Koulujärjestelmän johtamisessa keskittämisen ja hajauttamisen välinen ongelmallinen suhde on aina ajankohtainen. Hämäläinen *et al.* (2002, 13) mukaan eri aikoina päädytään erilaisiin ratkaisuihin: välillä uskotaan, että vallan hajauttaminen tuo suurimmat edut – välillä taas koetaan, että keskittäminen on välttämätöntä. Peruskoulu-uudistus toteutettiin vahvasti keskitetysti; viime vuosikymmeninä on haluttu lisätä kustannustehokkuutta, mikä on toteutettu karsimalla hallintoa ja siirtämällä päätösvaltaa kunnille ja kouluille. Myös yliopistot ovat olleet tässä muutoksessa mukana.

Johtamisen muutokset ovat aina ajan hengen mukaisia – koulu ei ole tässäkään suhteessa muusta yhteiskunnasta irrallinen (*ibid.*, 13). Suomen koululaitoksen syntyyn liittyy voimakas halu sääntelyyn, koska on haluttu, että eri puolilla maata olevat ihmiset pääsevät suhteellisen samantasoisien koulutuksen piiriin. Tähän vaiheeseen liittyi rehtorin¹ (tai koulun johtajan) rooli keskushallinnon etäkätenä; tehtävä oli noudattaa annettuja ohjeita ja säädöksiä. On helppo ymmärtää muutosvastarinta sellaisia määräyksiä kohtaan, joiden yhteys omaan työhön oli hyvin kaukaista; koulutarkastajien 'kyläys' tuskin asiaa paransi. Yksittäistä koulua ei tällöin varsinaisesti johdettu; johtajallahan ei varsinaisesti ollut juurikaan liikkumavaraa. Rehtorikunnassa vallitsi käsitys, että varsinaista johtamiskoulutusta ei juurikaan tarvita (*ibid.*, 93).

Vasta 1980-luvun puolivälissä päätösvaltaa alettiin vähitellen siirtää kuntiin ja myös koulun tasolle; samalla rehtoreilta ja johtajilta alettiin vaatia näkyvämpää roolia koulun kehittämisessä (*ibid.*, 15). Rehtoreiden siis odotettiin johtavan kouluun. Samalla myös kiinnostus varsinaiseen johtamiskoulutukseen heräsi (*ibid.*, 93) 1980-luvun loppupuolella.

Tätä taustaa vasten ja koska koulujen johtajilta puuttui johtamiskoulutus oli rehtoreiden helppo väittää seuraavat kaksi seikkaa oikeiksi (*ibid.*, 94): liike-elämän tarpeisiin kehitetyt johtamisteoriat ja koulutusohjelmat eivät sovi kouluun; johtaminen on hyvin erilaista eri koulumuodoissa ja –asteilla. Tässä yh-

¹ Rehtori-sana tarkoittaa tekstissä opetusyksikön johtajaa.

teydessä voidaan yhtyä Mustosen (2003, 53) väitteeseen, että *kaikkia koulu-
muotoja kattavaa koulun johtamisen teoriaa ei ole olemassa*; voidaan tietysti to-
deta, että ei ole olemassa yleistä liike-elämän johtamisteoriaakaan. Mustonen
(*ibid.*) edelleen kuitenkin toteaa, että vaikka varsinaista teoriaa koulun johta-
misesta ei ole olemassa tai sellaista on vaikea hahmottaa, yleiset johtamisteo-
riat antavat jäsentelypohjaa koulun johtamisen tutkimiseen ja ymmärtämiseen.

Mustonen (*ibid.*) listaa seuraavat koulujen johtamisteoriat aikajärjestykses-
sä; teoriat perustuvat joko yhteen teoriaan tai useiden teorioiden yhdistel-
miin:

- **Traditionaalinen tieteellinen liikkeenjohto** (*Taylorismi*). Sai alkunsa 1900-luvun alussa, jolloin laajeneva kouluhallinto omaksui tieteellisen liik-
keenjohdon periaatteet toimintansa perustaksi. Tässä teoriassa opettajat
nähdään kouluun palkattuina opetussuunnitelman toteuttajina, joiden
työtä on jatkuvasti tarkattava ja kontrolloitava. Johtaja on keskittynyt
kasvatuksen ja koulutuksen välineisiin. Tavoitteet otetaan annettuina tai
ainakaan niitä ei kyseenalaisteta. Mustosen mukaan teoria vaikuttaa vielä-
kin käytännön kouluelämässä. Ajatellen nykyistä opettajien korkeaa kou-
lutustasoa, tämä vaikuttaa hiukan omituiselta ja on omiaan generoimaan
ristiriitoja.
- Edelliselle suuntaukselle syntyi vastalauseena **ihmissuhteiden koulu-
kunta** (*Human Relations*). Näkemys korosti opettajien ymmärtämistä ko-
konaispersooniksi ja sosiaalisia tarpeita sekä työtyytyväisyyttä korostet-
tiin. Johtamistyyliksi tulee kuitenkin helposti ns. *hällä väliä* -johtaminen.
Teoria oli hyvin yleinen 1930-1950-luvuilla. Tehokas toiminta kouluissa ei
kuitenkaan kehity pelkästään opettajien onnellisuuden kautta.
- Kiinnostus tieteelliseen liikkeenjohtoon virisi uudelleen syntyi **uudistet-
tu tieteellinen liikkeenjohto** (*Neoscientific Management*). Kiinnostus
kontrolliin, perusteltavuuteen, ennustettavuuteen ja tehokkuuteen säilyi,
mutta keinot muuttuivat epäpersoonallisiksi. Enää ei keskitytty tarkastuk-
siin vaan käytettiin standardoituja kriteeristöjä.
- **Inhimillisten voimavarojen teorian** (*Human Resources*) mukainen nä-
kemys ihmisestä muistuttaa *Human Relations* -näkemystä, mutta on tätä
syvempi. Koulukunta uskoo jaettuun päätöksentekoon, koska se lisää
opettajien työtyytyväisyyttä. Työtyytyväisyys taas johtaa tehokkuuteen
koulun toiminnassa. *Työtyytyväisyys ei siten ole tavoite sinänsä, vaan seurausta
jaetusta päätöksenteosta ja sen myötä saavutetusta tehokkuuden lisääntymi-
sestä.*

Millaiseen käsitykseen muutoksesta edelliset teoriat oikeastaan pohjautuvat?
Liikkeenjohtamisteoriat ovat aina mitä suurimmassa määrin aikansa lapsia; jo-
kainen aika luo omat ideaalimallinsa johtamisesta (Ropo 2002, 31). Teoriat
kuvaavat myös ihmiskäsityksen muuttumista ja suomalaisessa koululaitoksessa
myös opettajien koulutustason jatkuvaa kohoamista, joka on vaikuttanut sii-

hen, miten opettajia ylipäänsä on järkevää johtaa. Oppilaitoksen johtamisesta puhuttaessa voi yleisesti todeta, että em. teorit eivät lähde liikkeelle oppilaitoksen perustehtävästä. Samaan seikkaan ovat mm. Erätuuli & Leino (1992) viittaneet.

Teorioilla on kuitenkin vaikutuksensa koulun johtamiseen. Kääriäinen et al. (1990, 147) toteavat seuraavaa: *'Tutkimusten mukaan pääosa rehtoreista on näihin päiviin asti toiminut hallintotehtäviin keskittyvän säilyttäjän roolissa tai ihmissuhdeiden hoitoon ja kannustamiseen keskittyvänä sovittelijana ja tuenantajana. Organisaation kehittämisen kielellä ilmaistuna voidaan sanoa rehtorien tehneen usein työtänsä pirstoutunutta tehtävänjakoa edustavan rationalismin ja työyhteisön hyvää ilmapiiriä ja työntekijöiden tukemista korostavan ihmissuhdekoulukunnan hengessä.'*

Oppilaitoksen toiminnassa on erittäin helppo unohtaa, että työntekijät muodostavat perinteisen hierarkkisen organisaation sijasta asiantuntijaorganisaation. Yleissivistävän koulutuksen puolella käytännössä kaikki opettajat ovat suorittaneet ylemmän korkeakoulututkinnon eli he ovat kansainvälisesti katsoen erittäin pitkälle koulutettuja opettajia; yliopistoissa koulutustaso on vielä tätäkin korkeampi eli yliopisto-opettajat ovat mitä suurimmassa määrin asiantuntijoita, *hyvässä ja pahassa*. Pitkä koulutus on toisaalta hyvä asia, toisaalta huono asia. Huonoksi asian tekee se, että *organisaatio saa palvelukseensa asiantuntijoita, joiden yleisiä piirteitä on listannut Handy (1985, 169-176):*

- Jokainen asiantuntija tavoittelee asiantuntijan henkilökohtaisia etuoikeuksia ja etuja eli vapaan ammattilaisen asemaa.
- Asiantuntija asettaa ammattinsa organisaation edelle; asiantuntijat ovat liikkuvia ja samaistuvat viiteryhmänsä, joka ei rajoitu yhteen organisaatioon; erityisesti tämä seikka korostuu yliopistoissa. Organisaation on kohdeltava asiantuntijoitaan hellävaraisesti tai nämä lähtevät muualle.
- Asiantuntijat tavallisesti varjelevat tiukasti perinteisiä toimintapiirejään, vastustavat muutosta, *joita eivät ole itse panneet alulle* ja ovat ylipäänsä monilta tavoiltaan vanhoillisia.
- Asiantuntija ei tyydy lupauksiin.
- *Asiantuntijaorganisaation johtaminen perustuu suostumukseen*, jossa johtajan tehtävänä on hoitaa organisaatiota, tehdä päätöksiä, luoda tietojärjestelmiä, suunnitella ja organisoida. Asiantuntijat eivät välttämättä halua olla mukana toteuttamassa johtajan aivoituksia.

- Asiantuntijaorganisaatioissa alainen ei välttämättä pane määräyksiä toimeen. Asiantuntijaa ei käskytetä, hän vain suostuu, jos suostuu, johdettavaksi. Suostumuksesta joudutaan käymään jatkuvia neuvotteluja¹.
- Asiantuntijat tulevat kalliiksi eikä heitä voi erottaa.
- Asiantuntijaorganisaatioissa arvoasemat eivät välttämättä kuulu johtajille.
- Asiantuntijoilla on useisiin eri toimintoihin liittyviä tehtäviä.
- Asiantuntijoilla on runsaasti negatiivista valtaa² (*ibid.*, 138), jota he myös käyttävät. Negatiivisen vallan luonteen on huomannut jokainen johtaja, joka on yrittänyt härkäpäisesti ajaa muutoksia asiantuntijaorganisaatioissa; *kukaan ei asiaa näkyvästi vastusta, mutta asia ei vaan etene.*

Olennaista muutosvistarinnan käsittelyn kannalta on ymmärtää se, että *asiantuntijat vastustavat muutosta, jota eivät ole itse panneet alulle ja että asiantuntijoilla on käytössään runsaasti negatiivista valtaa.*

Melkein kaikki nykyiset asiantuntijaorganisaatioiden, siis koulujenkin, johtamista käsittelevät teoriat lähtevät liikkeelle siitä, että muutosten tulee lähteä liikkeelle asiantuntijoista eli *alhaalta ylöspäin* ja että negatiivisen vallan käyttö saadaan poistettua lisäämällä asiantuntijan positiivista valtaa eli *valtaa on jaettava*³. Samalla saadaan tietysti koko organisaation käyttöön tuo paljon puhuttu *hiljainen tieto* 'tacit knowledge' (Polanyi 1966; Lindstedt 2003; Sydänmaanlakka 2002, Nonaka & Takeuchi 1995).

Se, että muutos saadaan lähtemään alhaalta ylöspäin edellyttää Fullanin (2002, 18) mukaan, sitä että asiantuntijat pääsevät käsiksi tietoon; tietoa on jaettava ja synnytettävä. Edellä mainittu Handyn (1985) teos on esimerkki tällaisesta asiantuntijaorganisaation johtamisen teoriasta. Muita ovat esim. 'Jaettu johtajuus' (Ropo 2002) ja 'Shared Leadership' (Lambert 2002). Lambertin (*ibid.*)

¹ Tilannetta kuvannee seuraava lainaus (Kääriäinen et al. 1990, 65): 'Ideatasolla opettajat hyväksyvät selvästi rehtorin johtajanroolin. Käytännössä rehtorin rooli jää kuitenkin paljon suppeammaksi kuin viralliset ohjeet edellyttävät tai mielipiteiden tasolla tuodaan julki. Käytännössä opettajat odottavat rehtorin rajoittavan toimintakenttensä lähinnä tehtävänjako- ja työjärjestyskysymyksiin sekä palvelunluonteisiin tehtäviin. Rehtorin johtajuus toisin sanoen hyväksytään siihen asti, missä se ei vielä häiritse totuttua menoja ja rutiineja. Sopii hyvin, että rehtori huolehtii hallinnollisista velvollisuuksistaan, mutta mikäli hän rupeaa muistuttamaan säännösten velvoitteista tai kehottamaan opettajia muuttamaan työtapojaa tai tiivistämään keskinäistä yhteistyötään, hänen annetaan selkeästi ymmärtää ylittäneensä rehtorinroolin rajat.'

² Positiivinen valta = asioita eteenpäin vievä valta. Negatiivinen valta = jarruttava tai sabotoiva valta. Handy (1985, 139) esittää kirjassaan kuvaavan esimerkin lipunmyyjän tavasta käyttää negatiivista valtaa. Toinen esimerkki negatiivisen vallan käytöstä on ns. 'italialainen lakko'. Kärjistäen voi sanoa, että jos asiantuntijalla ei ole positiivista valtaa niin hän käyttää negatiivista valtaa ja ääritapauksessa muuttuu ns. *änkyräksi* (ks. esim. Kankare 2004).

³ Pitkään asiantuntijaorganisaatioissa työtä tehneenä voin todeta, että *näennäinen vallan jakaminen ei onnistu*; asiantuntijat ovat asiantuntijoita myös tässä suhteessa.

mukaan on ei ole mielekästä hakea johtajuutta pelkästään rehtorista; johtajuuskapasiteettia on kehitettävä muissakin koulu yhteisön jäsenissä (ks. myös Hämäläinen *et al.* 2002, 135-136).

Koulun asiantuntijaorganisaatioluonteen toteavat Hämäläinen *et al.* (2002, 137) seuraavasti:

'Oppilaitosyhteisön systemaattinen tarkastelu osoittaa, että se on asiantuntijayhteisö, jonka virallinen hierarkiarakenne on vertikaalisesti suhteellisen matala. Tämä on modernin organisaation piirre. Oppilaitoksen rehtori toimii monesti kuitenkin yksin suurilukuisen asiantuntijayhteisön esimiehenä. Hierarkian mataluus on korostunut liikaa, ja se haittaa toiminnan sujuvuutta ja johtamista, sillä *liian monet asiat kulkevat yhden henkilön kautta*. Samalla tavoin myös yhteisön kommunikointiverkosto voi rakentua rehtorin varaan. Seurauksena on helposti rehtorin hukkuminen valtavaan työmäärään.'

Vallan jakamiselle on täten myös puhtaasti toiminnallisia perusteita. Toisaalta on syytä muistaa (Ropo 2002, 31), että siirtymällä hierarkisesta organisaatiosta tasavertaisempiin johtamiskäytäntöihin pyritään ratkaisemaan yhdenlaisia ongelmia ja päädytään helposti toisenlaisiin: miten asiantuntijoita johdetaan, millainen on asiantuntijaorganisaatio, miten asiantuntijaorganisaatio toimii, miten tehtäviä ja vastuita määritellään jatkuvasti uudelleen, jne.

4 Muutosjohtaminen

'Kansat näet ovat luonteeltaan häilyviäsiä, joten kyllä on helppoa saada heidät vakuutetuiksi jostakin asiasta, mutta vaikeaa pysyttää heitä lujina siinä vakaumuksessa.'

(Machiavelli 1997, 46)

Johtajuuden jakaminen, johtamishierarkioiden purku ja organisaatioiden mataloittaminen sekä itseohjautuvien tiimien perustaminen eivät suinkaan johdu työelämän demokratisoitumisesta, vaan siitä yksinkertaisesta asiasta, että *hierarkkinen organisaatio on liian hidas nykyisissä sykleissä; ylhäältä annettu määräys siirtyy organisaatiossa ruohonjuuritasolle niin hitaasti, että muutokseen reagoiva johto joutuu aloittamaan seuraavan muutoksen jo siinä vaiheessa, kun edellisen muutoksen toteuttaminen on vielä pahasti kesken.* Suomalainen sananlasku toteaa asian seuraavasti: *'Suuret laivat kääntyvät hitaasti.'* Tähän aina ajankohtaiseen seikkaan on esim. Charles Handy (1985) kiinnittänyt huomiota kirjassaan *'Antiikin jumalat ja nykyjohtajat'*. Johtamista ja erityisesti johtamiseen liittyvään tiedonhallintaa pitää jakaa, jotta asiantuntijaorganisaation ihmiset kykenevät tekemään työtänsä oikein.

Ovatko sitten koulut valmiita muutokseen vai onko koulun tehtävä säilyttää? Ehkä voisi sanoa, että koulun tehtävä on kehittää. Kääriäinen et al. (1990) ovat todenneet, että vaatimus koulun kehittämistä edellyttää muutosta, jolla edistetään yhteiskunnan koululle asettamien perustehtävien toteuttamista. Koulun kehittämisen kannalta se merkitsee näkemystä koulusta kehittyvänä (ja oppivana) organisaationa. *Koulun kehittämisen lähtökohtana ovat silloin ne riskit, jotka vallitsevat koulun opetus- ja kasvatustyölle asetettujen tavoitteiden ja koulun todellisuuden välillä.*

Jos ajattelempa asiantuntijaorganisaation tehokasta johtamista, keskeistä on, kuten jo edellä todettiin, tiedon ja vallan jakaminen. Näiden jakaminen ei kuitenkaan ole kovin helppoa. Mitä tahansa työilmapiiritutkimusta luetaankin, niin huono tiedottaminen on melkein ensimmäinen asia, jota työyhteisöissä haluttaisiin parantaa. Asiantuntijaorganisaatiossa asia vielä erityisesti korostuu, koska *tieto on asiantuntijaorganisaatiossa oikeaa valtaa!*; se, joka omistaa tiedon, omistaa myös vallan. Tiedon jakelu tai oikeammin jakelematta jättäminen on tehokas tapa johtaa asiantuntijaorganisaatiota; henkilö, jolla on käsissään ensi viikon lottorivi, on aina etulyöntiasemassa.

Vallan jakaminen on myös vaikeaa ja asiantuntijat helposti tunnistavat tilanteen, jossa ei jaeta valtaa vaan pelkkää vastuuta. Ongelmallista on myös joh-

¹ Sinänsä mielenkiintoinen sivujuonne olisi vallan ja vallankäytön problematiikan pohdinta kouluyhteisössä; tyydyn kuitenkin viittaamaan Puolimatkan (1999) kirjan *'Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat'* lukuun 13 *'Avoin ja nimetön auktoriteetti'*.

don sitoutuminen muutokseen; *kouluorganisaation jäsenet, ainakin organisaation tavat tuntevat, epäilevät aina, ja usein syystä, johdon sitoutumista muutokseen.* Kyse voi olla todellisesta ja tarpeellisesta muutoksesta tai pelkästään siitä, että organisaation jäseniä käytetään pelinappuloina pelissä, jonka perustarkoituks on hämärä. Machiavellinsa (Machiavelli 1997, 101) lukeneet organisaation jäsenet muistavat seuraavan:

'Jokainen käsittää, kuinka kiitettävää on että ruhtinas pitää lupauksensa ja toimii rehellisesti eikä petollisesti. Kuitenkin osoittaa nykypäivien kokemus, että ne ruhtinaat ovat suorittaneet suurtöitä, jotka eivät liioin ole pitäneet lukua lupauksistaan, vaan päinvastoin ovat viekkaasti osanneet panna ihmisten pään pyörälle ja lopuksi päässeet voitolle niistä, jotka ovat luottaneet heidän sanoihinsa.'

Mitä sitten muutoksen johtaminen koulu yhteisössä on? Hämäläinen et al. (2002, 131-149) ovat esittäneet hyvin laajan kehityksen muutoksen johtamisesta ja toisaalta oppilaitosjohtamisen muutoksesta. Seuraavassa kehys on esitetty luettelon muodossa:

1. **Johtamisen muutos lähtee liikkeelle oppilaitoksen johdosta.** Monissa oppilaitoksissa on lähdetty kehittämään perinteistä oppilaitoskulttuuria ja siihen liittyvää johtamisen mallia uuteen suuntaan. Rehtorin tukena oppilaitoksen luotsaamisessa kohti tulevaisuuden visiota voi toimia johtotiimi. Oppilaitoksissa on myös viime aikoina kehitelty rehtoreiden yhteistyömalleja; samalla on myös osallisuutta oppilaitoksen johtajuuteen jaettu vara- tai apulaisrehtorin lisäksi vielä muutamalle muulle vastuuhenkilölle. Vastuuhenkilöiksi on valittu henkilöitä, jotka ovat olleet halukkaita osallistumaan kehittämistyöhön ja tutustumaan koulun hallinnolliseen puoleen. Jäseniksi on valittu henkilöitä, jotka haluavat kantaa vastuuta kokonaisuudesta ja ajatella koko yhteisön etua; *valinta on siis kohdistunut yhteisön asiantuntijoihin.*
2. **Toimintaa tulee tarkastella ja arvioida systemaattisesti.** Taito tarkastella ja arvioida omaa toimintaa kriittisesti ja systemaattisesti on yksi keskeisistä taidoista yhteisöllisen muutoksen johtamisessa. Tarkastelu paljastaa esimerkiksi sen, miten yhteisö toimii ja tekee työtänsä; onko työ rutiineja vai onko vastuuta ja toimintaa jaettu suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Erityisesti *koulun tulisi pyrkiä pois yksintoimijoiden yhteisöstä.* Kun toimintaa tarkastellaan systemaattisesti ja kriittisesti, kunkin oppilaitoksen on helppo tehdä havaintoja oman perustehtävänsä asemasta yhteisön toiminnasta.
3. **Osaamisen hyödyntäminen palvelee kokonaisuutta.** Oppilaitosten henkilöstön joukossa on mitä erilaisimpien asioiden taitajia ja osaajia. Monissa yhteisöissä nämä erilaiset taidot ja persoonalliset roolit eivät valitettavasti ole tasapainoisesti käytössä. Asiantuntijoiden osaamisen hyödyntä-

minen onkin merkittävä taito – varsinkin, jos vastuutehtäviä vielä kierrätetään; tai kuten Lambert (2002, 37) toteaa: *'... we need to develop leadership capacity among all members of the school community'*. Osaamisen esille-tuominen onnistunee parhaiten kehityskeskustelujen yhteydessä. Yleisesti voisi todeta, että asiantuntijaorganisaatiossa kaikissa yksittäisissä asioissa alaisten joukosta aina löytyy henkilö, jonka osaaminen tässä asiassa ylittää esimiehen osaamisen. Asia voidaan ilmaista myös Rovon (2002, 31) sanoin: *'Viisautta löytyy muualtakin kuin ylimmästä johdosta – usein nimenomaan sieltä.'*

4. **Yhteiset pelisäännöt ohjaavat toimintaa.** Kun oppilaitosta kehitetään oppivaksi yhteisöksi, toimintaa ohjaavat pelisäännöt nousevat toistuvasti tarkastelun kohteeksi. Pelisääntöjen puuttuminen voi pahimmillaan johtaa vaikeasti ratkaistaviin henkilöiden välisiin ristiriitoihin. Yhteisöllisyyden kehittyessä oppilaitoksen pelisääntöjen merkitys vähenee. Yhteiskunnan moniarvoistuminen on kuitenkin tehnyt pelisääntöjen laatimisen suhteellisen vaikeaksi. *Tämä viitekehysten osa on ehkä huonoimmin perusteltu; tästä osasta helposti tulee vain hierarkkisen johtamisen piilopaikka.*
5. **Päämäärätietoisuus sitouttaa.** Yhteisten tavoitteiden merkitys on kasvanut oppilaitosten saadessa yhä enemmän omaa päätösvaltaa. Yhteisön jäsenten sitoutuminen näihin yhteisiin tavoitteisiin merkitsee myös sitoutumista kunkin oppilaitoksen omaan profiiliin ja omaleimaisuuteen. Sitoutumista edistää se, että tavoitteet on asetettu yhdessä. Tämä on kokonaan eri asia kuin rehtorin tai muun johdon yhteisölle asettamat tavoitteet. Yhteisön on aika ajoin kokoonnuttava yhteen hahmottelemaan kuvaa todennäköisestä tulevaisuudesta eli yhteisestä visiosta.
6. **Ammatillinen vuoropuhelu johtaa yhteisön oppimiseen ja kehitykseen.** Ammatillinen vuoropuhelu tähtää sekä yksilöiden että yhteisön oppimiseen ja kehitykseen. Vuoropuhelussa johdon on toistuvasti osattava selvittää toiminnan tavoitteet ja se, miten kunkin yksilön osuus palvelee kokonaisuutta. Yhteisen keskustelun myötä sekä ammatillista että hiljaisista osaamista on mahdollista siirtää yksilöltä toisille.

Kehys sisältää keskeisiä asiantuntijaorganisaation johtamisen välineitä: *vallan hajauttaminen, (itse)arviointi, tiedon jakaminen, hiljaisen tiedon hyödyntäminen, sitouttaminen ja jatkuva keskustelu.* Itsearviointinissa on keskeistä se, että työn tekijät itse arvioivat työnsä tuloksellisuuden; tämä tuntuu hierarkkisten organisaatioiden kannalta nurinkuriselta; *annetaanhan tällöin valvonnan välineet valvottavien käsiin* (Handy 1985, 177). Opetusalalla itsearviointi on kuitenkin voimakkaasti yleistymässä: opiskelijat arvioivat itseään, opettajat arvioivat itseään opetusportfolion muodossa ja oppilaitokset, esim. ammatilliset opettajakorkeakoulut ja yliopistot, arvioivat itseään.

Keskeisesti toisenlaisen tavan lähestyä muutosten johtamista esittää Helin (2001, 150-159) kirjassaan *'Ihmisten erilaisuus'*. Koska kirjan viitekehysten

käyttö edellyttäisi laajaa Jungin persoonallisuusteorian käsittelyä, jätän aiheen käsittelyn pelkän maininnan asteelle.

5 Yhteenveto

'Todellinen elämä on niin kaukana kuvitellusta, että se, joka jälkimmäisen vuoksi laiminlyö edellisen, valmistaa itselleen pikemmin häviötä kuin pelastusta.

Machiavelli (1997, 92)

Oppilaitoksen perustehtävä on oppiminen (ja kasvatus); yliopistojen perustehtävä on osaamisen tuottaminen, joka toteutuu opetuksen ja tutkimuksen samanaikaisuudessa. Tällä perustehtävällä on kuitenkin taipumus unohtua joko oman edun tavoittelun tai hallinnollisten syiden takia. Perustehtävästä ja sen määrittelystä tulisi kaikkien oppilaitosten muutosten lähteä liikkeelle; oppilaitoksen tulisi muuttua samaan tahtiin kuin ympäröivä yhteiskunta eikä yrittää oman muutoksen välttämiseksi muuttaa ympäröivää yhteiskuntaa.

Keskeistä muutoksen johtamisessa on tajuta milloin muutosta tarvitaan. Yleisellä tasolla voi todeta, että muutoksessa ollaan helposti jälkijunassa eli muutokseen ei ruveta riittävän ajoissa. Erityisesti tämä korostuu oppilaitoksissa, joissa muutosten syklit nopeutuvat tai rahoitusrakenne, esim. tulosoajauksen muodossa, nopeasti muuttuu.

Oppilaitoksissa muutoksen vastustaminen eli muutosvastarinta on useaa perua. Osa vastarinnasta johtuu opetushallinnon historiasta, pedagogisen toiminnan luonteesta, *'ei elämää vaan koulua varten'* -ajattelusta; osa muutosvastarinnasta johtuu opettajien professionalismin kehittymisestä eli opetustyön muuttumisesta asiantuntijatyöksi. Muita syitä muutosvastarintaan ovat oppilaitosjohtamisessa käytetyt asiantuntijaorganisaation johtamiseen sopimattomat menetelmät ja rehtorin aseman selkeä muutos. Rehtorin odotetaan nykyisin johtavan kouluun.

Koulujen muuttuminen yhä enemmän asiantuntijaorganisaatioksi on asettanut koulujen johtamisen uuteen tilanteeseen; *asiantuntemus ei enää välttämättä olekaan organisaation huipulla*. Johtamiseen liittyvää valtaa ja tietoa on jaettava; ei demokratian nimessä vaan yksinkertaisesti siitä syystä, että tällaisen organisaatiot toimivat tehokkaammin. Tärkeitä sanoja ovat: *vallan hajauttaminen, itsearviointi, tiedon jakaminen, hiljaisen tiedon hyödyntäminen, sitouttaminen ja jatkuva keskustelu*. Uuden tilanteen vaatimaa johtamista on hahmoteltu monessa kirjallisessa dokumentissa; erityisesti on kuitenkin syytä mainita Härmäläinen et al. (2002) kirja *'Oppilaitoksen johtaminen'*.

6 Lähteet

- Clark D (2001) *Leadership*. Shareware material, ks.
<http://www.nwlink.com/~donclark/documents/leadershipshareware.html> -
 6.5.2004
- Comenius J A (1931) *Suuri opetusoppi*. 2. painos. Suomentaja E. J. Tammio. Porvoo: WSOY.
- Conner D R (1993) *Managing at the Speed of Change*. New York: Random House.
- Erätuuli M & Leino J (1992) *Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 134.
- Fullan M (1997) *What's worth fighting for in the principalship*. New York & London: Teachers College Press.
- Fullan M (2002) *The Change Leader*. Educational Leadership, May 2002. s. 16-20.
- Handy C (1985) *Antiikin jumalat ja nykyjohtajat*. Suomennettu 1988. Helsinki: Rastor. ISBN 951-9415-36-X
- Helin K (2001) *Ihmisten erilaisuus – 16 tyyppiä työelämässä*. Hämeenlinna: Karisto. ISBN 951-96565-7-X.
- Hämäläinen K, Taipale A, Salonen M, Nieminen T & Ahonen J (2002) *Oppilaitoksen johtaminen*. Helsinki: WSOY. ISBN 951-0-25408-8
- Kankare M (2004) *Änkyrä ei kainostele – älä sinäkään*. Talouselämä 17/2004. s. 64
- Kivimäki A (1997) *Carpe Diem! Hauskaa ja hyödyllistä latinaa*. Hämeenlinna: Karisto. ISBN 951-23-3661-8
- Koskenniemi M (1944) *Kansakoulun opetusoppi*. Helsinki: Otava.
- Kääriäinen H, Laaksonen P & Wiegand E (1990) *Tutkiva ja muuttuva koulu*. 3. uusittu painos. Helsinki: WSOY. ISBN 951-0-20675-X
- Lambert L (2002) *A Framework for Shared Leadership*. Educational Leadership, May 2002, s. 37-40.
- Lindblom-Yläne S & Nevgi A (toim.) (2002) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY. ISBN 951-0-26957-3.
- Lindstedt R (2003) *Hiljaisen tiedon divisioonat*. Suomen Kuvalehti 37/2003, s. 63
- Machiavelli N (1997) *Ruhtinas*¹. 3. p. Hämeenlinna: Karisto. ISBN 951-23-3769-X²
- Mustonen K (2003) *Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa*. Oulu: Oulun yliopisto. ISBN 951-42-7002-9. (väitöskirja³)

¹ Suomentanut ja johdannolla varustanut O. A. Kallio; ensimmäinen painos ilmestyi v. 1918; italiankielinen alkuteos 'Il Principe' ilmestyi 1532.

² Teos löytyy sähköisessä muodossa englanninkielisenä 'Project Gutenberg' -sivuilta. <http://www.gutenberg.net/etext98/tprnc11.txt> - 5.5.2004

³ <http://herkules.oulu.fi/isbn9514270037/> - 11.10.2004

- Nonaka I & Takeuchi H (1995) *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Peltola H (2002) *Jokaisella on juttunsa – Se nostaa mistä syttyy*. Jyväskylä: Gummerus. ISBN 952-14-0710-7.
- Polanyi M (1966) *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan.
- Posio M (2004) *Organisaatiomuutoksen läpivienti ja saavutetut tavoitteet KTK:n työntekijöiden arvioimana*. Kasvatuspsykologian pro gradu –tutkielma, Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Puolimatka T (1999) *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat – Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä. ISBN 951-26-4458-4.
- Puustinen T (2004) *Suuryritys tarvitsee kriisin*. *Talouselämä* 32/2004. s. 38-40
- Rauste-von Wright M, von Wright J & Soini T (2003) *Oppiminen ja koulutus*. 9., uudistettu painos. Helsinki: WSOY. ISBN 951-0-25677-3.
- Ropo A (2002) *Jaettu johtajuus – Ehto ja mahdollisuus tulevaisuuden johtamiselle?* *Vuoriteollisuus* 2/2002. s. 30-32.
- Sydänmaanlakka P (2002) *Älykäs organisaatio – tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen*. Helsinki: Kauppakaari.

ISBN 951-42-7497-0 (PAINETTU)
ISBN 951-42-7498-9 (ELEKTRONINEN)
ISSN 1238-9404

Oulun yliopisto

Säätötekniikan laboratorio - Sarja B - <http://ntsat.oulu.fi/> [research] > [reports] > [series b]

Toimittaja: Leena Yliniemi – leena.yliniemi@oulu.fi

29. **Mäki T & Juuso E** (2001) Lingvistinen yhtälöjärjestelmä lääkevalmisteiden rakeistusprosessin dynaamisessa simuloinnissa. Tammikuu 2001. ISBN 951-42-5895-9
31. **Joensuu P** (2001) Vikadiagnostiikka sulatuksen laadun-ohjauksessa: Syherön syntyminen ja siihen vaikuttavat tekijät. Tammikuu 2001. ISBN 951-42-5893-2
32. **Ikäheimonen J, Leiviskä K & Ruuska J** (2001) Jatketiilen tukkeentumisen mallintaminen neuroverkoilla. Helmikuu 2001. ISBN 951-42-5906-8
33. **Ikäheimonen J, Leiviskä K & Ruuska J** (2001) Sulkutangon asennon ja valunopeuden käyttö jatketiilen tukkeentumisen ennustamisessa. Maaliskuu 2001. ISBN 951-42-5946-7
34. **Ruuska J & Leiviskä K** (2001) LD-KG-konvertterin lämpötilamalli. Toukokuu 2001. ISBN 951-42-6411-8
35. **Ainali I, Juuso E & Sorsa A** (2001) Vesikemikaalien annostelutyökalun kehittäminen: Flotaation perusteet, koejaksot ja mallinnus. Marraskuu 2001. ISBN 951-42-6589-0
36. **Näsi J & Sorsa A** (2002) Jatkuvatoinisen liuospuhdistuksen Pilot-prosessin mallinnus ja prosessikehitys. Helmikuu 2002. ISBN 951-42-6626-9
37. **Ikäheimonen J & Leiviskä K** (2002) Syherödatan analysointi histogrammeja käyttäen. Maaliskuu 2002. ISBN 951-42-6678-1
38. **Ikäheimonen J & Leiviskä K** (2002) Neuroverkot ja lingvistiset yhtälöt jatketiilen tukkeuman ennustuksessa. Huhtikuu 2002. ISBN 951-42-6700-1
39. **Posio J** (2002) Malliprediktiivinen säätö. Marraskuu 2002. ISBN 951-42-6887-3
40. **Jaako J** (2003) Säätötekniikan laboratorion opetuskokeiluja III - Opettajien perehdyttämiskoulutus. Helmikuu 2003. ISBN 951-42-6955-1
41. **Ruuska J, Peltonen J & Leiviskä K** (2003) LD-KG-konvertterin dynaaminen ohjaus. Helmikuu 2003. ISBN 951-42-6956-X
42. **Ruuska J & Leiviskä K** (2003) LD-KG-konvertterin lämpötila- ja lisäainemallit. Helmikuu 2003. ISBN 951-42-6957-8
43. **Näsi J** (2003) Hydrometallurgisen prosessin tutkimuskohteita osa I: Suodinpuristimien tukkeentumiseen vaikuttavat tekijät. Lokakuu 2003. ISBN 951-42-7040-1
44. **Näsi J & Niemelä P** (2003) Hydrometallurgisen prosessin tutkimuskohteita osa 2: Raman analytiikan käyttömahdollisuudet. Huhtikuu 2003. ISBN 951-42-7041-X
45. **Kumpula H, Ahola T & Juuso E** (2003) Paperikoneen katkoherkkyyssindikaattori: Mittausaineiston käsittely ja koeajot. Toukokuu 2003. ISBN 951-42-7081-9
46. **Heikkinen E-P & Jaako J** (2003) Koulutuksen laatuysikköhakemus ja pedagoginen johdatus. Elokuu 2003. ISBN 951-42-7091-6
47. **Jaako J** (2003) Tekniikan pedagogiikka - Väitöskirjat ja tutkijakoulutus prosessi- ja ympäristötekniikan osastolla. Syyskuu 2003. ISBN 951-42-7137-8
48. **Jaako J** (2003) Tekniikan pedagogiikka - Perusteita. Marraskuu 2003. ISBN 951-42-7212-9
49. **Isokangas A, Juuso E & Leiviskä K** (2003) Kuorintaprosessin analyysi ja mallintaminen. Joulukuu 2003. ISBN 951-42-7250-1
50. **Auvinen A & Jaako J** (2004) Tekniikan pedagogiikka - Muuntokoulutus ja tuutorointi. Helmikuu 2004. ISBN 951-42-7282-X
51. **Mäki T & Posio J** (2004) Savukaasumittaukset. Maaliskuu 2004. ISBN 951-42-7333-8

Oulun yliopistopaino
Oulu 2004