



Tampereen ammattillinen
opettajakorkeakoulu

Opettajan johtajuus

Opettajankoulutuksen kehittämishanke

Opettajan johtajuus
monimuotoistuvassa koulumaailmassa

Krista Leväjärvi
Eija Mälkki

2009

Krista Leväjärvi
Eija Mälkki

Leväjärvi, Krista; Mälkki, Eija
Opettajan johtajuus monimuotoistuvassa koulumaailmassa
46 sivua

Opettajakoulutuksen kehittämishanke
Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu
Ryhmän opettaja Ranne, Kaarina
Maaliskuu 2009

Asiasanat Johtajuus, erilaiset oppijat, maahanmuuttajaoppilaat

TIIVISTELMÄ

Hankkeessa tarkasteltiin johtajuutta osana opettajan työtä. Oppilasaines muuttuu koko ajan heterogeenisemmäksi, mikä vaatii opettajaltakin monipuolisempaa asiantuntijuutta. Halusimme selvittää, onko johtajuus yhä olennainen osa opettajan asiantuntijuutta ja millaisia johtamisen elementtejä opettajan työhön sisältyy. Peruskysymyksenä oli: ”Millaista johtajuutta monimuotoistuva koulumaailma kaipaa?”. Lähestyimme aihetta kahden eri kohderyhmän näkökulmasta: erilaisten oppijoiden ja maahanmuuttajaoppilaiden. Johtajuutta käsitelimme erilaisten johtamisjärjestelmien ja johtamistyylien kautta. Hanke perustui aiheesta olemassa olevan kirjallisuuden analysointiin sekä omiin kokemuksiimme ja pohdintoihimme.

Totesimme, että johtajuus on opettajan työssä koko ajan vahvasti läsnä, vaikka sitä ei aina huomaakaan. Jonkin johtamisjärjestelmän tai -tyylin orjallinen toteuttaminen opetuksessa ei kuitenkaan hyödytä ketään, vaan opettajan tulee huomioida, että erilaiset oppilaat ja eri tilanteet kaipaavat erilaista johtamista. Erilaiset oppijat ja maahanmuuttajat ovatkin kaksi hyvin erilaista kohderyhmää mitä johtamiseen tulee, joten opettajan työ näiden ryhmien parissa vaatii monenlaista johtajuutta; välillä on oltava vahva auktoriteetti aikatauluineen, kun taas toisinaan riittää kannustavana taustatukena oleminen. Opettajalta vaaditaan siis ennen kaikkea tilannetajua ja herkkyyttä havainnoida oppilaiden tarpeita. Johtamisjärjestelmät ja -tyylit voivat kuitenkin toimia tärkeinä työvälineinä opettajalle ja auttaa häntä toimimaan johdonmukaisesti eri tilanteissa.

SISÄLLYSLUETTELO

1. VÄÄPELI, VAIKUTTAJA VAI VALMENTAJA?	4
2. KEHITTÄMISHANKKEEN TAVOITE JA TOTEUTUS	6
3. OPPIMIS- JA OPISKELUKULTTUURI SUOMESSA	7
3.1 Opettajakuva ja sen muutos.....	7
3.2 Oppija-aineksen erilaistuminen.....	9
4. JOHTAMINEN OPETUSTYÖSSÄ.....	13
4.1 Opettaja johtajana ja työn osa-alueet	13
4.2 Johtamisjärjestelmät suhteessa opetustyöhön	15
4.3 Erilaiset johtamistyyliä.....	20
5. ERILAISET OPPIJAT JA OPETTAMINEN	24
5.1 Erilaisen oppijan määritelmää.....	24
5.2 Erilaiset oppijat opettajan kannalta.....	27
6. MONIKULTTUURISUUDEN KOHTAAMINEN	29
6.1 Kulttuurien erilaisuus.....	29
6.2 Maahanmuuttajaoppilas	31
6.3 Opettajan kulttuurienvälinen kompetenssi	33
7. JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA	35
8. LOPUKSI.....	42
LÄHTEET	44

1. VÄÄPELI, VAIKUTTAJA VAI VALMENTAJA?

Koulumaailma on muuttunut ja muuttuu koko ajan monimuotoisemmaksi niin oppimisympäristöjen kuin oppilaidenkin suhteen. Tämän vuoksi opettajilta vaaditaan tulevaisuudessa yhä monipuolisempaa asiantuntijuutta. Monimuotoisemmassa asiantuntijuusvaatimuksessa meitä kiinnostaa erityisesti se, millaista johtajuutta opettajalta nykypäivänä odotetaan – pitääkö opettajan olla vääpeli, vaikuttaja vai valmentaja? Aiemmin, behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan, opettaja oli selkeä johtaja luokassaan, ryhmänvetäjä, jota tuli seurata ja kuunnella. Mutta mikä on tilanne nyt, millaista johtajuutta monimuotoistuva työympäristö ja erityisesti erilaiset oppijat kaipaavat? Etsimällä vastausta tähän kysymykseen, kehitämme omaa osaamistamme tulevaisuutta varten ja toivottavasti herätämme myös muita opettajia pohtimaan johtajuuden näkökulmaa omassa työssään.

Opettajan johtajuudesta, vallankäytöstä ja auktoriteettiasemasta on olemassa tutkimuksia ja kirjoitelmia (ks. esim. Blomberg 2008, Eväsoja & Keskinen 2005, Vuorikoski 2003, Harjunen 2002, Nuutinen 2000) ja kuten saimme työmme kuluessa huomata, aiheeseen on viitattu myös lukuisten muiden opetustyötä koskevien aihepiirien yhteydessä. Samoin myös erilaisista oppijoista sekä monikulttuurisesta koulusta on olemassa kirjallisuutta melko paljon ja jokunen myös monikulttuurisesta johtamisesta, mutta koulumaailmaan sisältyvää, johtamisen ja erilaisten oppilaiden näkökulmaa yhdistävää, teosta emme löytäneet. Siinä mielessä empiirisen tutkimuksen toteuttaminen aiheesta olisi laajemmassakin mittakaavassa toivottavaa. Oma kehittämishankkeemme perustuu jo olemassa olevaan kirjallisuuteen sekä omiin kokemuksiimme ja havaintoihimme. Kirjallisuuden ”hajanaisuus” vaikutti niin ikään päätökseemme olla rajaamatta aiheitamme millekään tietylle koulutusasteelle, eli käsittelemme aihetta niin perusopetuksen kuin ammatillisen opetuksenkin näkökulmasta.

Kehittämishankkeemme teoreettisen perustan muodostavat johtamisen erilaiset mallit ja johtamistyyli. Vaikka tällaisia ”ismejä” usein kritisoidaan ja viitataan niiden olevan sanahelinää, asettavat ne tässä tapauksessa selkeät raamit työllemme. Koemme myös mielenkiintoiseksi lähestyä opettajan työtä selkeästi johtamisen näkökulmasta.

Työmme rakentuu seuraavasti: Aluksi tarkennamme kehittämishankkeemme tavoitteen ja toteutuksen, minkä jälkeen luvussa kolme taustoitamme aihetta pohtimalla nykypäivän opettajakuvaa ja monimuotoistuvaa työympäristöä. Luvussa neljä perehdymme kehittämishankkeemme teoreettiseen perustaan eli johtamisjärjestelmiin ja johtamisen eri tyyleihin; ennen johtamisoppeihin perehtymistämme hahmotamme kuitenkin opettajan työn osa-alueita Hyypän (2000, 132) systeemikolmion avulla sekä avaamme auktoriteetin käsitettä. Luvuissa viisi ja kuusi keskitymme hankkeemme kohderyhmiin, erilaisiin oppijoihin ja maahanmuuttajaoppilaisiin, ja pyrimme syventämään opettajan asiantuntijuutta näiden ryhmien parissa toimiessa. Tämän jälkeen esitämme johtopäätökset ja pohdimme seikkoja, joihin opettajan tulisi kiinnittää huomiota erilaisten oppilaiden kanssa toimiessaan ja heitä johtaessaan. Lopuksi käymme vielä läpi kehittämishankkeemme työstämisprosessia sekä yhteistyömme vaiheita.

*Tuntea oma väkensä
on johtajan suurin voima.*

-Martialis

2. KEHITTÄMISHANKKEEN TAVOITE JA TOTEUTUS

Tavoitteenamme on perehtyä johtamiseen opetustyössä ja selvittää, millaisia johtamisen elementtejä opetustyöhön sisältyy. Tästä johdettu tutkimuskysymyksemme on ”Millaista johtajuutta opettajalta nykypäivänä vaaditaan?”. Lisäksi tarkennamme kysymystä koskemaan nimenomaan toimimista erilaisten oppilaiden parissa eli selvitämme, millaista johtajuutta monimuotoistuva työympäristö ja erityisesti erilaiset oppilaat kaipaavat. Erilaisiksi oppilaiksi rajaamme tässä tapauksessa erityisoppilaat sekä maahanmuuttajaoppilaat; tämä rajaus perustuu sekä ajankohtaisuuteen että henkilökohtaisiin mielenkiinnon kohteisiin.

Asettamaamme tutkimuskysymykseen sisältyy olettaus, että opettaja yhä on tietynlainen johtaja. Lähtökohtaisesti uskomme näin olevan ja erityisesti silloin, kun kyseessä ovat erityis- ja maahanmuuttajaoppilaat eli ryhmät, jotka nähdäksemme vaativat opettajalta enemmän ohjausta. Pidämme kuitenkin mahdollisena, että selviytysten ja pohdintojen jälkeen toteamme johtajuuden olevan häviävä osa opettajan työtä. Johtamisen käsitteen ohella termi ohjaus saattaa nousta tekstissämme esiin, ovathan ko. käsitteet hyvinkin samansuuntaisia ja ohjaus olennainen osa nykypäivän opettajan työtä. Pyrimme kuitenkin käsittelemään teemaamme ensisijaisesti johtamisen näkökulmasta.

Hankkeemme perustuu aiheesta olemassa olevan kirjallisuuden analysointiin sekä omiin kokemuksiimme ja pohdintoihimme. Aikomuksenamme oli myös haastatella muutamia erityis- ja maahanmuuttajaoppilaiden parissa toimivia opettajia, mutta aikataulullisten ongelmien vuoksi jouduimme jättämään haastatteluosuuden pois. Haastattelut olisivat tuoneet käytännönläheisyyttä ja uusia näkökulmia aiheeseemme, joten niiden puuttuminen on kokonaisuuden kannalta harmillista.

Ensisijainen motiivimme aihevalinnan suhteen on kehittää omaa osaamistamme, mutta toki toivomme, että kokoamamme tietopaketti toimii apuna myös muille opetustyössä toimiville. Aihepiiriltään kehittämishankkeemme liittyy opintojemme osalta näkökulmaan 1: *Opiskelun ohjaaminen, oppiminen ja opettaminen - asiantuntijuuteen oppiminen*.

3. OPPIMIS- JA OPISKELUKULTTUURI SUOMESSA

3.1 Opettajakuva ja sen muutos

1990-luvulta voimistunut suomalaisen yhteiskunnan muutos on muuttanut koululaitosta merkittävästi. Yhteiskunnallisten muutosten myötä opettajat ja oppilaitokset ovat joutuneet pohtimaan rooliaan sivistystyön kehittämisessään. Perinteinen opettajuus on aikaisemmin ollut lähinnä opettajan puhetta ja suoraa vaikuttamista. Hyvän opettajuuden on ajateltu koostuvan moitteettomasta oppiaineen ja sisällön hallinnasta. Opettajan päällimmäisin tehtävä on ollut toimia tiedonjakajana, joka on ohjannut oppilaita passiiviseen ja pinnalliseen oppimiskäsitykseen. (Luukkainen 2005, 58.)

Koulutus ja opettaja ovat tavallaan aina oman aikakautensa tuotteita. Sahlberg (1997, 18–19) on pohtinut opettajuuden muutosta kouluinstituution kolmen vaiheen kautta. Ensimmäisten suomalaisten koulujen tehtävänä oli itsenäisen kansakunnan identiteetin vahvistaminen ja erityisesti sivistyksen edistäminen. Teollistumisen myötä maalaiskansalaiskoulu muuttui koko kansan yhtenäiskouluksi. Tämän vaiheen myötä muodostui peruskoulu ja toisen asteen koulutus, jotka korostivat koulutuksen tasa-arvoa. 2000-luvulla voidaan puhua uuden koulun syntymästä, jossa korostuu oppivan yhteisön idea. Uuden koulun myötä opettaja kohtaa uusia haasteita perinteisessä opettajuudessaan. Huusko (1999) toteaa opettajan työn siirtyvän luokahuoneesta verkostoihin, koulutusohjelmista projekteiksi ja perinteisestä luokahuoneopetuksesta yhä enemmän sähköisten viestimien kautta tapahtuvaksi dialogiksi.

Piaget on sanonut: ”Mitä enemmän opetetaan, sitä vähemmän opitaan.” (Ks. esim. Luukkainen 2005 ja Kautto-Knape 2008.) Tämän ajatuksen pohjalta voidaan todeta, ettei opettaminen voi olla vain massoille suunnattua toimintaa, jossa oppijalle jää lähinnä passiivinen vastaanottajan osa. Jatkuvasti kehittyvä yhteiskuntamme korostaa laaja-alaista sivistystä, ajattelun monimuotoisuutta, innovointia ja tiedon kyseenalaistamista. Näiden tavoitteiden korostuessa oppimisessa korostuvat itseohjautuvuus, vuorovaikutustaidot ja itsetuntemus. Opettajuus muuttuu näiden vaatimusten myötä ohjaamiseksi, joka ei kuitenkaan ole opettamisen vastakohta. Oppilaasta muodostuu oman oppimisensa mestari, joka laatii itselleen henkilökohtaisia tavoit-

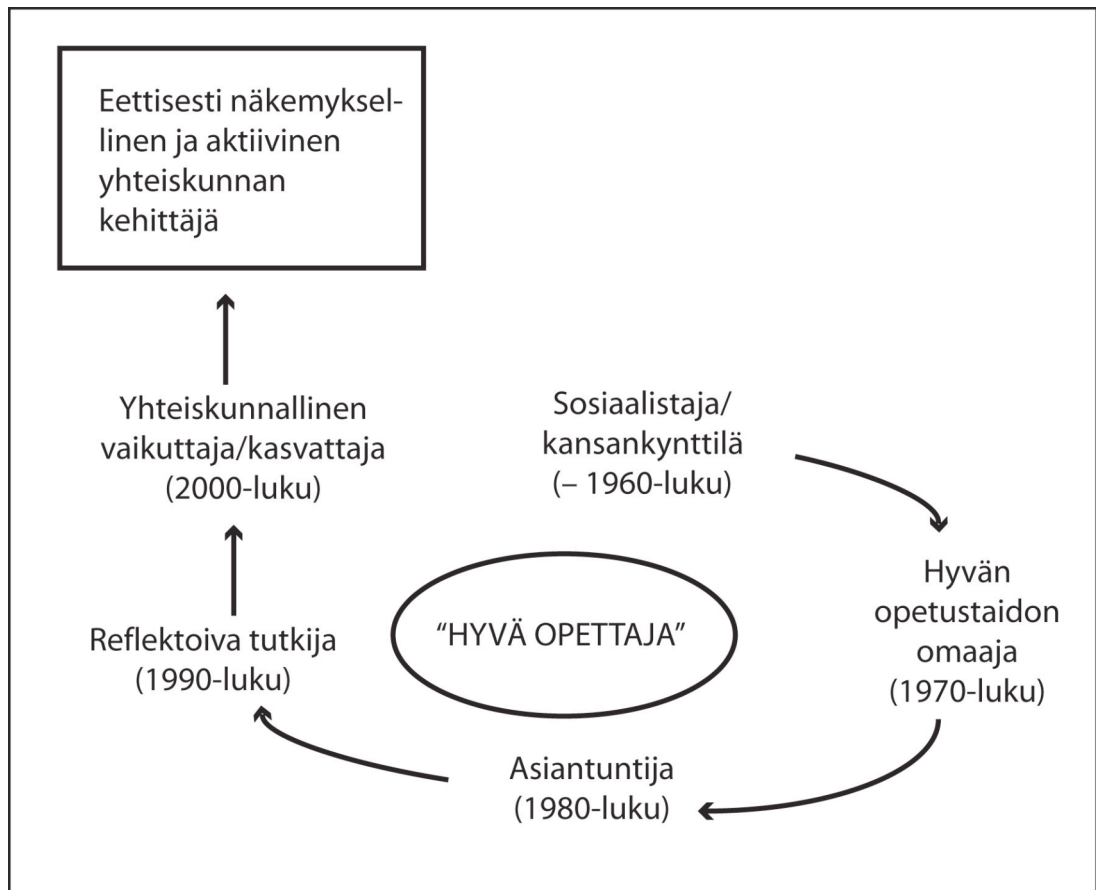
teita ja arvioi itse osaamistaan. Suora oppimiskontakti vähenee ja oppilas käyttää entistä enemmän aikaa ryhmätehtäviin, neuvotteluihin ym. Opettaja puolestaan toimii tukijana, kannustajana ja ohjaajana, joka parhaassa tapauksessa työllistää ja antaa oppijoilleen älyllisiä haasteita (vrt. tutkiva oppiminen). (Luukkainen 2005, 60–61.)

Tiilikkala (2004) on tutkinut väitöskirjassaan ammatillisten opettajien työn muutosta viime vuosikymmenten aikana. Opettajan työ oli 1950–1970 -luvuilla lähinnä ammattiin opetusta. Kasvatuksellinen ote rajoittui lähinnä tapakasvatukseen ja pääpaino opetuksesta painottui ammatin opetukseen. Opettajien vuorovaikutus tapahtui lähinnä opiskelijoiden ja oman työyhteisön kesken ja esimerkiksi kontaktit työelämään olivat vähäisiä.

1980-luvulla alkanut kasvatuksellisuuden lisääntyminen opettajan työssä jatkui 1990-luvulla, ja kasvatusta oli opettajien mukaan lähinnä järjestyksenpitoa ja äitinä tai isänä olemista. Tämä kasvatustehtävä vei runsaasti aikaa varsinaiselta ammatin opettamiselta. Ammatillisuuden osuutta opettajan työssä on kaventanut myös pyrkimys siirtää ammattikasvatusvastuuta työelämälle.

1990-luvulla opettajien tulkinnat ammatillisesta opettajuudesta toisella asteella ja ammattikorkeakoulussa alkoivat selkeästi erota toisistaan. Toisen asteen opettajat kokivat toimivansa oppilaiden kasvattajina. Ammattikorkeakoulussa opettajuus nähtiin tutorina ja suhdetyöntekijänä toimimisena. Tiilikkala (2004) korostaa, että uusiin pedagogisten virtauksien myötä, joiden avainsanoja ovat olleet mm. aktiivinen oppija, itseohjautuvuus, valinnaisuus ja yksilöllisyys, yhteisöllisyys häviää vähitellen ja opettajan työ muuttuu pirstaleisemmaksi. Näiden muutosten vuoksi kouluun tarvitaan entistä enemmän erilaisia tukihenkilöitä kuten oppilaanohjaajia, kuraattoreita ja kouluavustajia, jotka tavallaan paikkaavat aiemmin opettajalle kuulunutta työtä.

Opettajuuden haasteita ja kehitystä selkiyttää seuraava kuvio, jossa on pohdittu opettajuuden kehittymistä.



Kuvio 1. Opettajuuden kehittyminen kohti vuotta 2010. (Luukkainen 2005, 194.)

3.2 Oppija-aineksen erilaistuminen

Oppija-aines on viime vuosina muuttunut yhä heterogeenisemmäksi, mihin osaltaan ovat vaikuttaneet niin erilaiset oppijat kuin maahanmuuttajaoppilaatkin. Seuraavassa avaamme näitä käsitteitä sekä perehdymme em. ryhmien yleisyyteen koulumaailmassa.

Erilaisia oppijoita voidaan luokitella monilla eri tavoilla ja esittelemme niistä muutamia. Erityisopetuksen piiriin kuuluvat oppilaat jaoteltiin Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2005 seuraavasti:

1. vaikea kehityksen viivästymä,
2. lievä kehityksen viivästymä,
3. aivotoiminnan häiriö, liikuntavamma tai vastaava,

4. tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus,
5. autismiin tai Aspergerin oireyhtymään liittyvät oppimisvaikeudet,
6. kielen kehityksen vaikeudesta (dysfasiasta) johtuvat oppimisvaikeudet,
7. näkövamma sekä
8. kuulovamma.

Tämä luokitus sopii esimerkiksi perusopetukseen ja siksi olemme ottaneet mukaan myös toisen luokituksen, jonka pohjalta lähestymme oppimishäiriöitä.

Oppimisvaikeudet voidaan jaotella lukivaikeuksiin, matematiikan oppimisvaikeuksiin, tarkkaavaisuushäiriöihin (MBD, ADD, AD/HD), hahmottamisvaikeuksiin ja Aspergerin oireyhtymään. Oppimisvaikeuksien näkyvimmat piirteet voidaan vielä jakaa kielellisiin erityisvaikeuksiin, hahmotusvaikeuksiin, tarkkaavaisuuden ja toiminnan ohjauksen vaikeuksiin ja motorisiin erityisvaikeuksiin. Käymme läpi tämän luokituksen mukaan erilaisille oppijoille oleellisia piirteitä. (Ks. esim. Kautto-Knape 2008, Ahonen & Aro 1999.)

Lukivaikeudesta kärsii noin 10–15 % väestöstä. Erilaiset opetustekniikat, yksilöllisyys ja monimuoto-opiskelu ovat keinoja jotka tukevat oppimista lukivaikeuksien kohdalla. Matematiikan oppimisvaikeus koskee noin 3–7 % väestöstä. Toistettu vahvistaminen, laskutoimituksen pilkkominen ja teorian käytäntöön kytkeminen ovat avainsanoja tämän ryhmän opetuksessa. Tarkkaavaisuushäiriöitä puolestaan ilmenee 10 prosentilla väestöstä ja useat näistä tulkitaan vain hankaliksi tapauksiksi, joille ei vain pystytä esim. resurssien puuttuessa antamaan sopivaa opetusta. Heidän kannaltaan oppimisessa olisi tärkeää kiinnittää huomiota opetustekniikoiden vaihtelevuuteen, tauotukseen ja opiskeluympäristön järjestelyihin, jotka rauhoittavat oppijaa. Valitettavan harvoin tämän ryhmän kohdalla huomioidaan että käytöshäiriöiden taustalla on neurologinen oireyhtymä.

Aspergerin oireyhtymää esiintyy noin 3 lapsella 10 000:sta. Tämän ryhmän oppijoiden kannalta on erityisen, tärkeää, että opettaja auttaa oppimisessa yksilöllisesti ja että opetusryhmät ovat pieniä. Tehtävien selkiinnyttäminen erilaisten esimerkkien avulla auttaa oppijaa hahmottamaan kokonaisuuksia. Koska Aspergerin oireyhty-

mässä oppijan on vaikea tulkita mm. ilmeitä ja eleitä, opettajalla on suuri vastuu siitä miten hän toimii luokassa. (Ks. esim. Lehtonen 2004 ja Luukkainen 2001.) Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä on koko ajan kasvanut, kuten seuraava Tilastokeskuksen kuvio kertoo.

Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat erityisopetuksen järjestämipaikan mukaan 2007							
Erityisopetuksen järjestämipaikka	Vuosiluokka				Yhteensä	Muutos edellisestä vuodesta	
	Esiopetus	1-6	7-9	Lisäopetus		Yhteensä	%
Opetus kokonaan yleisopetuksen ryhmässä	326	7 830	3 979	34	12 169	589	5,1
Opetus osin yleisopetuksen ryhmässä	88	4 337	6 514	18	10 957	516	4,9
Erityisryhmä, muu kuin erityiskoulu	630	9 156	5 333	95	15 214	506	3,4
Erityisryhmä, erityiskoulu	389	4 084	3 042	230	7 745	-225	-2,8
Yhteensä	1 433	25 407	18 868	377	46 085	1 386	3,1
Peruskoulun oppilasmäärä	12 925	357 403	199 067	1 294	570 689	-8 229	-1,4

Kuvio 2. lähde: http://www.stat.fi/til/erop/2007/erop_2007_2008-06-10_tau_003.html?tulosta

Toinen käsittelemämme oppijaryhmä ovat maahanmuuttajat, joita tarkastelemme seuraavassa. Maahanmuuttoviraston sanaston (2008) mukaan ”Maahanmuuttajalla tarkoitetaan henkilöä, joka on muuttanut maasta toiseen” eli tässä tapauksessa ulkomailta Suomeen. Kyseessä on yleiskäsite, joka koskee kaikkia maahamme muuttavia henkilöitä muuttosyystä riippumatta, toisin sanoen se sisältää niin pakolaiset, turvapaikanhakijat, paluumuuttajat, siirtolaiset tai muista syistä Suomeen tulleet.

Maahanmuuttajia on Suomessa tällä hetkellä yli 143 000 ja määrä kasvaa koko ajan. Ennusteen mukaan maahanmuuttajia on parin vuoden kuluttua 160 000 ja vuonna 2025 luvun ennustetaan ylittävän 300 000 rajan. Kehitys on tapahtunut lyhyellä ajanjaksolla, sillä 1990-luvun alussa maahanmuuttajia oli maassamme reilusti alle 30 000. Näissä luvuissa on myös huomioitava se, että niihin ei sisälly jo Suomen kansalaisuuden saaneet maahanmuuttajat. Eniten maahanmuuttajia on tullut Venäjältä ja Virosta, mutta myös Ruotsi, Somalia ja Kiina ovat usein olleet lähtömaana. (Tilastokeskus.)

Muuttoliikkeen myötä monikulttuurisuus on tullut kouluihin jäädäkseen. Oppilasaines muuttuu koko ajan monikulttuurisemmaksi: Suomen peruskouluihin ja toisen asteen oppilaitoksiin, korkeakouluista puhumattakaan, tulee vuosittain satoja

oppilaita ulkomailta. Maahanmuuttajaoppilaita on tällä hetkellä perusopetuksen piirissä 13 260, lukioissa 1 890, ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakouluissa noin tuhat oppilasta. (Tilastokeskus.) Oppijat ovat hyvinkin erilaisia kulttuuriltaan, kielitaidoltaan ja koulutustasoltaan, mikä asettaa melkoisen haasteen koulumaailmalle ja opettajille.

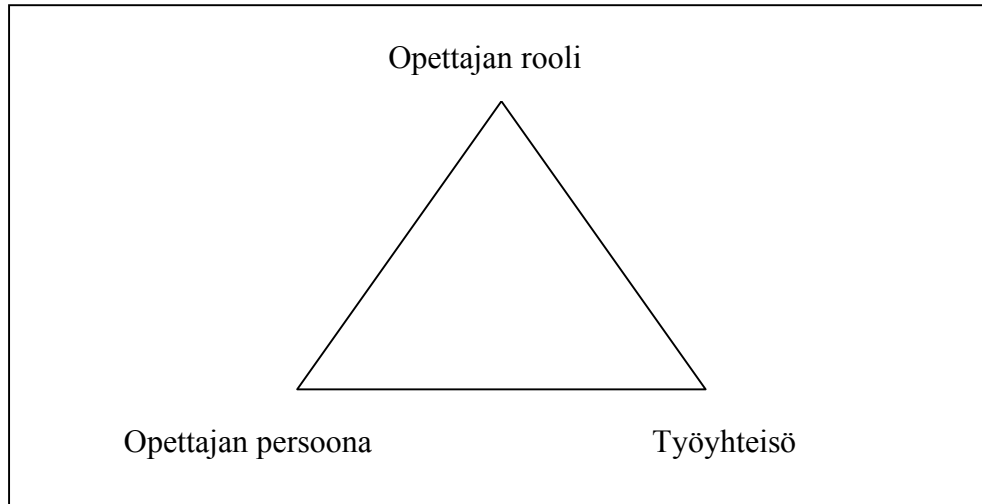
4. JOHTAMINEN OPETUSTYÖSSÄ

4.1 Opettaja johtajana ja työn osa-alueet

Koulumaailmasta ja opettajan työstä puhuttaessa ei johtaminen liene ensimmäinen asia, joka tulee mieleen tai johtaja sana, jota käyttäisi opettajasta. Enemminkin opettajuus tuo mieleen termejä tiedon välittäminen, ohjaus ja vuorovaikutus, kun taas johtajuus luo mielikuvan esimiehestä ja alaisista ja viittaa yritys-elämän sektorille. Johtajuuteen ja sen lähtökohtiin perehdyttäessä huomaa kuitenkin pian, että johtajuuden elementit sopivat opettajuuteen yllättävänkin hyvin, määritelmästä alkaen.

Mitä johtajuus sitten on? Juuti (1995) määrittelee johtajuuden olevan yhteisön toimintatapojen säätelyä. Siinä pyritään vaikuttamaan toisten toimintaan ja käyttäytymiseen jonkin tietyn tavoitteen saavuttamiseksi. Johtajuuden kolme elementtiä ovatkin vaikuttaja, vaikutettava ja työyhteisön tavoite (Jalava 2001, 10). Edellä mainitun voi mielestämme hyvin yhdistää opettajan työhön, jossa opettaja pyrkii vaikuttamaan oppilasryhmän toimintaan oppimistavoitteen saavuttamiseksi. Muitakin yhteisiä tekijöitä löytyy: Johtajuus lähtee persoonasta, aivan samoin kuin opettajuus; oma persoona on molemmissa tärkein työväline. Johtamisen tavoitetilana on saada ryhmä toimimaan ja esimiehen tehtävänä on tukea ryhmän toimintaa, aivan samoin kuin opettajan tehtävä on tukea oppilasryhmän toimintaa. Lisäksi molemmissa olennaisista on vuorovaikutus ja ihmisten kohtaamisen taito.

Ennen kuin lähdemme tarkemmin tarkastelemaan johtajuutta osana opettajan työtä, perehdymme lyhyesti opettajan työn peruselementteihin; tämä kokonaisuuden ja eri osa-alueiden tarkastelu auttaa meitä kytkemään johtajuuden osaksi opettajan työtä. Blomberg (2008, 3) on tarkastellut opettajan työtä Hyypän (2000, 132) teoreettisen mallin, systeemikolmion, avulla, jossa opettajan työn peruselementit ovat opettajan persoona, opettajan rooli sekä hänen työyhteisönsä. Lähtökohtana on, että kaikki nämä osa-alueet vaikuttavat toisiinsa ja opettajan työn kokonaisvaltainen tarkastelu edellyttää kaikkien edellä mainittujen perspektiivien huomioimista. Opettajan johtajuuden näkökulmasta pidämme olennaisena avata sekä persoonan että roolin käsitteitä hieman enemmän, sillä ne vaikuttavat suoraan luokkahuonetyöskentelyyn, työyhteisö-näkökulmalla ollessa lähinnä välillinen vaikutus.



Kuvio 3. Opettajan työn peruselementit (Blomberg 2008, 3).

Opettajan persoona on työn lähtökohta, se on väline, jolla opettaja tekee työtään (aivan kuten johtajakin). Tämä toki edellyttää, että opettajalla on riittävän hyvä itsetuntemus, jotta hän pystyy hyödyntämään henkilökohtaisia piirteitään halutulla tavalla. Millaisia henkilökohtaisia piirteitä opettajan olisi sitten hyvä omata, millainen on hyvä opettaja? Oikeudenmukainen, ymmärtäväinen, ystävällinen, huumorintajuisen, innostava, kärsivällinen, vastuuntuntoinen, luotettava, joustava, luova... Jokaisella on varmasti oma näkemyksensä. Ehkä parasta on todeta Uusikylän (2006, 57) tavoin, että erilaisille oppilastyypeille sopivat erilaiset opettajapersoonat – hyviä opettajia on siis monenlaisia. Lienee kuitenkin selvää, että opettajan tulee olla ”aikuisen persoona”, johon sisältyy mm. itsensä ja muiden arvostus, erilaisuuden hyväksyminen, sosiaaliset valmiudet, pitkäjänteisyys, kehittyminenvalmius sekä pettymysten- ja ahdistuksensietokyky (Salmimies 2001, 88).

Yksi olennainen, opettajan persoonaan liittyvä tekijä on auktoriteetti. Kukapa ei olisi kuullut puhuttavan opettajan auktoriteetista, tai nykypäivänä ehkä osuvammin opettajan auktoriteetin puuttumisesta. Sanakirjamääritelmän mukaan auktoriteetilla tarkoitetaan arvovaltaa, arvostusta ja vaikutusvaltaa tai asiantuntevuutta (Nurmi ym. 2001). Keskeistä auktoriteetin käsitteessä on kuitenkin osapuolten välinen suhde: auktoriteetti kuvastaa valtaa, jota jollakulla on suhteessa toiseen ihmiseen ja se ilmenee aina ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Nuutinen 2000, 177). Valta on näin ollen aina läsnä myös kouluissa ja luokkahuoneissa, aivan kuten vallankäyttö on opettajan työssä jokapäiväinen asia. Emme kuitenkaan paneudu tässä työssämme

valtaan tai valtasuhteisiin muuten kuin erottamattomana osana johtajuutta; myöskään auktoriteetin (valta)käsite ei ole työssämme ensisijainen. Sen sijaan Blomberg (2008, 72) toteaa opettajan työn edellyttämän auktoriteetin olevan ”henkistä voimaa, joka säteilee koululuokkaan niin, että opettaja voi ulkoisesti ja sisäisesti johtaa oppilaitaan”. Nimenomaan tästä (positiivisesta) johtamisen näkökulmasta haluamme työssämme auktoriteetin käsitettä käyttää.

Opettaja toimii työssään tietynlaisessa roolissa, ammattiroolissa, kuten jokainen ihminen työssään. Opettajan rooliin voidaan katsoa kuuluvaksi kolme eri hallinnan aluetta: opetettavan sisällön hallinta (substanssiosaaminen), opetusmenetelmien hallinta (didaktiset taidot) sekä luokan hallinta (Blomberg 2008, 71). Kaksi ensin mainittua ovat ensiarvoisen tärkeitä, mutta menettävät helposti merkityksensä, mikäli kolmas osa-alue eli luokan hallinta ei opettajalta onnistu. Yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä onkin työrauhan turvaaminen. Levottomuuksien lisääntyneessä koulumaailmassa työrauhan ylläpitäminen ei kuitenkaan ole helppoa, vaan vaatii opettajalta sekä taitoa että ennen kaikkea halua ottaa luokkatila haltuun ja varmistaa oppilaille mahdollisuus uusien asioiden oppimiseen. Tämän perusteella koulumaailma kaipaa kipeästi opettajalta johtajuutta – mutta minkälaista johtajuutta?

4.2 Johtamisjärjestelmät suhteessa opetustyöhön

Johtajuuden ja opettajuuden ollessa lähtökohdiltaan hyvin samanlaisia, voidaan kysyä, kuinka eri johtamisjärjestelmät sopivat kuvaamaan opettajan työtä tai kuinka opettaja voisi työssään niiden periaatteita hyödyntää. Toki voidaan esittää kysymys, onko johtamisjärjestelmä ja sen tiedostaminen ylipäättään mielekästä tai tarpeellista opettajan työn kannalta. Itseisarvo se ei tietenkään saa olla, mutta oman työn kehittämisen kannalta opettajan voisi olla hyödyllistä miettiä, mikä oman ajattelun ja johtamisen perusmallina toimii ja millaisten johtamisoppien mukaan joukkoaan luotsaa.

Johtamisopeista ja -järjestelmistä löytyy paljon kirjallisuutta. Haapalainen (2005, 11–30) on teoksessaan listannut seuraavat johtamisjärjestelmät: strateginen johtaminen, käskyttäminen, tulosjohtaminen, tavoitejohtaminen, management by walking around, tilannejohtaminen, minuuttijohtaminen, osaamisperusteinen johtaminen,

asiakaslähtöinen johtaminen, knowledge management, balanced scorecard – johtaminen, muutosjohtaminen, prosessijohtaminen, projektijohtajuus, ratkaisuperusteinen johtajuus, mallijohtaminen, tunnejohtaminen sekä arvojohtaminen. Kuten huomata saattaa, lista sisältää 18 erilaista oppia ja sitä voisi varmasti jatkaa vielä lisääkin. Se ei kuitenkaan työmme kannalta ole olennaista, vaan tarkoituksena on pohtia em. listasta joitain opettajan työhön soveltuvia tai siihen liittyviä johtamisoppeja. Seuraavassa keskitymme esittelemään valitsemiemme johtamisjärjestelmien pääsisällöt sekä perustelemme valintamme.

Strateginen johtaminen

Strateginen johtaminen on päätöksentekoa, jossa pyritään johdonmukaisesti toteuttamaan yhteisesti sovittuja, pitkän ajan tavoitteita (Haapalainen 2005, 11). Koulumaailmassa se on enemmänkin rehtorien ja koulun johtoportaan aluetta, eikä niinkään koske opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Toki opetuksen taustalla nykyään usein on oppilaitoksen tai kunnan strategia, eli se vaikuttaa yksittäisen opettajankin työhön, mistä syystä halusimme ottaa sen tähän mainittavaksi.

Käskyttäminen

Käskyttämisessä on sananmukaisesti kyse käskyjen antamisesta ja niiden noudattamisesta, siinä asioita ei perustella, eikä niistä keskustella. Johtaja tekee päätökset, eikä alaisilla ole vaikutusmahdollisuuksia. Käskyttämistä johtamistapana ei monikaan johtaja varmasti myönnä enää käyttävänsä, mikä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö sitä yhä ilmenisi. Kuten Haapalainen (2005, 12) tuo esiin, käskyttäminen on nykyään vain naamioitu kauniimpaan muotoon, kuten toimeksiannoiksi, viikkolistoiksi tai toimintasuunnitelmiksi. Koulumaailmaan käskyttäminen sopii huonosti. Se ei edesauta oppimista, jos oppilaat tekevät vain sen, mitä käsketään, eivätkä yhtään enempää. Käskyttäminen ei myöskään kannusta oma-aloitteisuuteen, eikä tue luovuutta. Toki on huomioitava, että on olemassa myös oppilaita, joilta puuttuu kyky tai halu aktiivisuuteen ja oma-aloitteisuuteen – ainakin ajoittain – ja jotka tällöin jopa tarvitsevat (kohteliasta) käskyttämistä.

Tavoitejohtaminen

Tavoitejohtamisessa johtaminen perustuu asetettuihin tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen. Onnistuakseen tämä johtamisjärjestelmä edellyttää, että tavoitteita ei saa asettaa ainoastaan ylhäältä käsin, vaan työntekijöille on annettava mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa, muussa tapauksessa kyse on lähinnä kaunistellusta käskyttämisestä. Tällöin alaiset eivät ole sitoutuneita tavoitteisiin, mikä näkyy kiinnostuksen ja panostuksen puuttumisena ja näin ollen tavoitteiden heikkona saavuttamisena. (Haapalainen 2005, 18.) Tavoitteiden asettaminen ja niihin pyrkiminen on olennainen osa opetusta. Opettajan tulisikin muistaa toimia tavoitteita asettaessa yhdessä opiskelijoiden kanssa ja antaa heillekin mahdollisuus tulla kuulluksi ja esittää ehdotuksia. Näin opettaja samalla kasvattaa oppijoiden motivaatiota työskennellä tavoitteiden saavuttamiseksi.

Management by walking around

Tällä johtamistyyllillä tarkoitetaan johtajan jalkautumista alaistensa keskuuteen. Se ei sinänsä ole oma johtamisjärjestelmänsä, mutta on hyvä kuitenkin huomioida sellaiseen liittyvänä osana. (Haapalainen 2005, 19.) Opettajan työssä tämä tarkoittaa liikkumista luokkahuoneessa muutenkin kuin opettajanpöydän takana, liikkumista oppilaiden parissa. Näin opettaja pääsee lähemmäs opiskelijoita ja osoittaa olevansa kiinnostunut oppilaiden töiden etenemisestä sekä voi huomioida opiskelijoita paremmin yksilöllisestikin. Laskeutuessaan jalustalta (eli luokan edestä) hän on myös helpommin lähestyttävä ja pystyy luomaan välittömämmän ja luottamuksellisemman ilmapiirin luokkaansa.

Tilannejohtaminen

Tilannejohtamisella tarkoitetaan joustavaa johtamista eli toimimista tilanteen mukaan. Taustalla on ajatus nopeasti muuttuvasta maailmasta, jossa pitkän tähtäimen suunnitelmat ja tavoitteet ovat vanhentuneita jo valmistuttuaan. (Haapalainen 2005, 21.) Tällaista johtamista koulumaailmassakin joutuu aina välillä toteuttamaan tilanteiden muuttuessa nopeasti ja yllättävästi. Opettajalla on oltava tietynlaista tilanneherkkyyttä, jotta hän pystyy tarvittaessa muuttamaan asetettuja tavoitteita ja suunnit-

telmia. Tässä on kuitenkin huomioitava, että muutosten on oltava perusteltuja, eikä hetken mielijohteesta tehtyjä.

Minuuttijohtaminen

Minuuttijohtamisessa keskiössä on ajankäytön suunnittelu, sen tarkka seuranta ja johtaminen sen avulla (Haapalainen 2005, 21). Opetustyössä tällaiseen minuuttijohtamiseen joutuu välillä pakostakin: tunnit ovat kestoaltaan tietyn minuuttimäärän mittaisia ja annetun ajan aikana on käytävä läpi tietty määrä asioita. Kello on koulumaailmassa armoston. Yleensä opiskelijat pitävät huolen ajan seurannasta ja tunnin lähestyessä loppuaan alkaa levoton liikehdintä. Se, onko tunnin kulku vastannut suunnitelmaa, jää aina lopussa nähtäväksi. Toki tässä korostuu opettajan ammattitaito: kokenut opettaja osaa suunnitella tunnille sopivan määrän asiaa (mikä sekin tosin perustuu ajankäytön suunnitteluun!) ja jos kaikkea ei ehditä käydä läpi, on opettajan tehtävänä nostaa esiin kaikkein olennaisin. Ja vaikka kiinnostusta aiheen jatkamiseen puolin ja toisin olisikin tunnin loppumisesta huolimatta, ei se useinkaan ole mahdollista seuraavan oppitunnin alkaessa ja seuraavan opettajan odottaessa.

Muutosjohtaminen

Muutosjohtamisessa johtaja uskoo jatkuvaan kehitykseen sekä muutoksen eteenpäin vievään voimaan ja ajattelee sen olevan menestyksen tae (Haapalainen 2005, 24). Opettajalle jatkuva kehittyminen on lähes elinehto ja opetuksen sisältöjen uudistaminen ja ajanmukaistaminen on myös aina välillä paikallaan. Niin kuin liikeliämässä, myös opetustyössä muutoksen on kuitenkin oltava hallittua, niin että opiskelijat pysyvät mukana.

Ratkaisuperusteinen johtajuus

Ratkaisuperusteinen johtajuus korostaa tulevaa, ei mennyttä. Siinä keskitytään uusiin ratkaisuihin, eikä olemassa oleviin ongelmiin tai niiden syihin. (Haapalainen 2005, 25.) On tilanteita, joissa opettajankin on hyvä toimia tämän periaatteen mukaisesti, mutta pelkästään sen johdolla ei voi toimia. Opetustyöhän rakentuu aiemmin opitun pohjalle ja koulumaailmassa on myös tarpeen silloin tällöin selvittää ongelmien syitäkin, eikä pohtia ainoastaan ratkaisuja.

Mallijohtaminen

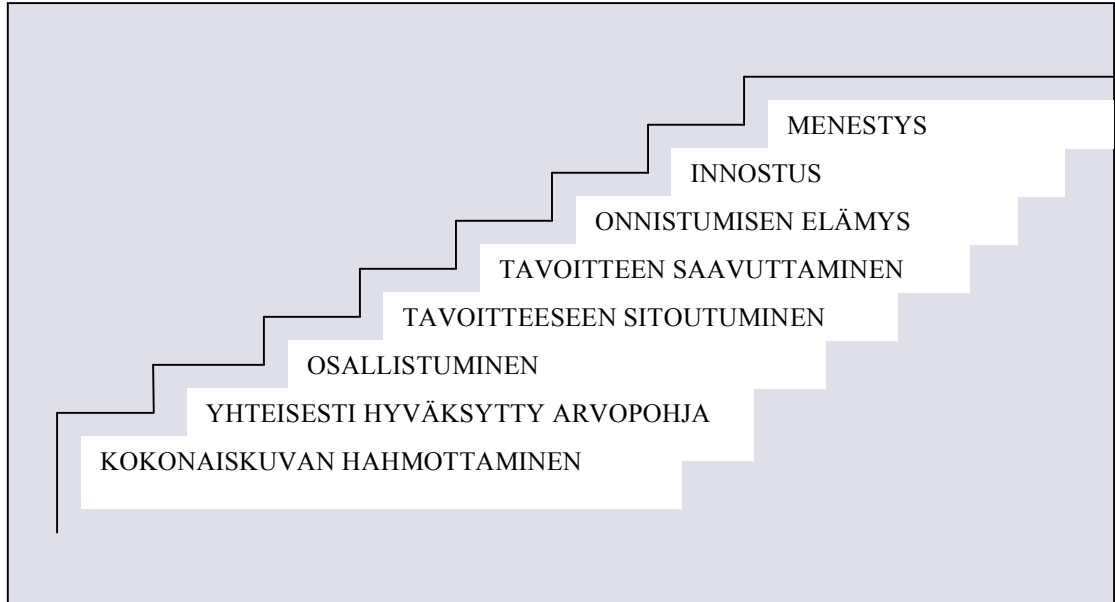
Mallijohtamisella tarkoitetaan johtamista esimerkin avulla. Johtajan tehtävänä on olla esimerkkinä alaisilleen ja innostaa heitä työhön sekä luoda tiimihenkeä. Tähän tarvitaan läsnäoloa työntekijöiden parissa ja sitä kautta luottamuksen rakentamista. Management by walking around onkin olennainen osa mallijohtamista. (Haapalainen 2005, 26.) Opettajan ammattiin on aina katsottu kuuluvan tietynlaisena esimerkkinä oleminen, joten siinä mielessä mallijohtaminen soveltuu hyvin koulumaailmaan. Mikäli opettaja saa oppilasryhmän yhteishengen nousemaan ja ilmapiirin luottamukselliseksi ja innostavaksi, on sillä ehdottoman positiivinen vaikutus oppimisprosessiin.

Tunnejohtaminen

Tunnejohtaminen on ihmisten johtamista parhaimmillaan. Ihmiset eivät ole tunteettomia koneita, vaan tulevat töihin niin ilojensa, surujensa kuin pelkojensakin kanssa. Viisas johtaja huomioi tämän ja saa näin joukkonsa toimimaan – paitsi hyvällä mielellä – myös tehokkaasti. (Haapalainen 2005, 26–27.) Tunneälyn omaaminen on opettajallekin hyödyllinen ominaisuus. Oppilaat ovat yksilöitä, jotka kokevat asioita eri tavoin ja joilla on välillä huonojakin päiviä, jolloin mikään ei jaksaa kiinnostaa. Opettajan tulisikin muistaa, että oppilailla on oma elämänsä koulun ulkopuolella, eikä se voi olla vaikuttamatta oppimiseen.

Johtamisjärjestelmien hyödyntämisen lisäksi opetuksen ohjenuorana voisi hyvin pitää myös tehokkaan johtamisen perusmallia (kuvio 4). Ensin tulee hahmottaa kokonaiskuva, jotta niin opettajalle kuin oppilaillekin on selvää, mihin opetuksella pyritään. Yhteisesti hyväksytty arvopohja ei ole opetuksessa välttämätön, mutta varmasti auttaa luokkatyöskentelyn sujumisessa. Opiskelijoiden osallistuminen tavoitteen määrittelyyn ja yhteinen keskustelu antavat kaikille vaikuttamisen mahdollisuuden, mikä taas auttaa opettajaa sitouttamaan opiskelijoita oppimiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen. Tavoitteiden ollessa kaikkien tiedossa, voi matkan varrella helposti pysähtyä tarkistamaan, mikä on tilanne tavoitteisiin nähden. Opettajan – aivan kuin esimiehenkin – on myös hyvin tärkeää osoittaa kiinnostusta oppilaidensa

työhön ja sitä kautta varmistaa onnistumisen elämykset ja mielihyvän kokemisen tavoitteita saavutettaessa. Yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä on luoda innostunut ilmapiiri oppimista kohtaan, sillä innostus on usein menestyksen kulmakivi.



Kuvio 4. Tehokkaan johtamisen perusmalli

4.3 Erilaiset johtamistyylit

Johtamistyylit ovat läheisesti linkittyneitä johtamisjärjestelmiin ja osittain niissä on myös samoja tekijöitä. Johtamistyylit ovat kuitenkin lähempänä itse toimintaa, minä johdosta katsomme tarpeelliseksi tarkastella opettajan työtä myös niiden näkökulmasta. Jaottelu perustuu Golemanin (2002, 53) tunneälyluokitukseen ja sisältää seuraavat kuusi johtamistyyliä: pakkojohtaminen, vaatimusjohtaminen, visionäärijohtaminen, yhteisöjohtaminen, demokraattinen johtaminen sekä valmentava johtaminen. Nämä johtamistyylit eroavat sen mukaan, miten johtaja suhtautuu alaisiinsa, kommunikoi heidän kanssaan ja miten kohtelee heitä. Johtamisjärjestelmistä ja –tyyleistä puhuttaessa on hyvä muistaa myös kahtiajako asiajohtamiseen (management) ja ihmisjohtamiseen (leadership). Edellä mainituista johtamistyyleistä pakkojohtaminen ja vaatimusjohtaminen ovat selkeästi enemmän tavoite- ja tulosorientoitunutta asiajohtamista, kun taas loput neljä keskittyvät enemmänkin ihmisten joh-

tamiseen. Sanomattakin lienee selvää, että opetustyössä hedelmällisempää on keskittyä ihmisjohtamiseen, vaikka asiajohtaminenkin saattaa joskus olla paikallaan.

Pakkojohtaminen

Pakkojohtaminen on nimensä mukaisesti johtamista ”teet niin kuin sanon” -tyyliin, eli se on pitkälti samoilla linjoilla käskyttämisen kanssa; oikeastaan se voitaisiin nimetä myös käskyjohtamiseksi, mutta järjestelmän ja tyylin erottaaksemme kutsumme tätä pakkojohtamiseksi. Molemmissa johtaja vaatii alaisiltaan tottelemista ja toimimista hänen tahtonsa mukaisesti, vaihtoehtoja toimimiselle ei useinkaan tarjota. Pakkojohtamiseen sisältyy usein myös sanktioiden uhka, mikäli alainen ei toimi toivotulla tavalla. (Goleman 2002, 75.) Opetuksessa tällainen johtaminen ei anna tilaa oppilaiden omalle ajattelulle ja luovuudenkin se tukahduttaa varmasti. Oppilaat ovat pakotettuja olemaan kuin ”pässit narussa”, mikä ei ainakaan edistä oppimista. Voikin sanoa, että pakkojohtamisen periaatteita toteuttava opettaja ei ole luokassa oppilaitaan varten, vaan itseään ja omaa vallanhaluaan korostaakseen. Valitettavasti tällaisiakin tapauksia koulumaailmasta löytyy ja usein nämä opettajat ovatkin oppilaiden keskuudessa ansainneet lisäkutsumanimikseen ”natsi” tai ”hitler”.

Vaatusjohtaminen

Vaatusjohtamisessa korostetaan osaamista ja vaatimustasoa. Siinä esimies asettaa ryhmälle tiukat säännöt ja normit, joiden mukaan tulee toimia, jotta työssä säilytetään tietty taso. (Goleman 2002, 72.) Opettaja saattaa esimerkiksi kokea koulun maineen velvoittavana ja tuoda sen esiin myös opetuksessaan. Tai vaihtoehtoisesti opettaja on asettanut itselleen riman niin korkealle, että vaatii oppilailtaan tietyn tasoista suoriutumista opinnoissa; esimerkiksi lukioissa opetuksen yksi päämäärä ja mittari ovat ylioppilaskirjoitukset, joihin nähden opettaja voi olla asettanut ryhmälleen tietyn vaatimustason. Oppilaiden näkökulmasta tämä saattaa kuitenkin olla ahdistavaa, minkä johdosta keskittyminen suuntautuu muihin asioihin kuin oppimiseen.

Visionäärinen johtaminen

Visionäärinen johtaminen mahdollistuu silloin, kun esimies on henkilönä sellainen, jota alaiset haluavat seurata. Olennaista ei ole esimiesasema, vaan se, että esimies omaa tiettyjä luonteenpiirteitä tai muita erityisiä ominaisuuksia, joita alaiset arvostavat ja sen vuoksi sitoutuvat yhteisen päämäärän saavuttamiseen. Tällainen esimies omaa usein karismaa ja saa ihmiset toimimaan oman esimerkkinsä avulla, samansuuntaisesti kuin mallijohtamisessa. (Goleman 2002, 56.) Visionäärinen johtaminen on erinomainen esimerkki siitä, miten ihmisen persoona on työn keskiössä. Mikäli opettaja omaa arvovaltaa oppilaidensa silmissä, on se opetusta helpottava tekijä. Tällainen opettaja saa oppilaat kuuntelemaan sekä kiinnostumaan ja innostumaan opetuksesta, ja pystyy hyödyntämään vaikuttamisen lahjaansa positiivisella tavalla. Toisaalta, koulumaailmassa asioiden kriittinen tarkastelu on hyväksi, joten jos oppilaat haluavat liian innokkaasti seurata opettajaansa ja samaistua häneen, saattaa se olla oppimista heikentävä tekijä. Opettajalla on siis suuri vastuu sen suhteen, miten hän tätä arvovaltaansa käyttää.

Yhteistyöjohtaminen

Yhteistyöjohtamisessa ihminen on etusijalla. Nimensä mukaisesti esimies tekee yhteistyötä alaistensa kanssa, pitää yllä harmoniaa ja luo tunnesiteitä. Näin työilmapiiri pysyy hyvänä ja alaiset ovat motivoituneita työntekoon. (Goleman 2002, 64.) Opettajan kannalta tämä johtaminen kuulostaa oikein sopivalta siinä mielessä, että opetustyössäkin tärkein asia tulisi olla ihminen, oppilas. Tällaisen johtamistyylin opettajan luokassa on kaikkien mukava olla ja yhteistyö on sujuvaa. Tämä on se opettaja, jolle oppilas kokee helpoksi uskoutua ja kertoa ongelmistaan ja jolle uskaltaa tulla juttelemaan kuulumisia koulun ulkopuolellakin. Opettaja, joka vielä vuosienkin kuluessa saa joulukortteja oppilailtaan. Niin hyvältä johtamistyyliä kuin tämä kuulostaakin, on siinäkin vaaransa: liian kaverimaisen suhteen muodostuminen.

Demokraattinen johtaminen

Demokraattinen johtaminen osallistuttaa kaikkia asianosaisia toimintaan ja päätöksentekoon. Esimies on kiinnostunut alaistensa mielipiteistä, kuuntelee heitä ja osallistumisen kautta kaikki pääsevät vaikuttamaan. Demokraattinen johtaminen on samansuuntainen yhteistyöjohtamisen kanssa, mutta tavallaan virallisempi versio. Osallistamisen kautta esimies pyrkii luomaan yksimielisyyttä asioiden hoitamisen suhteen, ei niinkään luomaan tunnesiteitä. (Goleman 2002, 69.) Nykypäivänä koulumaailmassa oppilaiden osallistuttaminen on ensiarvoisen tärkeää, minkä johdosta jokaisen opettajan tulisi omata ainakin hippunen demokraattista johtamistyyliä. Oppilaat kokevat onnistumisen tunteita, kun opettaja on kiinnostunut heidän ajatuksistaan ja antaa heille mahdollisuuden vaikuttaa.

Valmentava johtaminen

Valmennus tuo mieleen urheiluharrastuksen, mutta se on myös johtamistyylinä tehokas. Siinä esimiehen tehtävänä on auttaa alaisiaan oppimaan, kasvamaan ja kehittymään pidemmällä aikavälillä, tulevaisuutta varten. Tässä oppimisprosessissa esimies eli valmentaja on ensisijaisesti valmennettaviensa tukena ja vastuu työn tekemisestä ja oppimisesta on työntekijöillä. Keskeistä valmentavassa johtamisessa on myös vuorovaikutus ja siihen sisältyen aktiivinen kuuntelu ja palautteen anto. (Goleman 2002, 59.) Opettajan näkökulmasta valmentava johtaminen on hyvinkin käytökelpoinen malli ja se kuvastaa pitkälti tämän päivän ajatusta opettamisesta: opettajan tehtävä ei ole niinkään opettaa, vaan olla tukemassa oppimisen prosessia. Aivan kuin työelämässä, myös koulumaailmassa tällainen ajattelutapa edellyttää oppijoilta vastuunottoa, aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta.

5. ERILAISET OPPIJAT JA OPETTAMINEN

5.1 Erilaisen oppijan määritelmiä

Perusopetuslaki määrittelee erityisopetuksen reunaehdot, joita jokaisen oppilaitoksen on noudatettava.

Perusopetuslaki (628/1998) 17 §:

”Oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen yhteydessä. Jos oppilaalle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai tunne-elämän häiriön taikka muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä taikka muutoin erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Tässä momentissa tarkoitetun oppilaan opetuksessa voidaan poiketa 11 §:stä sen mukaan kuin 14 §:n nojalla säädetään tai määrätään. Oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma.”

Kaikki ihmiset ovat tavallaan erilaisia oppijoita, koska opimme uusia asioita keskenämme eri tavalla. Opettajan tarjoama tapa oppia ei aina ole kaikille sopiva. Usein erilaiset oppijat määritelläänkin ihmisiksi, jotka oppivat koulun näkökulmasta ”väärällä tavalla”. Tämän takia he eivät pääse käyttämään koko lahjakkuuttaan, vaan alisuoriutuvat koulussa ja heidät leimataan oppimisvaikeuksista kärsiviksi. Oppimisvaikeuden selvittämiseksi voidaan esittää yksinkertaisia kysymyksiä kuten esimerkiksi: ”Ovatko vieraat kielet tai vaikkapa kertotaulun ulkoa oppiminen sinulle vaikeita? Sekoittuvatko kirjaimet keskenään lukiessa tai kirjoittaessa? Entä sotkeutuvatko oikea ja vasen helposti keskenään?” Mikäli kysymyksiin vastataan kyllä opettaja saa tiedon oppijan oppimisvaikeudesta, joka näiden pohjalta on lukivaikeus, synnynnäinen erilainen oppijuus. Oppimisvaikeuksista yleisin on juuri lukivaikeus, johon saattaa liittyä myös pulmia tarkkaavaisuudessa, matemaattisessa hahmottamisessa ja motoriikassa. Matemaattisen hahmottamisen vaikeuksia voi tosin olla myös ilman lukivaikeutta. (Ks. esim. Hautamäki, Lahtinen ym. 2007 ja Lahtinen 2004.)

Erityisillä lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksilla tarkoitetaan sellaisia vaikeuksia lukemaan ja/tai kirjoittamaan oppimisessa, joita esiintyy tavanomaiseen kouluopetukseen osallistumisesta ja suhteellisen hyvästä yleisestä älyllisestä kehityksestä huolimatta. Lukeminen on hidasta ja virheitä syntyy helposti. Opinnot tuntuvat työläiltä varsinkin silloin kun niihin liittyy paljon luettavaa. Paitsi varsinainen oikeinkirjoitus, myös kirjoitelmien laatiminen on monille vaikeaa. Lukivaikeuksia omaavan on yleensä vaikea erottaa kuulonvaraisesti samankaltaisia äänneitä (t-d, p-b yms.), lyhyitä ja pitkiä vokaaleja (esim. aa, ee) tai kaksoiskonsonantteja (esim. kk, pp). Lukivaikeudessa ei ole kuitenkaan kyse ymmärtämisen vaikeudesta. (Kautto-Knape 2008.)

Lukivaikeus ilmenee usein suvuittain. Lukivaikeuksien taustalla olevia geneettisiä, rakenteellisia ja toiminnallisia tekijöitä tutkitaan laajasti. Uusin lääketieteellinen tutkimus näyttää tukevan käsitystä ilmiön perinnöllisyydestä. Lukivaikeus ilmenee harvoin pelkkänä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutena. Yleensä vaikeuksia ilmenee vielä enemmän kielten opiskelussa. Lukivaikeuteen liittyy erittäin usein vaikeuksia tarkkaavaisuuden ylläpitämisessä, matematiikassa ja motoriikassa sekä lyhytaikaisen eli niin kutsutun työmuistin kapeutta. Usein myös ajan hahmottaminen ja tarkat aikataulut tuottavat hankaluuksia.

Tarkkaavaisuushäiriö ilmenee yleisenä huolimattomuutena kuten tavaroiden jatkuvana kadottamisena, motorisina ongelmina, ulkopuolisista ärsykkeistä häiriintymisenä, kyvyttömyytenä järjestää toimintaa ja eriaisteisina hahmotushäiriöinä. Opiskeluun vaikuttaa pitkäjännitteisyyden puute, joka ilmenee vaikeutena jaksaa kuunnella, tehdä tehtäviä loppuun, keskittyä ja säilyttää tarkkaavaisuus muista ärsykkeistä huolimatta. Äänet, häly ja liikkeet saattavat viedä opiskelijan huomion kokonaan pois tehtävästä. Koska opiskelija ei jaksa keskittyä yhteen asiaan pitkää aikaa, hän saattaa yrittää tehdä montaa asiaa yhtä aikaa tai hyppiä tehtävästä toiseen. Usein häneltä saattaa jäädä myös huomaamatta tai kuulematta asioita. Ongelmia esiintyy myös lukemisessa, kirjoittamisessa, tekstin ymmärtämisessä, jäsentämisessä ja analysoinnissa sekä matematiikassa ja itsensä ilmaisussa, yksityiskohtien huomioon ottamisessa ja hahmottamisessa. Hahmottamisen vaikeus aiheuttaa sen, että tarkkaavaisuushäiriöisen on vaikeaa suunnitella omaa toimintaansa ja aikataulujaan. Lisäksi tarkkaavaisuushäiriöisillä esiintyy kärsimättömyyttä, turhaa murehtimista, levotto-

muutta ja itsetunto-ongelmia. Näistä erinäisistä ongelmista huolimatta nämä oppijat ovat kuitenkin usein luovia ja erittäin älykkäitä. Jos opiskelijan käytös on erityisen levotonta ja häiritsevää puhutaan ADHD:stä, joka ilmenee motorisena liikkumisena ja heilumisena. Tällöin opiskelijan on vaikeaa pysyä paikallaan tai odottaa omaa vuoroaan. (Kautto-Knape 2008.)

Aspergerin oireyhtymälle tyypillisimmät oireet ilmenevät usein yksilöllisesti ja vaihtelevat huomattavasti iän ja kuntoutuksen määrän mukaan. Tyypillisiä oireita ovat vaikeudet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, pakottava tarve juuttua rutiineihin, puheen ja kielen kehityksen ongelmat, eleiden ja ilmeiden tuottamisen vaikeus ja niiden ymmärtämättömyys sekä motorinen kömpelyys joko hieno- tai karkeamotoriikassa. Usein Aspergerin oireyhtymän omaavilla on jokin erityinen harrastus tai mielenkiinnonkohde, jonka ympärillä elämä pyörii. Mielenkiinnon kohde näyttää usein vievän niin paljon aikaa, että muut toiminnot, kuten ihmissuhteen ja arki kärsivät. Tähän saattaa liittyä ongelmia toiminnan ohjauksessa. Ongelmia esiintyy myös puheen kehittymisessä, joka myöhemmällä iällä ilmenee pikkutarkkana puheena, vaikka puheen sisällön ymmärtäminen onkin hankalaa. Valtaosa Aspergerin oireyhtymän omaavista on normaaliälyisiä, jopa tavallista älykkäämpiä, mutta ongelmia voi esiintyä lisäksi keskittymiskyvyssä ja valikoivuudessa keskittyä. (Ks. esim. Hautamäki, Lahtinen ym. 2007 ja Lahtinen 2004.)

Usein oppimisvaikeuksista kärsivät leimataan laiskoiksi, tyhmiksi tai epämotivoituneiksi. Oppimisvaikeus ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö ihminen voisi oppia tai että hän oppisi huonommin. Oppiminen tapahtuu eri tavalla ja tahtiin kuin muilla. Kun tämä otetaan huomioon, voi oppimisvaikeuksia omaavakin oppia samalla tavalla kuin muut. Siksi on tärkeää, että erilaisen oppijan lisäksi hänen oppimisvaikeuksistaan ovat tietoisia myös opetushenkilökunta ja opintojen suunnittelijat. Oppimisvaikeuksista kärsivä oppija voi olla korkeasti koulutettu samalla tavalla kuin muutkin. (Lahtinen, 2004.)

5.2 Erilaiset oppijat opettajan kannalta

Erilaiset oppilaat vaativat opettajaltaan huomattavasti enemmän huomiota ja kärsivällisyyttä kuin muut luokan jäsenet. Erityisesti nykyisin kasvaneiden luokkakokojen myötä opettajalla voi olla hankala tukea erityistä tukea vaativia oppilaitaan. Peruskoulussa oppilaan oppimisvaikeudet ovat yleensä luokanopettajan tiedossa, mutta jatko-opinnoissa tietojen kulkeminen ei olekaan aina yhtä selvää. Salassapitovelvollisuus sitoo esimerkiksi ammatillisissa opinnoissa tutor-opettajaa, joka ei voikaan kertoa kaikille oppilasta opettaville tämän oppimisvaikeuksista. Tämä saattaa hankaloittaa oppituntien järjestämistä mahdollisimman monipuoliseksi erityisesti opettajan työn kannalta, koska hän ei tiedä millaiset tehtävät auttaisivat oppilasta eteenpäin. Näiden ongelmien vuoksi molemmat osapuolet saattavat turhautua ja energia, joka voitaisiin käyttää uuden oppimiseen, suuntautuukin konflikteihin ja pahaan oloon.

1990-luvulta lähtien opettajuuteen on liitetty vahvasti oman työn kriittinen tarkastelu ja tutkiminen. Opettajuuden kehittämisen kannalta on tullut oleelliseksi pohtia omia kasvatus- ja opetuskäytäntöjään. Näiden pohdintojen kautta opettaja pystyy perustelemaan omia ratkaisujaan ja kehittämään työtään sekä itseään. Tämän opettajuuden tavoitteiden pohjalta muodostuu tutkivan oppimisen idea, jossa opettaja kehittää pedagogista ajatteluaan koko ympäristössään, muodostaa itselleen selkeät käyttöteoriat oppimisesta ja opettamisesta sekä reflektoi jatkuvasti kokemuksiaan. (Ks. esim. Kari 1995, Luukkainen 2001.)

Jatkuvasti muuttuvassa opetusympäristössä oman työn aktiivinen reflektointi antaa paremmat valmiudet kohdata erilaistuvaa oppilasainesta. Niemi ja Kohonen (1995) ovat keränneet opettajuuden kehittymisen kannalta tärkeiksi asioiksi sitoutumisen, yhteistyön ja vuorovaikutuksen ja aktiivisen oppimisen.

Niemen (1995, 28–29) ja Helakorven ym. (1996, 131–132) mukaan opettajuuteen kuuluvia asioita ovat mm. valmius ja halu jatkuvaan oppimiseen, opettajan ammatin eettisyys, hyvä oppimisprosessien ja tiedonhankinnan tuntemus sekä valmius ohjata erilaisia oppilaita.

Hyvään opettajuuteen liitetään usein samoja teemoja kuin hyvään ryhmänjohtajuuteen. Opettajuutta voidaan nyky maailmassa verrata Välijärven (2000, 158–159) mukaan erilaisiin kohtaamisiin, joita johtajatkin tarvitsevat työssään. Avoimeen opettajuuteen, joka on valmis kohtaamaan mahdollisimman laajasti eri osa-alueita työssään kuuluvat mm. seuraavat asiat. Erilaisen oppilaan tarpeiden kohtaaminen, moniarvoisen kouluyhteisön hahmottaminen, johon kuuluu kiinteästi johtajuuden arvos taminen ja sen toteuttamisesta koulussa keskusteleminen, monikulttuurisuus, oppilaiden erilaisten taustojen, kotien ja perheiden yhteistyössä toimimisen merkityksellisyden kokeminen ja tietoinen ympäristön kanssa tehtävä vuoropuhelu. (Vrt. esim. oppilaitosten työelämäyhteydet.) Tämän pohjalta lienee selvää, että niin opettaja kuin ryhmänjohtajakin toimivat persoonansa avulla ja joutuvat koko ajan reflektoi maan toimintaansa alati muuttuvien haasteiden vallitessa.

6. MONIKULTTUURISUUDEN KOHTAAMINEN

6.1 Kulttuurien erilaisuus

Kulttuurista on olemassa monta erilaista määritelmää. Laajasti ymmärrettynä se voidaan nähdä mielen opittuna ohjelmointina, joka erottaa tietyt ihmisryhmät toisistaan. Kulttuuri sisältää siis kaikki ne asiat, joita ihmiset ja kansat ovat oppineet historiansa aikana tekemään, arvostamaan, joihin he ovat oppineet uskomaan ja joista he ovat oppineet nauttimaan. Kaiken kaikkiaan kulttuuri on hyvin monisäikeinen kokonaisuus, joka koostuu niistä tiedoista, uskomuksista, moraalikäsitteistä, laeista, tavoista ja tottumuksista, joita ihminen yhteisönsä jäsenenä on oppinut ja omaksunut. Lyhyesti kulttuuri voidaan tiivistää tietotaidoksi, jota ihminen tarvitsee selviytyäkseen jokapäiväisestä elämästä. (Talib 2002, 35–36.)

Hofstede on tutkinut kulttuurien välisiä eroja ja päätyneet viiteen eri ulottuvuuteen, joilla kulttuurit eroavat toisistaan ja joiden näkökulmasta on mahdollista tarkastella kulttuurien välisen vuorovaikutuksen haasteita. Nämä ulottuvuudet liittyvät yhteisöllisyyteen ja yksilöllisyyteen, valtaetäisyyteen, aikakäsitykseen, maskuliinisuuteen ja feminiinisuuteen sekä epävarmuuden välttämiseen. Yhteisöllisyys – yksilöllisyys – ulottuvuus kuvastaa, onko kulttuurin keskiössä yhteisö vai yksilö: yhteisölliset kulttuurit painottavat mm. yhteisiä päämääriä, ryhmän etuja sekä laajoja perheyhteisöjä, kun taas yksilökeskeisissä kulttuureissa yksilön päämäärät ovat aina etusijalla ja tärkeää on itsenäisyys, omat mielipiteet ja oma-aloitteisuus. Valtaetäisyydellä kuvataan sitä, nähdäänkö kulttuurissa ihmiset tasavertaisina vai eriarvoisina ja miten eriarvoisuuden suhtaudutaan. Aikakäsitys tarkoittaa sitä, miten kulttuurissa suhtaudutaan aikaan ja sen pohjalta kulttuurit voidaan jaotella lineaarisen aikakäsityksen omaaviin, joissa korostuvat yksiaikaisuus, aikataulut, asioiden tärkeysjärjestys ja ajanhallinta, tai syklisen aikakäsityksen kulttuureihin, jolloin painottuu moniaikaisuus ja joissa aika nähdään loputtomana virtana ja tärkeää on vain tämä hetki, ei suunnitelmallisuus. Maskuliinisuus ja feminiinisyys kuvastavat, korostetaanko kulttuurissa kovia arvoja (kunnianhimo, menestyminen, raha) vai pehmeitä arvoja (elämänlaatu, ihmissuhteet, vapaa-aika). Epävarmuuden välttämällä viitataan epävarmuuden sietokykyyn ja siihen, miten tietyssä kulttuurissa yleensä kohdataan yllättävät ja uudet tilanteet. (Suutari 2005, 77–78.) Nämä viisi eri ulottuvuutta auttavat

opettajaakin hahmottamaan kulttuurieroja sekä laajentamaan näkemystään oppilaiden käyttäytymiseen vaikuttavista taustatekijöistä. Ulottuvuuksiin tutustuttaessa tulee kuitenkin muistaa, että kyseessä ovat yleistävät mallit, joilla kuvataan kulttuurin keskimääräisiä piirteitä. Ensiarvoisen tärkeää on myös muistaa, että tiettyyn kulttuuriin liitetyt ominaisuudet kuvaavat ryhmälle ominaisia piirteitä, eikä niitä voi sinänsä suoraan liittää yksilöön. Vuorovaikutustilanteessa ovat näin ollen läsnä yksilön ominaisuudet, hänen kulttuurinen taustansa sekä konteksti eli tietty ympäristö.

Myös viestintäkäyttäytyminen vaihtelee eri kulttuureissa, minkä perusteella kulttuurit voidaan jakaa high-context ja low-context -kulttuureihin. High-context -kulttuureissa korostuu epäsuora viestintä ja ne ovat ihmissuhdekeskeisiä ja kontekstiin, ympäristöön, vahvasti tukeutuvia kulttuureita. Tällöin mm. katsekontaktilla, äänenpainolla, eleillä, ilmeillä ja fyysisellä etäisyydellä on suuri merkitys. Low-context -kulttuurit taas painottavat kielellistä viestintää, jolloin kontekstilla ei ole niin suurta merkitystä, enemmänkin kyse on sana- ja asiakeskeisyydestä. Suomessa esimerkiksi on totuttu siihen, että puhuja tarkoittaa sitä, mitä sanoo eli sanat välittävät halutun viestin. (Tiittula 2005, 127–128.) Tämä viestintätyylien erilaisuus vaatii opettajalta kulttuurista ymmärrystä sekä herkkyyttä havaita epäsuoria viestejä vuorovaikutustilanteessa. Miten paljon informaatiota saattaakaan jäädä ymmärtämättä, kun viestin lähettäjä ja sen vastaanottaja tulevat erilaisista kulttuureista, eikä kumpikaan ole perehtynyt toisen kulttuurin ”käyttäytymis- ja viestintäsääntöihin”? Seurauksena voi olla väärinkäsityksiä ja vääriä tulkintoja, sekä niiden johdosta äärimmilleen myös kommunikaation katkeamista ja vuorovaikutuksen loppumista.

Kulttuuri ymmärretään yleensä käsittämään vain kansallisia eroja, jolloin esimerkiksi suomalaisuuskin nähdään yhteneväisenä kulttuurina; mm. Hofsteden malli perustuu kansallisten erojen tutkimiselle. Tällainen ajattelutapa jättää kuitenkin huomioidatta alakulttuurit, jotka muodostuvat mm. alueellisten erojen, tiettyyn ikäryhmään kuulumisen, uskonnon, ammattiryhmän tai sosiaaliluokan perusteella, myös perheillä voidaan sanoa olevan eri perhekulttuurit. Yksilön kulttuurista taustaa ei siis voi tarkastella pelkästään kansallisen kulttuurin perusteella. Opettajan onkin hyvä huomioda, että vaikka oppilaiden lähtömaa on sama, ovat he kotoisin erilaisista perheistä ja mahdollisesti myös eri alueilta ja kenties edustavat eri uskontoa, joten siinä mielessä kulttuuriset taustat voivat olla hyvinkin erilaiset.

6.2 Maahanmuuttajaoppilas

Millainen sitten on maahanmuuttajaoppilas? Kuten aiemmin totesimme, maahanmuuttajat ovat hyvin monimuotoinen ryhmä kulttuuriselta taustaltaan, mutta sen lisäksi he eroavat myös maahantulon syyn kannalta ja lisäksi koulutustausta ja osaamistasokin vaihtelevat. Erityisesti juuri maahantulon syyt saattavat olla mitä moninaisimmat, osa hyvinkin traumaattisia kokemuksia aiheuttaneita. Toiset maahanmuuttajat ovat tulleet Suomeen vapaaehtoisesti esimerkiksi työn perässä siirtolaisina, kun taas toisilla taustalla on turvapaikanhaku tai pakolaisuus. Opettajan onkin tärkeää aluksi tutustua oppilaisiinsa mahdollisimman hyvin ja selvittää lähtötilanne kunkin kohdalla. Tärkeää on ottaa lähtökohdaksi yksilö ja hänen yksilöllinen elämäntilanteensa, eikä antaa pelkästään kulttuurisen taustan määrittää yksilöön liitettäviä ominaisuuksia.

Joutuessaan vaihtamaan maata, kieltä, kulttuuria ja koulua maahanmuuttajaoppilas joutuu käsittelemään kysymyksiä ”Kuka minä olen?” ja ”Mihin minä kuulun?”. Kaikki tuttu ja turvallinen on jäänyt taakse, se ympäristö, johon oli helppo peilata omakuvaa ja saada vahvistusta sille; uudessa maassa kukaan ei enää automaattisesti toista maahanmuuttajalle sitä kuvaa, johon hän on tottunut. Edessä on siis identiteetin työstäminen, millä on suuri vaikutus myös uuteen maahan sopeutumiseen (Talib & Lipponen 2008, 77). Tässä valtaväestön asenteilla ja suhtautumisella on merkittävä osa, joten opettajan, muiden muassa, on erittäin tärkeää kiinnittää huomiota siihen, millaisena peilinä hän maahanmuuttajaoppilaille toimii. Myös erilaisuutta kunnioittamalla opettaja tukee oppilaan uuden identiteetin rakentamista sekä itsetunnon kehittymistä. Maahanmuuttajien kohdalla vaarana on, että aina ensin nähdään kulttuuri ja sen perusteella määritellään myös yksilö, eli puhutaan henkilöstä ensisijaisesti esimerkiksi ’somalina’ tai ’afgaanina’, eikä huomioida, että hänellä on monia muitakin identiteettejä. Ei kukaan meistä suomalaisistakaan halua tulla määritellyksi pelkästään suomalaisena, vaan määritämme itsemme myös esimerkiksi opiskelijaksi, työntekijäksi, äidiksi, ystäväksi, naapuriksi jne. Toki osa maahanmuuttajan identiteettiin vaikuttavista tekijöistä on vahvasti sidoksissa kulttuuriin, kuten uskonto tai sukupuoliroolit, joiden merkityksestä opettajan olisikin hyvä omata tietoa ymmärtääkseen oppilaitaan ja heidän käyttäytymistään. Kulttuuritaustaa ei kuitenkaan saisi

nähdä selittäväenä tekijänä kaikelle käyttäytymiselle, vaan yksilöllisyyteen liittyvät ominaisuudet tulisi aina myös huomioida.

Ymmärtääkseen maahanmuuttajaoppilasta opettajan on hyvä olla selvillä kulttuurillisesta sopeutumisprosessista eli mitä tapahtuu, kun kaksi kulttuuria kohtaa. Ensin on usein ihastusvaihe, jolloin kaikki uudessa maassa tuntuu mielenkiintoiselta ja myönteiseltä. Vanhaa ei haluta muistella, vaan kiinnostuksen ja innostuksen kohteina ovat uusi kieli ja uudet tavat, jotka halutaan oppia mahdollisimman pian. Jonkin ajan kuluttua kuitenkin aletaan uudessakin ympäristössä nähdä huonoja puolia. Muutos ei etenekään kuvitellulla tavalla ja eteen tulee pettymyksiä ja tilanteita, joissa maahanmuuttaja ei osaa toimia, eikä tule oikein ymmärretyksi. Tällöin herää vastarinta ja syytä tapahtumien kulkuun haetaan joko ulkopuolelta (syytellen esimerkiksi suomalaista opettajaa) tai vaihtoehtoisesti halutaan vain eristäytyä omiin oloihin; tässä vaiheessa fyysinen oireilukin saattaa olla tavallista. Tämä kriisivaihe toimii merkittävänä etappina, sillä siitä alkaa sopeutuminen ja uuden rakentaminen. Itsen hyväksyminen osaksi uutta ympäristöä kasvaa ja tilanne nähdään realistisempänä; kielitaito alkaa kehittyä ja toisessa kulttuurissa nähdään hyviäkin piirteitä, samalla kuitenkin omaa taustakulttuuria arvostaen. (Talib 2002, 21–22.) Onnistuneessa sopeutumisessa kyse on siis tasapainon löytämisestä vanhan ja uuden kulttuurin välillä. Toki vaarana on, että sopeutuminen ei etene, vaan maahanmuuttaja jää kriisivaiheeseen, jota seuraa eristäytyminen ja / tai syrjäytyminen ja lopulta mahdollisesti kotiinpaluu tai uusi maastamuutto. Joka tapauksessa maahanmuuttajat saattavat oireilla elämäntilanteensa muutoksen takia jopa monia vuosia. Ymmärtämällä tämän sopeutumisprosessin vaiheita voivat koulu ja opettajat tarjota tärkeää tukea maahanmuuttajaoppilaille.

Uuteen koulukulttuuriin sopeutuminen on haaste niin oppilaille kuin koulullekin. Suomalainen koulukulttuuri on hyvin yksilö- ja oppijakeskeinen ja painottaa itseohjautuvuutta, oma-aloitteisuutta ja oppilaan aktiivisuutta. Suomalaisissa kouluissa ei myöskään ole vahvaa hierarkiaa, vaan oppilaat esimerkiksi sinuttelevat opettajaa ja ovat muutenkin tuttavallisia. Monet maahanmuuttajaoppilaista sen sijaan ovat lähtöisin yhteisöllisen eli kollektiivisen kulttuurin maista – kuten suurin osa maapallon asukkaista – joten he ovat tottuneet hyvin opettajajohtoiseen toimintaan, eivätkä yksinkertaisesti osaa olla toimissaan aloitteellisia tai itseohjautuvia. Kyse ei siis ole

laiskuudesta tai viitsimättömyydestä, vaan heidän omaan yhteisölliseen kulttuuriinsa sisäänrakennetusta toimintatyylisestä, jossa kuljetaan ryhmän mukana, seurataan ryhmän johtajaa ja kunnioitetaan vanhempia mm. osoittamalla kuuliaisuutta. Kodin ja koulun välinen yhteistyö saattaa myös olla maahanmuuttajille vierasta ja vanhemmat voivat kokea sen puuttumiseksi perheen asioihin; lisäksi vanhempien asenne koulunkäyntiin ylipäätään saattaa olla negatiivinen. Tilanne on heti toinen, jos maahanmuuttajalla on roolimalli koulua käyneestä ihmisestä ja jos hänen vanhempansa aidosti tukevat koulunkäyntiä. Nämä kaikki edellä mainitut tekijät vaikuttavat maahanmuuttajan koulumenestykseen, joten opettajan tulisi olla tietoinen niistä ja ymmärtää niiden vaikutus. (Talib 2002, 52–55.)

6.3 Opettajan kulttuurienvälinen kompetenssi

Monikulttuurisen osaamisen lähtökohtana on yksilön oma kulttuuri. Me kaikki katsomme maailmaa omasta kulttuuristamme käsin, emmekä pysty milloinkaan täysin asettumaan sen ulkopuolelle, vaikka haluaisimmekin. Miten ajattelemme ja tunnemme, miten koemme maailman, mitkä ovat tapamme ja tottumuksemme, elämäntapamme ja asenteemme - tämän kaiken olemme oppineet meitä ympäröivän kulttuurin kautta. Harva meistä miettinee arkipäivän toimiaan ja puheitaan sen enempää, kunhan toimii niin kuin on aina tottunut. Mikään ei kuitenkaan ole itsestään selvää ja maailmanlaajuisesti normaalia, vaan kaikki on sosiaalistumisprosessin kautta opittua. Oma kulttuuri on myös avain muiden kulttuurien ymmärtämiseen. Maahanmuuttajaoppilaiden parissa toimiessa opettajan tulisikin ensin tiedostaa oman kulttuurinsa merkitys käyttäytymiseensä ja toimintaansa, sillä vasta sitten hänen on mahdollista asettua toisesta kulttuurista tulevan asemaan.

Moninaistuva koulumaailma vaatii opettajalta kulttuurienvälistä kompetenssia eli kykyä käsitellä positiivisesti kulttuurieroja ja erilaisuutta. Tällöin puhutaan mm. suvaitsemisen tasosta, erilaisuuden hyväksymisen tasosta ja erilaisuuden kunnioittamisen tasosta. Suvaitsemisen taso on vasta lähtökohta, jolla voidaan viitata erilaisuuden sallimiseen positiivisessa mielessä, mutta myös erilaisuuden sietämiseen pakosta mm. sen takia, että koulut muuttuvat monikulttuurisemmiksi, eikä sille mahda mitään. Hyväksyminen on sitten jo askel eteenpäin ja siinä erilaisuus hyväksytään tukemalla sitä näkyvästi. Erilaisuuden kunnioittamisessa on kyse oppilaiden

kunnioittamisesta yksilöinä, ja enemmän kuin toimimista ja tekemistä, se tarkoittaa kokonaisvaltaista asennoitumista. (Talib, Löfström & Meri 2004, 133.) Osana kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämistä, opettajan onkin aluksi hyvä miettiä vastausta kysymykseen, miten kohtaan erilaisuuden. Tässä apuna toimii sisäisten arvokenttien malli (Helin 2000, 74–75), jossa yksilön ajatusmaailma jaetaan neljään alueeseen: arvostan, hyväksyn, siedän ja vaikea sietää. Arvostettavat asiat ovat sellaisia, joita yksilö pitää tavoiteltavina ja tärkeinä ja jotka ohjaavat hänen asenteitaan ja maailmankuvaansa. Hyväksyttäviä asioita taas ovat sellaiset asiat, jotka yksilö hyväksyy, mutta ei erityisesti arvosta. Siedettävien kategoria sisältää asiat, joita yksilö sietää, vaikka ei niitä hyväksyisikään ja lopuksi ovat vielä vaikeasti siedettävät asiat, jotka saavat aikaan negatiivisia tunteita ärtymyksestä inhoon. Toki näiden neljän alueen lisäksi on neutraali alue, johon voidaan katsoa kuuluvaksi ne asiat ja ihmiset, jotka eivät herätä mitään tunteita. Jokainen voi itsekseen pohtia, millaisia asioita sijoittaisi omille arvokentilleen – miten sinun arvokentillesi sijoittuisivat esimerkiksi eri uskonnot, rehellisyys, koulukiusaaminen, valkoiset valheet, oppilaan myöhästely, laiskuus, koulun keskeyttäminen tai vaikkapa veronmaksu?

Muuttuva maailma ja erilaistuva oppilasaines vaatii opettajalta kiinnostusta seurata myös alansa kehitystä sekä kykyä ja ennen kaikkea halua kehittyä työssään. Yhteiskunnan moninaisuuden tutustuminen sekä perehtyminen eri kulttuuripiireihin auttavat monikulttuurisen asiantuntijuuden syventämisessä (Räsänen 1999, 142). Asiantuntijuudessa ei kuitenkaan ole olennaista tietää kaikista kulttuureista kaikkea, vaan kuten Perttula (2005, 73) toteaa: ”...keskeistä on kohtaaminen, halu auttaa ja valmius perehtyä asioihin”. Kaiken kaikkiaan, oli kyse sitten opettajan monikulttuurisesta osaamisesta tai kulttuurienvälisestä kompetenssista, tai laajemminkin opettajan asiantuntijuudesta, tulisi jokaisen opettajan omalla kohdallaan ainakin pohtia monikulttuurisuutta, siihen liittyviä teemoja sekä asennoitumistaan erilaisuuteen.

7. JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA

Olemme aiemmin tuoneet esiin lukuisia johtamisen eri tyylejä. Mistä sitten tietää, mitä johtamisjärjestelmää hyödyntää tai mikä johtamistyyli sopii itselle? Kävimme läpi erilaisia käytännön tilanteita oman opettajuutemme varrelta ja ymmärsimme itsekin käyttäneemme jo monia eri tyylejä johtaa, vaikka emme siinä opetushetkessä itseämme johtajiksi olleet mieltäneetkään. Johtajuus lienee siis opettajan työhön hyvinkin sisäänrakennettu elementti. Lähtökohtana opettajan oman johtamistyylin pohtimiselle ovat oppilaat: Aivan kuten johtajien tulee olla herkkiä havaitsemaan johdettavien tarpeita, tulee opettajankin tehdä samoin oppilaidensa kohdalla. Jonkin johtamisjärjestelmän tai -tyylin orjallinen toteuttaminen opetuksessa ei hyödytä ketään, vaan opettajan tulee huomioida, että erilaiset oppilaat ja eri tilanteet kaipaavat erilaista johtamista. Tämä johdattaakin meidät kehittämishankkeemme ydinkysymyksen pariin: Millaista johtajuutta opettajalta vaaditaan monimuotoistuvassa koulumaailmassa?

Ensimmäinen huomiomme oli, että erilaiset oppijat ja maahanmuuttajat ovat kaksi hyvin erilaista kohderyhmää mitä johtamiseen tulee. Monimuotoistuvaa koulumaailmaa ei siis voi lähestyä kokonaisuutena, vaan näiden kohderyhmien tarpeita on aluksi pohdittava erikseen. Aloitamme tarkastelun erilaisista oppijoista.

Management by walking around eli kävelemällä johtaminen sopii erityisen hyvin erilaisten oppijoiden opetukseen. Oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat tarvitsevat paljon opettajan yksilökohtaista, konkreettista huomiota, joka tarkoittaa käytännössä sitä, että opettaja tulee oppijan pulpetin viereen ja auttaa oppimistehtävien tekemisessä. Tällainen opetus toteutuu usein pienissä erityisryhmissä, joissa opettaja on koko ajan oppijoiden käytettävissä eikä vain istu paikallaan opettajan pöydän takana. Oppija tuntee olonsa turvallisemmaksi, kun hän tietää että opettaja on saatavilla silloin kun hän tarvitsee apua. Erilaisten oppijoiden kohdalla esimerkiksi sosiaalinen vuorovaikutus saattaa olla hankalaa ja juuri siksi ”kävelevä johtaminen” tukee myös oppijan vuorovaikutustaitojen kehittymistä.

Minuuttijohtamisen ideana on tarkka ajankäytön suunnittelu, joka tukee erilaisten oppijoiden ryhmistä parhaiten esimerkiksi sosiaalisesti sopeutumattomia. Näiden

oppijoiden kohdalla oppimistilanteet pyritään järjestämään tavallaan joustaviksi, mutta taustalla pitää olla hyvin selkeä ja loogisesti etenevä kokonaisuus, joka tukee oppijan keskittymistä. Mitä epäselvempiä opettajan antamat ohjeet ja tehtävät ovat, sitä vaikeampi oppijan on seurata opetusta ja erityisesti keskittyä siihen. Oppimistilanteen kannalta parasta olisi voida jatkaa oppituntia niin pitkään kuin oppijoiden mielenkiinto säilyy, mutta kaikissa kouluissa tämä ei ole mahdollista ja opettajan on toimittava reunaehtojen mukaan.

Erilaiset oppijat ovat kirjava joukko, jossa oppimiseen liittyvät ongelmat ovat hyvin erilaisia. Yksi kaikkia yhdistävä tekijä on mm. tarve selkeiden esimerkkien seuraamiseen eri muodoissa. Esimerkiksi Aspergerin oireyhtymän oppijat vaativat yksinkertaistavia esimerkkejä, jotka tukevat heidän oppimistaan. Opettajan antama esimerkki on kaikille oppijoille tärkeä ja esimerkkinä ollessaan opettaja toteuttaa mallijohtamista. Erilaiset oppijat tarvitsevat rohkaisua ja kannustusta erinäisissä asioissa, joista yksi tärkeimmistä on esimerkiksi yhteen hiileen puhaltaminen. Opettajalla on tässä oiva yhteishengen tärkeyttä ja me-henkeä nostattava voima, joka saa oppijoiden luottamuksen omaan itseensä ja kykyihinsä nousemaan oman innostuksensa kautta. Oppimisympäristön turvallisuus ja pysyvyys tukevat oppijan oppimisprosessia ja luottamusta itseensä.

Tunnejohtajuuden ideana on tuntea alaisensa ja kohdata heidät yksilöinä. Erilaisten oppijoiden keskuudessa yksilöllinen näkemys ja heidän tarpeidensa huomioiminen on kaiken opetuksen lähtökohta. Mikäli opettaja ei tunne oppilaansa erityiskykyjä ja tarpeita, hänen on vaikea löytää opetuskäytäntöjä, jotka tukevat oppijan oppimista. Yksi tärkeä osa tätä on henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOJKS), joka laaditaan jokaiselle erityistukea vaativalle oppijalle. Tämän suunnitelman pohjalta opettaja tietää oppilaansa erityisominaisuuksia, joihin hänen tulisi pitkin matkaa kiinnittää huomiota ja samalla nähdä oppilaidensa kehittämistarpeet.

Muutosjohtamisen avainsanoja ovat jatkuva työn kehittäminen ja muutoksen eteenpäin vievän voiman tärkeys. Avoimessa opettajuudessa, jossa ollaan valmiita kohtaamaan opetuksen järjestämisen kannalta oleellimmat uudistukset, tukee muutosjohtajuuden ajatuksia. Opettajan on koko ajan pyrittävä eteenpäin ja erityisesti muuttuvan oppija-aineksen takia pystyttävä kohtaamaan opetustyön muutoksia.

Yhteistyöjohtamisen mukainen opettajuus on täysin päinvastainen kuin edellinen pakkojohtaminen. Opetuksen keskiössä on ihminen eli oppija, jonka hyvinvointiin ja opetuksen sujuvuuteen opettaja panostaa paljon ja ennen kaikkea panee koko persoonansa mukaan. Opettajan ja oppijan välille muodostuu parhaimmillaan kaverillinen suhde, jossa voidaan puhua kaikista ongelmistakin ääneen. Tämän johtamistyylin noudattaminen opettajan työssä voi johtaa kuitenkin liian läheiseen vuorovaikutukseen ja erityisesti tarkkaavaisuushäiriöistä kärsivien oppijoiden on vaikea hahmottaa opettajan auktoriteettiasemaa ja ns. totella opettajan antamia ohjeita.

Demokraattinen johtaminen antaa kaikille osapuolille mahdollisuuden osallistua päätöksentekoon. Nykyisin demokraattisuuden ihanteet koskevat opettajuuttakin, jossa korostetaan entistä enemmän oppijoiden kuuntelemista ja heitä koskeviin päätöksiin osallistumista. Erilaisten oppijoiden kanssa toimittaessa yhteisistä asioista päättäminen voi olla tärkein avain luottamukselliselle suhteelle opettajan ja oppijan välillä. Kun oppija kokee olevansa tärkeä vaikuttaja esimerkiksi luokkahuoneen sisustusta suunniteltaessa, hänen on helpompi kokea itsensä hyväksytyksi.

Valmentavan johtamisen malli korostaa oppilaiden vastuunottoa ja omaaloitteisuutta. Erilaisten oppijoiden kohdalla vastuunottamista esimerkiksi koulutehtävien tekemisestä ei voida vaatia heti, koska heille on ensin luotava turvallinen oppimisympäristö, jossa sallitaan myös virheet. Tämän mallin soveltaminen esimerkiksi käytöshäiriöisillä oppijoilla tukee heidän oppimisensa tavoitteita pitkällä aikavälillä. Eli oppijoita autetaan oppimaan ja käyttämään kykyjään nimenomaan koulun jälkeen, joka poistaa mahdollisesti negatiivista asennetta esimerkiksi vieraiden kielten pakko-opiskelun suhteen. Eli opettaja ottaa valmentajan roolin ja luo oppijalle uskoa omaan itseensä ja taitoihinsa koko ajan kuuntelemalla miltä oppijasta tuntuu. Opettaja on koko ajan valmis perustelemaan ja miettimään mikä on oppijan kannalta tärkeää esimerkiksi tulevaisuuden ammatinvalinnan suhteen.

Maahanmuuttajien kohdalla on heti aluksi todettava, että heitä ei voi käsitellä yhtenä yhtenäisenä ryhmänä ja todeta, että kaikki maahanmuuttajat kaipaavat juuri tietynlaisia johtamista. Saattaahan olla, että maahanmuuttajat ovat kotoisin maasta, jossa oppimiskulttuuri on samankaltainen kuin Suomessa, jolloin johtamisessa ei ole vält-

tämätöntä huomioida kulttuurisia eroja niin voimakkaasti. Tässä pohdinnassamme keskitymmekin lähinnä sellaisiin maahanmuuttajiin, joiden kulttuurista eroaa vahvasti suomalaisesta kulttuurista mm. yhteisöllisyyden ja valtaerojen näkökulmasta. Maahanmuuttajien osalta on lisäksi huomioitava, että heidänkin tilanteensa muuttuu sitä mukaa mitä kauemmin he Suomessa ovat asuneet: hiljattain maahan muuttanut kaipaa erilaista johtamista kuin pidempään Suomessa asunut.

Maahanmuuttajien kohdalla johtamisjärjestelmistä selkeimmin esiin nousi sekä käyttäminen että pakkojohtaminen. Kuulostaa aika tyylyltä, mutta selittävänä tekijänä on yhteisöllisten kulttuurien vahva hierarkia, johon oppilas on tottunut. Tämä tarkoittaa, että maahanmuuttaja on tottunut kulttuuriin, jossa oppilas on tottelevainen eikä kyseenalaista opettajan päätöksiä tai määräyksiä, vaan toimii annettujen ohjeiden mukaan. Opettaja on se, joka on vastuussa siitä, mitä ja miten opitaan. Opettajan kanssa ei myöskään olla eri mieltä mistään, vaan ajatusmaailmana on, että opettaja tietää ja osaa kaiken, eikä hänen arvovaltaansa ole lupa väheksyä. Suomalaisesta näkökulmasta katsottuna tämä kuulostaa hyvinkin erilaiselta, sillä meillähän oppilaita kannustetaan olemaan kriittisiä ja kyseenalaistamaan asioita. Mikäli opettaja ei tiedosta tätä eroavuutta kulttuurien välillä, saattaa hän tulkita maahanmuuttajaoppilaan aloitekyvyn puuttumisen välinpitämättömyydeksi tai laiskuudeksi, kun kyse on ainoastaan siitä, että oppilas ei ole tottunut olemaan oma-aloitteinen ja itseohjautuva. Maahanmuuttajaoppilas kaipaa auktoriteettia, joka vähitellen opastaa hänet suomalaisen oppimiskulttuuriin kohti itseohjautuvuutta ja vastuunottoa omasta oppimisesta.

Tässä välissä haluamme vertailun vuoksi nostaa esiin pakkojohtamisen vielä erilaisten oppijoiden näkökulmasta. Erilaisten oppijoiden keskuudessa pakkojohtamisen periaatteiden mukainen opettaminen on paras tapa saada oppija epäonnistumaan ja tuntemaan itsensä väärin ymmärretyksi. Tämän tyylin opettajuus toteutuu juuri sellaisissa oppimistilanteissa, joissa opettaja toteuttaa oppitunnin tietyn kaavan mukaan. Tämä opetuskaava on tietenkin kaikille sama eikä oppijoiden erityistarpeita oteta mitenkään huomioon. Jos joku oppijoista ei suostu toimimaan opettajan käskyjen mukaan, hänet poistetaan oppitunnilta ja leimataan yhteistyökyvyttömäksi. Valittavan moni oppimisvaikeuksista kärsivä oppija on joutunut ainakin jossain vaiheessa koulunkäyntiään tällaisen opettajan oppilaaksi.

Maahanmuuttajaoppilaan kannalta minuuttijohtaminen sisältää sopivia elementtejä, kuten suunnitelmallisuus ja muodollisuus. Opettajalla on selkeät suunnitelmat, joita oppilaiden on helppo seurata ja myös tuntirakenne on selkeä ja ennustettava. Näin ollen uusia, odottamattomia tilanteita ei tule eteen ja epävarmuuden kokeminen jää vähäiseksi. Suunniteltu tuntiohjelma antaa maahanmuuttajaoppilaalle opettajasta asiantuntevan ja ammattitaitoisen kuvan, mikä ainakin alkuvaiheessa lisää luottamusta opetukseen. Mikäli itseohjautuvuutta korostetaan liikaa, saattaa oppilaalle muodostua käsitys, että opettaja ei välitä, oppivatko oppilaat vai eivät. Toisaalta on kuitenkin huomioitava, että opettaja ei saa lukkiutua liiaksi aikatauluun ja suunnitelmiin, sillä maahanmuuttajat vasta opettelevat suomalaiseen koulukulttuuriin sopeutumista, joten eteen saattaa tulla yllättäviäkin tilanteita, jolloin suunnitelmista on joustettava. Esimerkiksi aikataulujen noudattaminen eli vaikkapa tehtävien tekeminen tietyssä ajassa tai tunnille saapuminen ajoissa saattaa olla oppilaalle aluksi haasteellista. Samoin sääntöjen noudattaminenkin voi olla oppilaalle outo käsite. Tilannejohtaminen on näin ollen välillä paikallaan. Ammattitaito ja tilannetaju ovatkin hyvä lähtökohta opettajan työlle.

Mallijohtaminen ja toisaalta myös visionäärinen johtaminen ovat johtamistyyliä, joissa opettaja on aikuisen malli. Maahanmuuttajat saattavat alussa hyvinkin kaivata henkilöä, jota haluavat seurata ja pitää esimerkkinään ja johon he voivat luottaa; luottamushan on olennainen osa maahanmuuttajien sopeutumisprosessia. Opettaja on samalla myös suomalaisen kulttuurin edustaja, joten hänen asenteensa ja käyttäytymisensä toimivat peilinä oppilaalle. Tässä on kuitenkin riskinä, että oppilaat takeruttavat opettajaansa liian voimakkaasti, mikä hidastaa heidän oman kriittisen ajattelunsa kehittymistä.

Tunnejohtaminen lienee yksi tärkeimmistä johtamisen tyyleistä maahanmuuttajien kohdalla, sillä opettajan on tärkeää kohdata oppilas ihmisenä kaikkine tunteineen. Maahanmuuttajilla erityisesti saattaa olla takana raskaita ja traumaattisia kokemuksia, jotka yhä vaikuttavat heidän jokapäiväiseen arkeensa. Koulun ulkopuolisen elämän merkitystä ei myöskään sovi unohtaa, eikä sitä, että uuteen maahan sopeutumisessa tulee vaikeitakin vaiheita. Tunnejohtamisessa korostuu myös oppilaiden yksilöllisyys ja sen huomioiminen, mikä muistuttaa opettajaa keskittymään oppilaaseen

yksilönä, ei taustakulttuurinsa tuotteena. Tunnejohtamisen ohella myös yhteistyöjohtaminen painottaa vuorovaikutusta ja ihmisten kohtaamista. Opettajan onkin hyvä huomioida, että yhteisöllisestä kulttuurista tulevat oppilaat kaipaavat juuri yhteisöä ympärilleen eli luokkatilanteessa sosiaalisia kontakteja ja yhdessä tekemistä; tällainen johtaminen saattaa siis alkuvaiheessa toimia palkitsevasti, kun maahanmuuttajaoppilas pystyy tehtävien lomassa tutustumaan muihin oppilaisiin.

Käskyttäminen, pakkojohtaminen, minuuttijohtaminen, tilannejohtaminen, mallijohtaminen, visionäärinen johtaminen, tunnejohtaminen ja yhteistyöjohtaminen – nämä halusimme nostaa esiin maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla. Toki ajan myötä, kulttuurin tullessa tutummaksi ja kielitaidon karttuessa, opettaja voi osallistuttaa maahanmuuttajaoppilaita enemmän ja alkaa ottaa käyttöön esimerkiksi demokraattisen johtamisen, tavoitejohtamisen ja valmentavan johtamisen piirteitä.

Johtamisjärjestelmien ja -tyylien lisäksi haluamme nostaa esiin vielä palautteen antamisen, sen ollessa olennainen osa opettajan työtä ja samoin myös johtajuutta. Opettajan on nimittäin hyvä huomioida, että maahanmuuttajaoppilaat eivät välttämättä ole tottuneet yksilöllisen palautteen saamiseen – saati sitten antamaan palautetta muille. Palautteen antamisessa kannattaakin huomioida diplomaattisuus, sillä kaikki eivät ole tottuneita suomalaiseen suoruuteen. Palautetta voi olla totuttu saamaan myös epäsuorasti eli jotkut oppilaat saattavat hyvinkin tarkasti seurata opettajan epäsuoria viestejä ja tehdä niistä tulkintoja.

Haluamme vielä kerran korostaa, että vaikka oppilaiden ajattelua ja käyttäytymistä ohjaakin tietynlainen kulttuurisidonnaisuus, ovat he loppujen lopuksi yksilöitä. Itse asiassa jokainen meistä on erilainen oppija. Opettajalta vaaditaan siis ennen kaikkea herkkyyttä havainnoida oppilaiden tarpeita sekä joustavuutta ja kykyä sopeutua uusiin tilanteisiin. Mielestämme keskeistä on myös selvittää itselleen oma johtamisajatuksensa, mikä auttaa toimimaan johdonmukaisesti eri tilanteissa.

Kuten pohdintamme on osoittanut, opettajan työ monimuotoistuvassa koulumaailmassa vaatii monenlaista johtajuutta. Löysimmekö kysymykseemme siis vastausta ollenkaan? Emme ainakaan yksiselitteistä. Sen verran voimme kuitenkin todeta, että johtajuus kuuluu hyvin vahvasti opettajan työhön, eikä sen tarve ole häviämässä

mihinkään, ehkäpä juuri päinvastoin. Edellä käsitellyt johtamisen järjestelmät ja tyylit saattaisivat olla oikein hyödynnettyinä tärkeitä opettajan työvälineitä, opettajan on ryhmänjohtaja, halusi hän sitä tai ei. Opettajankoulutuksessa tulisikin mielestämme jatkossa panostaa entistä enemmän johtajuuden positiivisten seikkoihin esilletuomiseen ja myös osoittaa, mitä haittaa on väärällä tavalla johtamisesta.

Monenlaisen johtajuuden tarve opetustyössä jättää meidät silti yhä miettiliäksi: Miten osaamme toimia ryhmänjohtajina oikealla tavalla oppilasaineksen muuttuessa koko ajan heterogeenisemmaksi? Ehkä lähtökohtana voisi toimia Blombergin (2008, 73) kiteytys asiasta: ”Luokkaa tulee johtaa niin, että jokainen sen jäsenistä todella tuntee kuuluvansa siihen sekä tiedostaa ja hyväksyy asemansa siinä.” Siihen on jokaisen opettajan hyvä pyrkiä.

8. LOPUKSI

Tässä sitä nyt ollaan, kehittämishankkeemme viimeistä lukua kirjoittamassa. Aihetta on työstyetty useampi kuukausi ja nyt on aika palata prosessin alkumetreille sekä pohtia, mitä työ on meille opettanut ja kuinka oma asiantuntijuutemme on sen johdosta kehittynyt.

Kehittämishanketta suositeltiin tehtäväksi ryhmässä, tai ainakin parityönä. Meillä molemmilla oli aluksi ollut aikomuksena tehdä hanke yksilötyönä, sillä omat aihealueet ja mielenkiinnon kohteet olivat tavallaan jo selvillä. Lähdimme kuitenkin kartoittamaan, josko mielenkiintomme herättäneille kohderyhmille löytyisi yhteistä tartuntapintaa, minkä myötä syntyi ajatus perehtyä opettajan johtajuuteen kahden eri kohderyhmän näkökulmasta. Vilkkaan ajatustenvaihdon ja ideariihen seurauksena aloimme innostua yhteisestä aiheestamme sekä myös yhdessä tekemisestä.

Kehittämishankkeen sisältö ja suunnitelma muotoutuivatkin melko nopeasti ja saimme työn käyntiin. Heti alkumetreillä koimme kuitenkin takapakkia huomatesamme, että aika ei riitäkään haastattelujen toteuttamiseen, vaan joudumme tyytymään kirjallisuuden antiin ja keskinäisiin keskusteluihimme. Toki haastatteluosuu-den poisjäänti harmitti jonkin aikaa, mutta toisaalta totesimme, että on parempi keskittyä kirjallisuuteen kuin ottaa muutama haastattelu mukaan vain ”näön vuoksi”. Ja näin jälkepäin voimme todeta tehneemme oikean ratkaisun, ainakin aikataulullisesta näkökulmasta.

Teoreettisen viitekehyksen rajaaminen tuntui aluksi ongelmalliselta: halusimme pitääytävä johtamisjärjestelmissä ja tarkastella opettajan työtä niistä käsin, emmekä ottaa mukaan esimerkiksi ryhmänohjaajan näkökulmaa; toisaalta kuitenkin mietimme, onko johtamisen –ismien tarkastelu liian kaukaa haettua opettajan työn kannalta ja sopivatko ne ennemminkin liike- ja yritys-elämään. Tämä jäänee lukijoiden päätettäväksi, sillä itse koemme tässä vaiheessa jo tietynlaista sokeutta työmme suhteen, emmekä välttämättä näe metsää puilta. Joka tapauksessa saatuaamme teoriaosuuden valmiiksi, oli helpompi alkaa keskittyä ”omiin alueisiin”, jotka meillä siis jakautuivat erilaisiin oppijoihin ja maahanmuuttajiin. Uppoutuminen itselle mielenkiintoisen aiheen pariin oli antoisaa, mutta myös haasteellista. Aineistoa läpikäydessä tuli usein

pohdittua, että ”pitäisikö tämä ja tämäkin teema vielä liittää mukaan...”, samoin kuin tekstiä kirjoittaessa tuli monessa kohtaa mieleen ajatus, että ”tästä asiasta pitäisi kirjoittaa vielä paljon laajemmin”. Mutta silloin oli vain pidettävä mielessä työomme ydinteema ja se, ettei aineistokirjallisuutta ole tarkoitus – tai syytäkään – kirjoittaa uusiksi. Joka tapauksessa rajanveto oli välillä todella hankalaa.

Vaikeaa oli myös saada tekstistä yhtenäistä kokonaisuutta, kun molemmilla kerran oli omat kohderyhmänsä. Muistelimme, kuinka parityöt joskus koulu- ja opiskeluaikoina olivat helppoja, mutta silloin parityöt tehtiinkin konkreettisesti saman pöydän ääressä ja koko teksti kirjoitettiin yhdessä. Ei ollut työtä tai perhettä, jotka nykyään ajan organisoinnissa ovat useimmiten etusijalla. Onneksemme saimme kuitenkin järjestettyä yllättävän hyvin aikaa tapaamisille, sillä pelkän sähköpostikirjeenvaihdon ja puhelinkeskustelujen avulla työ tuskin olisi edennyt.

Olemme molemmat saaneet paljon uutta tietoa omasta kohderyhmästä, mutta erityisesti tieto on lisääntynyt myös siitä toisen kohderyhmästä, joka itselle oli työtä aloitettaessa melko vieras. Toki jäi mietityttämään millaisen tuloksen haastattelut olisivat antaneet siitä, miten muut opettajat kokevat johtamisen idean käytännön työssään. Työmme herätti myös kysymyksiä, miten opettajan johtajuus ilmenee kollegoiden keskuudessa. Tällöin yhteistyötä tekee monta johtajaa eli miten heidän maailmansa kohtaavat vai kohtaavatko. Ja kuten olemme useaan kertaan todenneet, oppilasaines moninaistuu, joten valmistautuminen siihen lisätietoa hankkimalla ei liene pahitteeksi.

Selkäreppuumme jäi päällimmäisenä ymmärrys siitä, että johtamisella on opetus-työssä monet kasvot ja niiden ymmärtämiseen tarvitaan aikaa ja vuoropuhelua sekä oppijoiden että opettajien välillä.

LÄHTEET

- Ahonen, T. & Aro. 1999. Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus, yksilöllisen kehityksen tukeminen. Juva: WSOY.
- Eväsoja, H. & Keskinen S. 2005. Opettaja auktoriteettina ja vallan käyttäjänä. Teoksessa Keskinen, S. (toim.) Valta, kilpailu ja kiusaaminen koulussa. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., McKee, A. 2002. Primal Leadership. Realizing the power of emotional intelligence. Boston: Harvard Business Press.
- Haapalainen, I. 2005. Jämäkkä esimies vaikeiden työsuhdetilanteiden ratkaisijana. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Turku: Painosalama Oy.
- Hautamäki, J. Lahtinen, S. ym. (toim.) 2007. Erityispedagogiikan perusteet. Vantaa: WSOY.
- Helakorpi, S. 1996. Koulun tiimityö. Hämeenlinnan ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja 107.
- Helin, K 2000. Yhdessä menestymisen taito. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hintikka, A. (toim.) 2000. Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi: kokemuksia erilaisesta opettamisesta ja erilaisesta oppimisesta. Helsingin seudun erilaiset oppijat.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottamana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 49.
- Hyypä, H. 2000. Tehtävä mielessä. Teoksessa Hyypä, H. & Miettinen, A. (toim.) Johtajuus ja organisaatiodynamiikka. Oulu: Kirjapaino Kaleva.
- Jalava, U. 2001. Esimiestyö – valmentaminen ja uudistuminen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Juuti, P. 1995. Johtaminen ja organisaation alitajunta. Helsinki: Otava.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kautto-Knape, E. 2008. Erityispedagogiikan peruskurssi luentomonisteet. Jyväskylän yliopisto. TAOKK.

- Lahtinen, T. 2004. Erilaiset oppijat esite. (Päivitetty 6.3.2008)
<http://www.dipoli.tkk.fi/ok/p/erilaisetoppijat/oppimisvaikeudet/index.html>
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. PS-kustannus. Opetus 2000: Juva.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajakoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A3/1995.
- Nurmi, T., Rekiaro, I., Rekiaro, P. & Sorjanen T. 2001. Gummeruksen suuri sivistysanakirja. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Nuutinen, Pirjo 2000. Opettajat vallassa ja vallan alla. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Perttula, M-L. 2005. Oppilashuolto valmistavassa opetuksessa. Teoksessa Ikonen, K. (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Opetushallituksen julkaisu. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Räsänen, R. 1999. Koulu monikulttuurisessa maailmankylässä. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. WSOY.
- Salmimies, P. 2001. Nykyaikaisen johtajuuden psykologia. Teoksessa Castrén, P. (toim.) Viisas valta – johtamisen paradoksit. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Suutari, V. 2005. Suomalaisten ja ulkomaalaisten kokemuksia johtamiskulttuureista. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Kulttuurien välinen työ. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Talib, M-T. & Lipponen, P. 2008. Kuka minä olen? Monikulttuuristen opiskelijoiden identiteettipuhetta. Turku: Painosalama Oy.
- Talib, M-T., Löfsröm, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu – avaimia opettajille. Vantaa: WSOY.
- Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu – haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi - Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Tiittula, L. 2005. Monikulttuurisuus ja viestintä. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Kulttuurien välinen työ. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä S. & Viskari, S. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.

Väljärvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa Väljärvi, J. toim. Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9.