

Veera Manninen

KOULUN OSAAMISEN KEHITTÄMINEN – MAHDOLLISUUKSIA, HAASTEITA
JA OSAAMISTARPEITA

Fenomenografinen tutkimus Helsingin peruskoulun johtoryhmäläisten
käsitteistä

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2014
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Manninen, Veera. KOULUN OSAAMISEN KEHITTÄMINEN – MAHDOLLISUUKSIA, HAASTEITA JA OSAAMISTARPEITA. Fenomenografinen tutkimus Helsingin peruskoulun johtoryhmäläisten käsityksistä. Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2014. 117 sivua, 1 liite. Julkaisematon.

Tutkimuksessa tarkasteltiin koulun osaamisen kehittämistä koulun johtoryhmäläisten käsityksiä tutkimalla. Tutkimusjoukkona olivat Helsingin peruskoulujen johtoryhmät, joita oli kyselyntekohetkellä yhteensä 102. Kysely toteutettiin paperisena kyselylomakkeena johtoryhmien valmennuspäivien yhteydessä. Vastauksia saatiin 377 johtoryhmäläiseltä. Tutkimuksen analyysimenetelmänä oli fenomenografinen tutkimusote.

Tutkimuksessa etsittiin johtoryhmäläisten käsityksiä koulun osaamisen kehittämisen mahdollisuuksista, haasteista ja osaamistarpeista. Tarkoituksena oli selvittää käsityksiä koulujen osaamiseen edistävästi ja estävästi vaikuttavista tekijöistä. Osaamistarpeita kartoittamalla nähtiin mihin kouluissa tarvittiin lisää osaamista.

Tutkimustulokset esiteltiin fenomenografiseen tutkimusotteeseen kuuluvalla tavalla, kuvauskategorioiden avulla. Jokaiselle kolmelle tutkimuskysymykselle luotiin oma kuvauskategoriansa. Osaamisen kehittämisen haasteita nähtiin olevan organisaation rakenteisiin ja toimintakulttuuriin sekä työyhteisöön liittyen. Osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia ja hyötyjä koettiin olevan yhteisön kehittymisen ansiosta. Osaamistarpeita puolestaan löydettiin henkilökohtaiseen ammatilliseen kehittämiseen liittyen.

Isoimpana osaamisen kehittämisen haasteena nähtiin olevan aika, jonka vastaajat mainitsivat 96 kertaa. Ajanpuutteen koettiin estävän kehittämisen, jota muuten oltiin halukkaita tekemään. Aikaan liittyvät ongelmat saattoivat vaikuttaa myös muiden haasteiden syntyyn. Osaamisen kehittämisen mahdollisuutena ja hyötynä puolestaan nähtiin työhyvinvoinnin ja viihtyvyyden lisääntyminen (56 mainintaa) sekä työyhteisön kehittyminen (52 mainintaa). Osaamista kehittämällä oli mahdollista saada paremmin jaksava ja toimiva työyhteisö, jonka ansiosta myös työyhteisön yhteisöllisyys kehittyi. Yhteistyö on oleellista oppivassa organisaatiossa, jollaiseksi koulu usein pyrkii kehittymään. Kouluun nähtiin tarvittavan osaamista muun muassa opetusmuotojen ja opettamisen kehittämiseen (34 mainintaa) sekä verkko-osaamisen ja tietoteknisten taitojen kehittämiseen (30 mainintaa). Opettajien henkilökohtaiset osaamistarpeet nousivat isoimmiksi osaamisen kehittämistä vaativiksi teemoiksi.

Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi johtoryhmävalmennusten aiheiden suunnittelussa ja koulujen osaamisen kehittämisen tukemisessa. Koulun työyhteisön kuuleminen auttaa näkemään kehitystyön koulujen näkökulmasta, jonka avulla voidaan löytää sopivia kehittämisen tapoja. Löydettyjä haasteita voidaan kehittää kohti osaamisen mahdollisuuksia ja hyötyjä ottamalla huomioon osaamistarpeina löydetty teemat.

Avainsanat: Osaamisen kehittäminen, koulu, oppiva organisaatio, fenomenografia, johtoryhmät, osaamisen johtaminen

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 KOULU ORGANISAATIONA.....	7
2.1 Osaamisen johtaminen koulussa	9
2.2 Oppiva organisaatio	12
3 OPPIVA ORGANISAATIO KOULUN KEHITTÄMISEN MAHDOLLISTAJANA	18
3.1 Organisaation rakenteet ja toimintakulttuuri.....	20
3.2 Koulun työyhteisö	22
3.3 Henkilökohtaisen osaamisen kehittäminen.....	27
4 KOULU TYÖYMPÄRISTÖNÄ.....	32
4.1 Opettajan työn luonne	32
4.2 Aika työn haasteena	33
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	36
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	37
6.1 Kohderyhmä.....	37
6.2 Fenomenografinen tutkimusote	40
6.3 Aineiston keruun menetelmä	42
7 TULOKSET.....	43
7.1 Koulun osaamisen kehittämisen haasteet.....	44
7.1.1 Käsitysryhmät	44
7.1.2 Kuvauskategoria: koulun osaamisen kehittämisen haasteet.....	54
7.2 Osaamisen kehittämisen mahdollisuudet ja hyödyt.....	58
7.2.1 Käsitysryhmät	58
7.2.2 Kuvauskategoria: koulun osaamisen kehittämisen mahdollisuudet ja hyödyt.....	66
7.3 Koulun osaamistarpeet	69
7.3.1 Käsitysryhmät	69
7.3.2 Kuvauskategoria: koulun osaamistarpeet.....	75
7.4 Kuvauskategorioiden yhtenevyyksiä	79
7.4.1 Toimintakulttuuri	81
7.4.2 Työyhteisö.....	82
7.4.3 Henkilökohtainen osaaminen ja kehittyminen.....	83
7.4.4 Yhteistyö muiden tahojen kanssa	84
7.4.5 Kehittämistyö	85
8 POHDINTA	86
8.1 Ajan ja sitoutumisen haasteet	86
8.2 Työhyvinvoinnista ja yhteistyöstä lisää mahdollisuuksia työyhteisölle	91
8.3 Henkilökohtaisesta kehittämisestä tukea ammatilliseen kehitykseen....	93
8.4 Haasteista mahdollisuuksiin osaamistarpeita kehittämällä.....	95
8.5 Osaamisen kehittämisen kautta oppivaksi organisaatioksi	101

8.6 Tutkimuksen luotettavuus	106
8.7 Jatkotutkimusehdotukset	108
LÄHTEET	110
LIITE.....	115

1 JOHDANTO

Nykypäivän koulut ovat jatkuvan osaamisen ja työyhteisön kehittämisen haasteessa. Koulun henkilökuntaan kohdistetaan vaatimuksia, jonka takia koulun tulee löytää osaamisen kehittämisen tapoja, joiden avulla voidaan ylläpitää ja jatkuvasti kehittää osaamista. Myös osaamisen johtaminen tulee oleelliseen osaan kehitystyön onnistumisen kannalta. (Ursin 2012, 92–93; Ojala 2000, 215; Hyppänen 2007, 96–97.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia koulun osaamisen kehittämistä. Tarkastelun kohteena ovat Helsingin peruskoulun johtoryhmäläisten käsitykset koulun osaamisen kehittämisestä. Koulun osaamisen kehittämisestä ollaan kiinnostuneita haasteiden, mahdollisuuksien ja hyötyjen sekä osaamistarpeiden kautta. Johtoryhmäläisten käsityksiä tutkimalla saadaan tietoa koulujen kehittämistyöstä siihen vaikuttavalta ja päättävältä ryhmältä, jonka käsityksillä on merkitystä kehittämistyöhön ryhtymisessä sekä siinä onnistumisessa. Johtoryhmä on avainasemassa myös koko työyhteisön mukaan saamisessa kehittämistyöhön.

Johtoryhmiä käytetään monien kuntien kouluissa johtamisvastuun jakajina, vaikkei johtoryhmätoiminta olekaan lakisääteistä Suomen kouluissa. Helsingissä on ollut pitkään rehtorin työtä tukevia suunnitteluryhmiä, joista on kehitetty johtoryhmätoiminnan malli. Vuonna 2006 aloitetut johtoryhmien systemaattiset koulutukset on nähty tärkeinä sekä koulun että opetusviraston näkökulmasta. Koulut hyötyvät koulutuksissa edistetystä jaetun johtajuuden mallista, kun taas opetusvirasto saa kontaktipintaa koulun henkilökuntaan. (Kyllönen 2013.)

Johtoryhmä on tiimi, joka johtaa tiettyä ryhmää (Åhman, Bärlund & Vatanen 2007, 9). Sen tehtävänä on kasvattaa organisaation arvoa, jonka takia johtoryhmä arvioi ja kehittää jatkuvasti omaa toimintaansa sekä sen jäseniä (Santasalo & Åhman 2007, 57). Johtoryhmät ovat yleisiä yritysten ylimmissä johdoissa, mutta niitä käytetään myös muissa organisaatioissa strategisen päätöksenteon apuna (Åhman, Bärlund & Vatanen 2007, 9). Koulumaailma on yksi esimerkki toisenlaisessa organisaatiossa toimivasta johtoryhmästä. Koulussa rehtori on osa oppilaitoksen johtoryhmää ja usein johtoryhmän puheenjohtaja (Ahonen 2008, 25). Lisäksi mukana on usein myös opettajajäseniä, riippuen työyhteisön koosta. Johtoryhmällä on näkemys koulun toiminnasta kokonaisuutena, jonka ansiosta se pystyy analysoimaan koulun toimintakulttuuria monelta kannalta. Toimintakulttuuriin liittyvän vision ja strategian kehittäminen ja

näkyväksi tekeminen koko työyhteisölle on myös yksi johtoryhmän oleellisista tehtävistä. (Nousiainen & Piekkari 2007, 18.)

Koulun osaamisen kehittämistä on tarkasteltu aiemmissa tutkimuksissa usein oppivan organisaation mallin pohjalta. Oppiva organisaatio voidaankin nähdä hyvin toimivan organisaation ideaalimallina, johon kouluorganisaatiot toiminnallaan pyrkivät. Globaalit muutokset, työelämän ja koulutuspolitiikan uudet suuntaukset sekä uudistuneet tiedon ja oppimisen käsitykset ovat kannustaneet kouluja oppiviksi organisaatioiksi kehittymiseen. Oppivan organisaation kehittyminen ja uuden oppiminen on jatkuvaa kehittämistä, eikä organisaatio täten ole koskaan valmis kehityksessään. (Helakorpi 2004; Raasumaa 2010, 34; Senge 1993, 11.)

Otalan (2000, 191) oppivan organisaation mallin mukaan organisaation oppimiseen vaikuttavat oleellisesti koko toiminnan perustana olevat visio ja tavoitteet sekä itse organisaatio, organisaation kulttuuri, johtajuus ja tiedon hallinta. Lisäksi osaamista kehittämällä ja oppimista tukemalla voidaan auttaa organisaatiota oppimaan. Organisaatiota oppimaan autettaessa on tärkeää tutkia millaisten asioiden koetaan vaikuttavan koulun osaamisen kehittämiseen, sillä ne vaikuttavat myös oppivaksi organisaatioksi kehittymiseen.

Koulun osaamisen kehittämisen tutkiminen on tärkeää, jotta saadaan selvitettyä millaisia käsityksiä johtoryhmäläisillä on koulun osaamisen kehittämisen hyödyistä ja haasteista. Tutkimustulosten avulla voidaan kehittää Helsingissä järjestettäviä johtoryhmävalmennuksia. Lisäksi johtoryhmäläisten käsityksiä tutkimalla nähdään kehittämistyö sekä opettajatasolta että johtotasolta. Johtoryhmäläisten käsityksistä voidaan nähdä millaisia osaamistarpeita koulussa on ja mikä on osaamisen kehittämisen haasteena tai mikä mahdollisuutena ja hyötynä.

Tutkimusotteena käytettiin fenomenografista tutkimusotetta. Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena Helsingin peruskoulun johtoryhmille johtoryhmävalmennuspäivien päätteeksi. Aineiston analyysitapana käytettiin fenomenografista tutkimusotetta, johon kuului kuvauskategorioiden luominen löydetyistä käsityksistä.

2 KOULU ORGANISAATIONA

Organisaatio on yhteisö, jolla on tarkoin määrätty päämäärä ja joka koostuu yksilöistä (Collinson & Cook 2007, 8). Koulu nähdään organisaationa, sillä koulussa on organisaatiokulttuuri, joka on tavanomainen myös yritysmaailmassa. Esimerkiksi yrityskulttuurin lähtökohtana olevat perususkomukset ja arvot, jotka näkyvät normeissa ja toimintatavoissa, näkyvät koulussa koululakien ja -asetusten kautta. Yrityskulttuurissa tavanomainen menestystekijöiden pohtiminen näkyy koulussa keskinäisen kilpailun kautta, jolloin koulut kilpailevat erityisalueista tai opettajien asiantuntemuksista. Lisäksi rakenteisiin liittyvissä asioissa koulut ovat saaneet aiempaa enemmän itsenäistä päätöksentekovaltaa, jolloin käytännön toimintaan liittyviä kysymyksiä on voitu ratkaista koulukohtaisesti. Koulun johtamisessa ollaan myös menossa kohti yrityskulttuurin mallia siirryttäessä kohti jaettua ja valtuuttavaa johtamiskulttuuria. (Helakorpi 2001a, 86–87.) Koulujärjestelmän katsotaankin olevan organisaatio, jossa koulut nähdään ryhminä tai joukkoina organisaatiossa ja organisaation jäsenet puolestaan työskentelemässä tässä koulujärjestelmässä. (Collinson & Cook 2007, 8, 31–32.)

Organisaation oppimisprosessi on samankaltainen kaikissa organisaatioissa ja sen ryhmissä, kuten myös kouluorganisaatiossa. Oppiminen on sekä yksilö-, ryhmä- että järjestelmätason oppimista, jossa juurrutetaan uusia asioita ja käytäntöjä jatkuvasti sekä siirretään niitä organisaation jaettavaksi. (Collinson & Cook 2007, 8, 31–32.) Pesonen (2009, 13) lisää, että koulua voidaan pitää organisaation kaltaisena myös siksi, että koulut ovat lisänneet yhteistyötä ympäristönsä kanssa ja työskentely on muuttunut enemmän ongelmanratkaisu- ja projektityyppiseksi. Myös yhteisölliset johtamistavat ja koko henkilöstön hyvä koulutustaso kertovat koulusta organisaationa.

Koulua voidaan lisäksi kuvata muutamalla peruskäsitteellä sen organisaatiomalliin liittyen. Koulussa vallitsee professionaalisuus, joka näkyy opettajien eriytyneenä osaamisena ja korkeana koulutustaustana. Koulun toiminta on byrokraattista, joka ilmenee säädösperustaisuuden ja hierarkkisen järjestelmän kautta. Lisäksi pakollisuus kuvaa koulun pakollisuutta oppilaille. Näiden kouluorganisaation erityisluonteiden takia koulun johto saa erilaisia odotuksia ja vaatimuksia kuin muiden organisaatioiden johdot, vaikka se muuten vaikuttaakin tavanomaiselta organisaatiolta. Koulu eroaa muista organisaatioista myös tavoitteidensa osalta, sillä koulun tärkein

tavoite ei ole voiton maksimointi, eikä koulun useinkaan tarvitse taistella asiakkaistaan tai määrärahoistaan. (Juusenaho 2004, 38.)

Helakorpi (2004) pohtii koulun organisaation haasteita kehittyä nykyisten liikkeenjohdon suuntausten mukaisella tavalla, jota koululta saatetaan odottaa. Koulun ei ole täysin ongelmaton muuttua samalla tavalla kuin liikkeenjohdossa vaadittavaan muutokseen tarvitaan. Koulujen muutokseen vaikuttaa paljon se, että niissä on tiukka aikataulutus, ainejakoisuus, luokkahuonekeskeisyys, korkea hierarkkisuus ja kontrolliin perustuva työnteko. Näin ollen liikkeenjohdon tavoitteet palveluiden tehostamisesta ja taloudellistamisesta eivät välttämättä sovi mutkattomasti koulumaailmaan, jossa yleinen ilmapiiri ja painotettavat asiat ovat erilaiset.

Koulun organisaatiomallista kuitenkin ilmenee organisaation toiminta sen kaikilla toimintatasoilla eli organisaatiotasolla, työyksikkötasolla sekä yksilötasolla. Organisaatiotasoa kuvaavat organisaation missio, strategia, johtaminen ja kulttuuri sekä organisaation ulkoinen ympäristö, jotka vaikuttavat organisaation tehokkuuteen. Kun taas yksilötasoa kuvaavat motivaatio, yksilön tarpeet ja arvot sekä työntekijän sopivuus työhön. Työyksikköä voidaan nähdä kuvaavan organisaation rakenne, johtamiskäytännöt sekä työilmapiiri. Kaikkien tasojen sisällöt vaikuttavat toisiinsa ja yhden osatekijän muutos vaikuttaa myös muihin osatekijöihin. Esimerkiksi muutokset organisaation rakenteessa tai johtamisessa vaikuttavat työtyytyväisyyteen ja tiimityöhön. (Burke & Litwin 1992, 527–529, 535; Simola & Kinnunen 2005, 122–125.) Organisaatiomallin toimintatasojen toimivuuden on havaittu Simolan ja Kinnusen (2005, 132–136) tutkimuksessa kuvaavan hyvin toimivaa organisaatiota käytännössä. Hyvin toimivalla ja terveellä organisaatiolla on yhteinen arvopohja ja yhteinen visio, joka on ohjaamassa työyhteisön jäseniä. Vision päämäärää muokkaa toimiva strategia, josta muodostuu yhteiset tavoitteet. Koko henkilöstö on tietoinen visiosta, arvoista, päämäärästä ja tehtävistä organisaation johdon ansiosta. Työntekijöillä on vaikutusmahdollisuuksia työssään, vaikka organisaatiolla onkin rakenne, jota noudattamalla toteutetaan valittua strategiaa. Hyvin toimivan organisaation johtamiskäytäntö ottaa huomioon niin ihmisten kuin asioidenkin johtamisen. Lisäksi organisaation toimintakäytännöt ovat toimivia sekä työilmapiiri on hyviä työsuhteita ja yhteistyötä tukeva.

Helakorpi (2004) mainitsee lisäksi muutamia seikkoja hyvin menestyvän koulun piirteistä, viitaten Sahlbergin (2002) tutkimukseen. Hyvin toimiviin kouluihin verrattessa heikosti menestyviltä kouluilta puuttuu yhteinen visio, johtajuus koulussa on

hapanoivaa ja epäselvää, koulun ihmissuhteet ovat pilaantuneita sekä opetuskäytännöt ovat tehottomia ja epätarkoituksenmukaisia. Koulun yleisinä kehittämiskohteina pidettyjä asioita ei kuitenkaan ilmennyt tutkimuksesta, joita ovat esimerkiksi opetussuunnitelmien uudistaminen tai oppilasarviointi. Asiantuntijaorganisaation kehittäminen onkin vaativa prosessi, jota saattaa hankaloittaa asiantuntemuksesta ja kokemuksesta johtuva näkökulma asioihin, mikä vaikeuttaa asioiden näkemistä monipuolisesti. Työyhteisölle saattaa tulla tunne, että toiminta on sujuvaa, koska he ovat asioista samaa mieltä, vaikka tosiasiasa se ei välttämättä kerro toiminnan sujuvuudesta.

Juusenaho (2004, 152–153) kirjoittaa, että koulun organisaatiota voidaan tarkastella käännetyn organisaatiomallin kautta, joka kuvaa hyvin nykyaikaisen kunnan kouluorganisaatiota. Käännettyssä mallissa koulun työntekijät sijoittuvat organisaatiossa ylimmäksi ja lähimmäksi asiakasta eli oppilasta ja hänen huoltajiaan. Rehtori sijoittuu kapeaan kärkeen, ikään kuin opettajien alle. Rehtorin ja opettajien väliin voidaan sijoittaa tukipalveluja, joita voivat olla erilaiset oppilashuoltojärjestelmät tai johtoryhmätoiminta, jotka tukevat koulun viestintää, vastuun jakamista ja sitoutumista. Organisaation tärkeimmäksi voimavaraksi tunnustetaan henkilöstö, jota rehtori organisoi ja innostaa. Malli mahdollistaa koulun hallinnon ja johdon uudelleen järjestämisen jaetun johtajuuden suuntaan, jossa myös opettajilla on rooli koulun johdossa.

Koulun johtajuudella on vaikutusta koulun osaamisen kehittämiseen ja osaamisen johtamiseen, jonka takia on tärkeää tarkastella koulua osaamisen johtamisen näkökulmasta. Seuraavaksi tarkastelen koulun osaamisen johtamista, johon liittyy oleellisesti myös oppivan organisaation käsite. Osaamisen johtamisen tarkastelun jälkeen käsittelen tarkemmin oppivaa organisaatiota.

2.1 Osaamisen johtaminen koulussa

Organisaation kehittämisteorioissa osaaminen nähdään muutoksen mahdollistavana välineenä (Ruohotie 1996, 15). Asiantuntijaorganisaation tulevaisuuden menestys riippuu paljon henkilöstön osaamisesta, osaamisen hyödyntämisestä sekä kehittämisestä. Osaamisen johtaminen vaatii organisaatiolta, johtamiselta ja esimiestyöltä paljon, jotta organisaatio voi päästä tavoiteltuun muutokseen. Osaamisen

johtaminen on kytköksissä strategiajohtamiseen, sillä osaamisen johtamisella varmistetaan, että kehityskohteina ovat alueet, jotka auttavat myös strategisen tavoitteen saavuttamisessa. Lisäksi ilman toimivaa strategiaprosessia ei voida tarkoittaa osaamisen johtamista, sillä osaamisen johtaminen vaatii monen prosessin strategista toimivuutta. Osaamisen johtajan tehtäviä onkin tunnistaa osaamistarpeet, asettaa tavoitteita, arvioida nykytilaa ja tehdä kehityssuunnitelmia. Osaamista tulee tarkastella sekä organisaatio-, tiimi- että yksilötasolla. (Hyppänen 2007, 96–97.)

Helakorpi (2004) muistuttaa, että osaamisen johtamisessa on syytä ottaa huomioon myös työelämän uudet osaamistarpeet. Osaamista tarvitaan esimerkiksi uusien osaamisalueiden ja asiantuntijuuden muutokseen, työn hallintaan sekä johtamiskulttuuriin. Koulutus on hakemassa uusia uria, jolloin koulutus ei kuitenkaan yksinomaan seuraa yhteiskunnan ja työelämän muutoksia vaan kehittää niitä itselleen sopivaksi. Zhao (2010, 170) tosin lisää, että mitä parempi koulun osaamisen johtamisen strategia on, sitä parempaa opettajien ammatillinen kehittyminen ja koko koulun kehittyminen on. Johtamisen strategian ja koulun kehittämisen tulee olla suunniteltua, jotta koulun osaamisen johtamisen tehokkuus voi kehittyä. Helakorven (2004) esittelemästä mallista koulun johtamisen muutosaineista ja niiden taustalla vaikuttavista tekijöistä ilmenee myös, miten tärkeää on, että johtamisen strategia on toimiva. Mallista on nähtävillä, että johtamiseen vaikuttaa ulkoinen muutosaine, jota tulee muun muassa muuttuvasta työelämästä ja koulutuksesta, ja joka pyrkii muuttamaan toimintaympäristöä. Toisaalta myös organisaation muutokseen liittyvää sisäistä muutosaineita tulee muun muassa oppivaan organisaatioon tähtäävästä organisaatorakenteesta. Muutosaineet edellyttävät koululta erityisesti sen toimintakulttuurin muutosta entistä yhteisöllisempään suuntaan. Kaikki tämä edellyttää koulun johtamisen muutosta ja kehityksessä ajan tasalla pysymistä. Johtaminen ja ennen kaikkea osaamisen johtaminen on yksi avaintekijä koko koulun muutoksessa, jonka takia koulun organisaatiossa pyritään kiinnittämään entistä enemmän siihen huomiota.

Osaamisen johtaminen ja kehittäminen nähdään tärkeänä organisaation kehittymisen lisäksi henkilöstön kannalta, koska kehittyminen ja kasvu voivat olla työntekijälle sisäisiä motivaatiotekijöitä. Työntekijän osaamista voidaan kehittää monella eri tavalla liittyen itse työhön, esimies-alaisuuteisiin, ilmapiiriin, ihmissuhteisiin ja johtamiskäytäntöihin. (Hyppänen 2007, 103.) Taulukossa 1 on osaamisen kehittämistä ja kasvua tukevan työyhteisön piirteitä, joita tulee ottaa huomioon osaamista johdettaessa.

TAULUKKO 1. Osaamisen kehittämistä ja kasvua tukeva työyhteisö (Ruohotietä 1996, 113 mukaillen).

Työ ja työjärjestelyt	Esimies-alaissuhteet	Organisaation ilmapiiri	Työpaikan ihmissuhteet	Johtamistavat ja -käytännöt
Työtehtävät ovat haasteellisia, joissa voi näyttää omat taitonsa	Esimies ottaa vastuuta alaisten kehittämisestä	Organisaatiossa on käytössä asiantuntemusta	Työyhteisön jäsenet keskustelevat kehittämisestä	Organisaatiossa otetaan käyttöön uusia työvälineitä
Työtehtävissä sovelletaan uusinta tietoa ja tekniikkaa	Esimies kannustaa itsenäiseen ja innovatiiviseen ajatteluun	Organisaatiossa pyritään hyödyntämään alan uusinta tietoa	Työyhteisössä ollaan kiinnostuneita alan uusista tiedoista	Henkilökunnalla on suoritustavoit- teiden lisäksi oppimis- tavoitteita
Työtehtävissä voi kantaa vastuuta ja kokeilla uusia ideoita	Esimies on kiinnostunut alaisten kehittämis-ideoista	Organisaatio palkitsee osaamisesta ja pätevyydestä	Työyhteisön jäsenillä on kehittämis-ideoita	Henkilöstöä varten on kehittämis-ohjelma
Työssä on mahdollista laajentaa osaamista	Esimies järjestää kehittämismahdollisuuksia alaisilleen	Organisaatio asettaa kehittämis-tavoitteita	Työyhteisön jäsenet haluavat kokeilla käytännössä uusia ideoita	
Työssä voi osallistua päätöksente- koon	Alaiset saavat tunnustusta esimieheltään	Organisaatio on kehitysmöy- nteinen		
Työssä jää aikaa kehittämiselle				

Työyhteisö, joka tukee osaamisen kehittämistä ja kasvua, ottaa huomioon organisaation kokonaisuutena. Tarkastelussa tällöin ovat taulukon 1 mukaisesti itse työ, esimiehen suhde alaisiin, organisaatiossa vallitseva ilmapiiri, työyhteisön ihmissuhteet sekä johtamistavat. Jotta organisaatio voi menestyä, tulee sen osata käyttää ja kehittää monipuolisesti henkilökunnan osaamista sekä hyödyntää kehittämisideoita ennakkoluulottomasti. Organisaatiossa vallitseva kulttuuri oppimisen tukemiseen ja edistämiseen vaikuttaa organisaation oppimistyyliin sekä henkilöstön osaamisen

kehittämisen sitoutumiseen. Oppimiskulttuurin kehittymistä voidaan tukea ottamalla huomioon organisaatio kokonaisuutena, jolloin sekä yksilö-, tiimi- että organisaatiotason osaamista kehitetään. Myös rakenteiden ja prosessien kehittäminen on tärkeää, jotta organisaatorakenteesta tulee joustava ja kommunikoiva. Lisäksi muutostilanteiden lisääminen ja johtamisvalmiuksien kehittäminen kehittävät oppimiskulttuuria. (Ruohotie 1996, 114.) Osaamisen johtamisen kautta voidaan kehittää oppimiskulttuurin lisäksi työyhteisöä. Organisaation johdon tulee tehdä yhteistyötä henkilöstön kanssa, jotta sekä työntekijöiden että johdon asiantuntemus saadaan hyödynnettyä. Toisaalta työntekijöiden tulee olla itseohjautuvia sekä omata hyvät vuorovaikutustaidot ja kokonaisnäkemyksen hallinta, jotta oppiva organisaatio voi toimia tai, jotta sellaiseksi voidaan edes kehittyä. (Hyppänen 2007, 102–103.)

Osaamisen johtamisen tarkasteluun kuuluu oleellisesti oppivan organisaation käsite, sillä oppivalla organisaatiolla on ollut vaikutusta osaamisen johtamisen näkemyksen syntyyn. Oppivaan organisaatioon liittyvät ilmapiiritekijät, johdon osallistuminen osaamisen määrittelyyn, yhteisöllisyys sekä vuorovaikutustaidot ovat oleellisessa osassa myös osaamisen johtamisen toimintamalleissa. (Hyrkäs 2009, 79, 89.)

2.2 Oppiva organisaatio

Tämän tutkimuksen yhtenä pääteemana on oppiva organisaatio, jonka organisaatiomallin voidaan nähdä kuvaavan koulua organisaationa (Helakorpi 2004). Oppivan organisaation malli ei kuitenkaan ole varsinainen organisaatioteoria, vaan paremminkin hyvää organisaatiotoimintaa kuvaava ideaalimalli (Raasumaa 2010, 34), joka sopii myös kouluorganisaation tarkasteluun. Koulut ovat päätyneet oppivan organisaation mukaiseen kehitykseen globaaleiden muutosten, työelämän ja koulutuspolitiikan uusien suuntausten sekä uudistuneiden tiedon ja oppimisen käsitysten kautta (Helakorpi 2004). Oppivassa organisaatiossa oppiminen on tarkoituksellista, kuten on koulussakin. Koulu lisäksi mukautuu jatkuvasti ympäristön muutoksiin, tekee korjauksia tai yrittää jotain uutta kehittyäkseen. (Collinson & Cook 2007, 8.)

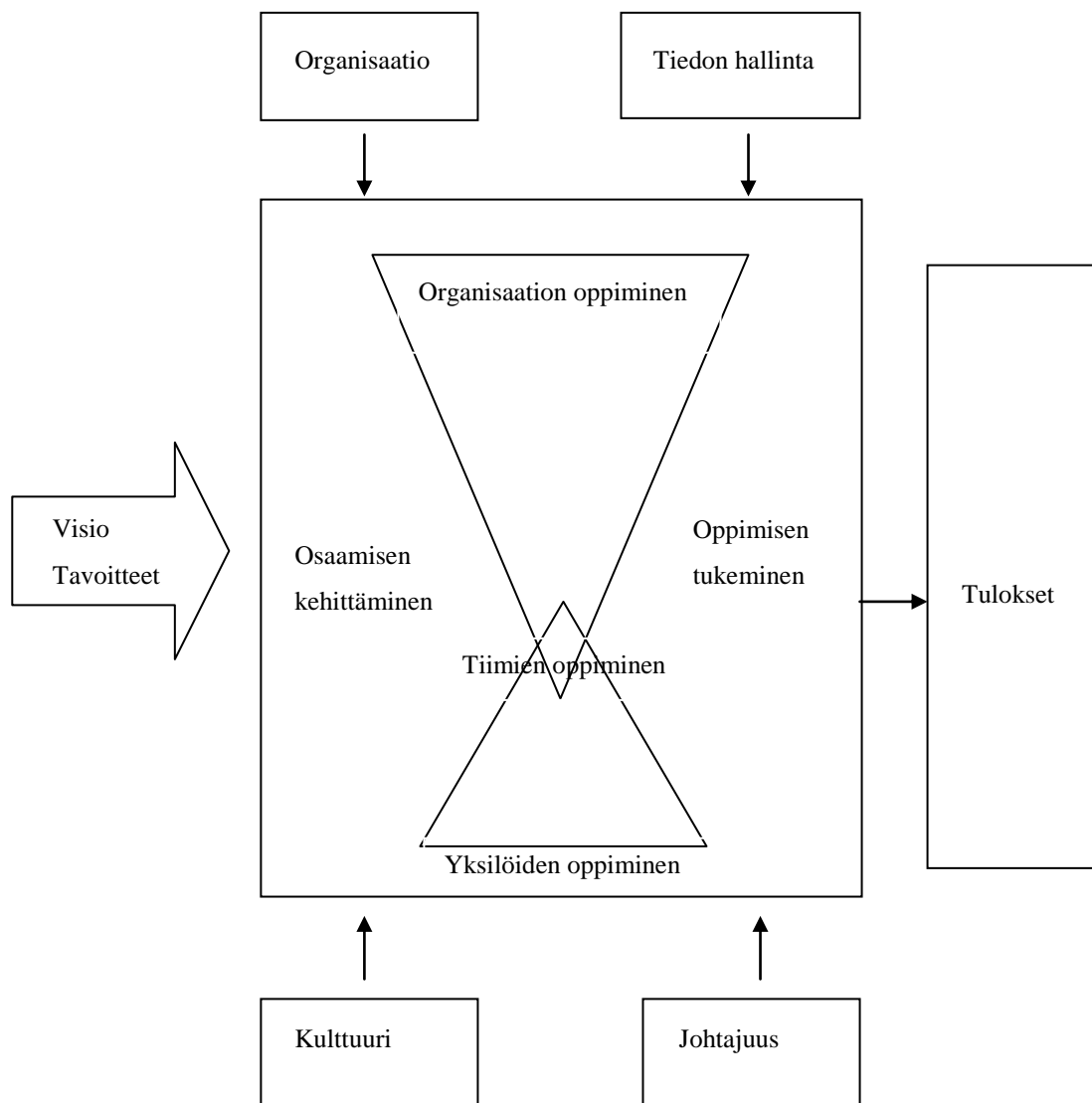
Myös jatkuva pätevyyden kehittäminen kuuluu oleellisesti oppivan organisaation toimintaan, jota myös kouluympäristössä tehdään. Koska yksi henkilö ei voi kantaa vastuuta kaikesta, koskee kehittäminen ja uuden oppiminen jokaista

organisaation jäsentä. Jokaisella on täten oikeus ja velvollisuus esittää kehittämisideoita ja tuoda äänensä kuuluviin. (Ursin 2012, 92–93; Ojala 2000, 215.) Cheng (2012, 578–579) lisää, että oppivan organisaation oppimisprosessi on sekä yksilöiden että koko organisaation prosessi. Molempia tarvitaan, jotta koulun oppimiskapasiteetti on mahdollisimman korkea ja jotta, koulussa on oppivan organisaation mukainen oppimisympäristö. Oppiva organisaatio ei myöskään ole koskaan valmis, vaan aina löytyy jotain uutta opittavaa ja kehitettävää, kuten myös elinikäiseen oppimiseen kuuluu (Senge 1993, 11).

Ojalan (2000, 162–163) mukaan oppivan organisaation tunnusmerkkinä on myös se, että organisaatiossa käytetään kaikkien yksilöiden ja ryhmien koko oppimiskyky yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Organisaatiossa vallitsee yhteisten tavoitteiden mukainen jatkuva oppiminen ja kehittäminen. Organisaation jäsenet myös kyseenalaistavat toimintaansa, havaitsevat virheitä ja uusivat organisaatiota niiden pohjalta. Osaamista voidaan lisäksi luoda, hankkia ja siirtää, jolloin uuden osaamisen kautta voidaan myös muuttaa käyttäytymistä. Tietoa jaetaan ja työyhteisöä kannustetaan oppimaan uutta. Työyhteisön jäsenille luodaan jatkuvasti mahdollisuuksia kehittyä yhteisten tavoitteiden mukaisesti, jolloin organisaatio myös uudistuu jatkuvasti. Oppivaa organisaatiota ei voi olla ilman osaamisen ja näkemysten jakamista (Senge 1993, 209).

Uudistumista ja oppimisprosesseja tulee olla niin organisaation oppimisessa, tiimien oppimisessa kuin yksilöidenkin oppimisessa. Näitä oppimisprosesseja tulee tukea osaamisen kehittämisprosesseilla ja oppimisen tukiprosesseilla. (Ojala 2000, 191.) Oppiminen alkaa yksilöllisen työn kautta, josta se leviää ryhmän tasolle yhteisten keskusteluiden ja tiedon jakamisen kautta. Organisaatio oppii sitten, kun se pystyy hyödyntämään kollektiivisen, yhteisöllisen oppimisen prosessissa syntyneet ideat ja ajatukset. Organisaatiotason oppiminen edellyttää usein toimintaprosessien ja johtamisjärjestelmän arviointia ja kehittämistä. (Mäntylä 2002, 40.) Kuviossa 1 on kuvattuna oppivan organisaation malli ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

KUVIO 1. Oppivan organisaation malli (Ojala 2000, 191).



Kuviossa 1 esitetty organisaation visio ja tavoitteet ovat koko oppivan organisaation toiminnan perustana, koska niiden avulla organisaatio pyrkii yhteisiin päämääriin. Kulttuurin perustan puolestaan luo työyhteisön yhteiset arvot, jotka ohjaavat työyhteisön toimintaa. Organisaation suoritukseen vaikuttaa oleellisesti myös johtajuus, jonka takia johtajan tärkeä tehtävä on luoda tavoitteet, joihin koko työyhteisö haluaa pyrkiä. Oppivan organisaation organisaatorakenne on joustava, jolloin organisaatioon nähdään kuuluvan myös sen sidosryhmät ja koko verkosto. Jotta oppivan organisaation idea voi onnistua, tulee tiedon olla koko työyhteisön saatavilla ja hallittavissa. Asetettujen tavoitteiden päämääränä on päästä haluttuihin tuloksiin ja, jotta

päästään tavoitteisiin, tulee huolehtia henkilöstön motivoituneisuudesta ja asiakkaiden tyytyväisyydestä. (Ojala 2000, 191–214.)

Jotta asetettuihin tavoitteisiin voidaan päästä, tulee organisaation myös jatkuvasti kehittää osaamistaan, jotta tavoitteiden mukainen muuntuminen onnistuu. Henkilöstön ja johdon oppimisen tuleekin heijastua jatkuvana kehityksenä organisaatiossa, niin toimivuudessa kuin tuloksellisuudessa. (Kukkonen 1997, 1–2.) Työyhteisön tulee lisäksi kehittää jatkuvasti löydettyjä epäkohtia sekä oppimisen tulee olla kaiken etusijalla (Kukkonen 1997, 47, 49; Collinson & Cook 2007, 60).

Jatkuvan muuntumisen ja jäsenten kehittämisen taustalla on oltava toimiva yhteistyö työyhteisön jäsenten kesken sekä vuorovaikutteinen toimintakulttuuri. Yksilöiden tulee pystyä luomaan tietoisesti mielekäs oppimisympäristö sekä itselleen että muille, jotta yhteinen tavoite voidaan saavuttaa. Yhteistyöhön tulee liittyä avoin kommunikaatio, joustavuus sekä jatkuva dialogi. (Soini, Rauste-Von Wright & Pyhälä 2003, 284, 286; Ruohotie 1996, 105–108; Garvin, Edmondson & Gino 2008, 10.) Argyris ja Schön (1996, 190) lisäksi kirjoittavat, että ellei yksilöiden välinen toiminta ja vuorovaikutus kohtaa, ei organisaation oppimista voi tapahtua. Mikäli organisaatiossa on vaikeuksia vuorovaikutuksessa, viestinnässä tai palautteeseen liittyvissä prosesseissa, ei organisaation oppimiskyky myöskään ole paras mahdollinen (Varila 1999, 8).

Toimivassa vuorovaikutteisessa organisaatiossa työyhteisön jäsenet jakavat oppimaansa uutta tietoa muulle työyhteisölle, jotta tieto on kaikkien käytettävissä (Ruohotie 1996, 105; Collinson & Cook 2007, 60). Myös Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ja Kleiner (2000, 7–8) kirjoittavat yhteisön jäsenten jakaman tiedon tärkeydestä. Heidän mukaansa työyhteisön jaettu näkemys on tulevaisuuden päämäärän kannalta oleellinen. Senge ym. (2000, 7–8) lisäksi kirjoittavat viidestä oppivan organisaation tyypillisestä osatekijästä, jotka oppivan organisaation tulee omata. Jaetun näkemyksen lisäksi he korostavat työyhteisön jäsenten henkilökohtaista itsehallintaa, joka kuvaa jokaisen omaa halua kehittyä. Mentaalisilla malleilla puolestaan tarkoitetaan tietoisuutta asenteiden ja käsitysten kehittämisestä. Usein koulumaailmassa mentaaliset mallit ovat piilossa, mutta ne tulee saada esiin, jotta niistä voidaan keskustella ja kehittää toivottuun suuntaan. Myös ryhmän vuorovaikutus on oleellinen osa organisaatiota. Nimittäin tiimioppimisen kautta, jossa on käytössä dialogia ja keskustelua, voidaan siirtää yhteisöllistä ajattelua ja ottaa käyttöön uutta osaamista. Systeemiajattelun avulla jäsenet lisäksi oppivat paremmin ymmärtämään keskinäisen riippuvuutensa ja sen, että jokaisen työpanoksella on merkitystä.

Työyhteisön jokaisen jäsenen työpanos on tärkeä, sillä epäkohtien kehittäminen ja uuden oppiminen vaatii, että koko organisaation henkilöstö on mukana aktiivisesti jo kehittämissuunnitelmavaiheessa aina projektin päättymiseen asti (Kukkola 1997, 47, 49). Jotta tällainen aktiivinen osallistuminen on mahdollista, tulee työyhteisön jäsenten sitoutua jatkuvaan, yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja työprosessien kehittämiseen (Varila 1999, 10). Myös Ruohotie (1996, 41) pitää tärkeänä jokaisen työyhteisön jäsenen sitoutumista, jotta yhteiset toimintatavoitteet voidaan saavuttaa ja, jotta löydetään yhteinen halu toimia.

Organisaation johdolla on tärkeä rooli työyhteisön sitouttamisessa, jäsenten oppimisen tukemisessa sekä johtamisvastuun jakamisessa. Johdon tulee pystyä jakamaan johtamisvastuuta, jotta oppivaan organisaatioon voidaan päästä. (Ursin 2012, 92–93; Ojala 2000, 215.) Johtajan tulee myös luoda ympäristö, jossa organisaation jäsenet voivat oppia. Ympäristön tulee kannustaa ja auttaa työyhteisön jäseniä ideoiden esiintuomiseen ja uuden oppimiseen, jotta organisaatio kehittyy. (Argyris & Schön 1996, 259.) Lisäksi johtajilta odotetaan kykyä saada työyhteisö toimimaan yhteisten tavoitteiden ja päämäärien mukaisesti. Johtajan rooli on tärkeä myös ristiriitojen ja ongelmatilanteiden hallitsemisessa, jotta työyhteisöön ei pääse syntymään turhautumista. Lisäksi johdon tulee toimia esimerkkinä muulle työyhteisölle, jotta itsensä kehittäminen tunnustetaan koko työyhteisön tehtäväksi. (Ruohotie 1996, 105–108.)

Jotta työyhteisössä voidaan päästä haluttuihin tuloksiin, tulee koko henkilöstön osaamista kehittää. Raasumaan (2010, 139–143) tutkimuksessa koulun henkilöstön osaamisen kehittämistä tarkastellaan ammatillisen kasvun tukemisen, koulun sisäisen yhteistyökulttuurin kehittämisen, koulun pitkäjänteisen kehittämisen, sidosryhmäyhteistyön hoitamisen sekä aktiivisen oppimisen johtamisen näkökulmista. Ammatillista kasvua nähtiin kehittävän kollegiaalinen keskustelu, jossa opettajat pääsivät vaihtamaan kokemuksiaan ja jakamaan tietojään muulle työyhteisölle. Myös täydennyskoulutuksista saatuja tietoja jaettiin, jonka nähtiin kehittävän pedagogista osaamista työyhteisössä. Koulun yhteistyökulttuuria nähtiin kehittävän osaamisen jakamisen lisäksi avoin, salliva ja dialoginen vuorovaikutus asiantuntijoiden kesken. Vuorovaikutteisen ilmapiirin ansiosta kasvatus- ja opetuskokemusten jakaminen ja hyödyntäminen nähtiin pedagogista osaamista kehittävänä toimintana. Koulun pitkäjänteistä kehittämistä puolestaan nähtiin edistävän erilaiset kokeilut, kehittämisprojektit ja sisäisten käytäntöjen kehittäminen. Sidosryhmäyhteistyö nähtiin

myös tärkeänä osa-alueena osaamisen kehittämisessä, koska sen nähtiin kehittävän pedagogista osaamista. Osaamista nähtiin kehittävän muun muassa huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö, jossa huoltajien ammatillisuus pääsi myös esille, sekä eri koulujen välinen kollegiaalinen yhteistyö ja yleisten ajankohtaisten ilmiöiden seuraaminen. Aktiivisen oppimisen johtamisen nähtiin olevan tärkeä rehtorin tehtävä, jolla rehtori myös säilytti tuntuman käytännön opetustyöhön ja samalla ylläpiti pedagogiseen johtamiseen tarvittavaa taitoa. Organisaation tulee tukea näitä jokaista osaamisen kehittämisen osa-aluetta, jotta sillä on mahdollisuus kehittyä oppivaksi organisaatioksi.

3 OPPIVA ORGANISAATIO KOULUN KEHITTÄMISEN MAHDOLLISTAJANA

Fullanin (1995, 230) mukaan koulu ei ole suoraan oppiva organisaatio, mutta koulut ovat nähneet oppivaksi organisaatioksi kehittymisen tärkeänä koulun ja tulevaisuuden toiminnan kannalta, jonka takia koulut pyrkivät oppivan organisaation kaltaiseen organisaatiomalliin. Hänen mukaansa on myös suosituksia, joita kouluille on annettu oppivaksi organisaatioksi kehittymisen avuksi. Suositusten mukaan koulua tulee ympäröidä oppiminen, eikä aika. Aikaa tulee käyttää tehokkaalla tavalla, mutta toisaalta opettajille pitää antaa niin paljon aikaa kuin he tarvitsevat työn hoitamiseen. Oleellista on saada lasten ja yhteiskunnan tarpeet kohtaamaan, mutta myös teknologiaan tulee investoida. Vastuuta tulee jakaa koulun henkilökunnalle tasaisesti ja työskentelyn tulee olla yhteisöllistä, jotta se vahvistaa opettajien jatkuvaa ammatillista kehittämistä yhteisöllisin menetelmin. (Fullan 1995, 233.)

Soini, Rauste-Von Wright ja Pyhältö (2003, 289–290) kuitenkin mainitsevat koulun ongelmakohtia oppivaksi organisaatioksi kehittymisessä. Kouluissa on syvään juurtuneita käsityksiä oppimisesta ja opettajat kokevat voimakasta ammattiylpeyttä opettamistyylejään kohtaan, jotka saattavat estää uusien toimintatapojen kehittymistä. Jos työyhteisössä ollaan kuitenkin aidosti kiinnostuneita oppimisesta ja oman toiminnan perusteiden pohtimisesta, on oppivan organisaation idealla mahdollisuus koulun kehittäjänä. Toisaalta Silins ja Mulford (2002, 444) kirjoittavat koulusta selkeänä oppivan organisaation idean mukaisesti toimivana paikkana. Oppivaan organisaatioon kuuluva työyhteisön uusien mahdollisuuksien etsiminen, tiedon kasvattaminen ja taitojen kehittäminen nähdään tutkimuksessa oleellisina osina myös koulun arjessa, mikäli koulu omaa riittävästi resursseja ja aikaa osaamisen kehittämiseen.

Brandt (2003) on lisäksi listannut tekijöitä, joista voidaan nähdä viitteitä sille, onko koulu oppiva organisaatio.

1. Ensinnäkin oppivassa organisaatiossa on kannustava tekijä, joka rohkaisee mukautumaan tiettyyn käytökseen. Yksilöt oppivat, kun he ovat motivoituneita oppimaan, kun taas organisaatio oppii, kun sillä on syy oppia.
2. Oppivalla organisaatiolla on haasteellisia, mutta saavutettavissa olevia jaettuja päämääriä. Organisaation työyhteisö on omistautunut näihin yhteisiin tavoitteisiin.

3. Oppivalla organisaatiolla on jäseniä, jotka voivat samaistua organisaation kehitysvaiheisiin. He ymmärtävät, että organisaatio muuttuu jatkuvasti ja, että heidän tulee pysyä mukana tässä muutoksessa.
4. Oppiva organisaatio kerää, kehittää ja käyttää tietoa parhaalla mahdollisella tavalla, jotta se pääsee haluttuihin päämääriin. Jotta päämäärään pääseminen on mahdollista, on otettava huomioon jokaisen jäsenen oma tapa oppia.
5. Oppivalla organisaatiolla on institutionaalinen tietoperusta ja prosessi uusien ideoiden luomiseen. Opettajat kokevat oppimisen elinikäisenä ja he ovat valmiita oppimaan toisiltaan sekä jakamaan omaa osaamistaan muille.
6. Oppiva organisaatio vaihtaa tietoa jatkuvasti merkityksellisten ulkoisten lähteiden kanssa. Yksilöt oppivat toisilta yksilöiltä, kun taas organisaatio oppii toisilta organisaatioilta.
7. Oppiva organisaatio kerää palautetta sen tuotteista ja palveluista. Esimerkiksi oppilaat voivat antaa palautetta opettajien työstä. Jotta koulu voi ottaa palautetta vastaan, tulee sen olla avoin ja luottavainen.
8. Oppiva organisaatio parantaa jatkuvasti perusprosesseja. Parannuskohteina ovat esimerkiksi vuorovaikutus olennaisten henkilöiden kanssa, tiedon keräämisen ja käyttämisen tavat sekä palautteen kerääminen.
9. Oppivalla organisaatiolla on tukeva organisaatiokulttuuri. Koulun kulttuuri on hyvinvoiva, lämpimiä ihmissuhteita sisältävä ja ammatillista tukea antava paikka, jossa työyhteisön jäsenillä on työkaluja ja osaamista, jota he tarvitsevat. Heillä on myös mahdollisuus tehdä yhteistyötä ja oppia toisiltaan.
10. Oppiva organisaatio on avoin järjestelmä, joka ymmärtää ulkoista ympäristöä, sisältäen sosiaaliset, poliittiset ja taloudelliset edellytykset. Myös oppilaiden huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on osa ulkoiseen ympäristöön liittyvää työtä.

Esittelen seuraavissa kappaleissa tarkemmin koulua oppivan organisaation näkökulmasta. Tarkastelukohdat mukailevat Brandtin (2003) esittelemää listaa oppivan organisaation tekijöistä. Tarkastelukohtina ovat organisaation rakenteisiin ja toimintakulttuuriin liittyvät mahdollisuudet ja haasteet oppivan organisaation näkökulmasta, oppiva organisaatio työyhteisön näkökulmasta sekä henkilökohtaisen osaamisen kehittämiskohtien tarkastelu. Organisaation rakenteisiin ja toimintakulttuuriin voidaan nähdä liittyvän Brandtin (2003) esittelemistä tekijöistä organisaation kyky kerätä palautetta toiminnastaan ja kehittää toimintaa palautteen

pohjalta sekä oikeanlaisen organisaatiokulttuurin kehittäminen. Oppivaan organisaatioon työyhteisön kannalta voidaan nähdä kuuluvan yksilöiden sitoutuminen ja motivoituminen oppimiseen, organisaation muutoksessa mukana pysyminen ja oman osaamisen jakaminen sekä työyhteisön hyvän vuorovaikutuksen ylläpitäminen. Henkilökohtaiseen osaamisen kehittämiseen voidaan katsoa kuuluvan johtamiseen sekä yksilön ammattitaitoon liittyviä kehityskohtia.

3.1 Organisaation rakenteet ja toimintakulttuuri

Mustosen (2007, 56–57) mukaan voidaan havaita muutama perustekijä, jotka vaikuttavat kouluun ja sen johtamiseen. Näitä ovat yhteiskunta, organisaatio, yksilö, tavoitteet, resurssit, tulokset ja arviointi. Tekijät vaikuttavat kouluun sekä yhdessä että erikseen, mutta myös johtaminen vaikuttaa omalta osaltaan näihin tekijöihin. Lisäksi jokainen tekijä vaikuttaa suoraan myös muihin tekijöihin, esimerkiksi yksilö vaikuttaa tavoitteisiin ja resurssit vaikuttavat tuloksiin. Organisaation muodossa vaikuttavat valtio, kunta, koulunkäyntialue ja koulu, rakenne, historia sekä toimintakulttuuri. Yksilön muodossa puolestaan vaikuttavat henkilökunta, oppilaat ja vanhemmat, johtajat, esimiehet, koulutus ja osaaminen sekä roolit ja odotukset. Yhteiskunta pystyy vaikuttamaan kouluihin koulutusjärjestelmän, lakien ja määräysten, opetussuunnitelman, tarkoitusten sekä tehtävien kautta. (Mustonen 2007, 56–57.) Organisaation vaikutukset ovat suuressa määrin koulun vaikutuspiirin ulkopuolella, joihin itse koulu ei voi kovin paljon vaikuttaa. Koulun vaikuttamismahdollisuudet voivat tosin olla paremmat, mikäli koko työyhteisö haluaa muuttaa organisaatiossa vallitsevia käytäntöjä ja ryhtyy yhdessä ajamaan asiaa eteenpäin. Yksilön vaikutukset puolestaan ovat koulun vaikutuspiirissä olevia, joihin voidaan vaikuttaa yksittäisten toimijoiden kautta. Yhteiskunnan vaikutus on kaikkein etäisin kouluun nähden, sillä siihen ei voi kovin helposti yksittäinen koulu tai koulun johto vaikuttaa. Esimerkiksi lakien ja määräysten sisällöt ovat kaukana koulujen vaikutusmahdollisuuksista.

Kirveskari (2003, 13) lisäksi mainitsee, että oppilaitosten työtä rajaa organisaation perustehtävän onnistumista koskevat ulkoiset ja sisäiset odotukset, jotka jatkuvasti muuttuvat. Hänen mukaansa ympäröivä yhteiskunta määrittää mitä oppilaitoksessa tuotetaan ja millainen tuloksen laadun tulee olla. Aaltola (2003, 16) mainitsee myös, että opettajien työhön on nähty tuovan haasteita ja kehittämistarpeita

lähinnä yhteiskunnan muutosten takia. Toisaalta haasteita ja kehittämistarpeita nähtiin tulevan myös kasvatuksen välittömistä haasteista, opetuksen tehostamispyrkimyksistä sekä koulun muuttuvasta suhteesta ympäristöön. Haasteet ovat lisäksi yhteydessä toisiinsa siten, että yhden tultua esille, myös toinen vaatii kehittämistä, jolloin haasteiden määrä koko ajan kasvaa ja tihenee. Onkin tärkeää, että johto ja koko työyhteisö tarkkailee jatkuvasti ympäröivää yhteiskuntaa ja pysyy mukana sen muutoksissa, jotta pystyy tarjoamaan oppilaille mahdollisimman laadukasta ja ajanmukaista opetusta. Leithwood ja Riehl (2003, 2) muistuttavat lisäksi, että vahva oppilaitosjohtaminen heijastuu viimekädessä oppilaisiin ja heidän oppimiseen asti. He kirjoittavat, että koulun johdon tärkeitä tehtäviä ovat opettajien tukeminen sekä oppilaiden menestymisessä auttaminen, joka tulee huomioida myös ympäristön muutoksiin ja haasteisiin vastaamisessa.

Mustonen (2007, 54) toteaa, että lisäksi yleinen yhteiskunnallinen kehitys vaikuttaa koulun tavoitteisiin ja toimintaedellytyksiin. Yhteiskunnallisilla muutoksilla on vaikutusta rehtorin tehtäviin, päivittäiseen johtamiseen ja pakollisiin rutiineihin. Kouluorganisaatioon onkin vaikuttanut monet muutokset ja uudet toimintaperiaatteet, esimerkiksi päätöksenteon ja hallinnon hajottaminen lähemmäksi kansalaisia, opetussuunnitelmien yksiselitteisen vaikutuksen väheneminen, toiminnan kohdentaminen ja laatuajattelu yhdessä opetustyön monipuolistumisen kanssa. Nämä asettavat täysin uudenlaisia haasteita koko kouluorganisaation ja sen jokaisen yksittäisen jäsenen toiminnalle. (Salo & Kuittinen 1998, 215.)

Vulkon (2007, 109) mukaan koulussa tapahtuu oppimista kuitenkin vasta sitten, kun opettaja irrottautuu varsinaisesta opetustyöstään toimimaan esimerkiksi koko koulua koskevassa kehittämishankkeessa tai osallistumalla koko koulua koskevaan päätöksentekoon. Yhteisissä päätöksentekotilanteissa opettajan asiantuntijuus saadaan yhteisesti hyödynnettäväksi. Opettaja onkin toisaalta oman alueensa itsenäinen asiantuntija, mutta toisaalta myös koko organisaation edustaja. (Vulkko 2007, 109.) Haastavaa opettajan näkökulmasta on kuitenkin ajan löytäminen kaikkeen, sillä oppilaiden opettaminen on hänen perustehtävänsä kouluorganisaatiossa, johon aika pääosin käytetään. Varsinkin suunnitteluun liittyvissä asioissa hankkeiden haasteina koetaan yhteisen ajan puuttuminen, joka johtuu useasti siitä, että aikataulu on liian kiireinen (Kuittinen & Salo 1999, 98; Jäppinen 2012, 37).

Kehittämistyö ja oppiminen saatetaan tulkita myös niin, että jokaisen työntekijän on tauotta opittava uutta käymällä kursseilla ja omaksumalla jatkuvasti

uusia käsitteitä. Tällaisen seurauksena voidaan päätyä lopulta jaksamisen ongelmiin, jolloin elinikäisestä oppimisesta tulee helposti elinkautista suoriutumista. Runsas määrä kehittämisprojekteja ja uudistuksia ei välttämättä kerrokaan organisaation oppimisesta, vaan ongelmallisesta toimintakulttuurista. Joissain organisaatioissa kehittämistyö saattaa tarkoittaa uuden lisäämistä vanhan päälle, jolloin myös työmäärä lisääntyy. Kehittäminen voidaan nähdä mahdollisuutena oman työn uudelleen jäsentämiseen, mutta paradoksaalisesti ajanpuute saattaa estää sen. Kehittymisen loppuun saattamisessa on myös nähty olevan haasteita. Esimerkiksi koulutuksista saatu uusi tieto tulee jakaa koko työyhteisön käyttöön, jotta siitä on hyötyä koko oppivalle organisaatiolle. (Soini, Rauste-Von Wright & Pyhältö 2003, 287–288.)

3.2 Koulun työyhteisö

Yhteisiin tavoitteisiin pyrkiminen ja yhteistyön tekeminen ovat osa jaetun johtajuuden onnistumista, jota myös koulun työyhteisöltä edellytetään oppivan organisaation onnistumiseksi. Koulumaailmassa jaettu johtajuus on usean ihmisen työtä yhteisen kasvatustehtävän saavuttamiseksi. Tavoitteiden saavuttamisen kannalta on oleellista, että ihmiset ovat valmiita jakamaan tietojaan ja osaamistaan toisilleen. (Juuti 2007, 209–210.) Myös jaetun johtajuuden onnistumisen kannalta on tärkeää, että yksilöt ovat halukkaita jakamaan omaa asiantuntijuuttaan ja toisaalta ovat myös halukkaita ottamaan vastaan kollegoiden jakamaa osaamista. Taipale, Salonen ja Karvonen (2006, 9) kirjoittavat, että myös kestävään johtajuuteen kuuluu johtajuuden jakaminen. Näin ollen esimerkiksi koulun menestys edellyttää koko henkilöstön vastuunottoa ja sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin. Paras sitouttamisen tapa on johtajuuden jakaminen, jolloin muuta henkilökuntaa valtautetaan. Koulumaailmassa rehtori saa valtauttamisen kautta apua ja tukea henkilöstöltään ja pystyy näin ollen omassa työssään keskittymään kaikkein olennaisimpiin asioihin. Luottamus henkilökuntaan korvaa myös kontrollin tarvetta, jolloin vastuun jakaja pystyy keskittymään omiin asioihin. (Taipale ym. 2006, 9.)

Toisaalta Kyllönen (2011, 83) kirjoittaa, että johtamisen jakaminen ei itsestään selvästi tarkoita, että sitä lisäämällä vahvistettaisiin organisaation toimintakykyä, osaamista tai sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin. Esimerkiksi epätarkoituksenmukainen vastuun jakaminen saattaa tuntua henkilöstöstä ylimääräiseltä työltä. Johtaja puolestaan saattaa kokea asemansa uhatuksi jakaessaan vastuuta. Jaettua johtajuutta edistäessä

tuleekin pohtia, miten ja miksi johtajuutta jaetaan, jotta päästään tarkoituksenmukaisiin tuloksiin. Tulokset mitataan siinä, miten se palvelee sosiaalisia ja opetuksellisia tavoitteita. Tehokkaassa johtamisessa johto auttaa jäseniään myös pohtimaan vanhoja ongelmia uusilla tavoilla. Johdon tehtävänä on myös näyttää mallia, miten organisaatiossa tulee käyttäytyä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi, jotta organisaation muutos on mahdollinen. (Marzano, Waters & McNulty 2005, 15.)

Myös Cheng (2012, 588) kirjoittaa koulun henkilökunnan osaamisen jakamisen tärkeydestä kiinalaisia opettajia koskevassa tutkimuksessaan. Yksittäinen opettaja voi hänen mukaansa ottaa paikkansa muiden yhteisön jäsenten keskuudesta juuri jakamalla omaa osaamistaan. Yksi henkilö ei voi saada tietämystä käytäntöön, vaan siihen tarvitaan myös muita työyhteisön jäseniä. Koulun johto voi edesauttaa yhteisöllisen työyhteisön kehittymistä ja osaamisen jakamista luomalla luottavaa ilmapiiriä. Fullan (2002, 415) muistuttaa lisäksi, että organisaation jäsenten tietoperustan lisääminen on mahdollista vain jäsenten osaamisen jakamisen kautta. Yhden jäsenen osaamisen ja tiedon tulee olla avain jatkuvaan kehitykseen kaikkien jäsenten keskuudessa.

Australialaisia kouluja ja niissä vallitsevia oppivan organisaation piirteitä tutkittaessa huomattiin lisäksi, että oppivan organisaation kouluissa vallitsi osaamisen jakamisen lisäksi luottava ja yhteisöllinen ilmapiiri, jossa opettajat osallistuivat päätöksiin sekä auttoivat saavuttamaan koulun näkemyksiä tai tavoitteita. Opettajat myös jakoivat tietoa koulun työyhteisölle sekä oppilaiden vanhemmille. Työyhteisössä uskallettiin ottaa riskejä ja kokeilla uutta, jota myös koulun rakenne tuki. Koulun johto oli myös mukana tukemassa ja edistämässä dialogin syntymistä ja muutoksia. Jaettu tehtävä viittasi koulun kulttuuriin, jossa edistettiin kriittistä käytännön tutkimusta ja jatkuvaa oppimista. Työyhteisön tuli kehittää osaamistaan ja yhteistyötaitoja, jotta oppiminen ja työskentely tiimeissä onnistuivat. Tutkimuksessa havaittiin, että mikäli koulusta löytyi edellä kuvatut piirteet, oli koululla hyvä mahdollisuus kehittyä oppivaksi organisaatioksi. Oppivan organisaation tavoite ei kuitenkaan ole silloin tällöin tehtävä parannus koulun käytäntöihin tai opetussuunnitelmaan, vaan kehitystä tulee tehdä jatkuvasti. (Silins, Zarins & Mulford 2002, 28–29, 31.)

Toisaalta tulee myös huomioida, että osaamisen kehittämisestä johtuva koulun jatkuva muutos voidaan kokea haastavana, joka vaikuttaa varsinkin johtamiseen. Koulutuspoliittisella tasolla asetetaan uusia kehittämistavoitteita ja luodaan muutoshaasteita, joiden oletetaan saavan aikaan muutoksia hyvinkin nopeasti koulutusjärjestelmän alemmilla tasoilla. Muutokset eivät kuitenkaan usein tapahdu

nopeasti ja ne saattavat kohdata muutosvastarintaakin. Tämän takia koulun muutosta pidetään entistä monimutkaisempana kokonaisuutena, jonka takia koulun johdon tietoperustan ei pidä rajoittua vain hallintoon, vaan sen tulee olla yhteiskunnallisesti ja pedagogisesti laajentuvaa. Lisäksi johdon pitää suuntautua tulevaisuuteen, pyrkiä luovuuteen, innovoida sekä omata ennakoiva toimintatapa, jotta se voi pysyä mukana jatkuvassa muutoksessa. (Johnson & Pennanen 2007, 15, 17.)

Hyppäsen (2007, 117) havaintojen mukaan henkilöstön kokemat negatiiviset tunteet ylimääräisiä hankkeita kohtaan voidaan esimiehen toimesta helposti muuttaa positiivisemmiksi. Hänen kuvaamassa esimerkissä henkilöstö oli kokenut, että sillä oli runsaasti työtehtäviä jo tavanomaisissa tehtävissä, ilman ylimääräisiä muita hankkeita. Kun esimies ymmärsi esittää uudet hankkeet kehittymishaasteina, jossa työntekijöillä on mahdollisuus oppia ja kehittyä, koki työyhteisö hankkeet mieluisampana. Myös organisaatiomuutos saattaa aiheuttaa paljon muutosvastarintaa, mutta Hyppäsen (2007, 232) tutkimusten mukaan muutosvastarinta voidaan poistaa osallistavan muutosjohtamisen kautta. Osallistavassa muutosjohtamisessa henkilöstö otettiin mukaan muutoksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Myös viestintä hankkeen etenemisestä auttoi henkilöstöä muutoksen käsittelyssä. Organisaation johdon tulee kuitenkin muistaa, että uusiin toimintatapoihin ja muutoksiin sitoutumisen lisäksi tarvitaan myös henkilöstön osallistamista. Sitoutuminen vaatii keskustelua ja mielipiteiden vaihtoa henkilöstön kanssa, millä myös osallistamista voidaan edesauttaa.

Myös Kuittisen ja Salon (1999, 102–103) koulun kehittämisprojektin tutkimuksessa havaittiin, että yhteiseen toimintaan sitoutuminen on tärkeää hankkeen onnistumisen kannalta. Epäonnistuneissa hankkeissa samat henkilöt ovat joutuneet tekemään työt ja samat henkilöt puolestaan ovat olleet tekemättä mitään tai ovat väistäneet vastuun. Myös osallistujien sitoutumattomuus on voinut olla epäonnistuneiden hankkeiden syynä. Sitoutumattomuus nähtiin tavallaan uhrautumattomuutena esimerkiksi vähemmän kiinnostavien hankkeiden kohdalla. Onnistuneissa hankkeissa puolestaan osallistuminen on ollut vapaaehtoista ja kaikki osallistujat ovat ottaneet projektin tosissaan ja panostaneet siihen, jolloin myös sitoutuminen on ollut kokonaisvaltaista. Tärkeää onnistumisen kannalta on myös se, että hanke valmistellaan ja toteutetaan yhdessä, jolloin kaikki sitoutuvat hankkeeseen yhtä paljon. (Kuittinen & Salo 1999, 102–103.) Toisaalta Kirveskari (2003, 97) on havainnut, että yksilö saattaa vetäytyä sitoutumiseen liittyvästä vastuusta, jos hän on oppinut välttämään sitä. Välttäminen voi puolestaan johtua yksilön tai koko työyhteisön

omaksumasta aikakäsityksestä ja oppimiskokemuksista. Esimerkiksi ajanpuute saattaa estää työyhteisön jäseniä sitoutumasta uuteen hankkeeseen. Toisaalta Vuohijoki (2007, 174) on myös havainnut, että kaikki opettajat eivät edes ole kiinnostuneita kehittämistyöstä tai oppilaiden ja koulun ongelmista, vaan haluavat keskittyä vain oppiaineensa opettamiseen. Opettajan työn haasteeksi saattaakin muodostua siirtyminen yksilöllisestä yhteisölliseen opettajuuteen.

Työyhteisö saattaa pitää kehittämiseen liittyvää muutosta myös epämiellyttävänä, varsinkin silloin kun muutosta johdetaan itsen ulkopuolelta. Suhtautumiseen voidaan tosin vaikuttaa paljonkin sillä, miten muutositidea tuodaan työyhteisöön, miten sitä johdetaan ja kuinka hyvin niihin yleisesti sitoudutaan. (Hargreaves 1998, 837; Seppälä 2007, 34–37.) Toisaalta myös työyhteisön sitoutuminen on kriittisintä uudistuksiin ryhdyttäessä, koska sitoutuminen saattaa herättää jäsenissä joko innostusta, vastarintaa tai näiden välimuotoa. Asian eteenpäin menemisen kannalta on oleellista, että innostumista on työyhteisössä tarpeeksi paljon. (Jäppinen 2012, 33.) Myös Vanhalakka-Ruoho ja Filander (2009, 380) ovat huomanneet tutkimuksessaan, että motivoituneiden ihmisten avulla voidaan saada yhteisöllistä osaamista ja uuden luominen onnistuu helpommin.

Lisäksi Hyppänen (2007, 143) kirjoittaa tutkimuksesta, jossa löydettiin asiantuntijayhteisöä innostavia ja työmotivaatiota heikentäviä tekijöitä. Työmotivaatiota parantavina tekijöinä pidettiin työyhteisöön liittyviä tekijöitä, kuten työkavereita, yhteistyötä ja hyvää tiimiä. Lisäksi uuden oppiminen ja oman asiantuntemuksen kehittäminen koettiin innostavana. Heikentäviä tekijöitä puolestaan löydettiin johtamistavasta, työn organisoinnista sekä työn sisältötekijöistä. Työmotivaation koettiin heikkenevän esimerkiksi jatkuvan muutoksen takia, esimiehen ajan tasalla pysymättömyyden takia tai vaikutusmahdollisuuksien puuttumisen takia. Henkilöstön työtyytyväisyys on tärkeää, koska se vaikuttaa sitoutumiseen. Sitoutumiseen vaikuttaa lisäksi myös muun muassa johdon tuki, itsenäisyys ja työn sopiva kuormittavuus.

Koulun työyhteisössä tulee lisäksi vallita yhteisöllinen kulttuuri, jotta koulu toimii oppivana organisaationa. Jokaisen opettajan tulee oppia kokoajan sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti, jotta päästään haluttuihin tavoitteisiin. Silinsin ja Mulfordin (2002, 441) tutkimusten mukaan ensimmäinen oppivan organisaation perustekijä onkin, että työympäristö on yhteisöllinen ja luotettava, joka tukee avointa kommunikaatiota ja tiedon jakamista. Nousiainen ja Piekkari (2007, 19) muistuttavat myös, että yhteisöllisen toimintakulttuurin edellytyksiin kuuluu, että ammatillisen

vuorovaikutuksen periaatteet on sisäistetty. Vuorovaikutuksen on nähty vaikuttavan oleellisesti myös työhyvinvointiin sekä oppilaiden kouluviihtyvyyteen.

Sahlbergin (1996, 199–201) tutkimuksen mukaan opettajayhteisössä vallitsee kuitenkin tyypillinen kahtiajako yhteistyöhön liittyen. Osa työyhteisöstä haluaa tehdä tiivistä yhteistyötä, kun taas osa ei halua olla niin aktiivinen yhteisen tekemisen suhteen. Toisaalta moni näki yhteistyön olevan tärkeää oman jaksamisen kannalta, sillä kollegoilta saatu tuki nähtiin oleellisena asiana työviihtyvyydessä. Lisäksi aikapulalla nähtiin olevan vaikutusta yhteistyöhalukkuuteen siten, että puutteellisen ajan nähtiin heikentävän työyhteisön yhteistyötä. Yhteistyöhön saatettiin olla innokkaita, mutta siihen ei haluttu ryhtyä omalla vapaa-ajalla, koska työaika ei siihen useinkaan riittänyt. Raasumaan (2010, 158–159) tutkimuksen mukaan yhteisöllistä osaamista kehittää juuri erilaiset yhteiset keskustelut, joissa työyhteisön jäsenet irrottautuvat omasta asemastaan ja työrooleistaan kiireettömään keskusteluun. Yhteistyökulttuurin kehittämistä ja yhteisöllistä osaamista nähtiin edistävän avoin, keskusteleva ja kannustava ilmapiiri sekä vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Yhteisöllistä osaamista koettiin kehittävän myös tiedon jakaminen, tiimityön tekeminen sekä vapaaehtoinen yhdessä tekeminen.

Myös Olson ja Craig (2001, 680) kirjoittavat opettajayhteisöjen yhteistyöstä ja osaamisen jakamisesta. Eri koulujen kulttuureissa on kuitenkin eroja, miten kokemusten vaihtoon ja oman osaamisen jakamiseen suhtaudutaan. Tutkimuksessa verrattiin kahden eri koulun edustajia, joiden kokemukset erosivat toisistaan. Jokaisessa koulussa on omanlaisensa kulttuuri, joka eroaa muista kouluista ja täten tekee eroja myös eri kouluyhteisöjen välille. Yhteistyön isoimmaksi ongelmaksi kuitenkin nähtiin se, etteivät kaikki opettajat olleet halukkaita jakamaan kokemuksiaan tai heillä ei ollut aikaa tai yhteisöllistä kulttuuria, jossa olisi ollut tapana jakaa osaamista. Toisaalta Rajakaltio (2005, 139) kirjoittaa tutkimukseensa pohjaten, että opettajia usein motivoi työ luokkahuoneessa, kun taas työyhteisön yhteisiä asioita ei koeta yhtä kiinnostavina. Opettajien perustyö ei välttämättä edellytä yhteistyötä työyhteisön kanssa, jonka takia työtä voidaan tehdä yksin ilman osaamisen jakamista ja kokemusten vaihtoa kollegoiden kanssa.

Ilola, Kotila ja Nikander (2008, 34–41) ovat tutkineet ammattikorkeakoulun johtajien käsityksiä opettajien yhteistyöhön ja yhteistoiminnallisuuteen liittyen, jossa osaamisen jakaminen otettiin myös esille. Omaa osaamista ei oltu välttämättä halukkaita jakamaan, koska pelättiin vapaamatkustajia ja sitä, että vain muutama henkilö joutuu tekemään kaiken työn muiden puolesta. Osallistumisen haluttiin olevan tasavertaista

kaikkien työyhteisön jäsenten kesken. Lisäksi yhteistyön tekemisen yhtenä isona haasteena nähtiin ajanpuute, josta myös yhteistyön puute usein johtui. Selvää kuitenkin oli, että yhteisölliseen toimintaan vaadittiin yhdessä tekemistä ja osallistumista, jota työyhteisössä tuli kehittää päästäkseen yhteisölliseen toimintakulttuuriin.

Tosin tärkeää on ottaa huomioon myös se, ettei kaikille työyhteisön jäsenille ole ominaista edistää yhteisöllistä työkulttuuria. Siinä missä jollekin henkilölle yhteistyö antaa voimaa ja neuvoja omaan työhön, saattaa toiselle henkilölle olla yksinäisyys oman toiminnan ja ajattelun ymmärtämisen lähde. Koulukulttuurissa ja sen kehittämisessä tuleekin ottaa huomioon opettajien monimuotoisuus, jolloin vaalitaan ja tuetaan sekä individualismia että yhteistoiminnallisuutta. (Sahlberg 1996, 100–101.)

3.3 Henkilökohtaisen osaamisen kehittäminen

Osaaminen on tärkeä kilpailukykytekijä nopeasti muuttuvassa ja uudistuvassa työelämässä. Tietoyhteiskuntakehitys ja palveluiden kehittyminen edellyttävät, että organisaatiot kehittävät henkilöstöään, työprosessejaan, johtamistaan ja toimintakulttuuriaan siten, että ne tukevat oppimista ja vuorovaikutusta. Näin ollen osaamisella tarkoitetaan työssä vaadittavien tietojen ja taitojen hallintaa sekä niiden soveltamista käytännön työtehtäviin. Jatkuva osaamisen arviointi ja kehittäminen ovat avainsanoja organisaation osaamisen ylläpidossa ja kehittämisessä. Myös osaamisen ennakointi on yksi tärkeä osa organisaation toimintaa. Oleellista onkin, että organisaatio jatkuvasti uusiutuu ja yksilöiden osaamisalueet ovat kierrossa. (Helakorpi 2001b, 1, 4.)

Fullanin (1995, 232) tutkimuksen mukaan koulut, jotka yrittivät kehittyä oppiviksi organisaatioiksi, arvostivat kaikkien opettajien ammatillisen kehittämisen prosessia. Opettajien kehittymisen myötä nähtiin mahdollisuus kehittää koko koulun laajuista sitoutumista jatkuvaan kehittämiseen. Kehittämisessä keskityttiin muun muassa opetussuunnitelman ja opetuksen kehittämiseen sekä johtamisen ja suunnittelun kehittämiseen. Opetuskäytäntöjen kehittäminen nähtiin lisäksi selkeänä tavoitteena aktiivisessa koulun uudistamisessa. Toisaalta Paloniemen (2004, 70) tutkimuksen mukaan työntekijät pitivät jatkuvaa osaamisen kehittämistä jopa itsestäänselvytenä. Yleisesti työntekijöiden käsitykset omasta osaamisestaan pitivät sisällään osaamisen kehittämisen, mikä viittasi heidän pitävän osaamisen kehittämistä tärkeänä osana ammatillista osaamista ja ammatissa toimimista. Eniten kehittämistarvetta kuitenkin

koettiin niillä osaamisen alueilla, joilla oli suuri merkitys omaan työhön. Osaamistarvetta koettiin olevan erityisesti tietotekniikan alueella. (Paloniemi 2004, 70.)

Clementin ja Vandenberghen (2001, 47–48) tutkimuksen mukaan osa opettajista ei kuitenkaan ole halukkaita osallistumaan ammatilliseen kehittämiseen, koska he ajattelevat, että työn olosuhteet eivät tue heidän kehitystään. He myös uskovat, että koulun johto ei luota heihin, koska se ei yritä muuttaa tilannetta. Osa opettajista puolestaan näkee osaamisen kehittämisen positiivisena asiana ja kehittää osaamistaan itselleen mielekkäissä asioissa, eikä ota paineita kehittymisestä. Tällaiset opettajat innostavat myös muita opettajia kehittymään. Koulun johto luottaa heihin, jonka takia he saavat kehittää osaamistaan vapaasti. Toisaalta on myös opettajia, jotka kokevat koulun innostavan ja suuntaavan heidät kehittämään osaamistaan. Koulun johto voi luottaa heille omia vastuullisia tehtäviään, joka edesauttaa myös kehittämään osaamista entistä enemmän. Tutkimus osoittaa, että opettajan kehittämisinnokkuuteen vaikuttaa myös muut asiat kuin yksilöllinen sitoutuminen. Koulun johdolla on suuri vaikutus opettajien kehittämisprosesseihin ja niiden onnistumiseen. (Clement & Vandenberghen 2001, 44.)

Koulun johdolla on tärkeä rooli koko oppivassa organisaatiossa ja sen onnistumisessa, jonka takia johdon vaatimukset myös kasvavat kokoajan. Oppilaitosta ympäröivä yhteiskunta ja koulun sisäinen työyhteisö odottavat, että johtaja tai johtoryhmä huolehtii organisaation kyvykkyydestä nyt ja tulevaisuudessa. (Kirveskari 2003, 45). Opetusalan koulutuskeskuksen vuonna 2005 toteuttaman oppilaitosjohtajien osaamiskartoituksen perusteella keskeisiä rehtorin työn ja ammattitaidon kehittämisalueita on useita. Kehittää pitäisi muun muassa itsensä johtamista, ihmisten johtamista, työyhteisön johtamista, projektin johtamista, tulevaisuuden ja strategiatyön johtamista, kansainvälistä johtamista, verkostojohtamista, pedagogista johtamista, tietojohdusta (lähinnä tietotekniikkaan liittyen) sekä talousjohtamista. (Taipale ym. 2006, 11–14.) Johto jakaa johtamisvastuuta koulun opettajille jo oman jaksamisen kannalta, mutta myös siksi, että opettajien mukaan ottaminen päätöksentekoon auttaa myös opettajien henkilökohtaisessa ammatillisessa kehittämisessä. On myös selvää, ettei opettajien työ ole enää vain pelkkää opetustyötä, vaan opettajat ovat mukana koulun kokonaisvaltaisessa kehitystyössä ja koulun tulevaisuutta rakentamassa. (Alava, Halttunen & Risku 2012, 24, 44–45.)

Lisäksi Silins ja Mulford (2002, 430) kuvaavat koulun johdon tehtäviä oppivassa organisaatiossa. Johdon tulee työskennellä yhteisymmärryksessä koko

työyhteisön kanssa luoden koululle prioriteetteja ja siirtäen tavoitteita oppilaiden sekä henkilökunnan päämääriin. Oppivaan organisaatioon lisäksi kuuluu, että johto ylläpitää huolehtivaa ja luottavaa ilmapiiriä, jossa etsitään uusia ymmärryksen tapoja. Lisäksi johto edistää rakennetta, jossa kannustetaan osallistavaan päätöksentekoon, tukevaan valtuuttamiseen ja jaettuun johtamiseen sekä opettajien itsenäisiin päätöksentekoihin kannustavaan toimintaan. Johdon tulee myös herättää älyllistä toimintaa työyhteisössä, esimerkiksi kannustamalla työyhteisöä oppimaan toisiltaan. Tärkeänä on myös nähty työyhteisön jäsenten yksilöllinen tukeminen sekä työyhteisön mielipiteiden kuuleminen ennen päätöksentekoa.

Firestone ja Riehl (2005, 3) kirjoittavat myös koulun henkilökunnan suurista vaatimuksista. Heidän mukaansa johdon tulee omata uutta tietämystä, eikä sillä tarkoiteta vain opettamista, oppimista ja koulun organisaatiota, vaan myös johtajan kelpoisuuksiin ja käytäntöihin liittyviä asioita, jotka ovat yhteydessä kasvavaan suorittamiseen ja tehokkuuteen. (Firestone & Riehl 2005, 3.) Loputtomia vaatimuksia listatessa tulee kuitenkin muistaa, että viime kädessä koulun johtamisen tavoitteena on ajattelutapojen ja toimintatapojen muuttaminen siten, että koulu olisi oppilaille rikas ja mielenkiintoinen oppimispaikka sekä kasvatusta ja kehitystä tukeva, turvallinen ympäristö (Pesonen 2009, 2). Lisäksi Smylie, Bennett, Konkol ja Fendt (2005, 140) ovat tutkineet koulun johdon kehittämisen tehokkuuteen vaikuttavia asioita, jotka tulee myös ottaa huomioon kehittämistyössä. Organisaatiossa vallitseva käytäntö ja kokemus vaikuttavat oppimiseen ja kehittämiseen, mutta toisaalta resurssit näyttävät onko kehittämiselle suotuisaa ympäristöä olemassa. Resursseilla tarkoitetaan muun muassa rahaa, aikaa ja opetussuunnitelmaa. Ilman näitä kehittämistä edistäviä tekijöitä, johdon on haastavaa saada kehitystä aikaan niin omassa kuin työyhteisönsäkään työssä.

Työyhteisön kehittämisen onnistumiseen vaikuttavat myös muut seikat kuin koulun johto. Esimerkiksi työntekijän oma halu on myös tärkeässä roolissa. Paloniemi (2004, 77) kirjoittaa, että omaa osaamistaan kehittäväällä ja ylläpitävällä työntekijällä on oltava henkilökohtainen halu ja motivaatio oman osaamisensa kehittämiseen. Motivaatio on sitä suuremmassa roolissa, mitä enemmän uutta opittavaa on. Oppimisen ja osaamisen kehittämisen reunaehdot ovat kiire ja sitoutuminen määräaikoihin, joilla luodaan puitteet työn tekemiselle. Myös taloudelliset tekijät rajoittavat mahdollisuuksia oppimistapahtumien onnistumiseen. (Paloniemi 2004, 77.) Motivaation tärkeys on havaittavissa myös Raasumaan (2010, 16) tutkimuksessa. Hän kirjoittaa, että ammattitaito kehittyy työuran aikana, mutta se ei ole kuitenkaan itsestäänselvyys.

Useasti ammatillinen kasvuprosessi katkeaa jossain vaiheessa ja kun se on katkennut, myös työmotivaatio heikkenee. Työ alkaa tällöin menettää merkitystään ja muuttuu jaksamista koettelevaksi rutiinisuorittamiseksi. (Raasumaa 2010, 16.)

Opettajien työssä jaksamiseen on nähty vaikuttavan myös oppilaat ja heidän kohtaaminen. Rajakaltion (2005, 140) tutkimuksesta ilmenee, että opettaja joutuu kohtaamaan yhä enemmän oppilaita, joiden moninaiset perheeseen liittyvät ongelmat näkyvät myös koulutyössä oppimis- ja käyttäytymishäiriöinä. Uusien ongelmien kohtaaminen vaatii opettajilta uudenlaista ja yhteisöllistä osaamista sekä enemmän resurssointia haasteiden selvittämiseen. Rajakaltion (2005, 140) tutkimuksessa todettiin, että oppilaisiin liittyvien ongelmien koettiin kuormittavan koulun opettajia kaikista eniten, jonka takia oppilaiden kanssa tehtävään yhteistyöhön koettiin tarvittavan enemmän tukea.

Lisäksi ruotsalaisia opettajia tutkittaessa huomattiin muutama tekijä, joiden nähtiin näkyvän oppivaksi organisaatioksi kehittyneestä koulusta. Ensinnäkin oppivan organisaation koulussa sekä oppilaille että opettajille oli luotu hyvät oppimismahdollisuudet. Opettajien yhteistyö ja osaamisen jakaminen ulottuivat myös oppilaisiin, jolloin oppilaat pääsivät mukaan projekteihin. Projekteissa opettajia ja oppilaita työskenteli tiimeissä, joissa opettajien monitieteisyys pääsi esille ja oppilaiden oppiminen tapahtui muilla tavoilla kuin perinteisenä opettajan opetuksena. Osaamisen kehittamisestä oli myös tullut jokapäiväinen tehtävä opettajille, jolloin yhteisöllistä työskentelyä edistettiin. Yhteisöllinen työskentely oli myös lisääntynyt oppivaksi organisaatioksi kehittymisen kautta. Elleivät opettajat olisi nähneet yhteisöllistä keskustelua tärkeänä, ei hyödyllistä toisilta oppimista ja osaamisen jakamista olisi voinut tapahtua. Toisaalta osa tutkimukseen osallistuneista opettajista koki yhteisöllisen osaamisen jakamisen turhana, koska he kokivat, ettei kukaan jakanut hyödyllistä tietoa. Organisaatiossa tapahtuva muutos nähtiin lisäksi lähtevän opettajien sijaan johdolta, joka sai opettajat tuntemaan, ettei heillä ollut täyttä mahdollisuutta vaikuttaa itse omaan oppimiseen. Tosin, vaikka ympäristö tuki yhteisöllistä toimintaa ja osaamisen jakamista, eivät kaikki siltikään kokeneet sitä toimivaksi. Opettajat saattoivat kokea organisaation muutokset yleisestikin negatiivisina, jota kriittisellä puheella vastustettiin. (Parding & Abrahamsson 2010, 297, 299–302.)

Onnismaan ja Terkki-Mallatin (2008, 5) mielestä yksilön osaaminen ja pätevyys tulevat ymmärretyiksi vasta kytkeytyessään muiden tekemiseen ja liittyen yhteisön yhteiseen taitoon. Osaamisen kehittäminen onkin nähty tärkeänä yhteisöllisenä

ja sosiaalisena ilmiönä. Osaamisen kehittäminen koetaan hyödylliseksi työyhteisössä olevan osaamisen hyödyntämisen kautta sekä toisaalta oman osaamisen jakamisen kautta. Työyhteisön osaamisen hyödyntämisen kautta koko organisaation tuntemus ja työkokonaisuuksien hallinta kehittyy. (Paloniemi 2004, 73.)

4 KOULU TYÖYMPÄRISTÖNÄ

4.1 Opettajan työn luonne

Opettajan työn luonnetta voidaan kuvata toisaalta autonomisena yksin puurtamisena, mutta toisaalta myös yksilöllisen vapauden vähyytenä. Opettaja voi luokkatyöskentelyssä päättää asioista melko itsenäisesti, mutta jokainen opettaja työskentelee kuitenkin hierarkkisesti järjestetyssä organisaatiossa, jossa on tietyt säännöt. Opettajalla ei ole päätäntävaltaa esimerkiksi koulutuspoliittisissa asioissa tai organisaation rakenteisiin liittyvissä muutoksissa. Toisaalta silloin, kun yhteiskunta muuttuu, muuttuu myös opettajan työ, jonka takia opettajan tulee olla jatkuvan muutoksen mukana. (Luukkainen 2004, 67, 91.)

Kykyri (2007, 107–108) kirjoittaa opettajan työstä yksilösuorituksena. Tutkimuksissa on havaittu, että opettajien keskinäinen yhteistyö on vähäistä, sillä oma opettajuus koetaan yksityisasiana. Opettaja onkin luokassa yleensä yksin ja oman ammattitaitonsa varassa, jota myös vahvistaa yleinen koulukulttuuri, joka korostaa opettajan itsenäistä selviytymistä arjen tilanteissa. Yksilökeskeisessä työssä opettaja välttyy kollegoiden kritiikiltä, mutta toisaalta myös avun ja tuen saaminen on hankalaa. Opettajan oletetaan pärjäävän yksin ja hoitavan ongelmat omalla ammattitaidollaan. Sahlberg (1996, 95–96) muistuttaa lisäksi, että opettaja saa palautetta uusien opetusmenetelmien kokeilusta vain oppilailta ja itseltään, jonka takia opettajan edellytykset arvioida onnistumistaan ovat vähäiset.

Yksilökeskeisestä ammatista huolimatta opettajien tulee tehdä yhteistyötä, jota myös toimiva työyhteisö vaatii. Työyhteisö toimii tärkeänä työstressin ja työuupumuksen ehkäisijänä, jos työyhteisössä voidaan jakaa avoimesti kokemuksia ja näkemyksiä. (Kykyri 2007, 111.) Opettajan työn luonne kuitenkin vaikuttaa kouluorganisaation toimintaan kokonaisuutena, myös työyhteisön yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Uusien haasteiden myötä yksittäisen opettajan toiminnalle on myös tullut täysin uudenlaisia kehityskohteita, joista selviäminen vaatii yhteisöllisyyttä. (Salo & Kuittinen 1998, 215–216.)

Lisäksi opettajan työssä on vain vähän harkinta-aikaa, sillä päätökset tulee tehdä hetkessä yksin luokan edessä. Työssä on paljon kotona tehtävää suunnittelutyötä sekä teknologiaan perehtymistä ja käyttöä, kuten myös perinteistä paperityötäkin.

Lisäksi aikataulujen suunnittelu on tärkeässä osassa, mutta aikaa ei kuitenkaan käytännössä jää keskittymiseen tai tavoitteen miettimiseen. Työ sisältää myös pieniä muita tehtäviä, joiden hoitamiseen tulee jättää aikaa työpäivien aikana, kuten sähköpostiin, soittoihin ja viesteihin vastaamista, muistioden kirjoittamista sekä henkilökunnan kokouksiin osallistumista. Oppituntien pitämisen lisäksi opettajan työ koostuu monista asioista, joiden täytyy olla kunnossa ennen oppitunnin pitämistä, unohtamatta myöskään opettajan ylläpitämää suhdetta koulun ja oppilaiden huoltajien välillä. Opettajan työn onnistuminen vaatii hyviä organisointitaitoja, jotta opettaja osaa käyttää aikansa tehokkaasti. (Atkins & Heyck-Merlin 2012, 4–5.)

4.2 Aika työn haasteena

Opettajan työtä määrittää paljon käytettävissä oleva aika. Hargreavesin (1994, 95–98, 101) tutkimuksessa aika nähdäänkin yhtenä pääelementtinä opettajan työtä järjestävänä tekijänä, mikä vaikuttaa paljon opettajan työntekoon. Opettajan koululuokan ulkopuolella käyttämä aika on tärkeää työyhteisön yhteisöllisyyden kannalta, jonka takia aikaa tulee jäädä myös luokahuonetyöskentelyn ulkopuolelle. Tosin opettajan aikaa on nähty menevän paljon myös oppituntien suunnitteluun ja aikatauluttamiseen, jonka takia opettajien yhteisöllinen aika saattaa jäädä vähälle. Tutkimuksen mukaan opettajat kokevatkin aikaongelmat painostavina ja ahdistavina, koska eivät koe ehtivänsä tekemään kaikkea mitä työssä pitäisi tehdä. (Hargreaves 1994, 95–98, 101.)

Aikatauluongelmat on koettu myös yhtenä syynä koulutuksiin osallistumattomuuteen. Paloniemi (2004, 24–25, 78) on nähnyt yhtenä työntekijän merkittävänä osaamisen kehittämisen muotona mahdollisuuden osallistua koulutuksiin, mutta siihen ei aina ole ollut mahdollisuutta organisaatiossa. Tutkimuksessa koulutusten ongelmakohtina nähtiin olevan taloudelliset syyt, aikataulukiiireet tai koulutusten huono laatu. Koulutuksiin osallistumattomuus puolestaan lisää osaamisen kehittämisen haasteita, koska koulutusten hyödyt eivät pääse työyhteisön käyttöön.

Lisäksi Sahlbergin (1996, 238) tutkimuksesta ilmeni, että ilman erityisiä järjestelyjä opettajien on hankalaa löytää yhteistä aikaa. Yhteisen ajan järjestäminen nähtiin tärkeänä, koska opettajien keskinäisen kommunikoinnin koettiin vähenevän, mikäli aikaa oli vähän. Tutkimuksessa mainittiin ajan olevan opettajan pahin vihollinen, sillä opettajan työn ollessa muutenkin yksinäistä, ajanpuute kollegiaaliseen

kanssakäymiseen lisää yksinäisyyttä vielä enemmän. Tosin Hargreavesin (1994, 132; Seppälä 2007, 34–37) tutkimuksen mukaan kanadalaiset opettajat eivät kuitenkaan olleet tyytyväisiä siihenkään, että saivat enemmän aikaa kehittämistyölle. Kehittämistyöhön menevä aika nimittäin koettiin aikana, joka otettiin opettajilta pois oppilaiden kanssa olemisesta. Opettajat kokivat hyvin vahvasti, että kaikkein tärkeintä ajankäyttö oli oppilaisiin ja heidän opettamiseensa käytettäessä.

Toisaalta priorisoinnin onnistumisen myötä nähtiin olevan mahdollista järjestää aikaa, jolloin esimerkiksi opettajien yhteiset kokoukset saatiin järjestettyä. Toisaalta ajan lisäksi myös projektin epäselvyys, niin vastuuhenkilön, tavoitteiden kuin aikataulunkin osalta, oli hankkeen epäonnistumisen puolella. Kun taas onnistuneissa hankkeissa koettiin, että hanke suunniteltiin ja toteutettiin yhdessä. Ajan lisäksi yhteisöllisyys on oleellinen asia hankkeen eteenpäin viemisen kannalta, koska sen avulla saadaan luotua sidos toiminnan ja tulosten välille. Onnistuneissa hankkeissa tehtävienjako ja vastuuhenkilöiden nimeäminen suoritettiin yhdessä, sekä asetettiin selkeät tavoitteet ja laadittiin aikataulu. (Kuittinen & Salo 1999, 98.)

Yhteistyön esteenä kuitenkin usein koetaan olevan aika, jonka nähdään myös olevan koulun kehittämisen suurimpia puuttuvia resursseja. Ajan puuttuminen saattoi tutkimuksen mukaan johtua toiminnan organisoimisen ongelmista. Tutkimukseen osallistuneista kouluista osalle oli järjestetty yhteistyötä varten aikaa jakamalla opettajat pienempiin ryhmiin, joissa heidän oli helpompi löytää yhteistä aikaa. Pienemmissä ryhmissä toimimisen ansiosta opettajien oli helpompi sovittaa aikatauluja yhteen ja löytää yhteisiä kokoontumisaikoja. Tutkimuksesta ilmeni, että mikäli yhteisiä tapaamisia organisoitiin hyvin, oli yhteisen ajan löytäminen helpompaa. (Sahlberg 1996, 199–201.)

Myös norjalaisia opettajia koskevassa tutkimuksessa huomattiin uudenlaisen, yhteisöllisen ajankäytön onnistuvan, kun aikaa säädeltiin ja aikataulutettiin paremmin. Norjalaisissa kouluissa käytetään paljon tiimityötä, jonka takia yhteisölliseen työskentelyyn käytetään paljon aikaa. Opettajat raportoivat käyttävänsä noin 70 minuuttia viikossa erilaisiin yhteisöllisiin tapaamisiin. Ajankäyttöön ei kuitenkaan oltu täysin tyytyväisiä. Nimittäin 75 prosenttia opettajista kuvasi ajan käyttämisen viikoittaisen opettamisen, järjestetyn yhteisöllisen työskentelyn ja valmistelutyön yhdistämisen riittämättömänä tai vain melko riittävänä. Vastaajista 25 prosenttia piti aikaa riittävänä. Opettajat halusivat muuttaa ajankäyttöä siten, että 18 prosenttia halusi muuttaa viikoittaista aikaa opettamiselle, 7 prosenttia yhteisölliseen työhön käytettävää

aikaa sekä 74 prosenttia toivoi annettavan etusijan valmistelutyölle ja muulle lisätyölle, joka piti sisällään myös henkilökohtaisen ammatillisen kehittämisen. (Klette 1998, 55–56, 58.)

Toisaalta Salo ja Kuittinen (1998, 219) huomasivat, että aika- ja resurssipulaa oli opettajien helppo käyttää syynä henkilökohtaisen autonomian suojelun takia. Opettajilla on sanaton sääntö, ettei kollegan opetusta käydä seuraamassa. Opettajat itse määrittivät tutkimuksessa syyksi aika- ja resurssipulan, eivätkä oman asiantuntemuksen varjelun tilanteessa, jossa opettaja oli haavoittuvaisimmillaan asiantuntijana. Kun varsinainen työ on kollegoilta piilossa, ei keskinäistä jakamista, arvostamista tai oppimistakaan pääse tapahtumaan.

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata koulun osaamisen kehittämiseen liittyviä käsityksiä tutkimalla Helsingin peruskoulun johtoryhmäläisten käsityksiä. Tutkimuksen keskiössä ovat johtoryhmäläisten käsitykset koulun osaamisen kehittämisen haasteista, mahdollisuuksista ja hyödyistä sekä osaamistarpeista. Löydettyjen käsitysten avulla nähdään miten koulujen osaamista voidaan kehittää johtoryhmäläisten näkemysten suuntaan.

Tutkimuskysymykset ovat: Mitä osaamisen kehittämisen haasteita koululla on? Mitä mahdollisuuksia ja hyötyjä osaamisen kehittäminen tuo koululle? Mitä osaamistarpeita johtoryhmäläiset näkevät koululla olevan?

Johtoryhmäläisten näkemykset koulun osaamisen kehittämisestä ovat tärkeitä, koska johtoryhmä vaikuttaa paljon koulun kehittämiseen. On tärkeää selvittää, miten nimenomaan johtoryhmäläiset näkevät koulun osaamisen kehittämisen, koska he ovat avainhenkilöitä koulun kehittämisessä. Johtoryhmällä on vaikutusvaltainen rooli rehtorin rinnalla, jonka takia kehitystyö etenee heidän kauttaan. Johtoryhmäläiset osaavat myös parhaiten vastata kysymyksiin koulua koskevaan kehittämiseen liittyen, koska he vastaavat kehitystyöstä ja täten myös näkevät käytännön kehitystyön koulun arjessa.

Osaamisen kehittämisen haasteiden ja hyötyjen selvittäminen on lisäksi tärkeää, jotta kouluja voidaan tukea kehittämistyössä parhaalla mahdollisella tavalla sekä auttaa kouluja näkemään kehittämistyön haasteet sekä mahdollisuudet. Haasteiden ja mahdollisuuksien tunnistamisen kautta voidaan huomata kehitystä estäviä ja edistäviä tekijöitä, joita on hyvä ottaa huomioon uusia kehittämisprojekteja ja johtoryhmävalmennuksia suunniteltaessa. Myös koulun osaamistarpeiden tiedostaminen on tärkeää, jotta osaamista voidaan kehittää tarvittavaan suuntaan. Kun osaamistarve on tiedossa, osataan myös johtoryhmien johtoryhmävalmennuksia suunnitella koulujen osaamistarpeiden mukaisesti.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmänä on Helsingin peruskoulut, joita on kyselyntekohetkellä 102. Kohderyhmä koostuu helsinkiläisistä kouluista ja niiden johtoryhmistä, koska tutkimuksen tarkoituksena on kerätä tietoa Helsingin opetusvirastolle helsinkiläisten koulujen johtoryhmien käsityksistä. Tutkimusjoukkona toimivat koulujen johtoryhmien jäsenet, jotka ovat suurelta osin vastuussa koulun osaamisen kehittämisestä. Johtoryhmäläisten käsitykset antavat tietoa koulun kehittämistyöhön vaikuttavista tekijöistä sekä mahdollisista kehittämiskohdista.

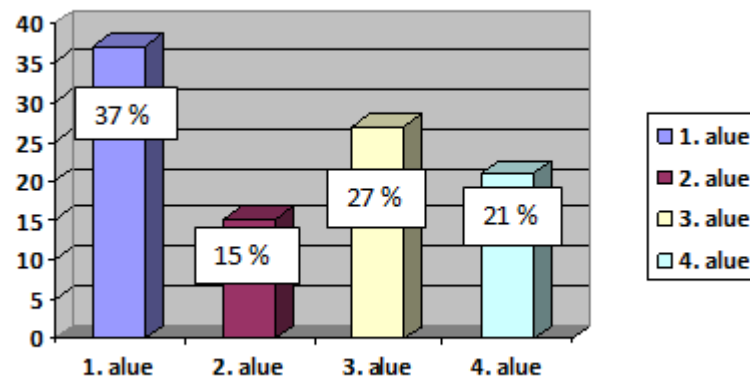
Helsingin peruskouluissa johtoryhmä muodostuu 2-12 jäsenestä, jolloin pienimmissä kouluissa jäsenenä on rehtori ja vararehtori, kun taas isommissa kouluissa mukana on näiden lisäksi opettajajäseniä. Johtoryhmän jäseniä on helsinkiläisissä kouluissa yhteensä noin 600. Tähän tutkimukseen vastasi 377 johtoryhmän jäsentä, jolloin tutkimuksen vastausprosentiksi saadaan 63 prosenttia.

Koulut ja johtoryhmät ovat erilaisia, sillä esimerkiksi koulujen ja johtoryhmien koot vaihtelevat sekä koulun sijainti vaikuttaa oppilasaineeseen. Lisäksi tutkimuksessa on mukana erityis- ja sairaalakouluja, joilla on omat haasteensa ja tarpeensa, mitkä saattavat vaikuttaa heidän johtoryhmäläisiltä tuleviin vastauksiin. Yhden alueen ja yhden koulunkin sisäiset vastaukset saattavat erota paljon toisistaan. Tutkimuksessa jokaisen johtoryhmän jäsenen vastaus on yhtä tärkeä, eikä vastauksissa tarkastella alueellisten erojen tai henkilökohtaisten ominaisuuksien tuomia eroavuuksia.

Helsingin koulut on kuitenkin jaettu neljään alueeseen, joiden mukaisissa ryhmissä johtoryhmäläiset käyvät johtoryhmävalmennuksissa. Koulut on jaettu myös yhteensä 7 alueeseen; eteläiseen, läntiseen, keskiseen, pohjoiseen, koilliseen, kaakkoiseen ja itäiseen alueeseen. Aluejako perustuu maantieteelliseen jakoon. Johtoryhmävalmennuksissa alueiden johtoryhmät käyvät yhdistetyissä ryhmissä: 1) itäinen ja kaakkoinen alue, 2) koillinen alue, 3) läntinen ja pohjoinen alue yhdistettynä erityis- ja sairaalakoulujen kanssa sekä 4) eteläinen ja keskinen alue. Kysely tehtiin jokaiselle neljälle alueelle johtoryhmävalmennuksen jälkeen. Kaikki johtoryhmän jäsenet eivät aina pääse mukaan johtoryhmävalmennuksiin, jonka takia kaikkia johtoryhmän jäseniä ei aineiston keruussa tavoitettu.

Koulujen aluejako ei ole tasainen johtoryhmäläisten määrää tarkasteltaessa. Alue 1 on kaikkein isoin alue, mikä näkyy myös kyseiseltä alueelta tulevasta vastausmäärästä. Kyseiseltä alueelta saatiin kaikkein eniten vastauksia, jolloin 37 prosenttia (139 vastaajaa) vastaajista oli alueelta 1. Seuraavaksi eniten vastauksia saatiin alueelta 3, josta tuli 27 prosenttia (102 vastaajaa) vastauksista. Alueelta 4 saatuja vastauksia oli hieman vähemmän, 21 prosenttia (79 vastausta) kaikista vastaajista. Pienimmäksi alueeksi vastausprosentin mukaan jäi alue 2, josta vastaajia oli 15 prosenttia (57 vastausta). Kuviossa 2 on esitetty alueiden vastaajamäärät prosentteina.

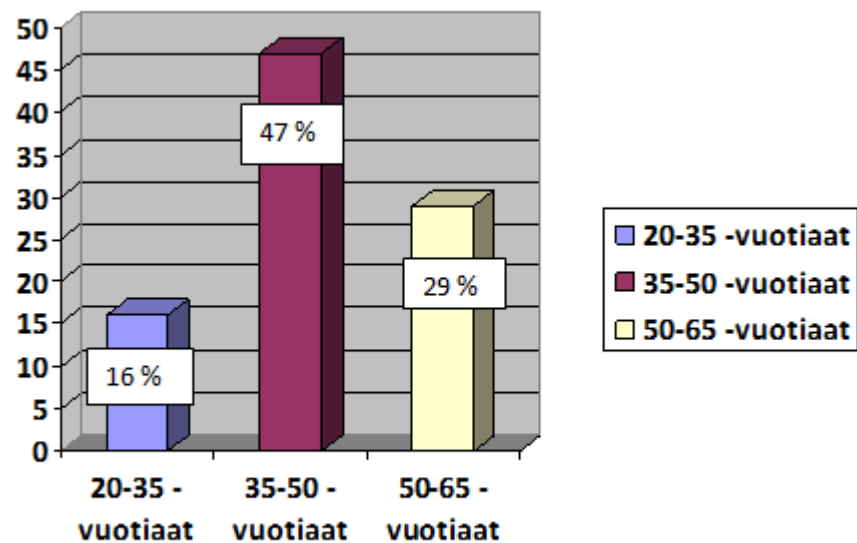
KUVIO 2. Vastaajat prosentteina alueittain.



Kaikista vastanneista miehiä on yhteensä 76 eli 20 prosenttia vastanneista. Naisia puolestaan on 257, jolloin naisten antamien vastausten osuus on 68 prosenttia vastauksista. Kaikki vastaajat eivät kuitenkaan ilmoittaneet sukupuoltaan. Heitä oli 44 vastaajaa eli 12 prosenttia.

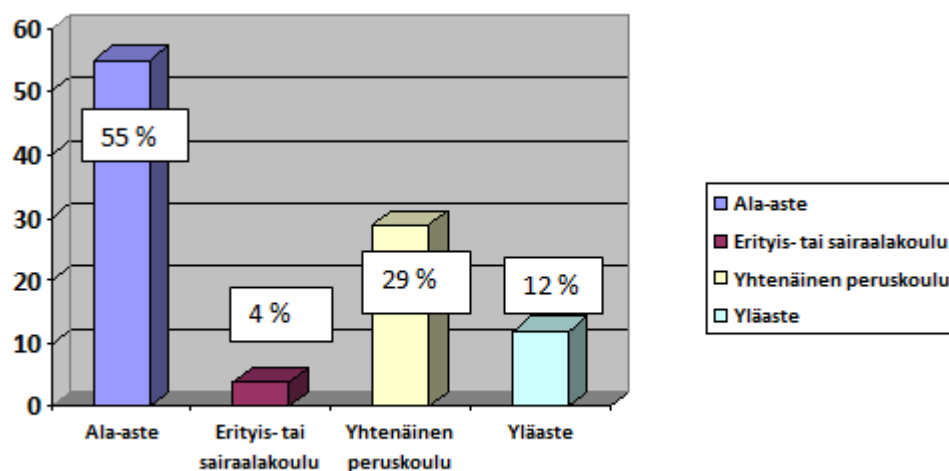
Kyselylomakkeessa oli valmiit vastausvaihtoehdot iän kertomiseen. Ikäluokat olivat 20–35 -vuotiaat, 35–50 -vuotiaat sekä 50–65 -vuotiaat. Lähes puolet vastaajista on iältään 35–50 -vuotiaita, kun 47 prosenttia (175 vastaajaa) vastaa iäkseen kyseisen ikäryhmän. Toiseksi isoin ikäryhmä on 50–65 -vuotiaat, joita on 29 prosenttia (109 vastaajaa) vastaajista. Nuorinta ikäryhmää, 20–35 -vuotiaita, on vähiten eli 16 prosenttia (61 vastaajaa) vastaajista. Pieni osa vastaajista jätti kertomatta ikänsä, heitä on 8 prosenttia (32 vastaajaa). Kuviossa 3 on esitetty vastaajien ikäryhmät prosentteina.

KUVIO 3. Vastaajien ikäryhmät prosentteina.



Kaikki kyselyyn vastanneet ovat töissä peruskoulussa, joko ala-asteella, yläasteella, yhtenäisessä peruskoulussa, erityis- tai sairaalakoulussa. Yli puolet ilmoittaa työskentelevänsä ala-asteella, kun 55 prosenttia (208 vastaajaa) vastaajista mainitsee ala-asteen työpaikakseen. Yhtenäisen peruskoulun työntekijöiden joukko on toiseksi isoin, kun 29 prosenttia (109 vastaajaa) ilmoittaa työskentelevänsä yhtenäisessä peruskoulussa. Yläasteella työskenteleviä on 12 prosenttia (44 vastaajaa). Kaikista vähiten vastaajia on erityis- tai sairaalakoulusta, josta vastaajia on 4 prosenttia (16 vastaajaa). Kuviossa 4 on esitetty vastaajien työskentelykoulut prosentteina.

KUVIO 4. Vastaajien työskentelykoulut prosentteina.



6.2 Fenomenografinen tutkimusote

Tutkimuksessa haluttiin selvittää Helsingin peruskoulun johtoryhmäläisten käsityksiä koulun osaamisen kehittämisestä. Heille tehtiin kyselytutkimus, jossa he pääsivät kertomaan omia näkemyksiään koulun osaamisesta; osaamisen kehittämisen haasteista, mahdollisuuksista ja hyödyistä sekä osaamistarpeista. Tutkimusotteeksi ja aineiston analyysitavaksi näin sopivan fenomenografisen otteen, koska se sopii käsitysten tutkimiseen. Valitun tutkimusotteen avulla käsitykset pääsevät esille ilman, että niille etsitään syitä esimerkiksi vastaajien ominaisuuksista.

Fenomenografia on kasvatustieteen alalla kehitetty laadullisen tutkimuksen analyysitapa, jonka avulla voidaan tutkia ihmisten laadullisesti erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Marton 1988, 176–177). Tutkimuksen kohteena ovat erilaiset arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163). Samaa ilmiötä koskevat käsitykset voivat vaihdella henkilöstä toiseen. Kiinnostuneita ollaan siitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 114.) Merkityksellistä ei ole se, kuka asian on sanonut, vaan se, mitä asiasta on sanottu. Syrjälä ym. (1995, 114, 116) muistuttavat, että käsitysten erilaisuus riippuu kokemustaustasta. Jokainen ihminen käsittelee asioita oman kokemuksensa perusteella, jonka takia käsitykset voivat erota paljonkin eri ihmisten välillä. Marton (1988, 180–181) lisää, että myös opittu kulttuuri ja yksilölliset kehityksentavat osaltaan vaikuttavat ympäröivän maailman kuvaamiseen, mikä vaikuttaa myös yksilön kokemukseen maailmasta. Fenomenografisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovatkin sisällölliset eli laadullisesti erilaiset tavat, joilla ihmiset käsittävät ympärillä olevan maailman.

Fenomenografinen tutkimusote sopii hyvin tutkimukseni luonteeseen, koska haluan selvittää ihmisten erilaisia käsityksiä ja merkityksenantoja koulun osaamisen kehittämisen haasteista ja mahdollisuuksista. Tutkimuksessani ei ole merkityksellistä, millainen ihminen on antanut millaisenkin vastauksen, vaan merkityksellistä on, että kaikki eri käsitysten tavat tulevat esille tuloksissa. Tutkimuksen tavoitteena on löytää ajattelutapoja, jotka ovat jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä. Käsityksistä ei pyritä tuottamaan yksilötason kuvauksia, vaan tarkoituksena on saada selville käsitysten eroja tietyssä ryhmässä. Kiinnostuneita ollaan siitä, millaisia käsitykset ovat sisällöltään ja

miten ne ovat suhteessa toisiinsa. Vastauksissa ei keskitytä yksittäisiin vastauksiin, vaan niistä muodostetaan analyysissa kokonaisuus. (Huusko & Paloniemi 2006, 164–165.) Häkkinen (1996, 25) lisäksi muistuttaa, että fenomenografisessa tutkimusotteessa keskitytään enemmän käsitysten kuvaamiseen kuin ihmisten erilaisten ajatusten pohtimiseen tai niiden syiden etsimiseen.

Lähestymistavan avulla pyritään kuvaamaan, analysoimaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään ihmisten erilaisia käsityksiä maailmasta (Laitila 2010, 65). Tutkimuksen tuloksena ovat laadullisesti erilaisia käsityksiä kuvaavat kuvauskategoriat, jotka muodostetaan aineistosta aineistolähtöistä tulkintapaa käyttäen (Marton 1988, 181–183). Fenomenografisella tutkimusotteella ei ole kuitenkaan omaa aineiston keräystapaa, vaan aineisto voidaan kerätä yksilöllisenä teemahaastatteluna, observointina, teksteinä, lomakkeilla ja kertomuksina. Tutkimuksessani aineisto kerättiin kyselylomakkeella, mikä sopi hyvin fenomenografisen tutkimuksen aineiston keruun metodiksi, koska ihmiset pääsivät kirjoittamaan käsityksiään lomakkeeseen. Tutkimuksessa ei kuitenkaan keskitytä haastateltaviin yksittäisinä tapauksina, vaan analyysissa saaduista vastauksista muodostetaan vain yksi tarkasteltava kokonaisuus. Analyysikehikkoa ei myöskään voida muodostaa etukäteen, vaan kehikko muodostuu vasta tulkinnan kautta aineistosta. (Häkkinen 1996, 39.) Tämä kuvastaa myös sitä, että fenomenografinen tutkimusote etenee aina aineistolähtöisesti.

Lähestymistavan aineiston analyysi ei ole kovin strukturoitua, koska analyysi perustuu aina aineistoon. Niikko (2003, 55) ja Laitila (2010, 67–68) esittävät fenomenografiselle tutkimukselle 5-vaiheisen mallin analyysiin: 1) aineiston litterointi ja aineistoon tutustuminen, 2) tutkimusongelman kannalta merkityksellisten ilmaisujen etsiminen aineistosta, 3) merkitykselliset ilmaisut ryhmitellään vertailun avulla, 4) ryhmistä muodostetaan käsitysryhmiä, joista myös alakategoriat muodostuvat, 5) lopuksi muodostetaan kuvauskategoriat eli yläkäsitteet aiemmin muodostetuille alakategorioille. Syrjälä ym. (1995, 127) muistuttavat, että kategoriat voivat saada hyvinkin erilaisen määrän ilmaisuja. Tutkijaa ei kuitenkaan kiinnosta ilmaisujen määrä tai edustavuus vaan niiden laadullinen erilaisuus. Tarkoituksena on löytää mahdollisimman paljon tarkoituksenmukaisia merkitysluokkia kuvaamaan tutkimushenkilöiden käsitysten variaatioita.

Jokainen kategoria liittyy muihin kategorioihin osana laajempaa kategoriasysteemiä. Keskeisintä ei ole se, mikä on kategorioiden lukumäärä, vaan se, että kategoriajärjestelmä kattaa kaikki aineistosta löydettyt käsitysten vaihtelut. Tosin

kategorioiden suhteita voidaan tarkastella myös määrällisten erojen kautta, ellei tarkastelua haluta ulottaa esimerkiksi kategorioiden painotuseroihin tai suhteiden tarkasteluun. Kuvauskategoriat voivat olla joko horisontaalisia, vertikaalisia tai hierarkkisia. Horisontaalisessa kuvauskategoriassa kategoriat ovat keskenään samanarvoisia, koska kategorioiden erot ovat sisältöön liittyviä. Vertikaalisessa tavassa halutaan korostaa kategorioiden välistä tärkeyttä, yleisyyttä tai aikaa. Hierarkkinen tapa puolestaan kuvaa kategoriat eritasoisina toisiinsa nähden, esimerkiksi toiset käsitykset voivat olla sisällöltään muita kehittyneempiä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166, 169.)

6.3 Aineiston keruun menetelmä

Aineiston keruu tapahtui paperisen kyselylomakkeen avulla. Aineisto kerättiin johtoryhmävalmennuspäivien päätteeksi syksyllä 2012, jolloin johtoryhmäläiset saivat vastata kyselylomakkeen kysymyksiin. Helsingin opetusviraston edustaja keräsi vastaukset johtoryhmäläisiltä, joten sain aineiston valmiina. Kyselyn ollessa valmennuspäivien päätteeksi, vietiin vastaajat kyselyn luo, jolloin kyselyn muotona oli kontrolloitu kysely. Jokaiselta tutkittavalta kysyttiin samat asiat. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 193–197.)

Koulujen johtoryhmät on jaettu neljään alueeseen ja valmennukset tapahtuivat alue kerrallaan, jonka takia tutkimuksen aineisto on kerätty neljässä osassa. Kaikille neljälle alueelle on pidetty samanlainen valmennuspäivä pitäen sisällään kyselylomakkeeseen vastaamisen. Lomakkeen taustakysymykset olivat monivalintakysymyksiä, kun taas itse tutkimuskysymyksiin vastattiin avoimilla vastauksilla. Kyselylomake on liitteenä.

7 TULOKSET

Johtoryhmäläisten käsitysten tutkimiseen valittiin fenomenografinen tutkimusote, jossa ihmisten käsityksistä luodaan kuvauskategorioita. Kategoriat luodaan yhdistelemällä samankaltaisia vastauksia samaan kategoriaan. Kuvaan ensin aineiston analysoinnin etenemisen askel askeleelta, jonka jälkeen esitän luomani kuvauskategoriat (taulukot 2-4).

Tein kyselyn vastauksista luokittelun avulla alakategorioita ja yläkategorioita, jotka muodostavat yhdessä kuvauskategorian. Analyysi lähti liikkeelle siitä, kun sain valmiiksi kerätyn aineiston Helsingin opetusvirastolta. Aloitin analyysin tutkittavien vastausten puhtaaksi kirjoittamisella ja tein alustavaa luokittelua kirjoittamisen lomassa. Puhtaaksi kirjoittamisen jälkeen luin vastaukset läpi ja luokittelin samansuuntaiset vastaukset samaan ryhmään. Ensimmäisen luokittelukerran jälkeen luin vastaukset vielä kertaalleen läpi ja tein tarvittaessa muutoksia luokitteluuni. Samaan ryhmään tulleista vastauksista muodostui oma alakategoriansa. Yhden vastaajan vastauksesta saattoi löytyä useampaan alakategoriaan sopiva vastaus. Esimerkkinä muutaman vastaajan kirjoitukset, joista olen poiminut ilmaiset koulun osaamisen kehittämisen haasteista ajankäyttöön liittyen (poimittu vastaus alleviivattu):

- 1) Ajan puute, jatkuvasti uudet haasteet.
- 2) Resurssit, aikapula, tehokas suunnittelu ja organisointi, kaikkien osaaminen ja voimavarat käyttöön, positiivinen ja kannustava ilmapiiri.
- 3) Löytää aikaa käsitellä asioita yhteisöllisesti.

Merkitsin ilmaisun perään koodin, joka erotteli vastauksen muista, jotta voisin myöhemmin vielä palata luokittelemiini yksittäisiin vastauksiin. Koodi muodostui vastaajan koulun alueesta (1-4) sekä vastausnumerosta kyseisellä alueella. Esimerkiksi alueelta 2 vastauksen antaneen 89 vastaajan koodin kirjoitin A2,89.

Kun kaikki vastaukset oli saatu vertailun avulla johonkin alakategoriaan, muodostin alakategorioille yläkategorioita. Yläkategorioiden muodostaminen tapahtui alakategorioita vertailemalla ja etsimällä niistä samankaltaisuuksia. Yläkategoria on kaikkien alakategorioidensa yläluokka, ja se kuvastaa jokaisen alakategoriansa sisältöjä. Alakategorioiden nimet tulivat suoraan aineistolainauksista, kun taas yläkategorioiden nimet olen luonut itse, jotta niillä on mahdollisimman hyvin kaikki alakategoriat

sisältävät ja kuvaavat nimet. Jokaiselle kolmelle tutkimuskysymykselle (osaamisen haasteet, osaamisen mahdollisuudet sekä osaamistarpeet) on tehty oma kuvauskategoriansa (taulukot 2-4).

Kuvauskategorioiden esittely lähtee käsitysryhmien kuvaamisesta, joista myös alakategoriat muodostettiin. Alakategoriat käydään läpi sisältöjen ja aineistolainausten kautta, jonka jälkeen päästään yläkategorioiden kuvaamiseen sekä kategorioiden keskinäiseen vertailuun. Jokaiselle tutkimuskysymykselle on oma lukunsa, jossa käsitellään sekä käsitysryhmät että kuvauskategoria.

Jokainen kuvauskategoria on esitetty myös taulukon muodossa (taulukot 2-4.) käsitysryhmien kuvaamisen jälkeen. Taulukoissa ylimpänä olevat lihavoidut otsikot ovat yläkategorioita, kun taas niiden alla olevat otsikot ovat alakategorioita. Alakategorioiden kohdalla on suluissa merkitty määrä, paljonko kyseinen kategoria sai mainintoja. Alakategoriat on järjestetty eniten vastauksia saaneista vähiten vastauksia saaneisiin kategorioihin siten, että ylimpänä kuviossa ovat eniten vastauksia saaneet alakategoriat. Yläkategoriat eivät ole kuitenkaan hierarkkisessa järjestyksessä, eikä alakategorioita voida laittaa paremmuusjärjestykseen, jonka takia kuvauskategoriat on järjestetty horisontaalisen mallin mukaisesti. Näin ollen kaikki kategoriat ovat keskenään samanarvoisia, koska niiden väliset erot ovat sisältöön liittyviä (Huusko & Paloniemi 2006, 169).

7.1 Koulun osaamisen kehittämisen haasteet

7.1.1 Käsitysryhmät

Tässä luvussa käsitellään johtoryhmäläisten käsityksiä koulun osaamisen kehittämisen haasteista. Käsitysryhmän alle olen merkinnyt vastausmäärän, joka kuvastaa sitä, miten moni vastaajista toi esille kyseiseen käsitysryhmään kuuluvan näkökulman. Käsitysryhmän oikealle puolelle olen koonnut ryhmän sisältäneet teemat, joita olen avannut aineistolainausten kautta käsitysryhmien esittelyn jälkeen.

Aika
(96)

Yhteisen ajan puute
Kiire, tiukat aikataulut
Ajan löytämisen ja ajankäytön haasteet

Työyhteisön motivointi ja
sitouttaminen
(63)

Työyhteisön motivointi
Osallistuminen, koko työyhteisö mukana
Sitoutuminen

Resurssit
(30)

Resurssipula
Taloudelliset haasteet

Osaamisen jakaminen
(29)

Osaamisen ja tiedon jakaminen
Tieto kollegoiden osaamisalueista, kaikkien
osaaminen käytössä
Osaamisen jakamisen vaikeus

Käytänteet ja toimintatavat
(23)

Juurtuneiden käytänteiden muuttaminen
Käytänteet, joihin kaikki voivat sitoutua
Toimintatapojen selkeyttäminen

Työn ja yhteiskunnan muutos
(22)

Opettajan työn muutos
Työn muuttuvat haasteet
Työkulttuurin muutos
Maailman ja yhteiskunnan muutos

Muutosvastarinta
(22)

Muutosvastarinta
Kaikki eivät halua kehittyä tai muuttua

Kehittämishankkeiden
runsas
(20)

Samaan aikaan monia kehittämishankkeita
Kehittämiskohteita monia

Opettajien yhteistyö
(18)

Työyhteisötaidot
Opettajien valmius ja halukkuus yhteistyöhön

Koulutukset
(15)

Koulutusten saatavuus
Koulutusten sopivuus ja monipuolisuus
Koko henkilöstön koulutuksiin saaminen

Vanhempien ja koulun
välinen yhteistyö
(14)

Vanhempien ja koulun välisen yhteistyön
kehittäminen
Vanhempien aktivointi ja osallistaminen
Haastavien vanhempien kohtaaminen

Työyhteisön koko
(13)

Ison työyhteisön haasteet erilaiset kuin pienen
Iso työyhteisö tuo haasteita ja hajanaisuutta
Suuri opettajamäärä työyhteisössä

Oppilaiden kanssa
tehtävä yhteistyö
(13)

Oppilaiden erilaiset oppimisvalmiudet
Oppilaiden osallistaminen
Luokka-asteiden ja oppilasryhmien eri haasteet

Henkilöstön vaihtuvuus
(11)

Ammattitaito
(10)

Yksilön omat haasteet
(9)

Johtaminen
(9)

Priorisointi
(9)

Työn kuormittavuus
ja jaksaminen
(9)

Tiedonkulku ja
kommunikointi
(9)

Pysyvät rakenteet
(8)

Tavoitteenmukaisuus
(7)

Vaikeus kehittämisen
näkemiseen positiivisena
(5)

Opettajan perustyö kärsii
kehittämistyön takia
(5)

Tietotekniset taidot
(5)

Opetusvirasto
(3)

Henkilöstön vaihtuvuus
Uusien perehdytys
Vuosittain vaihtuvan henkilökunnan vaikutus
kehittämistyöhön

Opettajat eri vaiheissa uraa
Opettajien taitotaso erilainen

Yksittäisen opettajan tarpeet
Riittävä tietotaito työssä

Johtamistavat
Johtajuuden roolin haltuunotto

Olennaisiin asioihin keskittyminen
Paljon asioita – osattava priorisoida

Lisää vaatimuksia työhön, työ entuudestaan
ylikuormittava
Työssä jaksaminen

Koulun sisäinen tiedonkulku
Vuorovaikutus ja avoimuus
Ajankohtaisen tiedon saatavuus

Rakennus ja ympäristö
Toimipisteiden runsaus, koulun hajanaisuus
Koulun suuri koko

Yhteisten tavoitteiden löytäminen
Fokuksen löytäminen, suunnitelmallisuus

Positiivisen otteen saaminen muutoksiin
Kiinnostus ja halu kehittymiseen

Perustyön jääminen sivuosaan kehittämisen
takia
Perustyön hoitaminen kaiken muun ohella
Vaikeus irrottautua normaalista
luokkatyöskentelystä

TVT-taidot
Tietoteknisten taitojen päivittäminen

Virastolta tulevat useat kehittämishankkeet
Ajanpuute viraston vaatimaan byrokraatiaan

Seuraavaksi kuvaan tarkemmin aineistolainausten kautta millaisia sisältöjä käsitysryhmiin kuuluu.

Aika (96) mainittiin kaikkein useimmin koulun osaamisen kehittämisen haasteeksi. Aika koettiin haasteena niin oman työn ajanpuutteena kuin yhteisen ajan löytymättömyytenä kollegoiden kanssa. Kehittämistyössä koettiin tarvittavan myös paljon aikaa, jota vastaajien mielestä ei ole ollut saatavilla. Tiukat aikataulut saavat kiireen tunteen sekä ajan tuntumaan riittämättömältä.

”On todella vaikea löytää yhteistä - riittävän pitkää - aikaa kehittämiseen”

(A2,57)

”Ajan löytäminen, kehitettävää on paljon, perustyökin hoidettava hyvin.”

(A1,91)

”Koulun osaamisen kehittäminen vaatii enemmän sille osoitettua aikaa.”

(A3,58)

Myös työyhteisön motivointi ja sitouttaminen (63) nähtiin suurena haasteena koulun kehittämisessä. Haastavana pidettiin henkilökunnan motivointia sekä osallistamista. Kaikkien ei nähty olevan yhtä sitoutuneita tai motivoituneita yhteisesti sovittuihin asioihin.

”Yhteinen sitoutuminen sovittuihin osaamisen kehittämisen tavoitteisiin”

(A4,1)

”Miten motivoidaan ja sitoutetaan kaikki?”

(A1,3)

Resurssit (30) ja niiden vähäinen määrä mainittiin yhtenä haastetta tuovana asiana koulun arjessa. Resursseilla tarkoitettiin useassa vastauksessa rahaa, jolloin haasteena nähtiin koulun taloudelliset ongelmat. Osa vastaajista koki haasteiden helpottavan, mikäli taloudellinen puoli olisi kunnossa.

”Ainainen resurssipula. Jos on rahaa esim. palkata lisää avustajia/ resurssiopettajia niin ongelmat on helpompi hoitaa.”

(A4,55)

”Resurssien puute”

(A1,57)

Osaamisen jakaminen (29) nähtiin työyhteisön sisäisenä haasteena. Ongelmana nähtiin se, ettei koko koulussa oleva tieto ja taito ole kaikkien käytettävissä. Jokaisen

tulisi jakaa osaamistaan muille, jolloin jokaisella myös olisi tiedossa kollegoiden osaamisalueet. Osaamisen jakamisen vaikeudesta tulisi päästä eroon.

”Kaikki olemassa oleva osaaminen ei ole tiedossa tai ihmiset eivät koe sitä jakamisen arvoiseksi”

(A1,89)

”Osaamisen jakaminen työyhteisössä”

(A3,36)

Käytänteet ja toimintatavat (23) nähtiin koulussa vallitsevina tapoina, joita saattoi olla vaikea muuttaa. Haasteena nähtiin juurtuneiden käytänteiden ja toimintatapojen muuttaminen, jotta niistä tulisi sellaisia, joihin kaikki voisivat sitoutua. Myös toimintatapojen selkeyttäminen nähtiin tärkeänä.

”Sopivien käytänteiden löytäminen, joihin kaikki voivat sitoutua”

(A2,49)

”Juurtuneiden käytänteiden muuttaminen”

(A1,70)

Työn ja yhteiskunnan muutos (22) nähtiin niin opettajan työn muutoksena kuin ympäröivän yhteiskunnan muutoksena. Opettajan työn muutokseen koettiin liittyvän lisääntyvä työmäärä sekä muuttuvien haasteiden mukaan tulo. Työkulttuurin koettiin myös muuttuneen koko yhteiskunnan tasolla, joka heijastui opetustyöhön.

”Jatkuva ja nopeutuva yhteiskunnan muutos, joka näkyy ja tuo haasteita koulun toimintaan”

(A1,88)

”Opettajan työn ylikuorma jo entuudestaan → lisää vaatimuksia”

(A1,35)

Muutosvastarinta (22) koettiin työyhteisön haasteena, koska muutosvastarinta saattoi estää kehityksen. Kaikki työyhteisön jäsenet eivät halua muuttua tai kehittyä, mikä vaikuttaa koko työyhteisöön ja sen kehittämisvalmiuteen.

”Muutosvastarinta joissakin opettajissa”

(A1,114)

”Osa henkilöstöstä ei halua kouluttautua ja kehittää osaamistaan”

(A3,96)

Kehittämishankkeiden runsaus (20) koettiin haastavana, koska samaan aikaan koettiin olevan käynnissä liian monta kehittämishanketta, jonka takia yhteen hankkeeseen keskittyminen ei ollut mahdollista. Myös kehittämiskohteita nähtiin olevan runsaasti, jotka tarvitsivat kehittämistä. Toisaalta koettiin, että on paine kehittyä ja kehittää, jonka takia kehittämishankkeita tuli olla koko ajan meneillään.

”Kiire, samaan aikaan monia kehityshankkeita”

(A1,23)

”Tänä päivänä joka suunnasta tulee ”painetta” kehittämisestä. Tuntuu, että aika ei vain riitä joka asian jatkuvaan kehittämiseen.”

(A3,7)

Haasteeksi koettiin myös opettajien yhteistyö (18). Yhteistyön esteenä koettiin olevan esimerkiksi työyhteisötaidot sekä opettajien valmius ja halukkuus yhteistyön tekemiseen. Yhteisen tekemisen tavan löytämistä pidettiin tärkeänä, jotta yhteistyö voisi onnistua.

”Löytää yhteiset keinot kehittämiseen talon sisällä.”

(A4,26)

”Yhteisöllisen toimintatavan jalkauttaminen”

(A3,82)

Koulutukset (15) koettiin haastavina niiden saatavuuden takia. Osa vastaajista koki, että koulutuksia ei ollut riittävästi saatavilla tai jos oli saatavilla, ne eivät olleet itselleen sopivia. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että koko koulun henkilöstöä koulutettaisiin, eikä esimerkiksi vain johtoryhmän jäseniä.

”Onko tarjolla sopivaa koulutusta?”

(A1,83)

”Vaikka johtoryhmää koulutetaan, myös muu henkilökunta tarvitsisi lisäkoulutusta.”

(A3,58)

Vanhempien ja koulun välinen yhteistyö (14) koettiin yhtenä koulun haasteena. Vanhempien ja koulun välistä yhteistyötä pitäisi kehittää sekä toisaalta vanhempia tulisi aktivoida ja osallistaa enemmän lapsensa koulunkäyntiin. Haasteena koettiin lisäksi haastavat vanhemmat ja heidän kohtaaminen.

”Vuorovaikutus vanhempien kanssa”

(A4,39)

”Vanhempien mukaan saaminen kodin ja koulun yhteistyöhön.”

(A3,40)

Haasteena nähtiin myös työyhteisön koko (13). Varsinkin isoissa kouluissa koettiin olevan haasteena ison työyhteisön tuomat ongelmat, joita nähtiin olevan enemmän kuin pienemmissä kouluissa. Iso työyhteisö koettiin haastavana esimerkiksi suuren opettajamäärän takia, joka toi hajanaisuutta koko työyhteisöön.

”Suuren yksikön ongelmat, paljon opettajia”

(A1,62)

”Ison työyhteisön tuomat haasteet osaamisen kehittämiseen ovat erilaiset kuin pienen työyhteisön haasteet.”

(A1,44)

Myös oppilaiden kanssa tehtävä yhteistyö (13) koettiin haastetta tuovana asiana. Oppilaiden erilaiset oppimisvalmiudet sekä eri taustoista ja kulttuureista tulevat oppilaat toivat haastetta opettamiseen. Myös eri luokka-asteiden ja oppilasryhmien koettiin tuovan erilaisia haasteita. Lisäksi oppilaiden osallistaminen nähtiin tärkeänä, mutta haastavana tehtävänä.

”Erialaisten oppijoiden opetus ja siinä tarvittavat menetelmät + yhteistyötavat. Eri kulttuurista tulevien opettaminen.”

(A3,13)

”Oppilaiden osallistaminen”

(A4,39)

Henkilöstön vaihtuvuus (11) koettiin myös haastavana. Uusien opettajien opettamisessa talon tavoille menee aikaa, jolloin aikaa saattaa lähteä pois esimerkiksi kehittämistyöstä. Lisäksi kehittämistyöstä tulee haastavaa ja pysähtelevää, jos henkilökunta vaihtuu jatkuvasti.

”Henkilöstön vaihtuvuus”

(A1,66)

”Seuraavana lukuvuonna on melko runsaasti eläköitymistä ja määräaikaaisuutta virkasuhteisiin → on osittainen haaste osaamisen systemaattiseen kehittämiseen.”

(A3,72)

Myös henkilökunnan ammattitaito (10) mainittiin haasteena. Opettajat ovat eri vaiheissa uraansa, jonka nähtiin vaikuttavan heidän ammattitaitoonsa. Uran vaiheeseen,

ikään tai muihin ominaisuuksiin liittyen opettajien taitotasot nähtiin erilaisina ja eritasoisina.

”Suuressa työyhteisössä opettajat ovat eri vaiheissa kehityksessä ja näin koko yhteisön ”samalle viivalle” saamisessa on haastetta”

(A4,64)

”Työyhteisössä monenlaista taustaa: eri-ikäisiä, työuran eri vaiheessa olevia.”

(A3,78)

Yksilön omat haasteet (9) käsittelivät yksittäisen opettajan kokemia haasteita. Jokaisen yksilön tarpeet tulisi olla huomioitu sekä koulutuksista tulisi olla jokaiselle hyötyä. Yksilön haasteena pidettiin esimerkiksi sitä, jos yksilö ei omannut riittävää tietotaitoa työssään.

”Yksittäisen opettajan tarpeet tulevat huomioiduiksi ja yhteisissä koulutuksissakin kaikki saisivat jotain uutta.”

(A1,31)

”Riittävä tietotaito”

(A4,32)

Johtaminen (9) nähtiin myös osaamisen kehittämisen haasteena. Eri johtamistavat ja niiden käyttäminen koulun arjessa olivat haastavia. Myös johtajan roolin haltuunotossa nähtiin olevan haastetta.

”Jaettuun johtajuuteen sopeutuminen.”

(A2,16)

”Johtajuuden (roolin) haltuunotto joryssä.”

(A4,72)

Myös priorisointi (9) koettiin haastavana. Osaamisen kehittämisen mahdollistamiseksi tulisi osata keskittyä olennaisiin asioihin. Tämä saattaa kuitenkin olla hankalaa, jos on esimerkiksi paljon asioita, joista olisi osattava etsiä tärkeimmät.

”Priorisointi, keskittyminen oleelliseen ja vaikuttavaan”

(A3,54)

”Paljon asioita koulussa meneillään → tarve priorisoida.”

(A1,2)

Työn kuormittavuus ja jaksaminen (9) nähtiin myös yhtenä haasteena kehittämiselle. Työn nähtiin kuormittuvan lisävaatimuksilla, varsinkin kun työ koettiin

jo entuudestaan ylikuormittavana. Työssä jaksamisen haasteet koettiin myös osaamisen kehittämistä haittaavana asiana.

”Kehittää riittävästi, mutta henkilökunnan jaksaminen muistaen.”

(A1,46)

”Opettajan työn muutos ja kuormittavuus”

(A1,10)

Haasteena nähtiin myös tiedonkulku ja kommunikointi (9), jotka vaikuttavat koulun sisäiseen viestintään. Vuorovaikutus ja avoimuus koettiin tärkeänä asiana, jotta tiedonkulku työyhteisössä onnistuisi. Tärkeänä nähtiin myös, että ajankohtainen tieto olisi kaikkien saatavilla.

”Koulun sisäisessä keskustelukulttuurissa parannettavaa.”

(A1,48)

”Ajankohtaisen tiedon saatavuus”

(A1,104)

Haasteita nähtiin tuovan myös pysyvät rakenteet (8), jolla tarkoitettiin koulua rakennuksena sekä sen ympäristöä. Lisäksi toimipisteiden runsaus sekä koulun hajanaisuus vaikuttivat vastaajista haastavilta. Myös koulun suuresta koosta nähtiin olevan haastetta.

”Pysyvät rakenteet joihin ei voi vaikuttaa (rakennus, ympäristö)”

(A1,12)

”Koulun ”hajanaisuus”, toiminta useassa eri toimipisteessä.”

(A3,89)

Tavoitteenmukaisuus (7) nähtiin haastavana yhteisten tavoitteiden löytämisen takia. Myös fokuksen löytämisestä ja suunnitelmallisesta etenemisestä löytyi ongelmakohtia.

”Yhteisten tavoitteiden löytäminen”

(A2,5)

”Sen ymmärtäminen, mitä osaamista koulussa tarvitaan.”

(A4,75)

Osaamisen kehittämiseen vaikutti myös vaikeus kehittämisen näkemiseen positiivisena (5). Haasteena oli positiivisen otteen löytäminen muutoksia ja kehittämistä

kohtaan. Tällaisen löytäminen saattoi tarkoittaa omalta mukavuusalueelta poistumista, jolloin haasteeksi muodostui kiinnostuksen ja halun löytyminen kehittymiseen.

”Haasteena on saada positiivinen ote muutoksiin”

(A1,116)

”Mukavuusalueelta irtaantuminen – kiinnostus ja halu kehittymiseen.”

(A2,29)

Opettajan perustyön nähtiin myös kärsivän kehittämistyön takia (5). Kehittämistyön tai koulutusten aikana opettajat ovat irrotettuina perustyöstään eli opettamisesta. Perustyön hoitaminen koettiin välillä raskaana kaiken muun ohella, sillä normaalista luokkatyöskentelystä irrottautuminen koettiin haastavana.

”Perustyön jääminen sivuosaan koulutuksien aikana.”

(A1,59)

”Vaikeus irrottautua koulutuksiin, kokouksiin”

(A3,64)

Osaamisen kehittämisen haasteena koettiin lisäksi olevan tietotekniset taidot (5). Haastetta koettiin tietoteknisten taitojen saamisessa koko työyhteisön riittävälle tasolle.

”Tietoteknisten taitojen saaminen riittävälle tasolle.”

(A1,99)

”Koko ajan tarvitaan lisää teknistä osaamista, jonka hankkiminen ei suju käden käänteessä, saati että siitä tulisi koko yhteisön omaisuutta.”

(A4,61)

Muutama koki myös opetusviraston (3) olevan osaamisen kehittämisen haasteena. Haastetta koettiin tulevan useista kehittämishankkeista, joita virastolta koettiin tulevan. Myös ajanpuute viraston vaatimaan byrokratiaan koettiin ongelmallisena.

”Viraston syöttämien projektien kiire”

(A1,12)

7.1.2 Kuvauskategoria: koulun osaamisen kehittämisen haasteet

Edellä esittelemistäni 26 käsitysryhmästä eli alakategoriasta kokosin vertailun ja luokittelun avulla kuvauskategorian. Kuvauskategoriaan loin luokittelemalla 5 yläkategoriaa, jotka sisältävät kaikki 26 käsitysryhmää. Luotu kuvauskategoria sisältää käsitysryhmille muodostetut yläkategoriat sekä niiden alakategoriat. Yläkategorioiksi muodostui: 1) organisaation rakenteet ja toimintakulttuuri, 2) työyhteisö, 3) henkilökohtainen osaaminen, 4) yhteistyö muiden tahojen kanssa sekä 5) kehittämistyö. Jokainen yläkategoria muodostui sisältöönsä liittyvistä alakategorioista. Yläkategorioiden nimet olen luonut itse, jotta ne kuvastavat mahdollisimman hyvin jokaista niihin kuuluvaa alakategoriaa.

Yläkategoriat muodostuivat alakategorioita vertailemalla ja etsimällä niille yhteisiä tekijöitä. Organisaation rakenteet ja toimintakulttuuri muodostui alakategorioista, joiden katsoin käsittelevän koulun vaikutuspiirin ulkopuolella olevia teemoja, jotka vaikuttavat kouluarkeen. Teemat saattoivat olla joko piintyneitä toimintatapoja tai täysin ulkopuolelta tulevia yhteiskunnallisia muutoksia. Organisaation rakenteet ja toimintakulttuuri muodostui 7 alakategoriasta: 1) aika, 2) resurssit, 3) käytänteet ja toimintatavat, 4) työn ja yhteiskunnan muutos, 5) koulutukset, 6) pysyvät rakenteet, 7) opetusvirasto.

Työyhteisöön liittyvä yläkategoria muodostui, kun huomasin, että alakategorioissa toistui työyhteisöön ja sen toimintaan liittyviä teemoja. Työyhteisö -yläkategoriaan löytyi eniten alakategorioita. Tämä yläkategoria muodostui 9 alakategoriasta: 1) työyhteisön motivointi ja sitouttaminen, 2) osaamisen jakaminen, 3) muutosvastarinta, 4) opettajien yhteistyö, 5) työyhteisön koko, 6) henkilöstön vaihtuvuus, 7) työn kuormittavuus ja jaksaminen, 8) tiedonkulku ja kommunikointi, 9) tavoitteenmukaisuus.

Henkilökohtainen osaaminen -yläkategoria muodostui, kun löysin vertailun avulla yksittäisen henkilön osaamiseen liittyviä alakategorioita. Kategoria muodostui 5 alakategoriasta: 1) ammattitaito, 2) yksilön omat haasteet, 3) johtaminen, 4) priorisointi, 5) tietotekniset taidot.

Yhteistyö muiden tahojen kanssa -yläkategoria puolestaan muodostui, kun huomasin, että haasteeksi kerrottiin myös muiden henkilöiden kanssa tehtävä yhteistyö pelkkien työyhteisön sisäisten ongelmien tai henkilökohtaisen osaamisen ongelmien

lisäksi. Oppilaita tai vanhempia oli hankala lisätä mihinkään jo luotuun yläkategoriaan, jonka takia muodostin niille oman yläkategorian, vaikka siihen tulikin vain kaksi alakategoriaa. Yhteistyö muiden tahojen kanssa sisältää seuraavat alakategoriat: 1) vanhempien ja koulun välinen yhteistyö, 2) oppilaiden kanssa tehtävä yhteistyö.

Alakategorioista löytyi selkeästi itse kehittämistä ja siihen liittyviä ongelmia kuvaavia kategorioita, joista muodostin kehittämistyö -yläkategorian. Yläkategoriaan tuli 3 alakategoriaa: 1) kehittämishankkeiden runsaus, 2) vaikeus kehittämisen näkemiseen positiivisena, 3) opettajan perustyö kärsii kehittämistyön takia.

Taulukossa 2 on esitetty ylä- ja alakategoriat johtoryhmäläisten käsityksistä koulun osaamisen kehittämisen haasteista.

TAULUKKO 2. Kuvauskategoria: koulun osaamisen kehittämisen haasteet

Organisaation rakenteet ja toimintakulttuuri	Työyhteisö	Henkilökohtainen osaaminen	Yhteistyö muiden tahojen kanssa	Kehittämistyö
Aika (96)	Työyhteisön motivointi ja sitouttaminen (63)	Ammattitaito (10)	Vanhempien ja koulun välinen yhteistyö (14)	Kehittämishankkeiden runsaus (20)
Resurssit (30)	Osaamisen jakaminen (29)	Yksilön omat haasteet (9)	Oppilaiden kanssa tehtävä yhteistyö (13)	Vaikeus kehittämisen näkemiseen positiivisena (5)
Käytänteet ja toimintatavat (23)	Muutosvastarintaa (22)	Johtaminen (9)		Opettajan perustyö kärsii kehittämistyön takia (5)
Työn ja yhteiskunnan muutos (22)	Opettajien yhteistyö (18)	Priorisointi (9)		
Koulutukset (15)	Työyhteisön koko (13)	Tietotekniset taidot (5)		
Pysyvät rakenteet (8)	Henkilöstön vaihtuvuus (11)			
Opetusvirasto (3)	Työn kuormittavuus ja jaksaminen (9)			
	Tiedonkulku ja kommunikointi (9)			
	Tavoitteenmukaisuus (7)			

Koulun osaamisen kehittämisen haasteiden kuvauskategoriaan löytyi vastauksia monipuolisesti. Haasteita näkyi niin työyhteisö-, yksilö, toimintakulttuuri- kuin verkostotasolla, unohtamatta myöskään itse kehittämistyöhön liittyviä haasteita. Vastausmäärien mukaan haasteena usein koettiin rakenteisiin ja toimintakulttuuriin sekä työyhteisöön liittyviä teemoja. Rakenteisiin ja toimintakulttuuriin liittyviä haasteita oli vastauksina eniten, kun alakategorioiden vastaukset laskettiin yhteen (197 vastausta). Lähes yhtä paljon vastauksia löytyi myös työyhteisöön liittyvistä haasteista (181 vastausta). Kolme muuta yläkategoriaa keräsivät vähemmän vastauksia. Henkilökohtaiseen osaamiseen liittyvät haasteet yhteensä 42 vastausta, yhteistyö muiden tahojen kanssa 27 vastausta sekä kehittämistyö 30 vastausta.

Koulun osaamisen kehittämisen haasteista eniten yksittäisen alakategorian vastauksia keräsi aika (96), joka nähtiin haasteena koulun kehittämistyölle. Ajan löytäminen osaamisen kehittämiseen nähtiin ensiarvoisen tärkeänä, jotta kehittämistyö voisi olla edes mahdollista. Organisaation rakenteet ja toimintakulttuuri -yläkategoria sisälsi myös muita alakategorioita. Esimerkiksi resurssit (30) sekä käytänteet ja toimintatavat (23) koettiin myös haastavina. Resurssit saatettiin nähdä todellisena uhkana kehittämiselle esimerkiksi huonon taloudellisen tilanteen takia. Käytänteet ja toimintatavat puolestaan nähtiin haastavina esimerkiksi siksi, että kouluun oli jäänyt juurtuneita tapoja, joita oli vaikea muuttaa.

Työyhteisön haasteisiin liittyvästä yläkategoriasta eniten vastauksia keräsi työyhteisön motivointi ja sitouttaminen (63). Motivointi ja sitouttaminen nähtiin tärkeänä, jotta työyhteisö saadaan mukaan kehittämistyöhön. Ilman työyhteisön motivoitunutta ja sitoutunutta asennetta kehittämistyötä kohtaan, ei voida saavuttaa kehittämistyön tavoitteita. Myös osaamisen jakaminen (29) koettiin haasteellisenä. Työyhteisössä piilevät tiedot ja taidot tulisi saada koko työyhteisön tietoisuuteen, jotta niitä voitaisiin hyödyntää kaikkien osaamisen kehittämisessä.

Henkilökohtainen osaaminen -yläkategoriaan kuuluvat alakategoriat keräsivät melko tasaisesti vastauksia. Eniten vastauksia kuitenkin keräsi ammattitaito (10). Puutteellisen ammattitaidon nähtiin vaikuttavan oleellisesti siihen, miten kehitystyö onnistuu. Jokaisen työyhteisön jäsenen tulisi olla ammattitaitoinen, jotta yhteinen kehittäminen voisi onnistua ja jotta yhteisiin tavoitteisiin voitaisiin päästä. Tosin myös yksilön omat haasteet (9), johtaminen (9) sekä priorisointi (9) koettiin haastavina.

Yhteistyö muiden tahojen kanssa -yläkategoria muodostettiin kahdesta alakategoriasta, jotka ovat vanhempien ja koulun välinen yhteistyö (14) sekä oppilaiden

kanssa tehtävä yhteistyö (13). Alakategoriat saivat lähes saman määrän vastauksia, ilman selkeästi eniten vastauksia kerännyttä kategoriata. Vastaajat kokivat sekä vanhempien että oppilaiden kanssa tehtävän yhteistyön haastavana, esimerkiksi osallistamisen haastavuuden takia.

Kehittämistyö -yläkatgoria muodostui 3 alakategoriasta. Alakategorioista eniten mainintoja sai kehittämishankkeiden runsaus (20). Haastetta nähtiin tuovan se, että kehitettävää oli liian paljon. Mikäli kehitettävää on liikaa, ei kaikkia kehityshankkeita pystytä viemään hyvin loppuun asti tai liika paine kehittämiseen saattaa lopettaa kehittämisinnostuksen kokonaan.

7.2 Osaamisen kehittämisen mahdollisuudet ja hyödyt

7.2.1 Käsiteryhmät

Tässä luvussa esittelen johtoryhmäläisten käsityksiä koulun osaamisen kehittämisen mahdollisuuksista ja hyödyistä. Ensin esittelen käsityserhmien sisällöt, jonka jälkeen palaan jokaiseen käsityserhmään tarkemmin aineistolainauksen kautta.

Työhyvinvoinnin ja viihtyvyyden lisääntyminen (56)	Työssä jaksaminen, työ ei kuormita Työtyytyväisyyden lisääntyminen Työilmapiirin paraneminen Hyvinvoinnin ja viihtyvyyden paraneminen
Työyhteisön kehittyminen (52)	Koko koulun henkilökunnan kehittyminen Työyhteisön yhteistyön kehittyminen Työyhteisön yhtenäistyminen
Ammattitaito ja osaaminen jaossa (39)	Kaikkien ammattitaito ja osaaminen käytössä Jaettu asiantuntemus Osaamisen laajentuminen ja lisääntyminen
Ammatillinen kehitys (23)	Ammattilaiseksi kehittyminen Ajattelutapojen uusiutuminen, oman osaamisen pohtiminen
Motivaation ja sitoutumisen kasvu (23)	Motivaation paraneminen Henkilökunnan sitoutuminen Työskentelystä mielekkäämpää ja innostavampaa

Oppilaiden viihtyvyys ja hyvinvointi (21)	Oppilaiden viihtyvyyden parantaminen Oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen Tyytyväiset oppilaat
Yhteisöllisyyden lisääntyminen (16)	Yhteisöllisyyden lisääntyminen Työyhteisön jäsenten tukeminen
Ajankohtaistuminen (15)	Ajankohtaisen tiedon seuraaminen, ajan tasalla pysyminen Ympäröivän yhteiskunnan muutoksessa mukana pysyminen
Laadukas opetus (14)	Oppilaat saavat laadukasta opetusta Koulun perustehtävän hoitaminen
Toimivampi ja kehittyneempi koulu (13)	Koulu toimii kokonaisvaltaisesti Koulu kehittyy ja toimii paremmin
Osallisuuden lisääntyminen (12)	Henkilökunnan osallisuus lisääntyy Osallisuuden tasaisempi jakautuminen, työnjako
Mahdollisuuksien lisääntyminen (11)	Uusia tapoja työntekoon Lisää mahdollisuuksia työhön
Laadukkaampi toiminta (11)	Laadullisen toiminnan toteutuminen Työn laatuun vaikuttaminen
Oppiminen ja hyvät oppimistulokset lisääntyvät (11)	Oppilaiden oppiminen paranee Oppimistulosten paraneminen
Tulevaisuuden hyöty koko koululle (11)	Parempi koulu tulevaisuudessa Suunnitelmallisuus, tulevaisuusorientoituminen
Uudet käytänteet (9)	Uusien käytänteiden löytäminen Käytänteiden yhtenäistäminen
Toimivampi arki (7)	Joustava ja sujuva arki Arjen sujuvuutta helpotettu
Keskustelun ja vuorovaikutuksen lisääntyminen (6)	Keskustelun lisääntyminen Avoimuus ja vuorovaikutus
Tiedon ja taidon kasvu (6)	Henkilöstölle lisää tietoa ja taitoa Tietotaitoa koko koululle

Kehittyneempi haasteisiin vastaaminen (6)	Koulu pystyy vastaamaan haasteisiin Tiedostetaan koulun kehittämiskohteet
Johtajuuden kehitys (4)	Kestävä johtajuus Jaettu johtajuus
Tuloksellisuuden kehittyminen (4)	Työn kehittyminen tuloksellisemmaksi Henkilöstöstä tuloksellisempi

Seuraavaksi kuvaan aineistolainausten kautta tarkemmin käsitysryhmien teemoja.

Työhyvinvoinnin ja viihtyvyyden lisääntyminen (56) koettiin vastausmäärän perusteella kaikista useimmin koulun osaamisen kehittämisen mahdollisuudeksi ja hyödyksi. Katteoria käsittelee työssä jaksamiseen liittyviä teemoja, jotka vaikuttavat työn mielekkääksi kokemiseen. Myös työtyytyväisyyden lisäämisen ja kuormittavuuden vähentämisen teemat tulivat esille vastauksissa. Osaamisen kehittämisen nähtiin parhaimmillaan tuovan parempaa työilmapiiriä sekä hyvinvoinnin ja viihtyvyyden paranemista.

”Työviihtyvyys, hyvinvointi lisääntyy”

(A1,102)

”Pitkällä tähtäimellä, kun saadaan hommat pyörimään, voidaan saada työn kuormittavuutta pienemmäksi.”

(A1,83)

”Koulu työpaikkana, sekä oppilaille että opettajille, paranee.”

(A4,52)

Myös työyhteisön kehittyminen (52) nähtiin osaamisen kehittämisen mahdollisuutena ja hyötynä. Se käsittelee yhteisön kehittämisen lisäksi yhteistyön kehittämistä sekä työyhteisön yhtenäistämistä. Yhteistyö on oleellinen toimintamuoto toimivassa työyhteisössä. Mahdollisuutena nähtiin koko koulun henkilökunnan kehittyminen.

”Aina voimme olla parempia, jokaisen työpanosta voi kehittää”

(A1,21)

*”Innovointi, yhteistyö opettajien kesken, uusien toimintakulttuurien ”löytyminen”.
Uskaletaan myös kokeilla uutta, palataan vanhaan jos homma ei toimi.”*

(A2,25)

"Käyttämätöntä potentiaalia on paljon - yhdessä olemme paljon enemmän kuin loistotyyppien summa."

(A1,61)

Ammattitaito ja osaaminen jaossa (39) nähtiin myös mahdollisuutena ja hyötynä, mikä käsittelee jaettua asiantuntijuutta ja oman ammattitaidon laajentumista muiden työyhteisön jäsenten taitojen avulla. Esille otettiin mahdollisuuksia, joissa kaikkien ammattitaito ja osaaminen olisivat yhteisessä käytössä. Työyhteisön jäsenet jakaisivat osaamistaan keskenään, jolloin kaikkien asiantuntijuus olisi jaossa ja käytössä.

"Osaamista jaetaan, osaaminen tulee tietoon ja käyttöön"

(A2,30)

"Jaettu asiantuntijuus, toiselta oppiminen, koulutustiedon jakaminen"

(A1,74)

Ammatillinen kehitys (23) nähtiin myös osaamisen kehittämisen mahdollisuutena ja hyötynä. Mahdollisuutena nähtiin olevan oman osaamisen kehittäminen, jonka ansiosta koettiin kehittyvän myös ammattilaisina. Lisäksi ajattelutapojen uusiutuminen ja oman osaamisen pohtiminen nähtiin mahdollisuutena.

"Laajempi ymmärrys omasta ammatista"

(A1,10)

"Ajattelutapojen uusiutuminen vanhoista kaavoista/ tavoista uudempiin, yksilön kehitykseen mahdollistuminen → "vanha koirakin voi oppia uusia tapoja"."

(A3,57)

Mahdollisuutena koettiin myös motivaation ja sitoutumisen kasvu (23). Motivaation paranemisen ja henkilökunnan sitoutumisen ansiosta työ voidaan kokea mielekkäämpänä ja innokkuus työtä kohtaan voi kasvaa.

"Jokainen pysyy motivoituneena ja sitoutuu työhönsä."

(A4,46)

"Hyvä ja toimiva työyhteisö kantaa hedelmää. Arki toimii, työntekijät ovat innostuneita, motivoituneita työntekijöitä, jotka jaksavat raskasta ja haastavaa työtä!"

(A3,66)

Oppilaiden viihtyvyys ja hyvinvointi (21) mainittiin myös mahdollisuutena ja hyötynä. Alakategoria käsittää maininnat oppilaiden viihtyvyyden parantamisesta sekä oppilaiden hyvinvoinnin tukemisesta ja kehittämisestä. Kaiken tarkoituksena on, että oppilaat ovat tyytyväisiä ja viihtyvät koulussa.

”Oppilaan hyvinvoinnin ja opintien paras tukeminen.”

(A2,49)

”Viihtyvyys paranee oppilailla ja opettajilla”

(A3,84)

Mahdollisuutena ja hyötynä koettiin olevan yhteisöllisyyden lisääntyminen (16), joka edesauttaisi toimivamman kouluyhteisön luomista sekä vahvistaisi yhteistoimintaa. Myös työyhteisön jäsenten tukeminen nähtiin yhteisöllisyyden lisääntymistä edistävänä asiana.

”Koko henkilökunnan saaminen mukaan → yhteisöllinen toimintakulttuuri”

(A1,42)

”Yhteisöllisyys ja toisen tukeminen lisääntyvät.”

(A3,77)

Ajankohtaistuminen (15) nähtiin koulun pitämisenä tiedollisesti ajan tasalla tärkeistä asioista. Ajan tasalla pysyminen vaatii jatkuvaa kehittämistä, jotta pystytään muuttumaan ympäröivän yhteiskunnan vaatimalla tavalla.

”Pysytään ajan tasolla, pystytään tarjoamaan yhä parempaa laatua ja pysytään itsekkin virkeänä ja toiminta dynaamisena.”

(A1,81)

”Koulun täytyy elää ajassa, osaamisen kehittämisessä täytyy vastata akuutteihin tarpeisiin ja samalla katsoa kauas. Tärkeää tunnistaa kehittämistarpeet ajoissa.”

(A3,92)

Myös laadukas opetus (14) nähtiin mahdollisuutena ja hyötynä. Laadukkaan opetuksen ansiosta oppilaat saavat hyvää opetusta, jonka takaaminen on myös koulun perustehtävä.

”Lapset saavat mahdollisimman laadukasta opetusta.”

(A2,39)

"Koulun arjen käytänteitä voi kehittää, siten että ne tukevat opetustyötä ja pitempi aikaisia suunnitelmia - laatu paranee."

(A3,30)

Toimivammalla ja kehittyneemmällä koululla (13) tarkoitettiin koulun jatkuvaa kehittämistä, jotta siitä saataisiin entistä toimivampi ja parempi paikka työnteolle sekä oppimiselle. Tärkeänä nähtiin myös, että koulu toimii kokonaisvaltaisesti.

"Koulun kehittyminen pitkäjänteisesti."

(A3,21)

"Koulu toimii paremmin ja kokonaisvaltaisemmin."

(A1,129)

Osallisuuden lisääntyminen (12) nähtiin mahdollisuutena, koska sen ansiosta vastuu ja osallisuus saatiin jaettua tasaisemmin koko työyhteisön kesken. Näin ollen työnjako on tasaisempaa työyhteisössä, eikä vain muutama henkilö joudu kantamaan kaikkea vastuuta.

"Vastuun tasaisempi jakautuminen → kaikille osallisuuden kokemus"

(A1,10)

"Selkeä työnjako eri asioihin."

(A1,49)

Mahdollisuuksien lisääntyminen (11) nähtiin myös hyödyllisenä, koska uusien mahdollisuuksien nähtiin tuovan uusia tapoja työnteokoon.

"Mahdollisuuksia vaikka kuinka paljon. Löytää uusia tapoja tehdä työtä."

(A1,40)

"Laadukas kehittäminen luo hyödyllisiä mahdollisuuksia."

(A2,34)

Laadukas toiminta (11) koettiin myös yhtenä mahdollisuutena tai hyötynä. Laadukkaamman toiminnan ansiosta esimerkiksi työn ja toimintatapojen nähtiin selkiintyvän ja työn laadukkuuden lisääntyvän.

"Systemaattinen ja pitkäjänteinen osaamisen kehittäminen johtaa todennäköisesti laadukkaampaan toimintaan."

(A1,19)

"Selkeyttää toimintatapoja"

(A4,69)

Oppimisen ja hyvien oppimistulosten lisääntymisen (11) nähtiin olevan mahdollisuus oppilaille. Heidän oppimisen ja oppimistulosten nähtiin paranevan, kun opettajien opettamistaitoja on kehitetty.

”Paremmat oppimistulokset ja työhyvinvointi voisivat parhaassa tapauksessa kohentua.”

(A1,105)

”Taata oppilaille paras mahdollinen oppimispolku, erilaisten taitojen monipuolinen huomioiminen”

(A4,42)

Myös tulevaisuuden hyöty koko koululle (11) koettiin yhtenä mahdollisuutena ja hyötynä koululle. Kehittämisestä aiheutuvat hyödyt saattavat näkyä vasta tulevaisuudessa, jonka takia kehittämistä tulee tehdä pitkäjänteisesti. Suunnitelmallisuuden ja tulevaisuusorientoitumisen nähtiin tuovan tulevaisuuteen parempia mahdollisuuksia.

”Parempi koulu tulevaisuuden tekijöille”

(A1,22)

”Pitkäjänteisempää, suunnitelma tuo tulevaisuusorientoituneisuutta”

(A4,67)

Uudet käytänteet (9) voivat selkeyttää ja yhtenäistää koulun rakenteita. Mahdollisuutena on myös uusien käytänteiden löytäminen, jotka helpottavat kouluarjen sujumista.

”Löytää uusia, parempia käytänteitä, mitkä tehostavat ja parantavat koulun toimintaa ja siten palvelevat oppilasta.”

(A1,91)

”Yhtenäistää käytänteitä, välttämätöntä tätä päivää”

(A1,13)

Myös toimivampi arki (7) nähtiin yhtenä mahdollisuutena ja hyötynä. Kun arjen sujuvuutta helpotettiin, saatiin joustavuutta ja sujuvuutta koko koulun toimintaan.

”Helpottaa parhaimmillaan arjen sujumista”

(A1,68)

"Kun kehitetään osaamista, arki sujuu paremmin ja tehokkaammin sekä tuloksellisemmin."

(A1,73)

Keskustelun ja vuorovaikutuksen lisääntyminen (6) koettiin myös yhtenä mahdollisuutena ja hyötynä. Hyödylliseksi koettiin keskustelun sekä avoimuuden ja vuorovaikutuksen lisääntyminen.

"Avoimuus lisääntyy, vuorovaikutus sekä koulussa että koulun ulkopuolelle"

(A1,118)

"Dialogi paranee"

(A3,22)

Myös tiedon ja taidon kasvu (6) mainittiin mahdollisuutena. Henkilöstön on mahdollista kehittää osaamistaan hankkimalla lisää tietoa ja taitoa, jolloin koko koulu saa uutta tietotaitoa.

"Saadaan tietotaitoa, jota koululla tarvitaan"

(A3,29)

"Jokaisen tieto ja taito lisääntyvät."

(A4,57)

Yhtenä mahdollisuutena ja hyötynä koettiin myös olevan kehittyneempi haasteisiin vastaaminen (6). Vastaajien mukaan koulu pystyi kehittämisen ansiosta vastaamaan paremmin tuleviin haasteisiin. Myös koulun kehittämiskohteiden tiedostaminen nähtiin tärkeänä, jotta koulua voidaan kehittää kohteiden suuntaan.

"Kehittyvä koulu kykenee kohtaamaan esiin tulevia haasteita."

(A3,3)

"Tullaan tietoisiksi koulun voimavaroista ja havaitaan kehittämiskohdat."

(A1,67)

Lisäksi muutama koki johtajuuden kehityksen (4) mahdollisuutena tai hyötynä. Johtajuuden kehittämisen ansiosta johtajuudesta voitiin saada kestäväää ja jaettavaa.

"Tuo kestäväää johtajuutta arkeen."

(A1,44)

Myös tuloksellisuuden kehittyminen (4) mainittiin muutaman kerran. Kehittämisen mahdollisuutena tai hyötynä nähtiin työn tai henkilöstön kehittyminen tuloksellisemmaksi.

”Osaamisen monipuolistaminen lisää ammatillisuutta sekä työn tuloksellisuutta.”

(A3,49)

7.2.2 Kuvauskategoria: koulun osaamisen kehittämisen mahdollisuudet ja hyödyt

Johtoryhmäläisten käsityksistä koulun osaamisen kehittämisen mahdollisuuksista ja hyödyistä muodostettiin esitelty 22 käsitysryhmää eli alakategoriaa. Muodostetuista käsitysryhmistä koottiin vertailun ja luokittelun avulla kuvauskategoria. Kuvauskategoriaan luotiin luokittelemalla 4 yläkategoriaa, jotka sisältävät kaikki 22 käsitysryhmää. Kuvauskategoria sisältää käsitysryhmistä muodostetut yläkategoriat sekä niiden alakategoriat. Yläkategorioiksi muodostettiin: 1) pedagogisen yhteisön kehittyminen, 2) henkilökohtainen kehittyminen, 3) toimintakulttuurin kehittyminen sekä 4) hyödyt muille. Jokainen yläkategoria muodostettiin tiettyyn teemaan liittyvistä alakategorioista, jotka sisältyivät yläkategoriaan.

Pedagogisen yhteisön kehittyminen muodostui alakategorioista, joiden katsoin liittyvän työyhteisöön ja sen kehittämiseen. Työyhteisöön liittyvät alakategoriat käsittelivät yhdessä toimimista ja yhteisöllistä kehittämistä. Pedagogisen yhteisön kehittyminen muodostui 6 alakategoriasta: 1) työhyvinvoinnin ja viihtyvyyden lisääntyminen, 2) työyhteisön kehittyminen, 3) ammattitaito ja osaaminen jaossa, 4) yhteisöllisyyden lisääntyminen, 5) osallisuuden lisääntyminen sekä 6) keskustelun ja vuorovaikutuksen lisääntyminen.

Henkilökohtainen kehittyminen -yläkategoria muodostui löydettyäni yksilön omaan osaamiseen liittyviä mahdollisuuksia ja hyötyjä. Samaan yläkategoriaan luokitellut alakategoriat käsittelivät muun muassa omien taitojen paranemista sekä yhteisölliseen toimintaan pääsemistä sitoutumisen kautta. Henkilökohtainen kehittyminen -yläkategoria sai 5 alakategoriaa: 1) ammatillinen kehitys, 2) motivaation ja sitoutumisen kasvu, 3) mahdollisuuksien lisääntyminen, 4) tiedon ja taidon kasvu sekä 5) johtajuuden kehitys.

Toimintakulttuurin kehittyminen -yläkategoria muodostui, kun huomasin koulun arkeen ja sen paremmin toimimiseen liittyviä teemoja. Kategoria muodostui 7

alakategoriasta: 1) ajankohtaistuminen, 2) toimivampi ja kehittyneempi koulu, 3) laadukkaampi toiminta, 4) uudet käytänteet, 5) toimivampi arki, 6) kehittyneempi haasteisiin vastaaminen sekä 7) tuloksellisuuden kehittyminen.

Hyödyt muille -yläkatgoria puolestaan muodostui muihin kuin työyhteisön jäseniin liittyvistä hyödyistä. Esimerkiksi oppilaiden hyötyminen sekä koulun hyötyminen tulevaisuudessa kuuluivat kategorian teemoihin. Katgoria muodostui 4 alakategoriasta: 1) oppilaiden viihtyvyys ja hyvinvointi, 2) laadukas opetus, 3) oppiminen ja hyvät oppimistulokset lisääntyvät sekä 4) tulevaisuuden hyöty koko koululle.

Taulukossa 3 on esitetty ylä- ja alakategoriat johtoryhmäläisten käsityksistä koulun osaamisen kehittämisen mahdollisuuksista ja hyödyistä.

TAULUKKO 3. Kuvauskategoria: koulun osaamisen kehittämisen mahdollisuudet ja hyödyt

Pedagogisen yhteisön kehittyminen	Henkilökohtainen kehittyminen	Toimintakulttuurin kehittyminen	Hyödyt muille
Työhyvinvoinnin ja viihtyvyyden lisääntyminen (56)	Ammatillinen kehitys (23)	Ajankohtaistuminen (15)	Oppilaiden viihtyvyys ja hyvinvointi (21)
Työyhteisön kehittyminen (52)	Motivaation ja sitoutumisen kasvu (23)	Toimivampi ja kehittyneempi koulu (13)	Laadukas opetus (14)
Ammattitaito ja osaaminen jaossa (39)	Mahdollisuuksien lisääntyminen (11)	Laadukkaampi toiminta (11)	Oppiminen ja hyvät oppimistulokset lisääntyvät (11)
Yhteisöllisyyden lisääntyminen (16)	Tiedon ja taidon kasvu (6)	Uudet käytänteet (9)	Tulevaisuuden hyöty koko koululle (11)
Osallisuuden lisääntyminen (12)	Johtajuuden kehitys (4)	Toimivampi arki (7)	
Keskustelun ja vuorovaikutuksen lisääntyminen (6)		Kehittyneempi haasteisiin vastaaminen (6)	
		Tuloksellisuuden kehittyminen (4)	

Vastausmäärän perusteella eniten koulun osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia ja hyötyjä on pedagogisen yhteisön kehittyminen -yläkategoriassa, johon saatiin vastauksia yhteensä 181. Kolme muuta yläkategoriaa saivat lähes saman määrän vastauksia. Henkilökohtaiseen kehittymiseen liittyviä mahdollisuuksia ja hyötyjä löytyi yhteensä 67 vastausta, toimintakulttuurin kehittymiseen liittyviä vastauksia 65 sekä muiden hyötymiseen 57 vastausta. Osaamisen kehittämisen hyödyllisyys näkyi vastausten perusteella työyhteisön kautta.

Kaikkein eniten vastauksia yksittäisistä alakategorioista löytyi työhyvinvoinnin ja viihtyvyyden lisääntymisestä (56). Osaamisen kehittämisellä nähtiin parhaimmillaan olevan vaikutusta työyhteisön työssä viihtyvyyteen sekä hyvinvointiin. Työhyvinvoinnin ja viihtyvyyden onnistuminen tuo mukanaan myös muita mahdollisuuksia ja hyötyjä, koska sillä on suuri merkitys työssä jaksamiseen ja kehittämistyössä onnistumiseen. Myös työyhteisön kehittyminen (52) sekä ammattitaito ja osaaminen jaossa (39) keräsivät paljon vastauksia samasta yläkategoriasta. Kehittämisen mahdollisuutena ja hyötynä nähtiin, että työyhteisö voi kehittyä, josta puolestaan on hyötyä koko koululle. Ammattitaidon ja osaamisen jakaminen takaa, että työyhteisön jäsenten taidot ovat koko työyhteisön hyödynnettävissä.

Henkilökohtainen kehittyminen -yläkategoriassa on kaksi alakategoriaa, jotka keräsivät kategoriasta eniten vastauksia. Sekä ammatillinen kehitys että motivaation ja sitoutumisen kasvu saivat 23 vastausta. Ammatillinen kehitys tuo paljon mahdollisuuksia ja hyötyjä henkilölle itselleen, työyhteisön jäsenille sekä koko koululle. Motivaation ja sitoutumisen kasvusta on hyötyä koululle, koska motivoituneet ja sitoutuneet työyhteisön jäsenet lähtevät paremmin mukaan myös uusiin kehittämishankkeisiin.

Toimintakulttuurin kehittyminen -yläkategoriaan kuuluvat alakategoriat keräsivät melko tasaisesti vastauksia. Eniten vastauksia sai ajankohtaistuminen (15). Kun koulun osaamista kehitetään, päästään kehittämisen ansiosta ajankohtaisen tiedon pariin, jota voidaan hyödyntää niin opetustyössä kuin työyhteisön osaamista kehitettäessä. Myös toimivampi ja kehittyneempi koulu (13) sekä laadukkaampi toiminta (11) saivat vastauksia.

Hyödyt muille -yläkategoriassa eniten vastauksia keräsi oppilaiden viihtyvyys ja hyvinvointi (21). Koulun osaamisen kehittämisestä nähtiin olevan hyötyä myös

oppilaille heidän parempana viihtymisenä. Myös oppilaiden hyvinvointia pidettiin tärkeänä asiana, johon haluttiin vaikuttaa kehittämistyön kautta.

7.3 Koulun osaamistarpeet

7.3.1 Käsitryhmät

Tässä luvussa käsitellään koulun osaamistarpeita johtoryhmäläisten näkökulmasta. Johtoryhmäläisten käsityksistä on koottu koulun tarvitsemat osaamisen kehittämisen kehityskohdat. Esittelen ensin löydetty käsitryhmät, jonka jälkeen tarkastelen jokaista käsitryhmää tarkemmin aineistolainausten kautta.

Opetusmuotojen ja opettamisen kehittäminen (34)	S2-opetus, erityisopetus Oppimisympäristön kehittäminen Tiimiopettajuus, samanaikaisopetus
Erilaisten oppilaiden tuntemus ja tukeminen (32)	Erityislasten tukeminen Oppilaan kohtaaminen, yhteistyö Eri kulttuurista tulevan oppilaan kohtaaminen
Verkko-osaamisen ja tietoteknisten taitojen kehittäminen (30)	Sähköiset oppimateriaalit ja oppimisympäristöt Tietotekniikka, Internet Verkkopedagogiikka
Johtajuuden kehittäminen (28)	Johtajuuden jakaminen Tiimin vetäminen, vetäjän rooli
Yhteistoiminnallisuuden ja yhteistyön kehittäminen (23)	Yhteisöllisyys, yhteistyö Moniammatillisuus
Vuorovaikutustaitojen kehittäminen (20)	Vuorovaikutustaidot Kohtaaminen, verkostoituminen
Kodin ja koulun yhteistyö (18)	Vanhempien osallistaminen ja kohtaaminen Erityislasten vanhemmat
Ajankäytön organisointi (13)	Tehokas ajankäyttö Ajan organisointi
Turvallisuuden kehittäminen (11)	Turvallisuusasiat Vaaratilanteissa toimiminen

Hyvinvoinnin ja jaksaminen lisääminen (9)	Jaksamisen hallinta, tehtävien rajaaminen Työhyvinvointi
Opettajan toimenkuvan selkeyttäminen (8)	Opettajan työnkuva Opettajan velvollisuudet ja oikeudet
Lainsäädännön ja opetussuunnitelman tuntemus (8)	Juridiikka, lastensuojelu Koulukohtaiset opetussuunnitelmat
Käytänteiden kehittäminen (7)	Yhteiset ja toimivat käytänteet Käytänteiden jalkauttaminen
Arvioinnin kehittäminen (7)	Arviointikäytänteet
Motivointi ja sitouttaminen (6)	Jokaisen sitoutuminen ja osallistuminen Motivoiminen yhteisiin tavoitteisiin
Johtoryhmäläisen roolin selkeyttäminen (4)	Jäsenen tehtävä ja rooli Uuden jäsenen perehdytys
Osaamisen jakaminen (4)	Vahvuuksien ja käytänteiden jakaminen
Ammatillisuuden kehittäminen (3)	Ammatti-identiteetin selkiyttäminen Ammatillisuuden käsitteleminen

Seuraavaksi kuvaan aineistolainausten avulla käsitysryhmien sisältöjä tarkemmin.

Opetusmuotojen ja opettamisen kehittäminen (34) sai eniten vastauksia kaikista kategorioista. Käsitysryhmä pitää sisällään erilaisiin oppilaisiin ja heidän opetukseensa liittyviä asioita, esimerkiksi S2- opetukseen ja erityisoppilaisiin liittyviä haasteita. Myös oppimisympäristöt ja niiden kehittäminen mainitaan yhtenä tärkeänä teemana. Lisäksi opetusmenetelmiin toivotaan laajempaa osaamista, esimerkiksi tiimiopettajuuden ja samanaikaisopettajuuden taitojen kehittämisestä.

”S2-opetus ja monikulttuuriset lapset”

(A1,125)

”Oppimisympäristön kehittäminen, nivelvaiheet/ erit. peruskoulusta 2. asteelle”

(A3,74)

”Samanaikaisopetuksen kehittäminen”

(A3,101)

Erilaisten oppilaiden tuntemus ja tukeminen (32) koettiin osaamisen kehittämistä vaativana teemana. Erilaisilla oppilailla tarkoitettiin muun muassa maahanmuuttajaoppilaita sekä erityisoppilaita. Osaamista toivottiin oppilaiden opettamiseen ja tukemiseen. Myös oppilaiden kohtaamiseen ja heidän kanssaan tehtävään yhteistyöhön toivottiin varmuutta.

”Erityislasten koulunkäynnin tukeminen”

(A1,32)

”Eriyttäminen, kielitaidoltaan haasteellisten oppilaiden ohjaaminen eri oppiaineissa useissa opetusryhmissä”

(A3,92)

”Oppilaan ja luokan kohtaamisesta”

(A1,101)

Myös verkko-osaamisen ja tietoteknisten taitojen kehittäminen (30) koettiin osaamista vaativana teemana. Osaamisen kehittämistä kaivattiin sähköisten oppimateriaalien ja virtuaalisten oppimisympäristöjen käytössä, joita kouluilla oli paljon käytössä. Myös yleiset tietotekniset taidot sekä Internetin käyttöön liittyvät taidot koettiin kehittämistarpeina. Lisäksi verkkopedagogiikan taitoihin toivottiin kehitystä, jotta sitä voitaisiin hyödyntää paremmin opetuksessa.

”Virtuaaliset oppimisympäristöt”

(A3,29)

”Sähköisten materiaalien käyttö; teknologian parempi hyödyntäminen”

(A1,31)

”Verkkopedagogiikan hyödyntäminen opetuksessa/ koulun toiminnan kehittämisessä. (esim. sos. media)”

(A1,19)

Johtajuuden kehittäminen (28) käsitettiin myös koulun osaamistarpeeksi. Johtajuutta haluttiin kehittää lähinnä jaetun johtajuuden suuntaan. Myös tiimin vetämiseen ja tiimin vetäjän roolissa olemiseen haluttiin lisää osaamista.

”Ehdottomasti johtamisesta sekä jaetusta johtajuudesta.”

(A3.49)

”Tiiminvetäjän rooli. Johtajuuden jakaminen ja ajankäyttö.”

(A1,88)

Osaamista kaivattiin myös yhteistoiminnallisuuden ja yhteistyön kehittämiseen (23). Opettajien yhteisöllisyyden ja yhteistyön kehittäminen nähtiin tärkeänä, jotta työyhteisön yhteistoiminnallisuus voi toteutua. Lisäksi moniammatillisuus koettiin teemana, jonka kehittäminen on hyödyllistä.

”Työyhteisötaidot, vuorovaikutustaidot, ihmisten erilaisuus, yhteistyö”

(A3,19)

”Siirtyminen yksin tekemisen kulttuurista yhteisöllisyyteen.”

(A3,89)

Vuorovaikutustaitoihin koettiin tarvittavan myös kehitystä (20). Vuorovaikutustaitojen kehittämisellä tarkoitettiin työyhteisön sisäisen kommunikoinnin paranemista. Myös työyhteisössä tapahtuvaa kohtaamista ja verkostoitumista haluttiin lisää.

”Vuorovaikutus lisääntyisi koululla opettajien välillä”

(A4,57)

”Verkottumisen mahdollisuudet”

(A1,127)

Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön (18) koettiin tarvittavan myös osaamista. Kodin ja koulun yhteistyöllä tarkoitettiin opettajien ja vanhempien välistä vuorovaikutusta, jossa vanhemmat osallistuvat lapsensa koulunkäyntiin liittyviin asioihin. Myös haastavien vanhempien kohtaaminen koettiin osaamistarpeena. Lisäksi erityislasten ja maahanmuuttajalasten vanhempien kohtaaminen otettiin esille omana teemanaan.

”Kodin ja koulun yhteistyön haasteet ja mahdollisuudet”

(A4,54)

”Maahanmuuttajataustaisten vanhempien sitouttaminen koulun ja kodin yhteistyöhön”

(A3,60)

Myös ajankäytön organisointi (13) koettiin osaamistarpeena koulussa. Johtoryhmäläiset toivoivat opastusta ajankäytön organisoimisessa onnistumiseen, jotta

aikaa riittäisi niin perustyölle kuin kehittämistyöllekin. Muun muassa kokousten tehokkaaseen ajankäyttöön toivottiin opastusta.

”Kuinka vähäinen aika saataisiin riittämään paremmin”

(A1,71)

”Kokousten tehokas ajankäyttö”

(A1,75)

Turvallisuuden kehittäminen (11) pitää sisällään oppilaiden sekä koko työyhteisön turvallisuuden takaamiseen tarvittavien taitojen kehittämisen, jotta kaikille voidaan taata turvallinen kouluympäristö. Osaamista toivottiin lisäksi erilaisissa vaaratilanteissa toimimiseen.

”Turvallisuus koulun arjessa”

(A1,18)

”Vaaratilanteet, kriisit, väkivalta, kiinnipitotilanteet”

(A1,126)

Lisäksi hyvinvoinnin ja jaksamisen lisääminen (9) nähtiin osaamisen kehittämistä vaativana teemana. Kehittämistä koettiin tarvittavan jaksamisen hallintaan sekä työtehtävien rajaamiseen liittyen. Myös työhyvinvointi ja sen kehittäminen koettiin osaamistarpeena.

”TYHY -toiminta”

(A1,119)

”Jaksamisen hallinta → dilemman kohtaaminen”

(A1,41)

Myös opettajan toimenkuvan selkeyttäminen (8) koettiin kehittämistä vaativana teemana, koska toimenkuvaan koettiin liittyvän muutoksia. Työnkuvasta haluttiin selkeä, joka sisältäisi ohjeet opettajan velvollisuuksista, oikeuksista ja vastuista.

”Opettajan muuttuneen toimenkuvan selventäminen”

(A1,33)

”Opettajan velvollisuudet, oikeudet, vastuu, tietosuoja yms.”

(A1,121)

Lainsäädännön ja opetussuunnitelman tuntemus (8) mainittiin myös osaamisen kehittämisen osaamistarpeena. Lisää tietoa haluttiin juridisista asioista, kuten lastensuojelusta. Myös sekä koulukohtaiset että kaikille yleiset opetussuunnitelmat mainittiin osaamistarpeina.

”Oppilaiden hyvinvointi ja turvallisuus, lakitietoa ko. asioissa. Missä menee raja mikä kuuluu koulun perustehtävään”

(A1,24)

”Tuleva ops-työ (koulukohtaiset ops:t)”

(A1,39)

Käytänteiden kehittämiseen (7) haluttiin lisää osaamista. Käytänteiden toivottiin olevan yhtenäisiä ja uudistuneita, joiden saavuttamiseen tarvitaan lisää kehitystä. Myös käytänteiden saaminen työssä käytettäviksi toimintatavoiksi oli osaamistarpeena.

”Yhteiset käytänteet koulun arkeen”

(A1,65)

”Hyvien käytäntöjen jalkauttamisen malleja.”

(A1,43)

Myös arvioinnin kehittäminen (7) koettiin osaamistarpeena. Arviointiin kaivattiin yleistä opastusta sekä lomakkeiden käyttöön liittyvää ohjausta.

”Arvioinnista (lomakkeet, pohjat)”

(A1,98)

”Arviointi”

(A4,11)

Motivointi ja sitouttaminen (6) piti sisällään koko työyhteisön sitouttamiseen ja osallistamiseen liittyviä teemoja. Johtoryhmäläiset pohtivat keinoja kaikkien motivointiin ja sitouttamiseen, jotta kehittämistyö saataisiin onnistumaan.

”Työyhteisön innostaminen ja siitä ponnistaminen, miten saadaan porukka mukaan.”

(A1,14)

”Miten saadaan kaikki velvoitetuiksi kehittämiseen ja itsereflektioon.”

(A1,138)

Muutama koki johtoryhmäläisen roolin selkeyttämisen (4) osaamistarpeeksi. Johtoryhmäläisen tehtävien ja roolin selvittäminen nähtiin asiana, jonka tulisi olla

paremmin selvillä jäsenillä. Lisäksi uudelle jäsenelle nähtiin tärkeänä perehdytyksen järjestäminen tehtävään.

”Jory: Uusille jäsenille oman roolin ja tehtävän selkiyttäminen”

(A1,76)

Myös osaamisen jakaminen (4) mainittiin osaamistarpeena. Työyhteisön vahvuudet ja hyvät käytänteet pitäisi saada kaikkien tietoisuuteen ja käyttöön.

”Johtoryhmien toimintamallien hyvien käytänteiden jakamista.”

(A3,52)

Lisäksi ammatillisuuden kehittäminen (3) koettiin muutaman jäsenen mielestä osaamistarpeena. Ammatti-identiteetille toivottiin selkeytystä sekä ammatillisuuden käsittelyyn toivottiin apua.

”Ammatti-identiteetin selkiyttäminen”

(A1,10)

7.3.2 Kuvauskategoria: koulun osaamistarpeet

Johtoryhmäläisten käsityksistä koulun osaamistarpeista muodostui esitelty 18 käsitysryhmää eli alakategoriaa. Käsitysryhmistä muodostui kuvauskategoria vertailun ja luokittelun avulla. Kuvauskategoriaan tuli 4 yläkategoriaa, jotka pitävät sisällään kaikki 18 käsitysryhmää. Yläkategorioiksi muodostuivat: 1) henkilökohtainen ammatillinen kehittäminen, 2) työyhteisön kehittäminen, 3) muiden kanssa tehtävän yhteistyön kehittäminen sekä 4) työhön liittyvä kehittäminen: työskentelykäytännöt ja toimintakulttuurin kehittäminen. Yläkategoriat muodostuivat samaan teemaan liittyvien alakategorioiden avulla.

Henkilökohtainen ammatillinen kehittäminen -yläkategoria muodostui vastaajien henkilökohtaisista osaamisen kehittämisen toiveista. Kategoria sisältää sekä oman henkilökohtaisen osaamisen kehittämistä että jonkun muun työyhteisön jäsenen osaamisen kehittämistä, kuitenkin niin, että kyse on jonkun yksittäisen henkilön osaamisen kehittämisestä. Henkilökohtainen ammatillinen kehittäminen muodostui 6 alakategoriasta: 1) opetusmuotojen ja opettamisen kehittäminen, 2) verkko-osaamisen ja tietoteknisten taitojen kehittäminen, 3) johtajuuden kehittäminen, 4) opettajan

toimenkuvan selkeyttäminen, 5) lainsäädännön ja opetussuunnitelman tuntemus sekä 6) ammatillisuuden kehittäminen.

Työyhteisön kehittäminen -yläkatgoria sisältää työyhteisön parantamiseen liittyviä alakategorioita. Yläkatgoria muodostui niistä alakategorioista, jotka kuvastivat muun muassa työyhteisön hyvinvointiin, yhteistoiminnallisuuteen tai sitoutumiseen liittyviä teemoja. Työyhteisön kehittäminen -yläkatgoria sai 6 alakategoriaa: 1) yhteistoiminnallisuuden ja yhteistyön kehittäminen, 2) vuorovaikutustaitojen kehittäminen, 3) hyvinvoinnin ja jaksamisen lisääminen, 4) motivointi ja sitouttaminen, 5) johtoryhmäläisen roolin selkeyttäminen sekä 6) osaamisen jakaminen.

Muiden kanssa tehtävän yhteistyön kehittäminen -yläkatgoria muodostui, kun löysin kaksi alakategoriaa, jotka käsitelivät muiden kuin koulun henkilökunnan kanssa tehtävää yhteistyötä. Katgoria käsittelee oppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyviä teemoja. Muiden kanssa tehtävän yhteistyön kehittäminen -yläkatgoria muodostui 2 alakategoriasta: 1) erilaisten oppilaiden tuntemus ja tukeminen sekä 2) kodin ja koulun yhteistyö.

Työhön liittyvä kehittäminen: työskentelykäytänteiden ja toimintakulttuurin kehittäminen -yläkatgoria muodostui koulun kehittämiseen liittyvistä alakategorioista. Alakategorioiden teemat käsittelevät koulua sen toimintakulttuurin ja käytänteiden kautta. Työhön liittyvä kehittäminen -yläkatgoria sai 4 alakategoriaa: 1) ajankäytön organisointi, 2) turvallisuuden kehittäminen, 3) käytänteiden kehittäminen sekä 4) arvioinnin kehittäminen.

Taulukossa 4 on esitelty johtoryhmäläisten käsityksiä koulun osaamistarpeista.

TAULUKKO 4. Kuvauskategoria: koulun osaamistarpeet

Henkilökohtainen ammatillinen kehittäminen	Työyhteisön kehittäminen	Muiden kanssa tehtävän yhteistyön kehittäminen	Työhön liittyvä kehittäminen: työskentelykäytänteiden ja toimintakulttuurin kehittäminen
Opetusmuotojen ja opettamisen kehittäminen (34)	Yhteistoiminnallisuuden ja yhteistyön kehittäminen (23)	Erilaisten oppilaiden tuntemus ja tukeminen (32)	Ajankäytön organisointi (13)
Verkko-osaamisen ja tietoteknisten taitojen kehittäminen (30)	Vuorovaikutustaitojen kehittäminen (20)	Kodin ja koulun yhteistyö (18)	Turvallisuuden kehittäminen (11)
Johtajuuden kehittäminen (28)	Hyvinvoinnin ja jaksamisen lisääminen (9)		Käytänteiden kehittäminen (7)
Opettajan toimenkuvan selkeyttäminen (8)	Motivointi ja sitouttaminen (6)		Arvioinnin kehittäminen (7)
Lainsäädännön ja opetussuunnitelman tuntemus (8)	Johtoryhmäläisen roolin selkeyttäminen (4)		
Ammatillisuuden kehittäminen (3)	Osaamisen jakaminen (4)		

Koulun osaamistarpeita kuvaavista yläkategorioista eniten vastauksia keräsi henkilökohtainen ammatillinen kehittäminen, joka keräsi yhteensä 111 vastausta. Kolme muuta yläkategoriaa keräsivät vähemmän vastauksia. Työyhteisön kehittäminen -yläkategoria sai yhteensä 66 vastausta, muiden kanssa tehtävän yhteistyön kehittäminen 50 vastausta sekä työhön liittyvä kehittäminen: työskentelykäytännöt ja toimintakulttuurin kehittäminen 38 vastausta. Osaamistarvetta koettiin olevan eniten työyhteisön jäsenten henkilökohtaisissa taidoissa.

Vastausmäärän mukaan eniten koulun osaamistarpeita yksittäisistä alakategorioista oli opetusmuotojen ja opettamisen kehittämisessä (34). Koettiin tärkeänä kehittää opettajien opetusmuotoja, jotta saataisiin turvattua oppilaille hyvä ja laadukas opetus. Henkilökohtainen ammatillinen kehittäminen -yläkatgoria keräsi myös muissa alakategorioissaan vastauksia. Verkko-osaamisen ja tietoteknisten taitojen kehittäminen (30) sekä johtajuuden kehittäminen (28) nähtiin useissa vastauksissa osaamistarpeina. Verkko-osaamisen ja tietoteknisten taitojen kehittämisen ansiosta voitaisiin kehittää yksilöiden taitoja, jotta jokainen pystyisi työskentelemään yhteistyössä tietotekniikkaa vaativissa tilanteissa. Johtajuuden kehitys puolestaan auttaisi sekä johtotehtävissä olevien työtä että heidän alaisiaan. Lisäksi jaettu johtajuus voisi olla parhaiten saavutettavissa, kun työyhteisö olisi tyytyväinen johtamiskulttuuriin.

Työyhteisön kehittäminen -yläkatgorian kaksi alakategoriaa keräsivät lähes yhtä paljon vastauksia. Yhteistoiminnallisuuden ja yhteistyön kehittäminen (23) nähtiin tärkeänä osaamisen kehittämisen kohteena. Yhteisten toimintatapojen ja yhteistyön kehittämisen ansiosta koko työyhteisö voi kokea kuuluvansa yhteisöön ja saa kehittää omaa osaamistaan muiden yhteisöön kuuluvien kanssa. Lisäksi vuorovaikutustaitojen kehittäminen (20) koettiin yhtenä kehityskohteena. Vuorovaikutus ja sen toimiminen vaikuttavat moneen asiaan kouluarjessa, jonka takia sen toimimaan saaminen nähtiin tärkeänä.

Muiden kanssa tehtävän yhteistyön kehittäminen -yläkatgoria sisälsi kaksi alakategoriaa, jotka molemmat koettiin tärkeinä kehittämisen kohteina. Erilaisten oppilaiden tuntemus ja tukeminen (32) sai hieman enemmän vastauksia kuin kodin ja koulun yhteistyö (18). Molemmat nähtiin kuitenkin tärkeinä kehityskohteina, jotta oppilaille saadaan turvattua laadukas ja hyvä oppimisympäristö. Opettajien tulee pystyä tekemään yhteistyötä niin oppilaiden kuin heidän vanhempiensakin kanssa.

Työhön liittyvä kehittäminen: työskentelykäytänteiden ja toimintakulttuurin kehittäminen -yläkatgoria keräsi melko tasaisen määrän vastauksia jokaiseen alakategoriaan. Alakategorioista eniten mainintoja kuitenkin sai ajankäytön organisointi (13). Ajankäytön haasteellisuus vaikuttaa moneen kouluarjen asiaan, jonka takia siihen on tärkeää löytää ratkaisu. Myös turvallisuuden kehittäminen (11) koettiin osaamisen kehittämistä vaativana kohteena.

7.4 Kuvauskategorioiden yhtenevyyksiä

Kolmessa muodostetussa kuvauskategoriassa oli yhtenevyyksiä niin yläkategorioiden kuin alakategorioidenkin tasolla. Koulun osaamisen kehittämisen haasteiden kuvauskategoria muodostui viidestä yläkategoriasta, kun taas koulun osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia ja hyötyjä sekä osaamistarpeita kuvaavissa kuvauskategorioissa on neljä yläkategoriata. Jokaisen kuvauskategorian yläkategorioissa toistuu lisäksi neljä samaa teemaa, joita ovat toimintakulttuuri, työyhteisö, henkilökohtainen osaaminen sekä yhteistyö muiden tahojen kanssa. Osaamisen kehittämisen haasteita kuvaavassa kuvauskategoriassa on lisäksi vielä yksi yläkategoria, joka käsittelee kehittämistyötä.

Jokaisen kuvauskategorian yläkategorioista enintään kaksi yläkategoriata keräsivät selkeästi eniten vastauksia muihin yläkategorioihin nähden. Koulun osaamisen kehittämisen haasteita kuvaava kuvauskategoria sai eniten vastauksia organisaation rakenteisiin ja toimintakulttuuriin liittyvistä haasteista sekä työyhteisöön liittyvistä haasteista. Osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia ja hyötyjä tarkasteltaessa puolestaan huomataan, että pedagogisen yhteisön kehittäminen keräsi eniten vastauksia mahdollisuuksista ja hyödyistä. Työyhteisö nähdään sekä osaamisen kehittämisen haasteena, mutta myös hyvin toimiessaan mahdollisuutena ja hyötynä.

Koulun osaamistarpeita tarkasteltaessa voi nähdä, että isoimpana osaamistarpeen kohteena ei kuitenkaan ole osaamisen kehittämisen haastavimpana nähdyt yläkategoriat, eikä toisaalta myöskään osaamisen kehittämisen mahdollisuuksina ja hyötyinä eniten vastauksia keränneet yläkategoriat. Osaamistarpeita nimittäin toivottiin eniten henkilökohtaiseen ammatilliseen kehittämiseen liittyen, vaikka henkilökohtaista osaamista ei nähtykään kaikkein isoimpana haasteena koulun kehittämisessä.

Lisäksi yksittäisiä alakategorioita tarkasteltaessa voi nähdä, että kolmen kuvauskategorian eniten vastauksia keränneet alakategoriat toistuvat teemoina myös muiden kuvauskategorioiden runsaasti vastauksia keränneinä alakategorioina. Esimerkiksi osaamisen kehittämisen haasteissa eniten vastauksia kerännyt aika löytyi myös osaamistarpeita kuvaavasta kuvauskategoriasta oman yläkategoriansa eniten vastauksia keränneenä alakategoriana. Ajankäytön organisointi koettiin sekä isona haasteena että osaamistarpeena.

Osaamisen kehittämisen haasteista toiseksi eniten vastauksia keräsi työyhteisön motivointi ja sitouttaminen. Motivointi ja sitouttaminen löytyi myös osaamisen kehittämisen mahdollisuuksista ja hyödyistä yhtenä isoimpana vastauksia keränneenä alakategoriana. Motivaation ja sitoutumisen kasvu koettiin osaamisen kehittämisen mahdollisuutena ja hyötynä, mutta toisaalta motivaation ja sitoutumisen puute koettiin myös haasteena. Lisäksi koulun osaamistarpeissa tuli esille myös motivointi ja sitouttaminen.

Henkilökohtaiseen osaamisen kehittämiseen liittyen haasteita oli eniten ammattitaitoon liittyen. Ammattitaitoon liittyvä ammatillinen kehitys oli myös osaamisen kehittämisen mahdollisuuksien ja hyötyjen yksi eniten vastauksia saaneista alakategorioista. Ammattitaito nähtiin siis toisaalta osaamisen kehittämistä haastavana teemana, mutta toisaalta ammatillisen kehityksen nähtiin olevan osaamisen kehittämisen yksi mahdollisuus ja hyöty. Osaamistarpeissa yhtenä teemana oli myös ammatillisuuden kehittäminen, mutta se keräsi kaikkein vähiten vastauksia kuvauskategoriassaan. Toisaalta osaamistarpeita kuvaavassa kuvauskategoriassa eniten vastauksia keränneet henkilökohtaiseen ammatilliseen kehittämiseen liittyvät teemat ovat sisällöltään myös ammattitaitoon liittyviä. Eniten osaamistarpeita toivottiinkin opetusmuotojen ja opettamisen kehittämiseen, verkko-osaamisen ja tietoteknisten taitojen kehittämiseen sekä johtajuuden kehittämiseen, jotka liittyvät vahvasti myös henkilökohtaiseen ammattitaitoon.

Osaamisen kehittämisen haasteena koettu yhteistyö muiden tahojen kanssa keräsi kahteen alakategoriaansa lähes saman määrän vastauksia. Haastavana nähtiin sekä vanhempien ja koulun välinen yhteistyö että oppilaiden kanssa tehtävä yhteistyö. Toisaalta osaamisen kehittämisen isoimpana mahdollisuutena muiden hyötymisen kannalta oli oppilaiden viihtyvyys ja hyvinvointi. Myös osaamistarpeista oli nähtävillä, että oppilaiden kanssa tehtävään yhteistyöhön haluttiin lisää osaamista. Osaamista toivottiin erilaisten oppilaiden tuntemukseen ja tukemiseen. Toisaalta myös kodin ja koulun yhteistyö nähtiin osaamistarpeena.

Koulun osaamisen kehittämisen mahdollisuuksista ja hyödyistä eniten vastauksia keränneet alakategoriat eivät kuitenkaan toistuneet muiden kuvauskategorioiden alakategorioissa eniten vastauksia keränneinä kategorioina. Mahdollisuuksista ja hyödyistä eniten vastauksia keräsi työhyvinvoinnin ja viihtyvyyden lisääntyminen sekä työyhteisön kehittyminen. Osaamisen kehittämisen haasteena mainittiin työn kuormittavuus ja jaksaminen, mutta vastausmäärä oli

vähäinen muihin alakategorioihin nähden. Myös osaamistarpeissa hyvinvoinnin ja jaksamisen lisääminen mainittiin, mutta sekään ei kerännyt suurta vastausmäärää. Tosin osaamistarpeissa mainittu työyhteisön kehittämisen eniten vastauksia saanut osaamistarve oli yhteistoiminnallisuuden ja yhteistyön kehittäminen. Se on teemaltaan samankaltainen kuin mahdollisuuksissa ja hyödyissä mainittu työyhteisön kehittyminen.

Tarkastelen seuraavaksi kuvauskategorioiden yhteyksiä toisiinsa kuvauskategorioissa toistuvien teemojen kautta, joita ovat toimintakulttuuri, työyhteisö, henkilökohtainen osaaminen, yhteistyö muiden tahojen kanssa sekä kehittämistyö.

7.4.1 Toimintakulttuuri

Toimintakulttuuriin liittyvät yläkategoriat pitivät sisällään teemoja koulun toimintatapoihin ja rakenteisiin liittyen. Yhtenä haasteena koettiin käytänteet ja toimintatavat, jotka löytyivät myös kahdesta muusta toimintakulttuuriin liittyvästä yläkategoriasta. Mahdolliset uudet käytänteet sekä laadukkaampi toiminta nähtiin koulun osaamisen kehittämisen mahdollisuuksina ja hyötyinä. Kuitenkin koulun osaamistarpeina nähtiin myös käytänteiden kehittäminen, joten siihen koettiin tarvittavan vielä lisää osaamista.

Työn ja yhteiskunnan muutos koettiin yhtenä haasteena, joka vaikuttaa organisaation rakenteiden ja toimintakulttuurin kautta osaamisen kehittämiseen. Toisaalta ympäristön muutos nähdään myös toimintakulttuurin kehittymisen kannalta mahdollisuutena ja hyötynä, jonka seurauksena toimintakulttuuri voi ajankohtaistua.

Koulutukset puolestaan koettiin yhtenä koulun osaamisen kehittämisen haasteena niiden saatavuuteen liittyvien ongelmien takia. Jos koulutuksiin päästiin ja löydettiin itselle sopivia koulutuksia, toi se parhaimmillaan mahdollisuuksia ja hyötyjä koulun osaamisen kehittämiseen. Koulusta saattoi tulla toimivampi ja kehittyneempi, arjesta toimivampaa sekä haasteisiin vastaamisesta kehittyneempää onnistuneiden koulutusten ansiosta. Toisaalta koulun osaamistarpeina mainittiin muutamia kohtia, joita koulutusten kautta voitaisiin kehittää. Esimerkiksi turvallisuuden ja arvioinnin kehittämiseen toivottiin lisää osaamista, joita koulutukset voisivat pitää sisällään.

Yhtenä koulun osaamisen kehittämisen haasteena organisaation rakenteisiin ja toimintakulttuuriin liittyen koettiin aika, jonka nähtiin olevan myös yksi koulun osaamistarve. Kouluun nähtiin tarvittavan ajankäytön organisointia. Aikaa ei kuitenkaan nähty osaamisen kehittämisen mahdollisuutena tai hyötynä, sillä ajanpuutteesta johtuva kiire koettiin vain haastetta tuovana asiana.

Lisäksi osaamisen kehittämisen haasteista sekä mahdollisuuksista ja hyödyistä löytyi yksittäisiä teemoja, jotka eivät toistuneet muissa kuvauskategorioissa. Organisaation rakenteisiin ja toimintakulttuuriin liittyviä haasteita olivat resurssit, pysyvät rakenteet sekä opetusvirasto. Toimintakulttuurin kehittymiseen liittyviä mahdollisuuksia ja hyötyjä puolestaan oli tuloksellisuuden kehittyminen.

7.4.2 Työyhteisö

Työyhteisöön liittyvät yläkategoriat käsittelivät monipuolisesti työyhteisön hyvinvointiin ja toimintaan liittyviä teemoja. Koulun yhtenä haasteena mainittiin työyhteisön motivointi ja sitouttaminen, joka löytyi teemana myös koulun osaamistarpeita kuvaavasta kuvauskategoriasta. Osaamisen kehittämisen mahdollisuuksissa ja hyödyissä motivaation ja sitoutumisen kasvu nähdään henkilökohtaisen kehittymisen mahdollisuutena. Työyhteisön sijaan motivaation ja sitoutumisen kasvu nähdään henkilökohtaisen kehittymisen mahdollisuutena. Työyhteisön kehittymisen näkökulmasta puolestaan sivutaan teemaa osallisuuden lisääntymisen kautta. Motivaation ja sitoutumisen haasteista pääsemisen kautta voidaan päästä työyhteisön osallisuuden lisääntymiseen.

Kehittämisen haasteena mainittu osaamisen jakaminen löytyy myös kehittämisen mahdollisuuksista ja hyödyistä sekä osaamistarpeista. Mahdollisuutena ja hyötynä nähdään, jos ammattitaito ja osaaminen ovat jaossa. Toisaalta osaamisen jakamisesta kaivataan myös lisää osaamista koululle. Osaamisen jakaminen näyttäytyy selkeänä koulun työyhteisön toimintaan liittyvänä teemana.

Opettajien ja työyhteisön yhteistyö toistuu myös kaikissa kuvauskategorioissa. Kehittämisen haasteeksi mainittiin opettajien yhteistyö, mutta toisaalta yhteisöllisyyden lisääntyminen voitiin nähdä kuitenkin myös kehittämisen mahdollisuutena ja hyötynä. Lisäksi lisää osaamista haluttiin yhteistoiminnallisuuden ja yhteistyön kehittämiseen.

Myös hyvinvointiin ja jaksamiseen liittyvät teemat löytyivät kaikista kolmesta kuvauskategoriasta. Kehittämisen haasteena koettiin olevan työn kuormittavuus ja jaksaminen. Puolestaan osaamisen kehittämisen mahdollisuutena ja hyötynä nähtiin olevan työhyvinvoinnin ja viihtyvyyden lisääntyminen, kun työyhteisö koki voivansa hyvin ja viihtyvänsä työssä. Osaamistarpeita nähtiin lisäksi tarvittavan hyvinvoinnin ja jaksamisen lisäämiseen, jotta hyvinvoivaan työyhteisöön voitiin päästä.

Vuorovaikutustaidot ja työyhteisön kommunikointi löytyivät myös jokaisesta kolmesta yläkategoriasta. Osaamisen kehittämisen haasteena koettiin tiedonkulun ja

kommunikoinnin ongelmat, mutta toisaalta osaamisen kehittämisen mahdollisuutena ja hyötynä voitiin kokea myös keskustelun ja vuorovaikutuksen lisääntyminen. Osaamistarpeissa otettiin myös esille vuorovaikutustaitojen kehittäminen, johon toivottiin lisää osaamista.

Osaamisen kehittämisen haasteena nähtiin muutosvastarinta, jonka koettiin vaikeuttavan työyhteisön kehittämistä. Toisaalta, jos työyhteisön kehittyminen nähtiin positiivisena asiana, koettiin se osaamisen kehittämisen mahdollisuutena ja hyötynä. Osaamistarpeena ei kuitenkaan koettu tarvittavan lisää osaamista muutosvastarinnan poistamiseen tai työyhteisön kehittämisen näkemiseen positiivisena.

Osaamisen kehittämisen haasteena koettiin myös työyhteisön kokoon ja henkilöstön vaihtuvuuteen liittyviä teemoja, joita ei löytynyt muiden yläkategorioiden teemoista. Osaamistarpeiden yhdessä alakategoriassa sivuttiin teemaa johtoryhmäläisen roolin selkeyttämisen kautta. Johtoryhmäläisen rooli saatettiin nähdä epäselvänä työyhteisön suuren koon tai vaihtuvan henkilöstön takia. Lisäksi osaamisen kehittämisen haasteena nähty tavoitteenmukaisuus löytyi vain haasteita kuvaavasta yläkategoriasta.

7.4.3 Henkilökohtainen osaaminen ja kehittyminen

Henkilökohtaiseen osaamiseen ja kehittymiseen liittyvät yläkategoriat käsittelevät henkilökohtaisia ammatillisuuteen liittyviä asioita, kuten omia taitoja työssä. Yhtenä haasteena nähtiin ammattitaidon kehittäminen. Ammattitaito esiintyi teemana myös osaamisen kehittämisen mahdollisuuksissa sekä osaamistarpeissa. Henkilökohtaisen kehittymisen mahdollisuutena ja hyötynä koettiin ammatillinen kehitys, mutta toisaalta myös yhtenä lisäosaamisen kohteena koettiin tarvittavan ammatillisuuden kehittämistä.

Johtaminen nähtiin myös sekä osaamisen kehittämisen haasteena, mahdollisuutena että osaamistarpeena. Johtaminen koettiin henkilökohtaisen osaamisen haasteena, mutta toisaalta johtajuuden kehitys koettiin myös henkilökohtaisen kehittymisen mahdollisuutena ja hyötynä. Toisaalta johtajuuden kehittämisestä toivottiin myös lisäosaamista koululle, koska sen ei koettu vielä olevan niin kehittynyttä kuin se voisi olla.

Tietoteknisiin taitoihin liittyviä teemoja löytyi koulun osaamisen kehittämisen haasteista sekä koulun osaamistarpeista. Henkilökohtaisen osaamisen kehittämisen haasteena koettiin tietoteknisten taitojen puute, jonka koettiin hankaloittavan myös

työyhteisön yhteistoimintaa. Verkko-osaamisen ja tietoteknisten taitojen kehittäminen nähtiin myös yhtenä koulun osaamistarpeena.

Henkilökohtaisen osaamisen haasteena koettiin myös yksilön omat haasteet, esimerkiksi riittämätön tietotaito. Toisaalta henkilökohtaisen kehittymisen mahdollisuutena ja hyötynä nähtiin olevan tiedon ja taidon kasvu, mikäli kehittäminen oli onnistunut. Myös koulun osaamistarpeissa henkilökohtaisia ammatillisen kehittämisen kohteita nähtiin opettajan tiedoissa ja taidoissa. Osaamistarpeita koettiin olevan opetusmuotojen ja opettamisen kehittämisessä sekä lainsäädännön ja opetussuunnitelman tuntemuksessa.

Jokaisesta kuvauskategoriasta löytyi myös yksittäiset alakategoriat, joilla ei ollut yhteyttä muiden yläkategorioiden teemoihin. Osaamisen haasteena koettu priorisointi ei toistunut teemana muiden yläkategorioiden teemoissa. Osaamisen kehittämisen mahdollisuutena nähty mahdollisuuksien lisääntyminen sekä osaamistarpeena koettu opettajan toimenkuvan selkeyttäminen eivät myöskään toistuneet muiden yläkategorioiden teemoissa.

7.4.4 Yhteistyö muiden tahojen kanssa

Yhteistyötä muiden tahojen kanssa käsittelevät yläkategoriat pitivät sisällään oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa ylläpidettävän vuorovaikutuksen sekä toiminnan, josta oli hyötyä muille kuin itse opettajalle. Osaamisen kehittämisen yhtenä haasteena koettu oppilaiden kanssa tehtävä yhteistyö löytyi myös osaamisen kehittämisen mahdollisuuksista sekä osaamistarpeista. Osaamisen kehittämisen mahdollisuuksissa koettiin hyötyinä oppilaiden viihtyvyys ja hyvinvointi, oppilaiden laadukas opetus sekä oppiminen ja hyvien oppimistulosten lisääntyminen. Osaamistarpeena koettiin kuitenkin myös erilaisten oppilaiden parempi tuntemus ja tukeminen.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö nähtiin sekä osaamisen kehittämisen haasteena että osaamistarvetta vaativana kohteena. Yhteistyö muiden tahojen kanssa koettiin haastavaksi, jolla tarkoitettiin vanhempien ja koulun välistä yhteistyötä. Yhteistyön haastavuus otettiin huomioon myös osaamistarpeissa, joissa muiden kanssa tehtävän yhteistyön kehittäminen nähtiin haastavana kodin ja koulun yhteistyön kautta.

Lisäksi koulun osaamisen kehittämisen mahdollisuutena ja hyötynä nähtiin kehittämisestä saatu tulevaisuuden hyöty koko koululle. Tämä teema ei kuitenkaan toistunut muiden yläkategorioiden teemoissa.

7.4.5 Kehittämistyö

Koulun osaamisen kehittämisen haasteita käsittelevässä kuvauskategoriassa oli yksi yläkategoria enemmän kuin kahdessa muussa kuvauskategoriassa. Yksittäinen yläkategoria käsitteli kehittämistyötä ja siihen liittyviä haasteita. Haasteena koettiin kehittämishankkeiden runsaus, vaikeus kehittämisen näkemiseen positiivisena sekä opettajan perustyön kärsiminen kehittämistyön takia. Toisaalta kehittämistyö - yläkategoriaan liittyviä teemoja voi löytää osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia ja hyötyjä käsittelevän kuvauskategorian muista yläkategorioista. Esimerkiksi työyhteisö ja koulun toimintakulttuuri kehittyvät kehittämistyön ansiosta, jolloin kehittämisestä hyötävät myös oppilaat ja koko tulevaisuuden koulu. Lisäksi osaamistarpeita käsittelevästä kuvauskategoriasta on myös nähtävillä kehittämistyöhön liittyviä osaamistarpeita. Esimerkiksi henkilökohtaisen ammatillisen kehittämisen onnistuminen vaatii, että kehittämistyötä tehdään koulussa. Myös toimintakulttuurin muokkaaminen parhaaksi mahdolliseksi vaatii kehittämistyötä.

Kehittämistyö tuli esille vastauksien taustalla sekä haasteita käsittelevässä kuvauskategoriassa omana yläkategorianaan. Itse kehittämistyötä ei kuitenkaan käsitetty osaamisen kehittämisen mahdollisuutena ja hyötynä tai osaamistarvetta vaativana kohteena.

8 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin Helsingin peruskoulun johtoryhmien käsityksiä koulun osaamisen kehittämisen hyödyistä ja mahdollisuuksista sekä osaamisen kehittämisen haasteista. Myös osaamistarpeet koulun näkökulmasta olivat tarkastelun kohteena. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa johtoryhmäläisten käsityksistä osaamisen kehittämistä koskien, jotta tulosten avulla voitaisiin auttaa sekä koulujen johtoryhmiä kehittämistyössä että johtoryhmävalmennusten järjestäjiä valmennusteemojen valinnassa. Tässä luvussa tiivistän tutkimuksen päätulokset ja tarkastelen niitä aiempien tutkimusten valossa. Lopuksi pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja tarkastelen jatkotutkimusmahdollisuuksia.

8.1 Ajan ja sitoutumisen haasteet

Johtoryhmäläiset näkivät koulun osaamisen kehittämisen haasteita olevan monella koulun toimintatasolla - työyhteisön vaikuttamismahdollisuuksien ulottumattomissa olevissa rakenteissa, pinttyneissä toimintakulttuureissa, työyhteisössä vallitsevissa erilaisissa käsityksissä ja toimintatavoissa, henkilökunnan henkilökohtaisen osaamisen puutteissa, yhteistyössä vanhempien ja oppilaiden kanssa sekä itse kehittämistyössä. Haasteet olivat sekä koulun ulkopuolelta että sisältä työyhteisöstä tulevia kehittämistä estäviä tekijöitä, joiden koettiin hankaloittavan kehitystyötä. Eniten haasteita nähtiin olevan organisaation rakenteisiin ja toimintakulttuuriin sekä työyhteisöön liittyen.

Aika (96 mainintaa) oli tutkimuksessani vastausmäärään nähden iso osaamisen kehittämisen haaste. Kehittämistä oltiin halukkaita tekemään, mutta vähäisen ajan nähtiin estävän kehityksen. Aikaa nähtiin olevan välillä liian vähän perustyönkin hoitamiseen, josta ei riittänyt aikaa enää kehittämistyölle. Myös Sahlbergin (1996, 238) tutkimuksesta käy ilmi, että aikaongelmat ovat usein opettajan työssä haasteena ja usein ilman erityisiä järjestelyjä aikaa ei ole opettajien yhteisölliseen osaamisen jakamiseenkaan. Ajan puuttuminen saattaa vähentää kehittämisinnostusta sekä yhteisöllisyyden tunnetta ja johtaa esimerkiksi työyhteisön yhteisöllisyyden vähenemiseen, motivaation ja osallisuuden laskuun, osaamisen jakamattomuuteen tai ammattitaidon kehittämisen vähenemiseen (Kuittinen & Salo 1999, 98; Kirveskari 2003, 97; Sahlberg 1996, 199–201; Hargreaves 1994, 95–98). Ilman riittävää aikaa on

lähes mahdotonta tehdä muuta kuin perustyötä, vaikka haluaisikin panostaa esimerkiksi oman osaamisen kehittämiseen.

Tutkimuksessani aika koettiin haasteena nimenomaan työyhteisön yhteisöllisyyden kannalta, sillä yhteistä aikaa ei koettu olevan riittävästi. Mikäli työyhteisössä ei löydetä yhteistä aikaa toiminnan kehittämiseen, saattaa ajankäytöstä muodostua ongelma koko yhteisön toiminnalle. Myös Hargreaves (1994, 95–98, 101) on huomannut, että opettajien yhteisöllisyyteen vaikuttaa käytettävissä oleva aika. Jos opettajilla ei jää aikaa luokkahuoneen ulkopuoliseen yhteisölliseen toimintaan, ei opettaja pääse jakamaan osaamistaan kollegoidensa kanssa. Ajanpuute korostaakin opettajan työn yksinäisyyttä entisestään, koska opettaja ei ehdi työpäivän aikana kanssakäymiseen kollegoiden kanssa (Sahlberg 1996, 238). Oman henkilökohtaisen osaamisen kehittäminen vaatii myös aikaa, johon pitäisi jäädä aikaa työpäivän aikana. Kehittämistyö niin yksin kuin yhteisöllisesti on haastavaa, mikäli siihen ei ole varattu aikaa.

Ylimääräisen ajan löytäminen ei kuitenkaan ole helppoa koulumaailmassa, sillä opettajilla ja rehtoreilla on paljon työtä perustyönkin parissa, mikä tuli esille myös tutkimuksessani. Ylimääräisen ajan löytäminen kehittämistyöhön koettiin vaikeana jo valmiiksi tiukan aikataulun takia. Toisaalta Kuittinen ja Salo (1999, 98) ovat huomanneet, että priorisoinnin onnistumisen myötä ajan järjestäminen on mahdollista. Opettajien työnkuvaa tulisi kuitenkin muuttaa, mikäli aikaa haluttaisiin löytyvän runsaammin nykyiseen verrattuna. Tosin perustyö oppilaiden parissa on työtä, jota opettajat ovat tulleet tekemään, jonka takia työn luonteen muuttaminen enemmän kehittämispainotteisemmaksi saattaisi vaikuttaa opettajien työmotivaatioon sekä alalle hakeutumiseen. Hargreavesin (1994, 132) tutkimus osoittaa, että kanadalaiset opettajat eivät olleet tyytyväisiä siihenkään, että saivat enemmän aikaa kehittämistyölle. Opettajat halusivat viettää ylimääräisen ajan oppilaiden kanssa, eivätkä he halunneet, että aikaa viedään kehittämistyön takia oppilaiden kanssa olemisesta. Ajankäytön ongelmiin tulisi löytää ratkaisu, joka ei tuntuisi opettajista siltä, että aikaa viedään oppilailta. Opettajan ammattitaidon kehittymisen kannalta aikaa kuitenkin pitäisi olla perustyön lisäksi sekä yhteisölliseen asiantuntijuuden jakamiseen että henkilökohtaiseen osaamisen kehittämiseen.

Aikaongelmien rinnalla resursseihin (30 mainintaa) liittyvät haasteet nähtiin myös tutkimuksessani ongelmallisena kehitystyön kannalta. Resursseilla tarkoitettiin lähinnä taloudellista tilannetta, joka saattoi estää kehittämistyön onnistumisen. Silins ja

Mulford (2002, 444) toteavat myös, että oppivaksi organisaatioksi kehittyminen on mahdollista, jos koululla on riittävästi resursseja ja aikaa osaamisen kehittämiseen. Aikataulu- ja resurssiongelmat näyttäytyvät isona haasteena koulun kehittämisen kannalta, sillä niiden voi nähdä vaikuttavan moneen muuhun koulun arjen asiaan. Varsinkin aikaongelmat saattavat olla myös osasyynä muiden ongelmien ja haasteiden syntymiseen. Ajan riittämättömyys saattaa vaikuttaa esimerkiksi siihen, etteivät työyhteisön jäsenet ehdi sitoutua tarpeeksi kehitystyöhön, tai he eivät ehdi jakaa osaamistaan kollegoiden kanssa. Aika saattaakin olla taustavaikuttajana moneen haasteena koettuun teemaan, jonka takia aikaan liittyvät ongelmat tulee ratkaista.

Työyhteisössä on tiukasta aikataulusta huolimatta myös kehittämisestä innostuneita henkilöitä, jotka haluavat jatkuvasti kehittää niin itseään kuin koulunkin toimintaa. Kehitystä haluavan henkilön haasteeksi koettiin tutkimuksessani muodostuvan muutosvastarinnan kohtaaminen (22 mainintaa) sekä kollegoiden motivoinnissa ja sitouttamisessa onnistuminen (63 mainintaa). Tiukka muutosvastarinta saattaa pysäyttää kehittämisaikeet, jos tarpeeksi moni työyhteisön jäsen ei lähde mukaan kehittämistyöhön. Työyhteisön motivoimisen ja sitoutumisen haasteet nähtiin tutkimuksessani koko työyhteisön kehittymistä estävänä tekijänä. Hyppäsen (2007, 232) mukaan muutosvastarinta voidaan kuitenkin poistaa osallistavan muutosjohtamisen kautta, jossa henkilöstö otetaan mukaan muutoksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Hyppänen (2007, 232) painottaa myös viestinnän tärkeyttä, jotta henkilöstö pysyy mukana muutoksen vaiheissa. Sitouttaminen onnistuu parhaiten myös, jos työyhteisö saa osallistua ja kertoa mielipiteitään muutokseen liittyen.

Kehittyminen ja kasvu voivat myös itsessään olla työntekijälle sisäisiä motivaatiotekijöitä (Hyppänen 2007, 103), jonka takia on tärkeää, että työyhteisöä kannustetaan osaamisen kehittämiseen. Hyppänen (2007, 143) on lisäksi havainnut, että muun muassa yhteisön yhteistyö on motivaatiota parantava tekijä. Henkilöstön työtyytyväisyys vaikuttaa sitoutumiseen, jonka takia on tärkeää, että henkilöstö kokee viihtyvänsä työyhteisössä ja jaksavansa työssään. Tutkimuksestani ilmeni, että työyhteisö koki muutosvastarinnan sekä sitoutumisen ongelmat haasteena, jotka vaikuttivat koko työyhteisön kehitysinnokkuuteen. Ellei koko työyhteisö ole mukana kehittämisessä, saattaa siitä tulla liian kuormittavaa kehitystyössä mukana oleville henkilöille. Muiden työyhteisön jäsenten muutosvastarinta näytti myös vaikuttavan kehittämisestä myönteisesti ajatteleviin jäseniin, sillä he eivät nähneet kehittämisestä olevan hyötyä, elleivät kaikki olleet siinä yhtä avoimesti mukana.

Osaamisen kehittämisestä johtuva toimintatapojen muutos ei myöskään tapahdu ilman työyhteisön motivaatiota ja sitoutumista yhteiseen tehtävään. Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että motivoituneiden ihmisten avulla voidaan saada aikaan kollektiivista osaamista ja luoda uutta (Vanhalakka-Ruoho & Filander 2009, 380). Osallistujien sitoutumattomuus saattaa olla syynä jopa koko kehittämishankkeen epäonnistumiselle, koska kaikki eivät ole panostaneet hankkeeseen samalla tehokkuudella (Kuittinen & Salo 1999, 102–103). Työyhteisön motivoinnin ja sitouttamisen haasteet ovat hankalia, koska ne saattavat estää koulun kehittämisen. Jos osa työyhteisöstä jää kehittämistyön ulkopuolelle, vaikuttaa se puolestaan työyhteisöön ja yhteisön jäsenten välisiin suhteisiin. Muutosvastarinta tai sitoutumisen ongelmat saattavat vaikuttaa myös oman osaamisen jakamiseen (29 mainintaa). Osaamista ei välttämättä haluta jakaa työyhteisön jäsenille, jotka eivät osallistu yhteiseen kehittämiseen. Osaamisen jakamisen tulisi olla vastavuoroista sekä kehittämisen koskea koko työyhteisöä.

Tutkimuksessani haasteeksi koettiin muodostuvan myös oman ja toisten osaamisen tunnistaminen ja saaminen koko yhteisön käyttöön. Jos osaamista ei jaettu, työyhteisössä ei tiedetty, millaista osaamista jäi käyttämättä. Työntekijöitä tulisivin kannustaa oman osaamisen tunnistamiseen sekä sen hyödyntämiseen niin itsensä kuin koko työyhteisön kannalta. Myös Raasumaa (2010, 139–143) on nähnyt tutkimuksessaan osaamisen jakamisen tärkeyden työyhteisön tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Ammatillista kasvua nähtiin tapahtuvan kollegiaalisen keskustelun ja kokemusten vaihdon kautta, mikä kehitti myös pedagogista osaamista.

Lisäksi Ruohotien (1996, 113) mukaan osaamisen jakaminen on oleellista, jotta työyhteisössä voi tapahtua osaamisen kehittämistä ja kasvua. Osaamisen jakamisen kautta työyhteisön jäsenillä on mahdollisuus laajentaa omaa osaamista ja he voivat keskustella uusista kehittämisideoista. Tutkimuksessani ilmeni, että osaamisen jakamisen kautta oltiin halukkaita myös kartoittamaan kollegoiden osaamista, jotta työyhteisössä päästiin selville saatavilla olevasta osaamisesta, jota voitaisiin hyödyntää tulevaisuudessa. Jos koulu haluaa kehittyä oppivan organisaation kaltaiseksi organisaatioksi, se ei voi kehittyä sellaiseksi ilman osaamisen ja näkemysten jakamista (Senge 1993, 209). Toisaalta koulun johdolla on myös nähty olevan tärkeä rooli osaamisen jakamisen onnistumisessa. Johto voi näyttää esimerkkiä jakamalla johtamisvastuuta, jota myös oppiva organisaatio edellyttää (Ursin 2012, 92–93; Ojala 2000, 215). Osaamisen jakamisen ongelmaa voi olla kuitenkin vaikea muuttaa, jos

työkulttuuri on muodostunut sellaiseksi, jossa jakamista ei tapahdu. Toisaalta osaamisen jakamisen onnistumisen seurauksena saattaisi poistua myös muita haasteita, jotka voivat olla seurausta jakamattomuuden kulttuurista, kuten haasteet yhteistyössä (18 mainintaa) tai tiedonkulussa ja kommunikoinnissa (9 mainintaa).

Työyhteisön jäsenten henkilökohtaisesta osaamisesta löydettiin tutkimuksessani myös haasteita. Ammattitaito (10 mainintaa) koettiin haastavana muun muassa sen takia, että opettajat ovat eri vaiheissa uraansa, jonka takia heidän taitonsa saattavat erota toisistaan paljonkin. Raasumaa (2010, 16) on myös huomannut tutkimuksessaan, että ammattitaito kehittyy työuran aikana tiettyyn pisteeseen asti, jonka jälkeen työmotivaatio alkaa heiketä ja työ alkaa muuttua jaksamista koettelevaksi suorittamiseksi. Jos osa opettajista on työuran alussa ja osa on kokenut ammatillisen kasvun pysähtyneen, saattaa heistä tuntua joko oma tai toisen ammatillinen tilanne haastavalta. Toisaalta opettajan työ nähdään yksilöllisenä työnä, eivätkä kollegat puutu toistensa ammattitaitoon luokkatyöskentelyssä (Kykyri 2007, 107–108).

Myös haasteet oppilaiden (13 mainintaa) ja heidän vanhempiensa (14 mainintaa) kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyen olivat esillä tutkimukseni vastauksissa. Yhteistyön haasteiden nähtiin liittyvän vanhempien ja oppilaiden kohtaamiseen sekä aktivoimiseen. Myös Mustosen (2007, 56–57) tutkimuksesta ilmenee, että oppilaat ja heidän vanhempansa tuovat oman haasteensa kouluun ja sen johtoon. Oppilaiden ja vanhempien vaikutus koulun osaamisen kehittämiseen ei kuitenkaan ole yhtä merkittävää kuin mitä esimerkiksi ajanpuute.

Myös itse kehittämistyö koettiin tutkimuksessani haastavana. Kehittämishankkeita koettiin olevan paljon (20 mainintaa), joka vaikutti kehittämisinnokkuteen ja jaksamiseen. Toisaalta Vulkko (2007, 109) on havainnut, että koulussa tapahtuu oppimista vasta sitten, kun opettaja lähtee mukaan kehittämishankkeeseen ja irrottautuu perustyöstään. Opettajan asiantuntijuutta saadaan hyödynnettyä eri tavalla kehittämishankkeessa kuin luokkatyöskentelyssä. Toisaalta kehittämistoiminnan liiallisella määrällä on nähty olevan ongelmakohtia. Soini ym. (2003, 287–288) kirjoittavat toimintakulttuureista, joissa kehittämistä on liikaa. Ongelmallisissa kulttuureissa kehittäminen on tarkoittanut uuden lisäämistä vanhan päälle, jolloin myös työmäärä on lisääntynyt. Kehittämishankkeiden ja uudistusten runsas määrä ei välttämättä kerrokaan, että työyhteisössä olisi paljon oppimista ja kehittyntä toimintaa. Organisaation on tärkeää löytää sopiva tahti kehittämistyölle, sillä liialliseen kehittämiseen pyrkiminen vie vain työntekijöiden motivaation ja jaksamisen. Liiallinen

määrä kehittämishankkeita saattaa johtaa myös tutkimuksessani esille tulleeseen vaikeuteen nähdä kehittäminen positiivisena asiana (5 mainintaa).

8.2 Työhyvinvoinnista ja yhteistyöstä lisää mahdollisuuksia työyhteisölle

Koulun osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia ja hyötyjä oli samankaltaisissa teemoissa kuin johtoryhmäläisten käsityksissä kehittämisen haasteistakin. Teemoina toistuivat työyhteisö, henkilökohtainen osaaminen, toimintakulttuurin kehittäminen sekä yhteistyö muiden tahojen kanssa. Eniten vastauksia koulun osaamisen kehittämisen mahdollisuuksista ja hyödyistä keräsi pedagogisen yhteisön kehittyminen.

Työhyvinvointi ja viihtyvyys sekä työyhteisön ja yhteistyön kehittyminen -alakategoriat keräsivät paljon vastauksia, sillä molemmat saivat yli 50 mainintaa. Tutkimukseni mukaan osaamisen kehittäminen voi onnistuessaan tuoda hyvinvointia ja viihtyvyyttä työyhteisöön. Sillä voidaan nähdä olevan henkistä hyvinvointia lisäävä vaikutus, joka auttaa myös työyhteisön keskinäiseen toimintaan. Yhteistyön kehittyminen kollegoiden kesken on oleellista työssä, jossa kokemusten ja ajatusten vaihto on osa arkipäivää. Kun työyhteisö tulee paremmin toimeen keskenään, myös opetuksen laatu ja oppilaiden oppimistulokset voivat parantua muuttuneen ilmapiirin ansiosta. Myös Nousiainen ja Piekkari (2007, 19) ovat huomanneet, että yhteisöllisen toimintakulttuurin edellytyksiin kuuluu hyvä vuorovaikutus, koska se edistää työhyvinvointia sekä oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Työyhteisön kehittymisen kautta yhteistyö voi lisääntyä, mikä puolestaan voi vaikuttaa positiivisesti viihtyvyyteen ja työyhteisöön.

Sahlberg (1996, 199–201) on havainnut, että yhteistyö vaikuttaa myös työssä jaksamiseen, sillä kollegoilta saatu tuki on merkittävä tekijä työviihtyvyyden kokemisessa. Työyhteisö edistää omalta osaltaan hyvinvointia ja viihtymistä, jos työyhteisön jäsenet pystyvät saamaan tukea toisiltaan. Myös Ruohotie (1996, 113) on kirjoittanut, että työpaikan ihmissuhteet vaikuttavat työyhteisön osaamisen kehittämiseen. Hänen mukaansa on tärkeää, että työyhteisön jäsenet keskustelevat kehittämisestä. Toisaalta yhteistyöhön tuo haastetta se, etteivät kaikki työyhteisön jäsenet ole innokkaita yhteistyöhön (Sahlberg 1996, 199–201) ja se, että opettajan

perustyössä yhteistyön tekeminen kollegoiden kanssa ei ole välttämätöntä (Rajakaltio 2005, 139).

Myös ammattitaidon ja osaamisen jakamisen (39 mainintaa) on koettu tutkimukseni perusteella olevan yksi koulun osaamisen kehittämisen mahdollisuus ja hyöty. Osaamisen jakamattomuus nähdään haasteena, mutta jos osaamista ja ammattitaitoa osataan jakaa, nähdään se koulun mahdollisuutena. Esimerkiksi koulutuksista saatua osaamista tulee jakaa, mikäli organisaatio haluaa sen hyödyttävän koko työyhteisöä (Soini ym. 2003, 287–288). Lisäksi Cheng (2012, 588) muistuttaa, että yksi henkilö ei voi saada tietämystä käytäntöön, vaan siihen tarvitaan työyhteisön muitakin jäseniä, jonka takia osaamisen jakaminen on oleellista.

Toisaalta opettajan työn yksilöllinen luonne ei myöskään kannusta yhteisölliseen toimintaan (Rajakaltio 2005, 139). Ilola, Kotila ja Nikander (2008, 34–41) ovat huomanneet, että osaamisen jakaminen saatetaan nähdä ongelmallisena myös siksi, että se voi edistää vapaamatkustamista. Tällöin muutaman työyhteisön jäsenen osaamisen kehittäminen riittää, koska muut voivat hyötyä heidän kehityksestään osaamisen jakamisen kautta. Työyhteisössä olevaa osaamista tulee jakaa, jotta koko työyhteisössä piilevä osaaminen saadaan työyhteisön yhteiseen käyttöön.

Tutkimuksessani henkilökohtaisista kehittymisen mahdollisuuksista ammatillinen kehitys (23 mainintaa) sekä motivaation ja sitoutumisen kasvu (23 mainintaa) saivat vastauksia. Ammatillinen kehitys nähtiin tärkeänä osaamisen kehittämisen hyötynä, koska sen nähtiin kehittävän niin yksilöä itseään kuin laajemmin koko työyhteisöäkin. Työyhteisön motivoitunut työnteko ja sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin nähtiin puolestaan tärkeinä mahdollisuuksina yhteisöllisyyden kannalta. Paloniemen (2004, 70) tutkimuksesta on toisaalta nähtävillä, että jatkuvaa osaamisen kehittämistä pidetään itsestäänselvyytenä ja sen koetaan kuuluvan päivittäiseen työntekoon. Ammatillisen osaamisen kehittämistä pidetään tärkeänä oman ammattitaidon takia.

Myös oppilaiden hyvinvointi ja viihtyvyys (21 mainintaa) nähtiin tutkimuksessani tärkeänä osaamisen kehittämisen mahdollisuutena. Opettajat haluavat oppilaidensa viihtyvän koulussa ja voivan siellä hyvin. Hyvinvoinnin ansiosta turvallinen oppimisympäristö ja paremmat oppimistulokset ovat myös helpommin saavutettavissa. Myös Nousiainen ja Piekkari (2007, 19) ovat havainneet, että työyhteisö voi vaikuttaa sekä opettajan omaan työhyvinvointiin että oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Opettajien onnistuneen vuorovaikutuksen kautta voidaan päästä

kouluympäristöön, jossa opettajat ja oppilaat viihtyvät. Rajakaltio (2005, 140) on lisäksi nähnyt, että oppilaan ongelmat vaikuttavat myös opettajan työssä jaksamiseen. Sekä opettajien että oppilaiden hyvinvointi vaikuttaa toisiinsa, jonka takia molempiin on syytä kiinnittää huomiota.

Tutkimuksessani osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia ja hyötyjä oli myös toimintakulttuurin kehittymiseen liittyen. Koulun ja toimintakulttuurin ajankohtaistuminen (15 mainintaa) käsitteli koulun pitämistä tiedollisesti ajan tasalla, jotta pysytään mukana yhteiskunnan muutoksissa. Myös Helakorpi (2004) pitää muutoksessa ja kehityksessä ajan tasalla pysymistä tärkeänä, sillä toimintakulttuurin muutoksen ansiosta myös yhteisöllisempi toiminta on mahdollista koulun arjessa.

8.3 Henkilökohtaisesta kehittämisestä tukea ammatilliseen kehitykseen

Johtoryhmäläisten käsitykset koulun osaamistarpeisiin liittyen olivat teemoiltaan samansuuntaisia kuin aiemmin esiteltyjen osaamisen haasteiden ja hyötyjen teemat. Teemoissa toistuivat henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen, yhteistyötaidot, työyhteisö sekä työhön liittyvä kehittyminen.

Opetusmuotojen ja opettamisen kehittäminen (34 mainintaa) sekä verkko-osaamisen ja tietoteknisten taitojen kehittäminen (30 mainintaa) mainittiin kaikista useimmin lisäosaamista vaativiksi kohteiksi. Opetusmuodot ja opettaminen saatetaan kokea haastavana ja osaamistarvetta vaativana, koska oppilasaines muuttuu koko ajan. Esimerkiksi maahanmuuttajalapsia tulee kouluihin entistä enemmän ja ympäristön muutokset vaikuttavat lapsiin. Opettajan tulee pysyä mukana näissä muutoksissa. Soini ym. (2003, 289–290) käsittävät opettamistyylien kehittämisen kuitenkin haastavana ammattiympäristön takia, sillä ylpeys omasta opettamistavasta saattaa estää uusien toimintatapojen hyväksymisen käytäntöön. Toisaalta tulee ottaa huomioon, että opettaja saa palautetta uusien opetusmenetelmien kokeilusta vain oppilailta, jonka takia uusien menetelmien arvioiminen on hankalaa (Sahlberg 1996, 95–96). Palautteen saaminen työyhteisöltä olisikin tärkeää, jotta opettaja saisi kollegiaalista tukea palautteen kautta ja pääsisi myös jakamaan omaa osaamistaan.

Tieto- ja viestintätekniikan taidot nähtiin myös koulun osaamistarpeena. Osa toivoi osaamista itselleen, kun taas osa vastaajista halusi kehittää koko työyhteisön osaamista tietotekniikkaan liittyen, jotta osaaminen saataisiin päivitettyä kaikille

samalle tasolle. Paloniemen (2004, 70) tutkimuksesta ilmenee myös, että osaamistarvetta koettiin olevan tietotekniikan alueella ja siihen koettiin tarvittavan osaamista työnteon onnistumisen takia, jonka takia osaamista oltiin halukkaita kehittämään. Myös Atkins ja Heyck-Merlin (2012, 4–5) ovat havainneet, että opettajan työssä tarvitaan nykyään yhä enemmän teknologiaan perehtyneisyyttä.

Johtajuuden kehittäminen (28 mainintaa) oli myös tärkeä aihealue osaamisen kehittämisessä. Johtajuuden kehittäminen oli tärkeää jaetun johtajuuden kehittymisen takia, jolloin johtajuutta jaettaisiin ja valtuutettaisiin muuta työyhteisöä. Helakorven (2004) mukaan heikosti menestyvissä kouluissa johtajuus on haparoivaa ja epäselvää, eikä työyhteisössä ole yhteistä visiota. Johtajalla on myös paljon tehtävää, jotta osaamista saadaan kehitettyä ja kasvua tuettua. Ruohotie (1996, 113) on listannut asioita, joita johtajan tulee ottaa huomioon osaamisen kehittämistä ja kasvua tukevassa työyhteisössä. Johtajan tulee muun muassa vastata työyhteisön kehittämisestä, kannustaa heitä itsenäiseen ja innovatiiviseen ajatteluun sekä järjestää heille kehittämismahdollisuuksia.

Työyhteisön kehittämiseen liittyen tutkimuksestani löytyi osaamistarpeita myös opettajien yhteistoiminnallisuuteen ja yhteistyöhön (23 mainintaa) sekä vuorovaikutustaitoihin (20 mainintaa) liittyen. Yksilöllisestä puurtamisesta oltiin halukkaita siirtymään yhteisöllisempään työskentelyyn, jonka toteuttamiseen toivottiin osaamista. Vuorovaikutustaitojen kehittämisellä toivottiin saavan parempaa kommunikointia työyhteisön jäsenten keskuuteen. Mikäli organisaatio haluaa kehittyä oppivaksi organisaatioksi, tulee työyhteisössä vallita yhteisten tavoitteiden mukainen oppiminen sekä yhteisöllinen osaamisen jakaminen (Senge 1993, 209). Yhteistyön on nähty olevan myös työmotivaatiota parantava tekijä (Hyppänen 2007, 143). Lisäksi Raasumaa (2010, 158–159) on havainnut, että yhteistyökulttuurin kehittymistä ja yhteisöllistä osaamista edistää yhteiset keskustelut sekä vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Vuorovaikutteisen ilmapiirin on lisäksi koettu olevan pedagogista osaamista kehittävää, jonka takia kouluyhteisön on tärkeää pyrkiä siihen (Raasumaa 2010, 139–143).

Tutkimuksessani myös muiden kanssa tehtävään yhteistyöhön sisältynyt erilaisten oppilaiden tuntemus ja heidän tukeminen (27 mainintaa) nähtiin osaamistarvetta vaativana kohteena. Joidenkin oppilasryhmien tukeminen koettiin haastavana, johon toivottiin osaamista. Lisäksi tutkimuksestani ilmeni, että oppilaiden hyvinvoinnista oltiin yleisesti kiinnostuneita ja siitä haluttiin myös lisää osaamista

koululle. Rajakallion (2005, 140) tutkimuksesta ilmenee, että oppilaiden kanssa tehtävän yhteistyön ongelmat kuormittavat opettajia paljon, jonka takia yhteistyön parantaminen ja siihen saatu tuki on tärkeää opettajan jaksamisen kannalta. Oppilaiden lisäksi yhteistyön haasteita nähtiin tutkimuksessani olevan kodin ja koulun yhteistyössä (18 mainintaa), johon haluttiin osaamisen kehittämistä. Brandt (2003) on havainnut, että huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on osa oppivan organisaation ulkoisen ympäristön kanssa tehtävää työtä. Oppivan organisaation kriteereissä toimiva koulu ylläpitää ja myös haluaa kehittää suhteita oppilaiden huoltajiin.

Tutkimuksessani nähtiin tarvittavan lisää osaamista myös työhön liittyvään kehittämiseen eli työskentelykäytänteisiin ja toimintakulttuuriin liittyen. Osaamistarpeita nähtiin olevan ajankäytön organisoimisessa (13 mainintaa) sekä turvallisuuden kehittämisessä (11 mainintaa). Ajankäytön organisoimiseen liittyviä ongelmia on havaittu myös norjalaisia opettajia koskevassa tutkimuksessa (Klette 1998, 55–56, 58). Tosin opettajien toiveet runsaammasta ajankäytön kohteesta vaihtelivat, jonka takia yhteistä ja jokaista tyydyttävää muutosta voi olla vaikea tehdä. Osaamista toivotaan tutkimuksessani ajan organisointiin, jonka ratkaisemiseen ei ole yhtä oikeaa tapaa, vaan jokaisen pitäisi löytää itselleen sopiva tapa aikatauluttamisen onnistumiseen. Toimintakulttuurin kehittämisen kautta ylimääräistä aikaa tosin voidaan saada enemmän, jonka jokainen saisi käyttää tarvitsemallaan tavalla. Turvallisuuden kehittäminen ja turvallisen oppimisympäristön tarjoaminen oppilaille on puolestaan yksi peruskriteeri koulun toiminnassa, josta myös Pesonen (2009, 2) kirjoittaa. Työskentelykäytänteiden ja toimintarakenteiden kehittämisessä tuleekin ottaa huomioon se, että ympäristöä kehitetään oppilaiden kannalta parhaaseen mahdolliseen suuntaan.

8.4 Haasteista mahdollisuuksiin osaamistarpeita kehittämällä

Johtoryhmäläisten käsityksissä toistuivat samat teemat läpi kolmen eri tutkimuskysymyksen ja kuvauskategorian. Useat teemat koettiin sekä osaamisen kehittämisen hyötyinä, haasteina sekä osaamistarvetta vaativina kohteina. Yhden vastaajan mielestä esimerkiksi osaamisen kehittämisen haasteena on työyhteisön motivoituminen asiaan, kun taas toisen mielestä osaamisen kehittämisen mahdollisuutena on työyhteisön parempi motivoituminen yhteisiin asioihin. Kolmas henkilö saattaa kokea, että kouluun tarvitaan opastusta juuri työyhteisön toimivuuteen ja

motivoimiseen liittyen. Toisaalta myös sama henkilö on voinut vastata kaikki edellä mainitut esimerkit.

Seuraavissa kuvioissa esitän löytämäni kytkökset kolmen eri tutkimuskysymyksen välillä. Kahteen tutkimuskysymykseen muodostui 4 yläkategoriaa ja yhteen 5 yläkategoriaa. Loin vain neljä eri kuviota, jotta samat yläkategoriat eivät toistu useampaan kertaan. Kuvioden perusidea on, että osaamisen kehittämisen haasteet poistettaisiin osaamistarpeen mukaisella kehittämisellä, jolloin päästäisiin osaamisen kehittämisen mahdollisuuksiin ja hyötyihin. Ensimmäisenä on kuvio 5, jonka avulla esittelen toimintakulttuuriin liittyvää osaamisen kehittämistä. Toimintakulttuurilla tarkoitetaan koulussa vallitsevia käytänteitä, toimintatapoja ja rakenteita, jotka eivät välttämättä ole yksilöstä riippuvia tekijöitä.

KUVIO 5. Toimintakulttuuriin liittyvä osaamisen kehittäminen



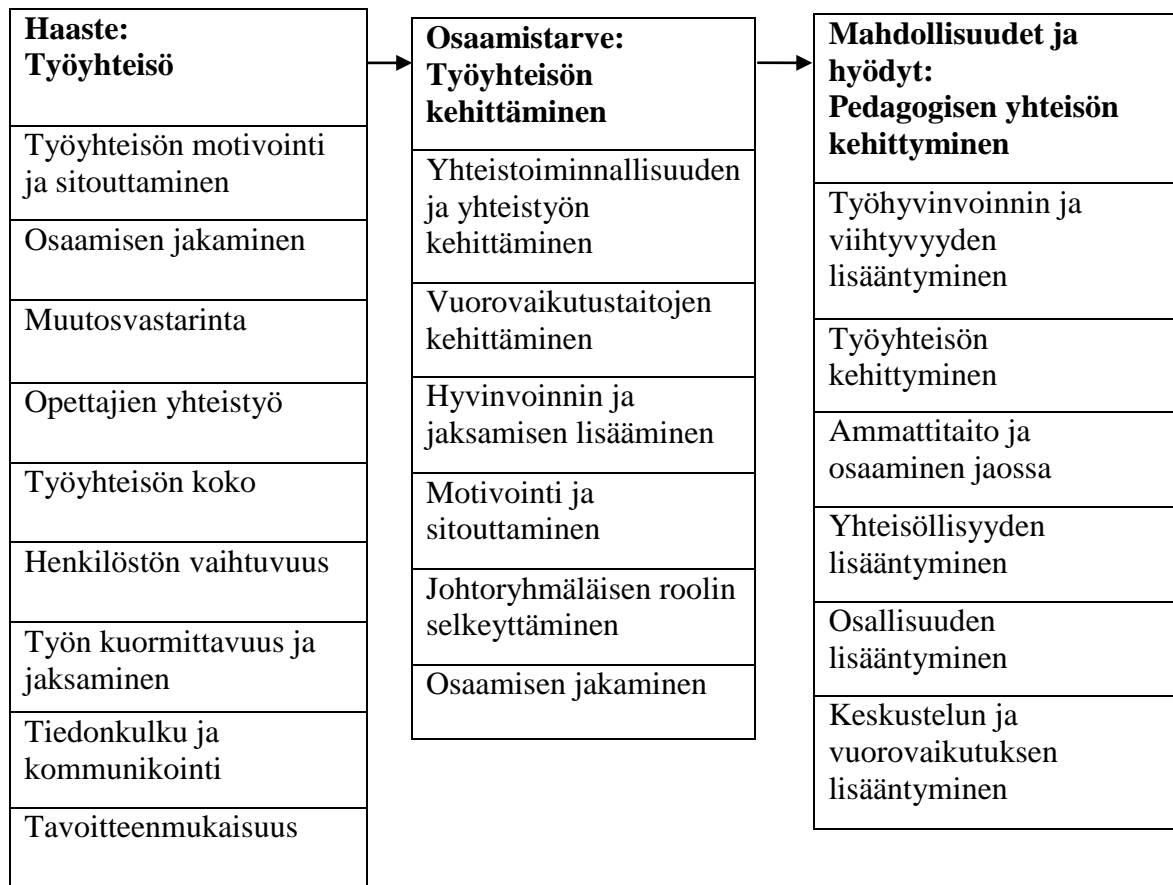
Toimintakulttuuriin liittyvä osaamisen kehittäminen lähtee organisaation rakenteiden ja toimintakulttuurin haasteista. Näitä haasteita löytyi yhteensä 7: aika, resurssit, käytänteet ja toimintatavat, työn ja yhteiskunnan muutos, koulutukset, pysyvät rakenteet sekä opetusvirasto. Haasteisiin voidaan etsiä ratkaisua päivittämällä

osaamista. Osaamistarpeet voivat liittyä työskentelykäytänteiden ja toimintakulttuurin kehittämiseen. Näitä osaamistarpeita löytyi yhteensä 4, joita ovat ajankäytön organisointi, turvallisuuden kehittäminen, käytänteiden kehittäminen sekä arvioinnin kehittäminen. Mikäli osaamista saadaan kehitettyä, voidaan päästä osaamisen kehittämisen ansiosta mahdollisuuksiin ja hyötyihin. Mahdollisuuksia ja hyötyjä oli 7, joita ovat ajankohtaistuminen, toimivampi ja kehittyneempi koulu, laadukkaampi toiminta, uudet käytänteet, toimivampi arki, kehittyneempi haasteisiin vastaaminen sekä tuloksellisuuden kehittyminen.

Toimintakulttuurin kehittäminen ei ole kuitenkaan ongelmaton, sillä siihen saattaa liittyä paljon ajan kanssa muodostuneita tiedostamattomia toimintatapoja tai käytänteitä, jotka ovat säilyneet koulussa pitkään ja, joita on hankala poistaa. Vanhalla ja uudella henkilökunnalla saattaa olla myös erilaiset tavat toimia, joiden yhtenäistäminen voi tapahtua työskentelykäytänteitä ja toimintakulttuuria kehittämällä. Toisaalta rakenteita on yksittäisen työyhteisön vaikea muuttaa tai korjata. Myös ajan ja yhteiskunnan muutoksen haasteet ovat vaikeita työyhteisön vaikutusmahdollisuuksien kannalta, sillä ne vaikuttavat toimintakulttuuriin työyhteisöstä riippumatta. Parhaimmillaan osaamisen kehittäminen voi kuitenkin saada aikaan sen, että koulusta tulee toimintaympäristön kehittämisen kautta ajankohtaisempi ja toimivampi oppimispaiikka sekä toiminnan laadukkuus paranee.

Kuviossa 6 puolestaan esittelen työyhteisöön liittyvää osaamisen kehittämistä. Kategoriat, joista kuvio on muodostettu, pitävät sisällään työyhteisöön liittyviä asioita, kuten työhyvinvointiin ja viihtyvyyteen sekä osaamisen jakamiseen liittyviä mahdollisuuksia ja hyötyjä.

KUVIO 6. Työyhteisöön liittyvä osaamisen kehittäminen



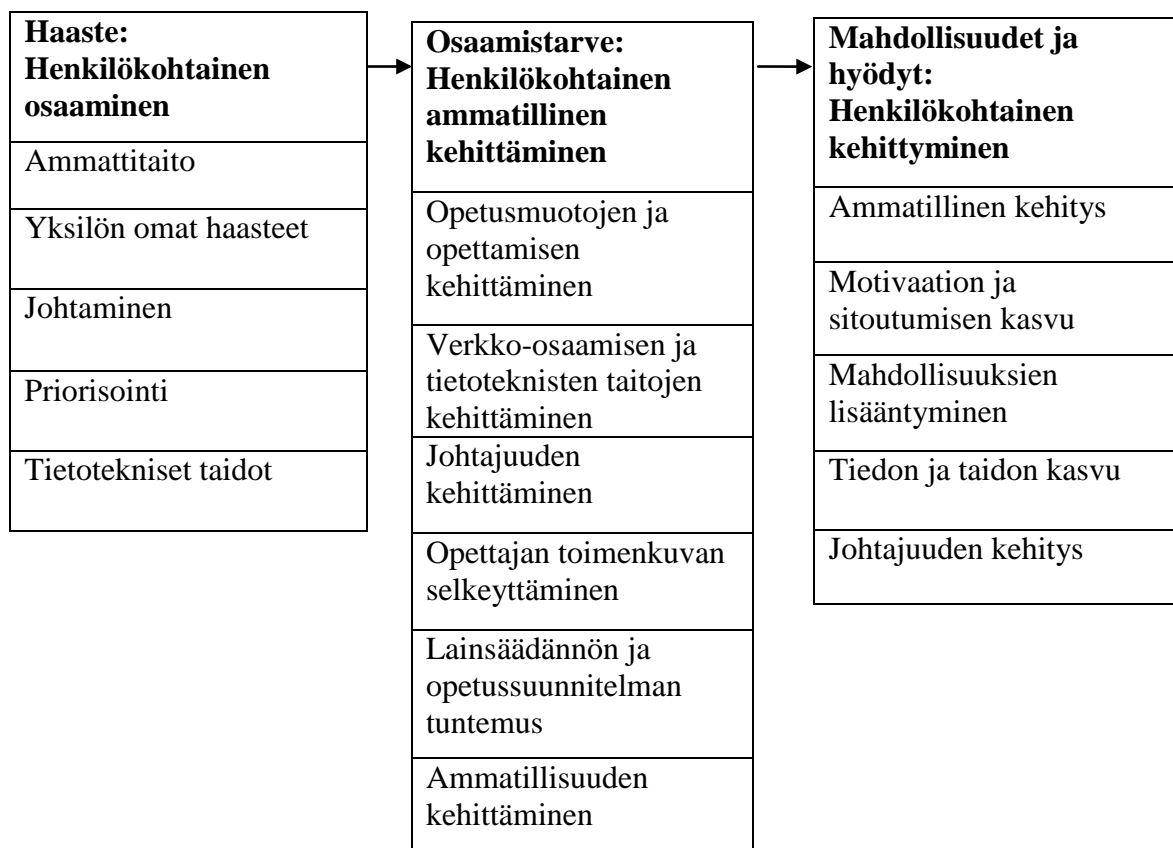
Työyhteisöön liittyvä osaamisen kehittäminen lähtee työyhteisön haasteista, joita ovat työyhteisön motivointi ja sitouttaminen, osaamisen jakaminen, muutosvastarinta, opettajien yhteistyö, työyhteisön koko, henkilöstön vaihtuvuus, työn kuormittavuus ja jaksaminen, tiedonkulku ja kommunikointi sekä tavoitteenmukaisuus. Näitä voidaan kehittää työyhteisöä kehittämällä, jolloin kehitetään yhteistoiminnallisuutta ja yhteistyötä, vuorovaikutustaitoja, hyvinvointia ja jaksamista, motivointia ja sitouttamista, johtoryhmäläisen roolin selkeyttämistä sekä osaamisen jakamista. Kehittämisen avulla voidaan päästä pedagogisen yhteisön kehittymiseen, jolloin työhyvinvointi ja viihtyvyys lisääntyvät, työyhteisö ja yhteistyö kehittyvät, ammattitaito ja osaaminen ovat jaossa, yhteisöllisyys lisääntyy, osallisuus lisääntyy sekä keskustelu ja vuorovaikutus lisääntyvät.

Työyhteisön haasteiden selvittäminen voi saada aikaan yhteisön työviihtyvyyden ja hyvinvoinnin kasvua, joka näkyy viime kädessä oppilaiden opetuksessa. Työyhteisön kehittyminen yhteisöllisempään suuntaan, jossa kannustetaan

yhteistyöhön, osaamisen jakamiseen sekä vuorovaikutuksen lisäämiseen, näkyy myös toimivampana arkena työyhteisön jäsenille. Työyhteisön toimintaa kehittämällä voidaan vähitellen kehittää myös työyhteisöä tekemään enemmän yhteistyötä, jolloin myös osaamisen jakaminen onnistuu helpommin.

Kuviossa 7 on nähtävillä henkilökohtaiseen osaamiseen liittyvä kehittäminen. Henkilökohtaisella osaamisella tarkoitetaan yksilön omia kehittämiskohteita, esimerkiksi tietoteknisten taitojen tai opetusmetodien kehitystä.

KUVIO 7. Henkilökohtaiseen osaamiseen liittyvä kehittäminen



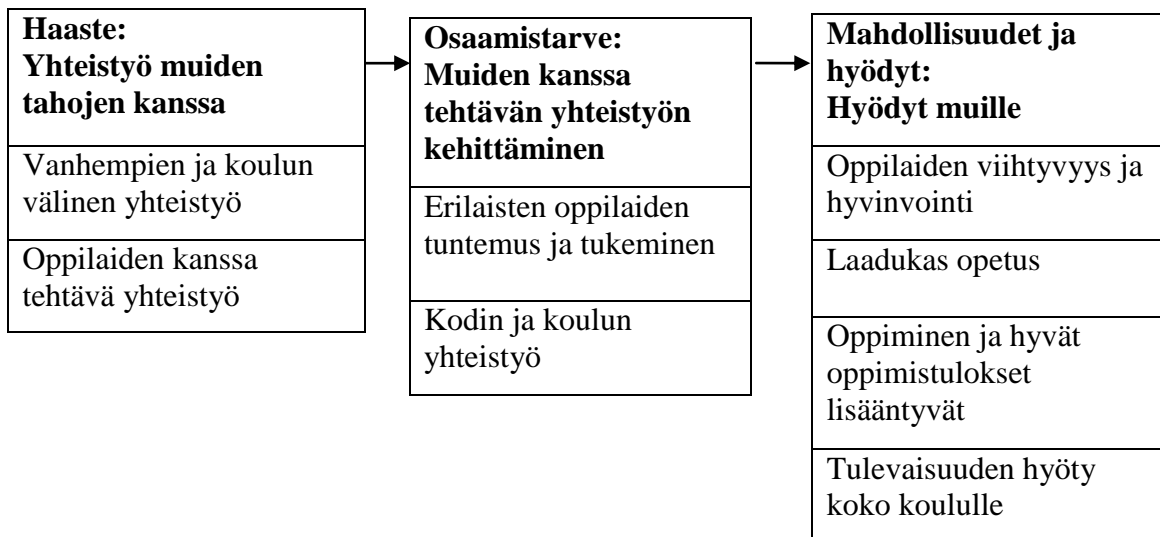
Haasteita voivat tutkimukseni mukaan olla ammattitaito, yksilön omat haasteet, johtaminen, priorisointi sekä tietotekniset taidot. Näitä haasteita voidaan kehittää henkilökohtaisen ammatillisen kehittämisen kautta. Kehittää voidaan opetusmuotoja ja opettamista, verkko-osaamista ja tietoteknisiä taitoja, johtajuutta, opettajan toimenkuvaa, lainsäädännön ja opetussuunnitelman tuntemusta sekä ammatillisuutta. Mikäli haasteet saadaan poistettua osaamista kehittämällä, voivat työyhteisön jäsenet

kokea kehittyneensä henkilökohtaisesti. Henkilökohtainen kehittyminen voi näkyä ammatillisena kehityksenä, motivaation ja sitoutumisen kasvuna, mahdollisuuksien lisääntymisenä, tiedon ja taidon kasvuna sekä johtajuuden kehittymisenä.

Henkilökohtainen osaamisen kehittäminen on ennen kaikkea tärkeää yksilön itsensä kannalta, mutta myös koko työyhteisö hyötyy siitä. Yksilön kehittämisestä voidaan nähdä olevan hyötyä sekä henkilölle itselleen, työyhteisölle että oppilaille. Toisaalta kehittyminen on tärkeää myös johdon kannalta, sillä työyhteisön ammattitaidon tulee olla johdon haluamalla tasolla. Kun johto voi luottaa työyhteisön osaamiseen, se voi myös antaa tehtäviään työyhteisön jäsenten hoidettavaksi. Tosin osaamistaan kehittävällä ja ylläpitävällä työntekijällä tulee olla henkilökohtainen halu ja motivaatio kehittämiseen, jotta kehittämistyö voi onnistua.

Lisäksi kuviossa 8 on kuvattu muiden kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyvää osaamisen kehittämistä. Yhteistyöllä tarkoitetaan yhteistyötä lähinnä oppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa.

KUVIO 8. Yhteistyöhön liittyvä osaamisen kehittäminen



Yhteistyöhön liittyviä osaamisen kehittämisen haasteita voi tutkimukseni mukaan olla vanhempien ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä oppilaiden kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyen. Haasteiden poistamiseen tarvitaan yhteistyön kehittämistä, jolloin osaamista kehitetään erilaisia oppilaita tukemalla sekä tekemällä yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Yhteistyön kehittymisen kautta muut voivat hyötyä

kehittämisestä, jolloin mahdollisuutena on, että oppilaat viihtyvät ja ovat hyvinvoivia, opetus on laadukasta, oppiminen ja hyvät oppimistulokset lisääntyvät sekä koko koulu hyötyy tulevaisuuteen katsottaessa.

Hyvä ja toimiva yhteistyö sekä koulun työyhteisön että oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa on tärkeää, jotta oppilaille voidaan taata hyvä oppimisympäristö. Tärkeintä on turvata oppilaiden oppiminen ja viihtyminen koulussa, johon vaikuttaa opettajien yhteistyö sekä oppilaiden että oppilaiden huoltajien kanssa. Oppilaiden hyvinvointi ja viihtyminen heijastuu myös opettajiin, joka näkyy heidän työssä jaksamisessa. Opettajan työhyvinvointi puolestaan näkyy oppilaille ja vaikuttaa oppilaiden oppimiseen. Opettajan ja oppilaiden yhteistyön tiellä ei tulisikaan olla tekijöitä, jotka vaikuttavat toiseen osapuoleen, sillä viimekädessä vaikutus ulottuu molempiin.

8.5 Osaamisen kehittämisen kautta oppivaksi organisaatioksi

Koulussa kehitetään jatkuvasti osaamista, niin yksilön kuin koko työyhteisön näkökulmasta. Koulu näyttäisi olevan tutkimuksen mukaan lähellä Ruohotien (1996, 113) esittelemää mallia osaamisen kehittämistä ja kasvua tukevasta työyhteisöstä (tässä tutkimuksessa kuvattu taulukossa 1). Ruohotien malliin kuuluvaan työhön ja työjärjestelyihin liittyvään teemaan voi nähdä liittyvän tutkimuksen teemoja muun muassa toimintakulttuuriin ja henkilökohtaiseen osaamiseen liittyen. Ruohotie mainitsee työtehtävissä sovellettavan uusinta tietoa ja tekniikkaa. Tutkimuksessani ilmenee myös tekniikan ja yleisesti tiedon tärkeys. Osaamisen kehittämisen haasteena sekä osaamistarpeena koetut tietotekniset taidot nähdään tärkeänä koulun kehittymisen kannalta, jonka takia niihin myös toivotaan osaamisen kehittämistä. Tiedon ja taidon kasvu puolestaan nähdään osaamisen kehittämisen mahdollisuutena, johon voidaan päästä kehitystyön ansiosta.

Ruohotien (1996, 113) mainitsema vastuun kantaminen puolestaan näkyy tutkimuksessani johtajuuden jakamisen ja työyhteisön sitoutumisen kautta. Johtajuutta halutaan kehittää jaetun johtajuuden suuntaan, joka mahdollistaa työyhteisön valtauttamisen. Toisaalta työyhteisön motivointi ja sitouttaminen nähtiin tutkimuksessani haastavana tekijänä, mutta onnistuessaan se koettiin osaamisen kehittämisen mahdollisuutena. Lisäksi osaamisen laajentaminen nähtiin yhtenä teemana

sekä Ruohotien tutkimuksessa että minun tutkimuksessani. Tutkimuksessani henkilökohtainen kehittyminen sisälsi monipuolisia teemoja osaamisen laajentumisesta, esimerkiksi ammatilliseen kehittymiseen, tiedon ja taidon kasvuun sekä johtajuuden kehitykseen liittyen. Monipuolinen osaamisen kehittäminen vaatii kuitenkin sille osoitettua aikaa, mikä ilmeni molemmissa tutkimuksissa tärkeänä teemana. Osaamisen kehittämistä ja kasvua tukeva työyhteisö vaatiikin, että työssä jää aikaa kehittämislle. Tutkimustuloksistanikin oli nähtävillä, että aika koettiin kehittämistä estävänä tekijänä, koska sitä ei koettu olevan riittävästi.

Ruohotie (1996, 113) tarkastelee esimies-alaissuhteita sekä johtamistapoja ja -käytäntöjä tarkemmin kuin mitä ne tulevat tutkimuksessani esille. Ruohotie mainitsee esimiehen vastuusta alaisten kehittämisestä, itsenäiseen ja innovatiiviseen ajatteluun kannustamisesta, alaisten kehittämisideoista kiinnostumisesta sekä kehittämismahdollisuuksien järjestämisestä. Tutkimuksessani esimies-alaissuhteet eivät tule esille suoraan, mutta johtajuutta käsitellään jaetun johtajuuden kautta, jossa myös alaiset ovat tärkeässä roolissa. Johtajuuden kehittämisen kautta esille tulevat myös johtamistavat ja -käytännöt, joita tutkimuksessani tarkastellaan myös lähinnä jaetun johtajuuden kautta.

Organisaation ilmapiiri on yhtenä Ruohotien (1996, 113) tarkastelukohteena, jota tutkimuksessani myös käsitellään. Ruohotie näkee tärkeänä, että organisaatiossa on käytössä asiantuntemusta, joka tulee esille myös tutkimuksestani. Asiantuntijuutta halutaan kehittää, jotta työyhteisön henkilökohtainen osaaminen olisi korkealla, jolloin se myös vaikuttaa osaamisen jakamisen kautta koko työyhteisöön. Ruohotien mainitsema palkitseminen osaamisesta ja pätevyydestä ei kuitenkaan tullut esille tutkimuksessani. Osaamista oltiin valmiita kehittämään tutkimuksessani oman ammatillisuuden takia, eikä palkitsemista mainittu ollenkaan. Kouluorganisaatiossa ei todennäköisesti ole totuttu palkitsemiskulttuuriin, jonka takia sitä ei tuotu esille. Ruohotien tutkimuksessa mainittu organisaation kehitysmuotoisuus puolestaan näkyi tutkimuksessani muutosvastarinnan haasteena kokemisena. Muutosvastarinnan koettiin haittaavan koulun kehittymistä, jonka takia haluttiin pyrkiä muutosvastarinnan poistamiseen ja kehitysmuotoisuuden lisääntymiseen.

Lisäksi työpaikan ihmissuhteiden nähtiin vaikuttavan osaamisen kehittämiseen sekä Ruohotien (1996, 113) että minun tutkimuksessani. Työyhteisön jäsenten keskinäinen vuorovaikutus ja kommunikointi koettiin molemmissa tutkimuksissa oleellisena asiana työyhteisön toimivuuden kannalta. Ruohotie lisäksi mainitsi

työyhteisön kiinnostuksesta alan uutta tietoa kohtaan, työyhteisön kehittämisideoista sekä työyhteisön halusta kokeilla käytännössä uusia ideoita. Tutkimuksessani näkyi enemmän yhteisöllisyyden ja yhteistyön kautta rakentuvan työyhteisön tärkeys, johon haluttiin pyrkiä.

Ruhotien (1996, 113) tutkimuksesta löytyy sekä yhtymäkohtia että eroavuuksia tutkimukseni kanssa. Molemmissa osaamisen kehittäminen ja tiedon jakaminen nähdään tärkeinä asioina koulun kehitystyössä. Myös henkilökohtaisten taitojen kehittäminen nähtiin oleellisina, koko työyhteisöön vaikuttavina teemoina. Toisaalta esimies-alaissuhteet olivat tarkemmin esillä vain Ruhotien tutkimuksessa. Esimiesten ja alaisten välisten suhteiden ei koettu tutkimuksessani vaikuttavan itse kehittämistyöhön. Vuorovaikutuksen tärkeys puolestaan näkyi molemmista tutkimuksista, mikä on toisaalta oleellinen osa myös esimies-alaissuhteita.

Lisäksi koulun osaamisen kehittämistä oppivan organisaation tasolle voidaan tarkastella Brandtin (2003) luoman listan avulla ja etsimällä siitä yhtenevyyksiä tutkimukseni tulosten kanssa. Listan mukaan oppivassa organisaatiossa tulee olla kannustava tekijä, joka auttaa muutokseen ja, jossa yksilöt voivat olla motivoituneita. Muutokseen kannustavan tekijän tärkeys oli nähtävillä myös tutkimuksessani. Mikäli työyhteisössä oli kehittämistä estävää muutosvastarintaa, se vaikutti työyhteisön muutoshalukkuuteen. Motivaation ja sitoutumisen ongelmat nähtiin lisäksi isona työyhteisön haasteena, joka vaikutti osaamisen kehittämiseen. Onnistuessaan motivaatio ja sitoutuminen puolestaan nähtiin henkilökohtaisena osaamisen kehittämisen mahdollisuutena ja hyötynä. Työyhteisön kehitystyöhön mukaan lähteminen koettiin kannustavana tekijänä.

Brandtin (2003) seuraava oppivan organisaation tekijä on lähellä sitoutumisen ja motivoitumisen teemaa. Hänen mukaansa työyhteisöllä pitää olla jaettuja päämääriä, joita koko työyhteisö on omistautunut tavoittelemaan. Tutkimuksessani työyhteisön haasteena koettiin se, jos toiminta ei ollut tavoitteenmukaista. Myös sitoutumisen puute nähtiin yhteisten tavoitteiden saavuttamisen esteenä.

Oppivalla organisaatiolla pitää Brandtin (2003) mukaan olla myös jäseniä, jotka samaistuvat organisaation kehitysvaiheisiin ja, jotka ymmärtävät, että heidän tulee pysyä mukana organisaation jatkuvassa muutoksessa. Kehittämistyö herätti tutkimuksessani kuitenkin negatiivisia tunteita, sillä osaamisen kehittämisen haasteena koettiin itse kehittämistyöhön liittyvä toiminta. Kehittämishankkeita koettiin olevan liikaa, kehittämisen näkeminen positiivisena asiana nähtiin vaikeana sekä opettajan

perustyn koettiin kärsivän kehittämistyön takia. Osaamisen kehittämisen mahdollisuuksista ja hyödyistä oli kuitenkin nähtävillä, että kehittämistyöstä seuranneita hyötyjä oli myös löydettävissä. Kehityksen ansiosta muun muassa koulusta tuli toimivampi ja kehittyneempi, toiminnasta tuli laadukkaampaa ja ajankohtaisempaa, käytänteet uudistuivat sekä koko koulun nähtiin hyötyn tulevaisuudessa. Kehittämisestä seuranneet asiat koettiin mahdollisuuksina ja hyötynä, mutta itse kehittämistyö vaati sille osoitettua aikaa, jota ei itsestään selvästi koettu olevan saatavilla. Tutkimuksessani isona asiana esille tullut aika ja siihen liittyvät haasteet eivät kuitenkaan näkyneet Brandtin listassa. Kehittämistyön onnistumisen kannalta riittävän pitkä aika kehittämiseen on kuitenkin tärkeässä roolissa, jota ei voi sivuuttaa.

Jotta organisaatio pääsee haluttuihin päämääriin, se Brandtin (2003) mukaan lisäksi kerää, kehittää ja käyttää tietoa parhaalla mahdollisella tavalla sekä vaihtaa tietoa ulkoisten lähteiden kautta. Lisäksi jokaisen työyhteisön jäsenen tapa oppia otetaan huomioon. Tutkimuksessani henkilökohtaisesta kehitymisestä ja uusien taitojen oppimisesta nähtiin olevan hyötyä, vaikka toisaalta henkilökohtaisesta osaamisesta koettiin olevan myös haasteita esimerkiksi yksilön omien haasteiden takia. Toisaalta osaamistarpeissa otettiin myös huomioon jokaisen yksilöllinen tarve kehittää omaa osaamistaan, jota pidettiin myös tärkeänä osaamisen kehittämisessä. Myös tiedon ja taidon kasvu nähtiin osaamisen kehittämisen hyötynä.

Brandt (2003) mainitsee, että opettajat kokevat oppivassa organisaatiossa oppimisen elinikäisenä, jonka ansiosta he ovat myös valmiita oppimaan toisiltaan sekä jakamaan omaa osaamistaan muille. Tutkimuksessani oli nähtävillä, että osaamisen jakamista ei kuitenkaan aina tapahdu, sillä kaikki työyhteisössä eivät ole halukkaita jakamaan omaa osaamistaan. Kuitenkin osaamisen kehittämisen mahdollisuutena nähdään ammattitaidon ja osaamisen jakaminen. Osaamisen jakamisesta nähdään selvästi olevan hyötyä, mutta kaikki eivät ole halukkaita yhteisölliseen toimintaan osaamisen jakamisen onnistumiseksi. Osaamisen jakamiseen tosin toivottiin lisää osaamista koululle, joten se nähtiin kuitenkin tärkeänä organisaation kehittymisen kannalta.

Oppivaan organisaatioon kuuluva palautteen kerääminen sen palveluista ja tuotteista (Brandt 2003) ei näkynyt tutkimustuloksissani. Osaamistarpeissa nähtiin tarvittavan osaamista arviointiin, mutta sillä tarkoitettiin oppilaiden arvioimista. Palautteen keräämisen lisäksi Brandt on nähnyt, että oppiva organisaatio parantaa vuorovaikutusta. Vuorovaikutuksen tärkeys on nähtävillä myös tutkimuksessani, sillä se

koettiin yhtenä pedagogisen yhteisön kehittymisen mahdollisuutena ja hyötynä. Toisaalta vuorovaikutustaitojen jatkuva kehittäminen näkyi siinä, että taidon kehittämiseen toivottiin myös lisää osaamista koululle.

Brandtin (2003) mukaan organisaatiokulttuurin tulee olla myös tukeva, jolloin koulun kulttuuri on hyvinvoiva ja lämpimiä ihmissuhteita sisältävä, jossa työyhteisön jäsenet tekevät yhteistyötä. Tutkimuksessani oli nähtävillä työntekijöiden työhyvinvoinnin ja viihtyvyyden vaikutus koko työyhteisöön. Hyvinvoivasta työyhteisöstä on hyötyä koko koulun osaamisen kehittämisessä. Puolestaan työn kuormittavuuden ja jaksamisen ongelmien nähtiin vaikuttavan kehittämiseen haasteena. Lisäksi yhteistyön tärkeys näkyi tutkimuksessani myös. Opettajien yhteistyön ongelmat nähtiin osaamisen kehittämisen haasteena, johon toivottiin lisää osaamista yhteistoiminnallisuuden lisäksi. Osaamisen kehittämisen mahdollisuuksina ja hyötynä koettiin myös työyhteisön kehittyminen, joka piti sisällään yhteistyön kehittymisen sekä yhteisöllisyyden lisääntymisen.

Lisäksi Brandt (2003) mainitsee yhteistyön koulun ulkoisen ympäristön kanssa, johon sisältyy myös oppilaiden huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö. Kodin ja koulun välisen yhteistyön rooli näkyi myös tutkimuksessani. Se nähtiin koulun osaamisen kehittämisen haasteena, mutta toisaalta siihen myös toivottiin lisää osaamista. Ulkoinen ympäristö nähtiin tärkeänä myös muun muassa työn ja yhteiskunnan muutoksen kautta, jonka koettiin vaikuttavan koulun kehittämiseen haastavana.

Johtoryhmäläisten käsityksistä osaamisen kehittämisen haasteista, mahdollisuuksista ja osaamistarpeista oli nähtävillä oppivan organisaation piirteitä. Osaa oppivaan organisaatioon kuuluvista piirteistä ei kuitenkaan nähty vielä täysin osaamisen kehittämisen mahdollisuutena tai hyötynä. Esimerkiksi itse kehittämistyö nähtiin haasteena, vaikka se on oleellinen osa oppivaa organisaatiota. Tutkimustulosteni kautta näen, että kouluilla kuitenkin on hyvä mahdollisuus jatkaa kehittymistä kohti oppivaa organisaatiota. Myös Silins ja Mulford (2002, 444) näkevät koululla olevan hyvä mahdollisuus oppivan organisaation mukaiseen kehittämiseen, mikäli koululla on riittävästi resursseja ja aikaa osaamisen kehittämiseen. Koulun tuleekin jatkuvasti pyrkiä kehittymään, sillä oppiva organisaatio ei ole koskaan valmis. Tärkeintä on, ettei osaamisen kehittäminen lopu koskaan.

8.6 Tutkimuksen luotettavuus

Syrjälän ym. (1995, 130) mukaan fenomenografiselle tutkimusotteelle on olemassa omat luotettavuuskriteerit yleisen laadullisen tutkimuksenteon kriteereiden lisäksi. Fenomenografisessa tutkimuksessa on tärkeää, että aineisto on aitoa eli aineisto koskee tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa. Lisäksi kategorioiden tulee olla aitoja eli niiden tulee vastata tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. Kategorioiden tulee olla myös relevantteja tutkimuksen teorian kannalta. (Syrjälä ym. 1995, 130.) Tutkimuksessani aineiston aitous on taattu ohjeistamalla vastaajia kyselyyn vastaamisessa. Näin ollen vastauksia, joista olisi nähnyt vastaajan ymmärtäneen kysymyksen väärin, ei löytynyt ollenkaan. Lisäksi kategorioiden aitous on varmistettu siten, että alakategorioiden nimet ovat suoria aineistolainauksia tutkittavien vastauksista, ja täten ne vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. Teoriaa ja aineiston analyysiä olen puolestaan tehnyt rinnakkain, mikä takaa sen, että teoria on relevanttia aineistoon nähden.

Tutkimustulosten luotettavuuden takaamiseksi tein analyysivaiheen luokittelun kahteen kertaan. Ensimmäisen ja toisen analyysikerran välillä oli noin neljä kuukautta aikaa välissä, joten edellisen luokittelun tulokset eivät olleet enää tuoreessa muistissa ja ohjaamassa uutta luokittelua. Toinen vaihtoehto olisi ollut pyytää toista henkilöä tekemään samaisesta aineistosta luokittelu, jonka jälkeen olisin vertaillut luokitteluja. Päädyin kuitenkin tekemään luokittelun itse kahteen kertaan, koska näin sen tässä tutkimuksessa riittävänä luotettavuuden takaajana. Mahdollista kuitenkin on, että toinen tutkija olisi päätenyt erilaisiin ratkaisuihin esimerkiksi kategorioita luodessaan. Kategorioita olisi voitu luoda erilaista tekniikkaa käyttäen tai kategorioiden luokittelussa olisi voitu päätyä vaikeasti luokiteltavissa olevien vastausten kohdalla erilaisiin tuloksiin kuin mihin itse päädyin.

Tulosten luotettavuuteen on voinut vaikuttaa lisäksi se, etten ole itse laatinut tutkimuskysymyksiä enkä kerännyt tutkimusaineistoa. En ole päässyt vaikuttamaan esimerkiksi kyselylomakkeen kysymyksiin tai kyselyn tekoajankohtaan. Aineistoon tutustumisessa itseäni auttoi se, että aineisto oli kerätty paperisena versiona ja kirjoitin itse vastaukset puhtaaksi tietokoneella. Kirjoittamisen aikana tutustuin aineistoon ja sain ideoita aineiston analyysiin. Jos olisin ollut itse keräämässä aineistoa, olisin saattanut huomaamattani vaikuttaa vastaajiin ohjeistuksellani ja ohjannut heitä tiettyyn suuntaan. Uskon, että tutkimuksen luotettavuutta on saattanut parantaa se, etten ollut mukana

aineiston keruussa. Vastaajien omat äänet ovat päässeet parhaiten esiin, kun en ole vaikuttanut vastauksiin. Toisaalta se, että tutkimusaineisto on kerätty johtoryhmäläisiltä johtoryhmävalmennuspäivän päätteeksi, on saattanut vaikuttaa tutkittavien vastauksiin esimerkiksi kiireen tai väsymyksen takia. Vastaukset ovat saattaneet jäädä lyhyemmiksi päivän päätteeksi tehtynä kuin mitä ne olisivat voineet olla esimerkiksi päivän alussa tai keskivaiheessa kysyttyinä. Toisaalta päivän päätteeksi tehtynä kyselyntekohetkellä on vastaajilla ollut päällimmäisenä mielessä johtoryhmävalmennuksessa heränneet ajatukset koulun kehittämiseen liittyen, mikä on ollut hyvä asia tutkimuksen kannalta.

Tutkimusaineiston keruu toteutettiin neljässä osassa, koska Helsingin koulut on jaettu neljään alueeseen, joissa koulut käyvät valmennuksissa. Jokaisen valmennuspäivän päätteeksi vastattiin kyselylomakkeeseen. Valmennuspäivät ovat saattaneet olla hieman erilaiset jokaisella alueella, vaikka kaikkien valmennusten kulku on suunniteltu samanlaiseksi. Jollakin alueella on saattanut esimerkiksi jäädä vähemmän aikaa kyselylomakkeeseen vastaamiseen, jonka takia alueen vastaukset ovat jääneet lyhyemmiksi kuin muiden alueiden vastaukset. En kuitenkaan huomannut, että tietyn alueen vastaukset olisivat poikenneet esimerkiksi vastauspituudeltaan muiden alueiden vastauksista.

Vastaajia koskevassa luotettavuustarkastelussa tulee ottaa huomioon myös se, että vastausjoukko koostui suurimmaksi osaksi naisista. Mikäli olisin tarkastellut vain miespuolisten henkilöiden vastauksia, olisivat tulokset saattaneet olla erilaiset. Toisaalta tutkimukseni pääasiana ei ollut tarkastella tutkimuskysymyksiä vastaajien ominaisuuksien tai muiden vastaavien seikkojen pohjalta. Siksi vastaajien sukupuolijakaumalla ei ole merkitystä. Tarkoituksena oli saada mahdollisimman totuudenmukainen kuva sen joukon käsityksistä, joka kyselyyn osallistui. Fenomenografisessa tutkimusotteessa oleellista ei ole se kuka vastauksen on antanut, vaan nimenomaan se, mitä aiheesta on sanottu. Tämä toteutui tutkimuksessa mielestäni hyvin.

Tutkijasta riippumattomat asiat ovat lisäksi voineet vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tutkittavan tunnetilat tai henkilökohtainen elämäntilanne saattaa vaikuttaa vastaushalukkuuteen. Eri ihmiset saattavat myös käsittää kysymykset eri tavalla ja siksi vastaavat kysymyksiin omista lähtökohdistaan käsin (Hirsjärvi ym. 2012, 231). Fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti tutkimuskohteena olivat nimenomaan ihmisten eri käsitykset tutkittavasta aiheesta, jonka takia pääasiana oli, että vastaukset tulivat tutkittavien omista lähtökohdistaan käsin. Tietysti on oleellista, että kaikki ovat

ymmärtäneet kysymyksen samalla tavalla, jotta vastaukset ovat luotettavia ja kertovat tutkittavasta ilmiöstä.

Kyselylomake mahdollisti vastaajien anonymiteetin säilymisen, ja jokainen pystyi vastaamaan ilman pelkoa oman henkilöllisyyden paljastumisesta. Tämä lisää vastausten luotettavuutta, sillä tutkittavat ovat voineet vastata täysin rehellisesti kysymyksiin ilman, että olisivat joutuneet pelkäämään vastausten yhdistämistä vastaajaan ja sen takia jättäneet jotain esimerkiksi kertomatta. Toisaalta kyselylomake ei mahdollistanut vastausten tarkentamista, jota joissain vastauksissa olisin toivonut. Mikäli vastaus oli jäänyt epäselväksi, ei siihen ollut mahdollisuutta saada tarkennusta tutkittavalta, mikä olisi onnistunut esimerkiksi haastattelututkimuksessa. Vastaukset jäivät myös melko lyhyiksi kyselytutkimuksena toteutettaessa, joka antoi oman haasteen vastausten analysoimiseen. Toisaalta kysely sopii hyvin käsitysten kartoittamiseen aiheesta, koska näin ollen lyhyemmätkin vastaukset nähtiin merkityksellisinä ja tärkeinä.

8.7 Jatkotutkimusehdotukset

Fenomenografia tutkimusotteena tarjosi mahdollisuuden esitellä tutkittavien käsityksiä tutkimusaiheesta, mutta se ei mahdollistanut yksittäisten vastaajien tarkempaa tarkastelua. Tutkimuksestani voidaan nähdä millaisia haasteita, hyötyjä ja osaamistarpeita löydettiin, mutta niiden tarkempi tarkastelu vaatii toisenlaista tutkimusotetta ja lisätutkimuksia.

Koulujen osaamisen kehittämistä on tutkittu melko vähän Suomessa, jonka takia siihen liittyvä lisätutkimus on aina paikallaan. Osaamisen kehittämisen tutkimus näyttäytyi lähinnä osaamisen johtamisen sekä oppivan organisaation mallin kautta. Osaamisen kehittämisen tarkasteluun voisi ottaa myös muunlaista teoreettista lähtökohtaa, esimerkiksi eri tieteenalalta, jotta siihen saisi monipuolisempaa näkökulmaa. Toisaalta myöskään johtoryhmiä koulujen näkökulmasta ja niiden osuutta koulun johdossa ei ole tutkittu paljon. Olisi mielenkiintoista tutkia koulujen johtoryhmiä tarkemmin ja esimerkiksi vertailla johtoryhmän omaavan koulun ja ilman johtoryhmää toimivan koulun osaamisen kehittämistä. Tuoko johtoryhmä erilaisen otteen koulun kehittämiseen, koska johtoryhmän kautta myös opettajat pääsevät kertomaan ideoitaan käytäntöön?

Tutkimuksessani johtoryhmäläisten vastauksia ei ollut mahdollista tarkastella esimerkiksi alueellisten erojen tai sukupuolen mukaan. Olisikin mielenkiintoista jatkaa tutkimusta tarkastelemalla tutkimusaihetta esimerkiksi vertailemalla eri alueita tai eri kouluista saatuja vastauksia keskenään. Fenomenografisen tutkimusotteen lisäksi olisi myös hyödyllistä tarkastella aihetta toisenlaisen kvalitatiivisen otteen avulla, jolloin vastaajien ominaisuudet nousisivat erilaiseen rooliin kuin tässä tutkimuksessa. Toisaalta tutkimukseni oheen olisi mielenkiintoista tehdä haastatteluja muutamille johtoryhmän jäsenille - sekä opettajajäsenille että rehtorijäsenille, jotta saataisiin yksittäisen jäsenen ääni paremmin kuuluviin. Esimerkiksi opettajajäsenen ja rehtorijäsenen vastauksia olisi mielenkiintoista vertailla keskenään ja katsoa, miten vastaukset mahdollisesti eroavat kahden eri ryhmän välillä.

Lisätutkimusta aiheesta on tärkeää tehdä, koska ympäröivä yhteiskunta muuttuu koko ajan ja tuo uusia kehittämiskohteita kouluihin. Koulujen tulee pysyä mukana tässä muutoksessa ja kehittää osaamistaan jatkuvasti.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2003. Opettajan työn ”mieli”? Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari Professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Saarijärvi: Gummerus, 15-25.
- Ahonen, H. 2008. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. 2012. Changing school management. Finnish National Board of Education. Viitattu 31.3.2014. http://www.oph.fi/download/146781_Changing_school_management.pdf
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1996. Organizational Learning 2. Theory, Method, and Practice. USA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Atkins, N. & Heyck-Merlin, M. 2012. The together teacher. Plan ahead, get organized, and save time! USA: Wiley.
- Brandt, R. 2003. Is this school a learning organization? 10 ways to tell. Journal of Staff Development, 24 (1). Viitattu 20.2.2014. <http://www.useautah.org/images/Pdf/Para/Isthisschoollearningorganization.pdf>
- Burke, W. W. & Litwin, G. H. 1992. A Causal Model of Organizational Performance and Change. Journal of Management, 18 (3), 523-545.
- Cheng, E. 2012. Knowledge strategies for enhancing school learning capacity. The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong: International Journal of Educational Management, 26 (6), 577-592.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. 2001. How School Leaders can Promote Teachers' Professional Development. An Account from the Field. School Leadership & Management, 21 (1), 43-57.
- Collinson, V. & Cook, T. F. 2007. Organizational Learning. Improving Learning, Teaching, and Leading in School Systems. USA: Sage Publications.
- Firestone, W. & Riehl, C. 2005. A New Agenda for Research in Educational Leadership. USA: Teachers College Press.
- Fullan, M. 1995. The School as a Learning Organization: Distant Dreams. Theory into practice. College of Education, The Ohio State University, 34 (4), 230-235.
- Fullan, M. 2002. The Role of Leadership in the Promotion of Knowledge Management in Schools. Teachers and Teaching: theory and practice, 8 (3), 409-419.
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C. & Gino, F. 2008. Is Yours a Learning Organization? Harvard Business Review.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. Iso-Britannia: Redwood Books.
- Hargreaves, A. 1998. The Emotional Practice of Teaching. Iso-Britannia: Teaching and Teacher Education, 14 (8), 835-854. Viitattu 6.4.2014. http://ac.els-cdn.com.ezproxy.jyu.fi/S0742051X98000250/1-s2.0-S0742051X98000250-main.pdf?_tid=78f47dd0-bf22-11e3-b32e-00000aabb0f02&acdnat=1396964233_52743a9e48d40a2d84a3f68ce2b7eb95
- Helakorpi, S. 2004. Kouluyhteisön muutos ja johtaminen. Viitattu 14.3.2014. <http://share.hamk.fi/aokk/sisu/TEEMAT%20AIHEALUEITTAIN/Kasvatus%20ja%20yhtkunta/Koulun%20johtaminen/tyoyhteisojajohtaminen.pdf>
- Helakorpi, S. 2001a. Koulun johtamishaaste. Tampere: Tammer-Paino.

- Helakorpi, S. 2001b. Koulun toimintakulttuurin muutos. Viitattu 12.3.2014.
<http://share.hamk.fi/aokk/sisu/TEEMAT%20AIHEALUEITTAIN/Kasvatus%20ja%20yhtkunta/Koulutuksen%20organisaatiot/toim-kulttuuri.pdf>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. 15.-17. painos. Helsinki: Tammi.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteessä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.
- Hyppänen, R. 2007. Esimiesosaaminen. Liiketoiminnan menestystekijä. Helsinki: Edita.
- Hyrkäs, E. 2009. Osaamisen johtaminen Suomen kunnissa. Väitöskirja. Lappeenrannan teknillinen yliopisto: Digipaino.
- Häkkinen, K. 19996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto: Opettajan koulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Ilola, H., Kotila, H. & Nikander, L. 2008. Vastakkainasettelusta yhteisöllisyyteen – opettajien yhteistyö ja yhteisöllisyys ammattikorkeakouluissa. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.) Osaamisen muutosmatkalla. Helsinki: Edita, 31-42.
- Johnson, P. & Pennanen, A. 2007. Johdanto. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-24.
- Juusenaho, R. 2004. Peruskoulun johtamisen eroja: Sukupuolinen näkökulma. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. Viitattu 10.12.2012.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13313/9513919250.pdf?sequence=1>
- Juuti, P. 2007. Ihmisten johtaminen kouluorganisaatiossa. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus, 199-218.
- Jäppinen, A-K. 2012. Onnistu yhdessä! Työyhteisön kehittämisen 10 avainta. Juva: PS-kustannus.
- Kirveskari, T. 2003. Visiot oppilaitoksen johtamisessa. Tulevaisuuden tahtotilaa muodostamassa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopiston kasvatustieteen tiedekunta. Tampere: Tampereen yliopistopaino Juvenes Print.
- Klette, K. 1998. Working Time Blues: On How Norwegian Teachers Experience Restructuring in Education. *Change: Transformations in Education*, 1 (1). Viitattu 11.4.2014.
<http://prijipati.library.usyd.edu.au/bitstream/2123/4329/1/Vol1No1Article4.pdf>
- Kuittinen, M. & Salo, P. 1999. Käsityksiä koulun kehittämisprojekteista – eläytymismenetelmän kertomaa. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 82-109.
- Kukkola, H. 1997. Oppiva organisaatio kehittämisen välineenä. Henkilöstöjohdon PD: Projektitutkimus 1996. Helsingin kauppakorkeakoulu, PD-raportti: HeSE print.
- Kykyri, V-L. 2007. Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Juva: WS Bookwell, 105-142.
- Kyllönen, M. 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Kyllönen M. 2013. Johtoryhmävalmennus ja sen historia Helsingissä. Haastattelu puhelimitse. 18.3.2013.

- Laitila, M. 2010. Asiakkaan osallisuus mielenterveys- ja päihdetyössä. Fenomenografinen lähestymistapa. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Health Sciences, 31.
- Leithwood, K. A. & Riehl, C. 2003. What we know about successful school leadership. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University. Viitattu 24.4.2013.
http://csuphd.pbworks.com/w/file/fetch/62848668/what_we_know_about_school_leadership.pdf
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: exploring different conceptions of reality. Teoksessa D, Fetterman (toim.) Qualitative approaches to evaluation in education. Praeger, New York, 176–205.
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. 2005. School leadership that works: From research to results. USA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).
- Mustonen, K. 2007. Määräysten ja ohjeiden välittäjästä koulun kehittäjäksi. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–72.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Sähköinen väitöskirja. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. Viitattu 9.4.2014.
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67243/951-44-5459-6.pdf?sequence=1>
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto: kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Koulun kehittämisen kansio. Opetusministeriö. Viitattu 15.3.2013.
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/osallistuva_oppilas_-_yhteisöllinen_koulu_hanke/Osallistuva_Oppilas_liitteet/OPM_koulun_kehittämisen_kansio_2606.pdf
- Olson, M. R. & Craig, C. J. 2001. Opportunities and challenges in the development of teachers' knowledge: the development of narrative authority through knowledge communities. Teaching and Teacher Education 17, 667–684. Viitattu 10.3.2014.
http://ac.els-cdn.com/S0742051X01000233/1-s2.0-S0742051X01000233-main.pdf?_tid=a62f212c-a836-11e3-a518-00000aacb362&acdnat=1394444022_b2b8062a95c3f690850e1e7671acf660
- Onnismäa, J. & Terkki-Mallat, M. 2008. Henkilöstön ammatillinen kehittyminen työyhteisössä – valmennusohjelman taustaa ja kriittisiä menestystekijöitä. Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Viitattu 27.3.2013.
<http://www.palmenia.helsinki.fi/valmennus/loppuartikkeli.pdf>
- Otala, L. 2000. Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa. 3. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.

- Paloniemi, S. 2004. Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä University Printing House. Viitattu 27.3.2013.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13327/9513920399.pdf?sequence=1>
- Parding, K. & Abrahamsson, L. 2010. Learning gaps in a learning organization: professionals' values versus management values. *Journal of Workplace Learning*, 22 (5), 292-305.
- Pesonen, J. 2009. Peruskoulun johtaminen – aikansa ilmiö. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuun yliopisto. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 383. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. Viitattu 24.7.2013.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22711/9789513938031.pdf?sequence=1>
- Rajakaltio, H. 2005. Sosiaalisen pääoman kehkeytymisen ehdot kouluyhteisössä. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Oppiminen ja sosiaalinen pääoma*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 127-152.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa – Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen. (3. painos) Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 119. Jyväskylä. Viitattu 15.6.2013.
<http://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/KUKA-AUTTAISI-OPETTAJAA.pdf>
- Salo, P. & Kuittinen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa? *Kasvatus* 29 (2), 214-223.
- Santasalo, L. & Åhman, H. 2007. Toimitusjohtajan ja johtoryhmän jäsenen coaching. Teoksessa M. Räsänen (toim.) *Coaching ja johtajuus*. Valmentava ote esimiestyössä. Helsinki: Edita, 57-76.
- Senge, P. 1993. *The fifth discipline. The Art & Practice of The Learning Organization*. Iso-Britannia: Century Business.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. 2000. *Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York: Doubleday.
- Seppälä, A. 2007. Ihannekoulu on oppiva yhteisö. *Opettaja* 34, 34-37.
- Silins, H., Zarins, S. & Mulford, B. 2002. What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3 (1), 24-32. Viitattu 4.2.2014.
<http://dspace.flinders.edu.au/xmlui/bitstream/handle/2328/3144/SILINS2.pdf?sequence=1>
- Silins, H. & Mulford, B. 2002. Schools as learning organisations. The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40 (5), 425-446.
- Simola, A. & Kinnunen, U. 2005. Organisaatio ja hyvinvointi. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt ja S. Mauno (toim.) *Työ leipälajina*. Keuruu: Otava, 119-141.

- Smylie, M. A., Bennett, A., Konkol, P. & Fendt, C. R. 2005. What Do We Know About Developing School Leaders? A Look at Existing Research and Next Steps for New Study. Teoksessa K. A. Leithwood & C. Riehl (toim.) A New Agenda for Research in Educational Leadership. Teachers College, Columbia University, 138-155. Viitattu 29.4.2013.
http://www.roteleading.com/b_file/110330033536A%20New%20Agenda%20for%20Research%20in%20Educational%20Leadership.pdf#page=151
- Soini, T., Rauste-Von Wright, M. & Pyhältö, K. 2003. Oppiva organisaatio – tyhjä käsite vai kehittämisen väline? Aikuiskasvatus 4/2003, 283-291. Viitattu 22.3.2013.
<http://elektra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/23/4/oppivaor.pdf>
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. painos. Rauma: West Point.
- Taipale, A., Salonen, M. & Karvonen, K. 2006. Johtajuus oppilaitoksen kriittisenä menestystekijänä. Teoksessa A. Taipale, M. Salonen & K. Karvonen (toim.) Kuorma kasvaa - voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy, 8-14.
- Ursin, K. 2012. ”Pedagoginen johtaminen” ja ”pedagoginen johtajuus”: käsiteparin kaksi kehitystraditiota. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja. Vantaa: Hansaprint, 79-104.
- Vanhalakka-Ruoho, M. & Filander, K. 2009. Matkan opetukset. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 375-386.
- Varila, Juha. 1999. Oppiva organisaatio – ideologiasta kehittämisen työkaluksi! Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 7-30.
- Vulkko, E. 2007. Päätöksenteko osana koulun johtamista. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus, 105-127.
- Vuohijoki, T. 2007. Pitää vain selviytyä. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus, 169-198.
- Zhao, J. 2010. School knowledge management framework and strategies: The new perspective on teacher professional development. Computers in Human Behavior 26, 168-175.
- Åhman, H., Bärlund, A. & Vatanen, A. 2007. Voittajajohtoryhmät. 7 askelta tulevaisuuden menestyjäksi. Juva: WS Bookwell.

LIITE

Kyselylomake

Johtoryhmävalmennus syyskuu 2012/ Osaamisen kehittämisen kysely

Taustakysymykset. Ympyröi vastaukset.

Työkokemus

5–10 vuotta

10–20 vuotta

yli 20 vuotta

Sukupuoli

Mies

Nainen

Ikäryhmä

20–35 -vuotias

35–50 -vuotias

50–65 -vuotias

Koulu

Ala-aste

Yläaste

Yhtenäinen peruskoulu

Erityis- tai sairaalakoulu

Ammatti

Luokanopettaja

Erityisluokanopettaja

Rehtori

Apulaisrehtori

Erityisopettaja

Aineenopettaja, oppiaine: _____

1. Mitä haasteita koulun osaamisen kehittämisessä on?

2. Mitä mahdollisuuksia ja hyötyjä koulun osaamisen kehittämisessä on?

3. Mistä teemoista toivoisit lisää osaamista koulullesi?

Helsingin kaupunki
OPETUSVIRASTO

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

TUTKIJA	Nimi Veera Manninen	
	Osoite Eeronkatu 6 as. 42, 40720 Jyväskylä	Puhelin 050 4063025
	Sähköpostiosoite veera.j.manninen@student.jyu.fi	
	Tutkimuslaitos, oppilaitos tai muu yhteisö Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos	
	Koulutus / ammatti Kasvatustieteen kandidaatti, opiskelija	
TUTKIMUKSEN OHJAAJA	Nimi Anita Malinen	
	Toimipaikka ja osoite Viveca 484, PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto	Puhelin 040 805 3643
	Sähköpostiosoite anita.malinen@jyu.fi	
	Oppiarvo ja ammatti KT, lehtori	
TUTKIMUS	Tutkimuksen nimi Koulun osaamisen kehittäminen – mahdollisuuksia, haasteita ja osaamistarpeita	
	Tutkimuksen taso Väitöskirja <input type="checkbox"/> Licensiaattityö <input type="checkbox"/> Pro gradu <input checked="" type="checkbox"/> Ammatillinen opinnäytetyö <input type="checkbox"/> Muu opinnäytetyö <input type="checkbox"/> Muu, mikä? <input type="checkbox"/>	
	Tutkimussuunnitelman hyväksymispäivämäärä oppi-/tutkimuslaitoksessa 31.05.2013	
	<p>Lyhyt yhteenveto tutkimussuunnitelmasta</p> <p>Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia Helsingin peruskoulun johtoryhmäläisten käsityksiä koulun osaamisen kehittämisestä. Tarkastelukohteena ovat osaamisen kehittämisen mahdollisuudet, haasteet sekä osaamistarpeet.</p> <p>Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena koulujen johtoryhmävalmennusten jälkeen syksyllä 2012. Sain valmiin aineiston Helsingin opetusvirastoilta vuoden 2013 alussa. Aineisto analysoitiin fenomenografisella tutkimusotteella, jossa keskiössä ovat saadut käsitykset tutkittavasta ilmiöstä. Yksittäisiä vastaajia tai kouluja ei erotella vastauksista, eivätkä ne tule analyysissä esiin.</p>	
	Tutkimustapa / -menetelmä Kysely <input checked="" type="checkbox"/> Haastattelu <input type="checkbox"/> Asiakirja- / tilastoanalyysi <input type="checkbox"/> Koeasetelma <input type="checkbox"/> Havainnointi <input type="checkbox"/> miten havainnoidaan Muu, mikä <input type="checkbox"/>	
	Käsitelläänkö tutkimuksessa henkilötietoja kyllä <input type="checkbox"/> ei <input checked="" type="checkbox"/>	
	Tutkimuksen kohdeyksiköt opetustoimessa Peruskoulujen johtoryhmät	
	Onko tutkimusyhteistyöstä neuvoteltu etukäteen kohdeyksikköjen kanssa kyllä <input type="checkbox"/> päivämäärä ja henkilön nimi, kenen kanssa on neuvoteltu ei <input checked="" type="checkbox"/>	

