

“Samassa veneessä samaan suuntaan”.

Rehtorin keinoja luoda ja ylläpitää oppivaa organisaatiota kouluyhteisössä.

Ville Rantala

Kasvatustieteen Pro Gradu - tutkielma
Kevät 2013
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän Yliopisto

Rantala, V. 2013. *"Samassa veneessä samaan suuntaan"*. Rehtorin keinoja luoda ja ylläpitää oppivaa organisaatiota kouluyhteisössä. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro-gradu tutkielma. 93 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millä tavalla oppivan organisaation malli esiintyy koulumaailmassa. Tarkoituksena on havainnollistaa, kuinka oppiva organisaatio näyttäytyy opettajien keskuudessa ja kuinka rehtori voi omalla toiminnallaan vaikuttaa oppivan organisaation syntyyn ja ylläpitämiseen. Tutkimusaihe on tärkeä, koska viime aikoina sekä opettajien että oppilaiden viihtyminen kouluissa on huonontunut. Opettajien voidessa hyvin myös oppilaat voivat hyvin. Oppivan organisaation mallin soveltaminen kouluorganisaatioon vaikuttaa opettajien ja rehtoreiden sitoutumiseen ja heidän kokemaansa työtyytyväisyyteen.

Tutkimus on luonteeltaan teoriasidonnainen. Se on toteutettu laadullisena haastattelututkimuksena, jossa on haastateltu kahdeksaa henkilöä: neljää rehtoria ja neljää luokanopettajaa. Haastattelu on toteutettu puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Tulosten analysoinnissa on sovellettu fenomenologisen fenomenografista sisällönanalyysiä.

Tutkittavissa kouluissa oli havaittavissa oppivan organisaation malli, joissa rehtorit koettiin ajan tasalla oleviksi uudistusmielisiksi johtajiksi. Oppivan organisaation ongelmia kouluissa oli havaittavissa haasteita opettajakunnan sisäisissä persoonakemioissa, mitkä estivät joidenkin opettajien tasavertaisen osallistumisen päätöksentekoon. Näitä ristiriitoja rehtorit eivät välttämättä havaitse samalla tavalla kuin opettajat. Tutkimuskouluissa koulun ja työyhteisön tavoitteet koettiin myös erilailla opettajien ja rehtoreiden välillä.

Tutkimuksen tulokset osoittavat rehtorin ihmistuntemuksen merkityksen koulun henkilöstöjohtajana, jotta organisaatio kykenee toimimaan eheästi. Kouluyhteisön on tehtävä tavoitteensa itselleen selkeäksi ja tarkasteltava niitä säännöllisesti, jotta organisaatio voi oppia omasta toiminnastaan. Oppivan organisaation toimiminen kouluissa edellyttää tasavertaista panosta niin rehtorilta, opettajilta kuin koko yhteisöltä.

Avainsanat: johtaminen, organisaatio, oppiva organisaatio, rehtori, sitoutuminen, vuorovaikutus

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 OPPIVAN ORGANISAATION OSAT	7
2.1 Rehtorin toimen taustaa	8
2.1.1 Rehtorin toimenkuva	9
2.1.2 Rehtorin sitoutuminen	10
2.1.3 Johtajan ja alaisen vuorovaikutus	11
2.2 Organisaatio	13
2.2.1 Byrokratia	14
2.2.2 Adhokratia	15
2.3 Organisaation johtamisen välineitä	17
2.3.1 Yritysmailman vaikutukset	17
2.3.2 Kaaos- ja systeemiteoria	19
2.3.3 Leadership ja management johtamisen välineinä	20
2.3.4 Lmx -teoria	21
2.3.5 Yhteisö yksilön sitouttajana	23
2.3.6 Tiimityö	27
2.3.7 Johtajan merkitys yhteisössä	29
2.4 Oppiva organisaatio	32
2.4.1 Palaute	33
2.4.2 Organisaation oppimisen edellytykset	35
2.4.3 Systeminen ajattelu	37
2.4.4 Mentaaliset mallit	38
2.4.5 Jaetut visiot	39
2.4.6 Henkilökohtainen osaaminen	40
2.4.7 Tiimiosaaminen	40
2.4.8 Hiljainen tieto	41
2.4.9 Oppivan koulun sopeutuminen muutokseen	42
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	45
3.1 Tutkimusongelma	45
3.2 Tutkijan esiymmärrys	46
3.3 Aineiston keruu ja tutkimusmenetelmät	47
3.4 Fenomenologia ja fenomenografia	49
3.5 Haastattelu	50
3.6 Aineiston analyysi	51
4 TULOKSET	53
4.1 Koulu työyhteisönä	53
4.1.1 Rehtorien näkökulma	53
4.1.2 Opettajien näkökulma	55
4.2 Opettajakunnan vuorovaikutus	58

4.2.1 Rehtorien näkökulma.....	59
4.2.2 Opettajien näkökulma.....	59
4.3 Koulu oppijana.....	62
4.3.1 Rehtorien näkökulma.....	62
4.3.2 Opettajien näkökulma.....	64
4.4 Päätöksenteko.....	65
4.4.1 Rehtorien näkökulma.....	65
4.4.2 Opettajien näkökulma.....	66
4.5 Koulun nykypäivä ja tulevaisuus.....	67
4.5.1 Rehtorien näkökulma.....	68
4.5.2 Opettajien näkökulma.....	69
4.6 Yhteenveto.....	70
5 TULOSTEN TARKASTELUA.....	73
5.1 Työyhteisön jäsenen rooli.....	73
5.2 Kulttuuri.....	74
6 DISKUSSIO.....	76
6.1 Oppiva organisaatio elää koulumaailmassa.....	76
6.2 Vertailua aiempaan tutkimukseen.....	77
6.3 Tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä.....	80
6.4 Jatkotutkimusaiheita.....	83
LÄHTEET.....	84
LIITTEET.....	90
Liite 1. Haastattelulomake rehtoreille.....	90
Liite 2. Haastattelulomake luokanopettajille.....	92

1 JOHDANTO

Suomalaisessa koulumaailmassa puhutaan paljon Suomen menestyksestä PISA-tutkimushankkeessa sekä oppilaiden hyvästä koulumenestyksestä. Samaan aikaan uutisoidaan kuitenkin lasten ja nuorten syrjäytymisestä, henkisestä pahoinvoinnista ja käytöshäiriöistä kouluissa.

Peruskouluikäisille oppilaille teetetyssä WHO:n tutkimuksessa koulu koetaan kiireiseksi, eikä opettajan koeta olevan tarpeeksi kiinnostunut oppilaiden kuulumisista muihin maihin verrattuna. Lisäksi suomalaiset 11-vuotiaat oppilaat sijoittuvat häntäpäähän koulusta pitämisessä verrattuna muihin pohjoismaihin. (Kämppi & al. 2012, 25–113.) Samaan tulokseen päädyttiin myös viimeisimmässä PISA -tutkimuksessa (Sulkunen & Välijärvi 2012, 115).

Haastavien olosuhteiden vallitessa oppilaiden on pärjättävä koulussa ja opettajien on pärjättävä oppilaiden kanssa. Miettiessäni aihetta pohdin, että jos opettajat voivat hyvin koulussa, vaikuttaa se suoraan myös oppilaisiin. Jos opettajilla taas on pahoinvointia, vaikuttaa se varmasti opetuksen laatuun. Itse tulevana opettajana ja rehtorina olen henkilökohtaisesti kiinnostunut tekijöistä, joilla rehtori tai koulun johtaja voi edesauttaa opettajien osaamista ja viihtymistä työssään. Työssä pärjäämisen osana on toimiva työyhteisö.

Aikaisemmissa tutkimuksissa muun muassa Opetushallitus on kartoittanut opettajien yleistä työviihtyvyyttä, joissa on todettu kiireen ja huonon työyhteisöön kiinnittymisen olevan kriittisinä esteinä opettajien työviihtyvyydelle. Nuoret opettajat tarvitsisivat pätevää ohjausta niin koulutuksessa kuin työelämänsä alkuvuosina, mutta jos tämä induktiovaihe jää olemattomaksi, ei aloittelevan opettajan asiantuntijuus kykene kehittymään ja työyhteisö ei saa juuri mitään uuden opettajan ajantasaisista tiedoista. Tämä johtaa taas monessa tapauksessa töiden hakemiseen koulutusalan ulkopuolelta. (Opettajien työhyvinvointi 2010, 56.)

Rehtorin keinoja työviihtyvyyden parantamiseen suomalaisessa tutkimuksessa on kartoitettu melko vähän. Tutkimuksessani käytän Vesa Raasumaan ja Tarja Seppälä-Pänkäläisen väitöskirjoja, jotka liittyvät suoraan tutki-

mukseni kohteena olevaan aihepiiriin. Englanninkielistä tuoretta kirjallisuutta aiheesta on saatavana runsaasti sovellettaessa koulun ja yritysmaailman organisaatioteoriaa rinnakkain.

Työviihtyvyyteen liittyy kiinteästi oppivan organisaation käsite, joka keskittyy kuvailemaan organisaation ja sen työyhteisön toimintaa. Oppivaa organisaatiota tulen tarkastelemaan rehtorin, opettajan ja koko työyhteisön näkökulmasta. Tutkimukseni oppivan organisaation osuuden rakennan Peter Sengen teorian pohjalta. Senge on yksi alan tunnetuimmista tutkijoista, jota voidaan pitää oppivan organisaation teorian isänä (Raasumaa 2010, 34). Sengen (1993,139) teorian lähtökohtana voidaan pitää ajatusta, että organisaatiot oppivat vain jäsentensä kautta. Organisaation oppiminen edellyttää myös tiettyjen peruspilareiden olemassaoloa, jotta oppimista voi tapahtua (Senge 1993). Näitä peruspilareita tulen tarkastelemaan teoriaosuudessa.

Tämän päivän koulu, eli jälkimoderni koulu, jonka organisaation oppimista haluan pro gradu -työlläni tutkia, toimii pirstaleisessa, yllätyksellisessä, epävarmassa ja jatkuvasti muuttuvassa ympäristössä (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 199). Tähän kouluympäristöön tulen itsekin työllistymään, joten aihe on minulle myös henkilökohtaisesti hyvin tärkeä ja innostava.

Pidän tutkimusaihetta ajankohtaisena, koska viime aikoina tutkimuksissa on havaittu opettajien vaihtavan alaa kasvavassa määrin sekä media on ottanut usein esiin opettajien työuupumuksen. Tiedostamalla seikkoja, joilla rehtori voi positiivisesti vaikuttaa opettajien työssä jaksamiseen, voisivat edellä mainitut ongelmat olla vähennettävissä.

Tutkimukseni tavoitteena on tuoda esiin opettajien ja rehtorien omia kokemuksia siitä, kuinka esimies voi vaikuttaa opettajien työyhteisön oppimiseen ja tätä kautta hyvinvointiin ja ilmapiiriin oppivan organisaation teorian kautta. Tarkoitukseni on myös selvittää opettajan roolia koulun yleisen työviihtyvyyden kannalta sekä kuinka työyhteisö vaikuttaa tähän. Tavoitteena on luoda ajatuksia herättävä tutkimus, joka on suunnattu erityisesti koulussa henkilöstön esimiehenä toimiville. Tutkimuksen tulen tekemään kvalitatiivisena haastatte-

lututkimuksena, jossa tulen haastattelemaan neljää peruskoulun rehtoria ja neljää peruskoulun luokanopettajaa Keski-Suomen ja Pohjois-Savon lääneistä.

Tutkimukseni alussa käsittelen aiheesta aiemmin tehdyn tutkimustiedon avulla rehtorin roolia koulumaailmassa. Kuvailen myös organisaatiota ja organisationaalista oppimista. Erityisesti keskityn rehtorin erilaisiin johtamisstrategioihin kuinka organisaation oppimiseen voidaan vaikuttaa. Teoriaosuuden jälkeen kuvailen tutkimuksen toteutustapaa sekä tutkimustuloksia. Tutkimustuloksista nostan keskeisimmät tulokset tarkasteluun sekä vertaan näitä pohdintaosiossa aiheesta aiemmin tehtyyn tutkimukseen.

2 OPPIVAN ORGANISAATION OSAT

Kouluorganisaatioiden toimintaympäristö on viime vuosina kokenut niin radikaaleja muutoksia, ettei tehokkaaseen koulun johtamiseen voi käyttää enää modernin ajan ammattilaisbyrokratiaa. Toimintaympäristön muutokset ovat aikaansaaneet kouluissa uusia tarpeita, joihin reagoimiseen tarvitaan monenlaista osaamista. Uudenlaisessa koulun johtamistavassa korostuu osaamisen johtaminen ja onnistumisen organisoiminen. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 195.)

Nykypäivän ajattelumaailman voi kuvata muuttuneen organisaatiomaailmassa newtonilaisesta paradigmasta kvanttiparadigmaan. Newtonilainen paradigma kuvaa maailmaa yksiselitteisenä, sääntöjä noudattavana ja hallittavissa olevana. Tyypillisiä piirteitä ovat ylhäältä alas tapahtuva johtaminen, varmuus, ennustettavuus, passiiviset työntekijät sekä jäykkä byrokratia. Nykypäivää kuvaa Zoharin mukaan kuitenkin enemmän kvanttiparadigma, jossa kaikki on kompleksista, kaoottista ja epävarmaa. Erona newtonilaiseen paradigmaan kvanttiparadigman tyypillisinä ominaisuuksina ovat hierarkiattomuus, epävarmuus, ennustamattomuus, yhteistyökumppanit, monta valtakeskusta sekä joustava luottamus. (Zohar 1997, 43–54.) Tämä paradigman muutos on muuttanut paljon rehtorin toimenkuvaa ja saanut aikaan muutoksia koulun rakenteessa. Näitä muutoksia käsittelen rehtorin toimenkuvan kannalta tarkastellen rehtoria koulun johtajana sekä rehtorin roolin monimuotoisuutta.

2.1 Rehtorin toimen taustaa

Lainsäädännön mukaan kaikissa perusopetusta järjestävissä kouluissa on oltava koulun toiminnasta vastaava rehtori (Perusopetuslaki 37.§, 1.momentti). Rehtorin toimenkuvaa voi hoitaa joko erikseen tehtävään nimetty virkarehtori tai luokanopettaja, joka hoitaa rehtorin tehtäviä koulunjohtajan nimikkeellä opettajan työnsä ohessa (Raasumaa 2010, 43). Tarkemman määrittelyn mukaan rehtorin tehtävissä voi toimia henkilö, jolla on ylempi korkeakoulututkinto, opettajan pätevyys johtamaltaan koulutusasteelta, tarvittava työkokemus opettajan työtehtävistä sekä riittävä opetushallinnollinen kokemus, joka täyttyy astuksessa mainitun 15 opintoviikon laajuisten yliopistotason opetushallinnon opintojen suorittamisella. Pätevyys voi olla myös muulla tavalla hankittu. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 2.luku, 2.§.)

Peruskouluissa työskentelevien virkarehtoreiden toimenkuvat ovat kokeneet viime aikoina suuria muutoksia, mikä johtuu pääasiassa koulujen kehittymishaasteiden ja palvelutehtävien lisääntymisestä sekä koulukokojen muutoksista. Tämä on muuttanut myös rehtorin toimenkuvaa, jonka Raasumaa kuvaa muuttuneen asiantuntijaorganisaation johtajan toimenkuvan kaltaiseksi. Ennen rehtorin toimessa on voinut menestyä, jos on päätenyt alalle ilman omaa aktiivista hakemista. Nykyajan rehtorin työn menestykseks hoitaminen edellyttää rehtorilta motivaatiota sekä oman työn tarkkailua, tutkimista ja kehittämistä. (Raasumaa 2010, 45.)

Oppikoulun rehtorin tehtävät saneltiin vuonna 1872 koulujärjestyksellä, joka on vaikuttanut oppikoulujen johtamiseen 1980-luvulle saakka. Seuraava merkittävä uudistus oli vuonna 1970 tullut peruskouluasetus ja 1999 tullut perusopetuslaki. Aiemmin kansakouluaiikoina peruskouluasetuksen myötä koulun johtajan tehtäviin kuului lähinnä valvoa opetuksen työn laatua sekä toimia koulun pedagogisena johtajana. Tällöin koulun johtajalla ei kuitenkaan ollut suoraa esimiesasemaa tai vastuuta koulutoimen kehittämisestä. (Ahonen 2008, 10.)

2.1.1 Rehtorin toimenkuva

Koululaitoksissa rehtorin velvollisuutena ja tehtävänä on johtaminen. Rehtorin on hallittava kulloinkin voimassa olevat koulumaailmaan liittyvät säädökset ja virkaehtosopimukset ja osattava tulkita näitä. Rehtorin toimenkuvaan kuuluu hyvin paljon hallinnollisia asioita, joissa rehtorin roolina on toimia vastaavana esittelijänä, päätöksentekijänä ja toimeenpanijana. Rehtorin toimenkuvaan kuuluu myös muitakin kuin pedagogisia tehtäviä. Näistä esimerkkinä toimivat kiinteistön- ja taloudenhoidolliset asiat sekä erilaisten resurssien hankinnat. (Raasumaa 2010, 105.)

Hallinnollisten asioiden lisäksi rehtori on myös ihmisjohtaja. Rehtori toimii työssään henkilökuntansa kuuntelijana sekä tuen antajana ja tukitarpeiden tunnistajana. Rehtori tarjoaa tukea henkilöstölleen myös rohkaisemalla ja kannustamalla heitä ja tarjoamalla mahdollisuuksia täydennyskouluttautumiseen. Raasumaa mainitsee myös tärkeänä rehtorin tehtävänä opetus- ja kasvatustuvastuussa oleville henkilöille tarjottavan tuen, jotta he voisivat onnistua työssään mahdollisimman hyvin. (Raasumaa 2010, 105-106.) Wahlström & Louis (2008, 458) korostavatkin rehtorin johtajuuden olevan avainroolissa tukemassa oppilaiden kouluosaavutuksia.

Käytännön työelämässä kouluissa johtajuus kuvataan henkilöille, jotka nauttivat arvostusta yhteisössä ammattitaitonsa ja henkilökohtaisten taitojensa ansiosta. Näillä henkilöillä on usein mahdollisuus vaikuttaa yhteisön tarvitsemien resurssien saatavuuteen. Tällaisia johtajia Printy nimittää formaaleiksi johtajiksi, jotka toimivat yhteisölleen poliittisina neuvottelijoina. He muun muassa laativat tavoitteet opettajien työlle ja viestivät ja antavat palautetta opettajille, luovat olosuhteet luovalle keskustelulle sekä auttavat opettajia työskentelemään lähikehityksen vyöhykkeellä. Formaalit johtajat ovat myös oppimismotivaattoreita yhteisölleen, sillä he huolehtivat hyvistä ihmissuhteista sekä vakiinnuttavat uudet lähestymistavat opettajakuntaan. (Printy 2008, 199.)

Koulun johtajana rehtoriin kohdistuu odotuksia. Hänen oletetaan hallitsevan samanaikaisesti laatujohtaminen, opetussuunnitelma sekä opetussuunnitelman soveltaminen käytäntöön niin, että oppilaat saisivat siitä mahdollisim-

man paljon irti. Rehtorin toiminta, tietämys ja taidot luovatkin koulun johtamisen peruspilarit. Nämä vaikuttavat kouluun työpaikkana, mikä näkyy oppilaiden oppimisessa sekä opettajien työtyytyväisyydessä ja ammattitaidossa. Rehtorilla on mahdollisuus luoda kouluun myös kollegiaalista luottamusta ja rakentaa yhteistyötä tukevaa ilmapiiriä. (Wahlström & Louis 2008, 459-460)

2.1.2 Rehtorin sitoutuminen

Price korostaa rehtorikoulutuksen ja käytännön kokemuksen merkitystä rehtorin kokeman työtyytyväisyyden ja työhön sitoutumisen kannalta. Osa rehtoreista hakeutuu tehtäviin toimiakseen opettajille ja oppilaille akateemisina ja moraalisisina esikuvina. Ilman taustatietämystä toimenkuvastaan he saattavat havaita, ettei työ vastannutkaan heidän kuvitelmiaan. Price mainitseekin, että rehtorin työhön kuuluvat hallinnolliset toimenkuvat, kuten toimikunnat, kokoukset sekä byrokraattisiin määräyksiin sitoutuminen voivat laskea rehtoreiden työtyytyväisyyden tasoa. Lievemmissä tapauksessa tietämättömyys näistä tehtävistä voi pahimmillaan ajaa rehtorin vaihtamaan koulua ja pahemmassa tapauksessa ristiriidan jatkuessa odotusten ja todellisuuden välillä vaihtamaan jopa ammattia. Price toteaaakin, että rehtoreille olisi erityisen tärkeää saada valmentava koulutus tehtäviinsä tai heidän olisi hyvä toimia ennen rehtorin toimea apulaisrehtorin tehtävissä. Näin vältetään ristiriitaa rehtorin odotusten ja todellisuuden välillä, mikä nostattaa rehtorin työhön sitoutumisen tasoa ja työtyytyväisyyttä. (Price 2011, 51-52.) Työtyytyväisyys toimii rehtorin tärkeimpänä sitouttajana organisaatioon ja sen ollessa korkealla rehtori sitoutuu organisaatioon lujemmin (Price 2011, 65).

Apulaisrehtorin roolissa toimimisen on havaittu pienissä määrin nostavan enemmän rehtoreiden työtyytyväisyyden tasoa verrattuna rehtoreihin, jotka ovat saaneet vain muodollisen koulutuksen tehtäviinsä. Price määrittelee apulaisrehtorin tehtävien tarjoaman työkokemuksen ”on-the-job” -kokemukseksi, missä rehtorin toimenkuva omaksutaan työn kautta. Valmentavat opinnot Price määrittelee ”in-the-classroom” -termillä, jossa toimenkuva

opetellaan enemmänkin luokkahuonetilanteessa kirjojen ja teorian avulla. (Price 2011, 66.)

Rehtorin johtamistehtävälle yleisesti hyväksytyksi tavoitteeksi on asetettu pedagoginen johtajuus. Pedagogiselle johtajuudelle ei voida kuitenkaan kuvailla selvää mallia, sillä se kasaantuu rehtorin itsensä lisäksi myös koulun kulttuurin, henkilöstön ja organisatoristen valmiuksen vaikutuksesta. (Juusenaho, 2004, 66.)

2.1.3 Johtajan ja alaisen vuorovaikutus

Organisaatiokulttuurissa on paradigmanmuutoksen myötä ruvettu siirtymään johtajan roolin tarkastelun lisäksi myös alaisen roolin tarkasteluun, joka tunnetaan termillä *followership* (Hackman & Johnson 2009, 19). Oppilaitosjohtaminen nähdäänkin vuorovaikutuksellisena prosessina, jota on tarkasteltava sellaisenaan opettajien näkökulmasta. Tämä auttaa huomioimaan toimintaympäristön erityisominaisuudet ja erityisyyden. (Ahonen 2008, 171.)

Price (2011, 69) määrittää tärkeäksi keinoksi koulujen oppimisen kehittämiseen rehtorin ja opettajien välisten ihmissuhteiden kehittämisen, jonka keskiössä ovat luottamus ja tunnesiteet. Tämän suhteen toimiessa on havaittu opettajien olevan sitoutuneempia ja tyytyväisempiä työhönsä, mikä näkyy taas tehokkaampina opettajina (Price 2011, 69). Wahlström & Louisin (2008, 482) mukaan luottamusta edesauttaa se, että rehtori on välittävä ja antaa opettajien mielestä hyvää ohjeistusta, mutta rehtori ei niinkään puutu toimillaan opettajien omasta mielestä tarkoituksenmukaisiin strategisiin valintoihin heidän suunnitelluissaan opetusmenetelmiä. (Wahlström & Louis 2008, 482.)

Rehtorin ja henkilökunnan väliset suhteet ovat suuressa roolissa rehtorin sitouttamisessa kouluun. Rehtorin asenteet ovat myös herkkiä ulkoisille vaikutteille. Rehtorin tyytyväisyyden, yhteenkuuluvuuden ja sitoutumisen tasojen kokemiseen vaikuttavat organisaationaalisten suhteiden elementit aina vallan jakamisesta henkilökunnan yhteenkuuluvuuden tuntemuksiin. (Price 2011, 65.)

Pricen mukaan rehtoreiden on tärkeää jakaa odotuksensa henkilökunnalle, mikä edesauttaa odotusten toteutumista. Odotusten jakaminen kasvattaa

myös henkilökunnan välistä tyytyväisyyttä, sitoutuneisuutta ja yhteenkuuluvuutta sekä on edellytys hyvien vuorovaikutussuhteiden luomiselle. (Price 2011, 52-65.) Välillä opettajien ja rehtoreiden tavoitteet voivat olla ristiriidassa keskenään: Opettaja odottaa rehtorin johtajuudelta tiettyjä asioita, mutta rehtori toimiikin vastoin opettajan odotuksia oman johtajuustietämyksensä valossa. Tällaiset erilaiset odotukset on hyvä keskustella henkilökunnan kanssa auki, jotta ei syntyisi jännitteitä. (Ahonen 2008, 170.)

Price ehdottaa koulun henkilökunnan asenteiden ja sitoutumisen kehittämiseksi rehtorille selkeää strategiaa, jossa rehtori laatii selkeät odotukset opettajilta ja käy nämä odotukset yhdessä heidän kanssaan läpi. Side opettajien ja rehtorin ammattitehtävien välillä nopeuttaa tavoitteiden saavuttamista. (Price 2011, 70.)

Ihmiskeskeisiä arvoja arvostava organisaatio luo tukevan pohjan alaisen ja esimiehen väliselle myönteiselle vuorovaikutukselle ja mahdollistaa kiinteiden työryhmien muodostumisen. Hyvän työryhmän sisäisen vuorovaikutuksen ansiosta henkilö voi tyydyttää omia kasvutarpeitaan sekä kokea tyydytystä ryhmissä käydyistä keskusteluista. Hyvä vuorovaikutussuhde myös auttaa työntekijöitä samaistumaan ryhmän päämääriin ja tavoitteisiin sekä kokemaan ryhmän ja organisaation tavoitteet itselleen merkityksellisiksi. Tämänkaltaisten kiinteiden työryhmien jäsenet ovat muita useammin tyytyväisiä työhönsä. (Juuti 2006, 129.)

Juuti määrittelee johtamisen vuorovaikutusprosessiksi, jonka tavoitteena on saavuttaa jokin tietty päämäärä vaikuttamalla ryhmän toimintaan. Tämä edellyttää vuorovaikutusprosessin molemminpuolista vapaaehtoisuutta niin, että ryhmän toiminnot organisoidaan ja toteutetaan päämäärähakuisesti. (Juuti 2006, 160.) Heikkolaatuisena vuorovaikutus lähimpien esimiesten kanssa opettajien keskuudessa koetaan lähinnä muodollisena vuorovaikutuksena ja rajallisenä tukena. Tämä taas aikaansaa opettajilla laskevaa työtyytyväisyyttä, suorittamisen tuntemusta ja lisääntyviä työpaineita. (Somech 2010, 190-191.)

Esimiehen pääasiallisena tehtävänä on edesauttaa yksilöitä ja ryhmiä organisaatiossa saavuttamaan pyrkimyksensä ja tavoitteensa. Tämä edellyttää

esimiehiltä päätösten tekemistä ja tarvittaessa muutoksen aikaansaamista. Organisaatiossa esimiehen käyttäytymiseen ja johtamiseen vaikuttavat hänen persoonallisuutensa, aiemmat kokemukset, taustatiedot sekä arvot. (Juuti 2006, 162-170.)

Juutin määritelmän mukaan johtaminen on päämäärähakuista toimintaa, joka voidaan jakaa kahteen osaan. Johtamisessa pyritään toisaalta vaikuttamaan toisten yksilöiden käytökseen, organisoitumiseen, asemaan sekä viestintään. Nämä ominaisuudet täyttävät organisaation tarpeet. Organisaation jäsenten tarpeet taas liittyvät läheisesti yhteen vuorovaikutuksen kanssa. Organisaation jäsenet haluavat tuntea, että heitä arvostetaan, järkeviä tavoitteita saavutetaan sekä organisaation jäseniä kuunnellaan ja heistä huolehditaan. Tämänkaltaisen ihmiskeskeinen toiminta korostaa ihmisiä tuloksentekijöinä, jota pyritään vaa- limaan yhteisillä ja jaetuilla visioilla, jotka lisäävät sitoutumista ja innokkuutta. Nämä myös palvelevat ihmisiä saavuttamaan omat ja organisaation päämäärät. (Juuti 2006, 161.)

Juusenahon mukaan hyvän johtajan ominaisuuksista on pyritty laati- maan listaa, mutta saadut ominaisuudet on myöhemmin jouduttu toteamaan aina paikkansapitämättömiksi. Tutkijat ovat tulleet siihen tulokseen, ettei hyvillä johtajilla ole tiettyjä synnynnäisiä tai opittuja ominaisuuksia. (Juusenaho 2004, 33.) Tulen tarkastelemaan myöhemmissä luvuissa kuitenkin hyvän johta- jan ominaispiirteitä alaisen näkökulmasta sekä tiiminjohtajan roolissa.

Kouluorganisaatiossa koulun johtajan, rehtorin, johtamisen yleisesti hy- väksytyynä tavoitteena pidetään pedagogista johtamista. Pedagogiselle johtami- selle ei voida kirjoittaa yhtä mallia tai ohjetta kuinka se saavutetaan. Siihen vai- kuttavat rehtorin omien pyrkimysten lisäksi koulun oma kulttuuri, henkilöstön tahtotila ja koulun organisatoriset valmiudet. (Juusenaho 2004, 66.)

2.2 Organisaatio

Nykyisenlainen organisaatiomalli on muotoutunut teollistumisen myötä (Juuti 2006, 9). Collinson & Cook määrittelevät organisaation kollektiiviksi eli yhtei- söksi, jonka muodostama tarkoitus on yksilön ulottumattomissa (Collinson & Cook 2007, 8). Organisaatio tarvitsee siis enemmän kuin yhden yksilön panosta

saavuttaakseen tavoitteensa. Organisaatioita ovat yritykset, julkishallinnon organisaatiot sekä kolmannen sektorin organisaatiot eli vapaaehtoisjärjestöt ja yhdistykset. Ilmiönä organisaatio kuvataan ihmisten aikaansaamaksi yhteistoiminnaksi, jossa pyritään saavuttamaan yhteisiä tavoitteita. Organisaation jäsenillä on myös omia tavoitteita ja arvoja, kuten omien haaveiden saavuttaminen tai yleneminen organisaatiossa (Lämsä & Hautala 2004, 9-10.) Juutin (2006, 9) mukaan organisaatioille on tyypillistä niiden hierarkkinen luonne. Organisaation arvot palvelevat organisaatiota selventämällä tavoiteltua kulttuuria ja menettelytapoja, muodostavat päätöksenteon pohjan ja vakaan pilarin muutoksen keskelle, paljastavat mikä organisaatiossa on erityistä sekä antavat alkusäyksen muutokselle luoden selkeät pyrkimykset ja standardit (Jick 2000, 252).

Organisaation yleisenä tehtävänä nähdäänkin oman tehtävän, tarkoituksen sekä arvojen kehittäminen (Jick 2000, 252). Yksilö nähdään omista tavoitteistaan huolimatta alisteisena organisaatiolle, joka muodostaa ryhmäpaineen tai houkuttimen yhdenmukaistamaan organisaation yksilöiden toimintaa yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Lämsä & Hautala 2004, 10).

2.2.1 Byrokratia

Rationaalisen organisaatiomallin mukaan koulu nähdään professionaalisen ja byrokraattisen ympäristönä. Professionaalisuus näkyy opettajien korkeassa koulutustaustassa ja eriytyneessä erityisosaamisessa. Byrokraattisuus tulee esiin säädösperustaisuutena ja hierarkkisena järjestelmänä. (Juusenaho 2004, 38; Somech 2010, 191.)

Tschannen & Moran nostavat tutkimuksessaan esiin käsitteen konemainen byrokratia. Konemainen byrokraattinen malli on pyramidi, jossa voima ja määräysvalta on johtajien käsissä ja pyramidia kannattelevat työntekijät. Ammattiorganisaatioissa taas pyramidi seisoo kärkensä varassa, jonka huipulla työskentelevät esimerkiksi lääkärit ja alhaalla on johtaja, jonka rooli on tukea työntekijöitä. Kokonsa, monimutkaisuutensa ja rahoitusmallinsa takia koulu ei kykene toimimaan ammattiorganisaatiomallin mukaan, vaan sijoittuu näiden

kahden muodon väliin, ammattimaiseen byrokraatiaan. (Tschannen-Moran 2009, 219)

Koulumaailmassa byrokraattinen johtamistyyli voi äärimmillään näkyä opettajien omaaman kapasiteetin aliarvostamisena. Tällaisissa kouluissa valta on keskitetty johtajille, jotka hyödyntävät sitä taivuttaakseen opettajat noudattamaan organisaation sääntöjä. Byrokraattiselle tyylille on myös tyypillistä jyrkkä sääntöjen ja periaatteiden kannattaminen. Jyrkät byrokraattiset menetelmät on suunnattu opettajien havainnointiin ja sääntöjä vastaan niskoitteleville opettajille on tarvittaessa olemassa pakottavia, käytöstä korjaavia keinoja. Byrokraattiset menetelmät voivat vaikuttaa myös heikentävästi opettajien ammatilliseen kehitykseen. (Tschannen-Moran 2009, 219-221.)

Byrokraattisessa organisaatiossa informaation hankkijana toimii yleensä organisaation johto, joka tulkitsee informaation ja tekee sen perusteella ratkaisut. Alaiset eivät välttämättä näe siten kokonaiskuvaa tavoitteistaan tai eivät tiedä minkä takia he mitään tekevät. (Collinson & Cook 2007, 136.)

2.2.2 Adhokratia

Skrtic nostaa keskeiseksi toimivan yhteisön ja oppivan organisaation käsitteeksi adhokratian, jossa yhteisö nähdään organisaatiossa ongelmia ratkaisevana monitieteellisenä tiiminä, jossa pyritään kehittämään uusia toimintatapoja. Adhokraattisessa yhteisössä asiantuntijajäsenet ovat sitoutuneet samoihin päämääriin ratkaistakseen ongelmat yhteistyössä. Se on ristiriidassa Tschannen-Moranin (2009, 219) kuvaaman ammattilaisbyrokraatian arvojen kanssa, jossa yksittäiset ammattilaiset työskentelevät itsekseen saavuttaakseen parhaan lopputuloksen. Adhokratia perustuu innovaation periaatteeseen, jossa organisaatio nähdään ongelmia ratkaisevana kokonaisuutena. Ammattilaisbyrokraattinen organisaatio taas on enemmän suoritusorganisaatio, jossa toiminta toteutetaan valmiiksi annettujen standardien mukaan. (Skrtic 1991, 182-185.) Adhokratian mallia kuvaillaan kirjallisuudessa paljon ja se sijoittuu samaan kehukseen termien demokratia ja orgaaninen organisaatio kanssa.

Demokraattisen organisaation toimintaperiaatteessa jäsenillä on velvollisuus osallistua aivoriikkiin, kaikenlaiseen organisaatiota koskevaan päätöksentekoon ja organisaation uudistamiseen. (Collinson & Cook 2007, 137.) Demokraattisessa koulussa säännöt kuuluvat olennaisena osana koulun arkeen. Koulut omaksuvat sääntöjä ja toimintatapoja ohjatakseen jäsenistönsä käyttäytymistä. (Tschannen-Moran 2009, 223.)

Demokraattisen organisaation perusteet esiintyvät kirjallisuudessa myös orgaanisen organisaation nimellä. Orgaanisessa organisaatiossa on vähän hierarkiatasoja ja sääntöjä. Työnjako on joustavaa ja tiedonkulku tapahtuu pääosin vaakatasossa eli se on avointa. Päätöksenteko on hajautettua ja kaikki organisaation tasot osallistuvat päätöksentekoon. Orgaanisen organisaation työskentely-ympäristö on dynaaminen ja siellä vallitsee paljon epävarmuutta ja muutoksia. (Juuti 2006, 220.)

Juuti (2006, 129) tuo ilmi, että ihmiskeskeisiä arvoja arvostava organisaatio luo edellytykset johtajan ja alaisten väliseen hyvään yhteistyöhön. Tämä myös sitouttaa henkilökuntaa, mikä saa heidät useammin samaistumaan yhteisiin päämääriin ja tavoitteisiin ja he kokevat yhteiset päämäärät itselleen merkittäviksi. Orgaaninen koulu korostaa opettajan suoraa vastuuta ja siinä pyritään varmistamaan opettajalle tarvittavat resurssit ja mahdollisuudet työssä onnistumiseen (Somech 2010, 191).

Byrokraattisen johtamistyylin hierarkkisudella voi olla tuhoisia vaikutuksia koulun informaation vapaalle virtaukselle. Tällaisessa organisaatiossa ja koulussa suuri määrä informaatiota menee yleensä pakattuna alhaalta ylöspäin, mikä aiheuttaa sen, että ratkaisut tehdään usein puutteellisin tiedoin. Koulut tarvitsevatkin avointa kommunikaatiota ollakseen tehokkaita. (Tschannen-Moran 2009, 221.) Somech (2010, 191) korostaa myös, että liiallinen byrokraattisuus voi aiheuttaa merkittävien strategisten, poliittisten ja organisatoristen päätösten jäämisen keskusteluareenoiden ulkopuolelle.

Koulumaailmassa byrokraattisen ja demokraattisen johtamistyylin takana on Tschannen-Moranin mukaan eroavat tasot luottamuksessa opettajia kohtaan. Ammatillista suuntautumista edustava johtaja ei hyödynnä laitospä-

nismeja kontrolloinnissaan taustalla syvä luottamus opettajien kykyyn tehdä oppilaiden puolesta oikeita ratkaisuja. Byrokraattinen johtaja ei osoita alaisiaan kohtaan suurta luottamusta ja ajattelee, että opettajia on jatkuvasti kontrolloitava ja ohjeistettava, jotta he varmasti täyttävät velvollisuutensa oppilaita kohtaan. Tämä näkyy johtamismenetelmissä mikrojohtamisena eli ylitarkkojen työnkuvausten antamisena, pienimmissäkin asioissa neuvomisena sekä alaisen työn uudelleen tekemisenä. (Tschannen-Moran 2009, 222-228.)

Nykypäivän koulu nähdään kaikille avoimena järjestelmänä, joka toimii ympäristönsä kanssa aktiivisesti vuorovaikutuksessa. Koulu asettaa toiminnalleen tavoitteita, ja jotta nämä voisivat toteutua, tarvitaan koulun toimintaa ohjaavaa koordinaatiota, johtamista ja jäsenten välistä yhteistyötä. (Juusenaho 2004, 37.)

2.3 Organisaation johtamisen välineitä

2.3.1 Yrity maailman vaikutukset

Liike-elämässä suurin osa yrityksistä on organisaatioita, kuten julkisella sektorilla koulu edustaa organisaation mallia. Liike-elämässä yrityksillä on erilaisia johtamisstrategioita ja -teorioita, joilla pyritään saamaan henkilökunnasta mahdollisimman paljon irti antamalla samalla henkilökunnalle hyvät työolosuhteet, joiden avulla henkilökunta pitää työstään ja pysyy organisaatiossa töissä. Saman lailla toimii myös koulu. Maailman ja vallitsevien olosuhteiden muuttuessa myös koulun on kyettävä muuttumaan ja sopeuduttava kouluttamaan yhteiskuntaan kelvollisia kansalaisia. Koulut soveltavat erilaisia oppimisteorioita ja -menetelmiä taatakseen tehokkaan ja ajankohtaisen opetuksen. Yritysten tavoin myös koulun on keskityttävä siihen, että työntekijöillä on hyvät työskentelyolosuhteet, jotta he hoitaisivat työnsä mahdollisimman hyvin.

Koulut ovatkin viime vuosina soveltaneet organisaatioteorioissa liike-elämästä omaksuttuja malleja. Erityisesti mallia on omaksuttu bisnesjohtamisesta, jonka vakiintuneet tekniikat ja koulun johtamisen innovaatiot muistuttavat Peckin mukaan suuren vaihtelunsa vuoksi muoti-ilmiöitä, jotka nousevat ja laskevat vallitsevan ajanjakson mukaan. (Peck & Reitzug 2012 ,348.)

Peck & Reitzug (2012, 349) mainitsevat yritysmaailman organisaatioteorioiden tekniikoiden soveltamisen koulumaailmaan tuovan myös riskejä. Yritysmaailmassa organisaatioteoriat saattavat muuttua hyvinkin nopeasti, jolloin vanhat mallit hylätään ja sovelletaan uusinta mallia, joka on yrityksen tutkimuksen mukaan olosuhteisiin nähden toimivampi kuin vanhat mallit. Koulu organisaationa on omaksunut yritysten tuottamaa tutkimusta organisaatioteoriasta ja ottanut sitä käyttöön, mutta ei kykene Peckin & Reitzugin mukaan reagoimaan ajan muutokseen samalla syklillä yritysten kanssa. Peck mainitseekin, että suuri määrä yritysmaailmasta suoraan lainattua organisaatioteoriaa voi olla kuin muoti, joka vanhenee nopeasti ja jota kerääntyy kaappeihin. Liike-elämän organisaatioteoria vaihtuu Peckin & Reitzugin mukaan nopeasti uusiin innovaatioihin tai hylätään toimimattomana, mutta koulut jäävät kierrättämään herkästi vanhoja malleja ajankohtaisina teorioina. Ajatellaan rutiininomaisesti, että mallit sopivat suoraan sovellettaviksi ratkaisuiksi perusopetukseen. (Peck & Reitzug 2012, 349.)

Koulun tarvitseman teorian tarpeen määrittää Peckin mukaan muodin asettajat, joihin toimivat esimerkiksi poliitikot, koulutuksen johtamisen suunnittelijat ja konsultit. He etsivät uutta tietoa johtamisesta ja organisaatioteoriasta ja auttavat siirtämään sitä muodin seuraajille, kuten rehtorikoulutusyksiköille, jotka etsivät alati ratkaisuja koulumaailman ongelmiin. (Peck & Reitzug 2012, 373.) Rehtorikoulutusyksiköt siirtävät teorian koulutettaville tuleville rehtoreille, jotka laittavat sen käytäntöön koulumaailmassa.

Peck & Reitzug mainitsevat että ennen koulutuksen johtamisen ratkaisuja on haettu koulun sisäpuolelta. Viimeisten neljän vuosikymmenen aikana koulutuksen johtaminen on osoittanut taipumusta katsoa itsensä ulkopuolelle etsiessään ratkaisuja muuttuviin olosuhteisiin. Ratkaisuja etsivät usein tahot, jotka eivät ole suoraan tekemisissä perusopetuksen kanssa. Koulun innovatiiviset ratkaisut perusopetuksessa ovat jääneet hyvin vähäisiksi ja malleiksi on omaksuttu yritysmaailman vanhentuneita malleja. Peck & Reitzug kyseenalaistavatkin, onko perusopetuksen ongelmien etsiminen ulkoistettu täysin perusopetuksesta ulkopuoliselle sektorille. (Peck & Reitzug 2012, 374.)

2.3.2 Kaaos- ja systeemiteoria

Organisaatioteoriassa tiheään esiintyviä käsitteitä ovat kaaosteoria ja systeemiteoria. Kouluympäristössä kaaosteorialla tarkoitetaan koulu-uudistuksia, jotka syntyvät talouspoliittisten uudistusten myötä. Tämä aiheuttaa koulutusmaailmassa vaikeasti hallittavia ja ennakoitavia tilanteita. Rehtorin on kuitenkin oltava valmis tämänkaltaisiin tilanteisiin ja kyettävä sopeutumaan niihin ja johdamaan organisaatiansa ennakoimattomissakin uusissa tilanteissa. Tällaisia tilanteita syntyy Juusenahon mukaan muun muassa nopeissa hallinnollisissa uudistuksissa, jotka on tiedotettu heikosti. Rehtorin on oltava mukana muutoksessa ja uudistuksissa sekä tiedollisesti että asenteellisesti, jotta koulutuksen järjestäjän koulutuspoliittinen tahto siirtyisi mahdollisimman sujuvasti osaksi rehtorin oppilaitoksen toimintakulttuuria. Tällaiset tilanteet voivat aiheuttaa organisaatiossa kaaosta, joka voi vaikuttaa haitallisesti henkilöstön työssä jaksamiseen. Tämänkaltaisissa tilanteissa kaaos on kyettävä Juusenahon mukaan muuntamaan voimavaraksi. (Juusenaho 2004, 46.)

Luonnontieteellistä systeemiteoriaa on sovellettu Gregory Batesonin johdolla ihmistieteisiin. Keskeisimpinä systeemiteorian tuloksina Bateson toi julkisuuteen ryhmädynamiikasta ja vuorovaikutuksesta tekemiään havaintoja. Ryhmässä vaikuttaminen ei ole yksisuuntaista vaan kaksisuuntaista. Ryhmän sisäistä vuorovaikutusta hallitsevat joko symmetriset tai komplementääriset mallit. Symmetrisessä mallissa osapuolet reagoivat toistensa tekoihin samanlaisella tavalla. Asetelma osapuolten välillä on kilpailullinen ja alistetumpi osapuoli saa aikaan vastareaktion, jolloin tilanne raukeaa. Komplementäärisessä mallissa osapuolet taas täydentävät toisiaan ja toinen osapuoli yleensä alistuu. Hallitsevan osapuolen kasvattaessa valtaansa alistettuun erilaistuminen kasvaa ja systeemi hajoaa. (Laaksonen & Wiegand 2000, 27-31.)

Systeemiteoreettisessa ajattelussa kaikki vaikuttaa kaikkeen. Muutos yhdessä organisaation osassa aiheuttaa muutostarpeen toisessa organisaation osassa. (Juuti 2006,11.) Systeemiteoria ymmärtää Juusenahon mukaan koulun kokonaisuutena, jonka toiminnalla on selkeä tavoite. Koulu on jaettu oppilaista, huoltajista, opettajista ja rehtoreista koostuviin, keskenään toisistaan riippuvai-

siin osiin. Koulun ja sen osien väliset riippuvuussuhteet aiheuttavat kompleksisuutta ja ristiriitoja. Erityisesti Juusenaho asettaa keskiöön rehtorin, joka kykenee toiminnallaan vaikuttamaan kaikkien muiden osien toimintaan. Tämä vaikuttaa koulun kehittämiseen avoimeksi yhteiskunnaksi kaikille toimijoille, mikä aikaansaa sen, että rehtorin toiminnan on kehityttävä ja muututtava samassa suhteessa. (Juusenaho 2004, 45.)

2.3.3 Leadership ja management johtamisen välineinä

Suomessa ihmisten ja asioiden johtamisella on yksi termi, joka on johtaminen. Englannin kielessä johtaminen on jaettu kahteen termiin: leadership ja management. Nämä kaksi termiä edustavat kahta erilaista lähestymistapaa johtamiseen organisaatiossa.

Leadership -johtamistavassa johtajan persoona nähdään ihmisläheisenä, vuorovaikutukseen panostavana, ennakoivana ja tunteita käyttävänä (Northouse 2007, 9). Vahvasti leadershipmainen johtaja siis on tulkittavissa henkilöstön asiat etusijalle asettavana johtajana, jota on helppo lähestyä ja jonka kanssa on turvallista keskustella ja jakaa huolia. Myös Raasumaa (2010, 29) painottaa määritelmässään leadership -johtamistyylin näkymistä organisaatiossa keskustelu- ja motivointikulttuurin muodossa. Management -johtamistavassa johtajan persoona yhdistetään vähemmän tunteita käyttävään ja enemmän reaktiiviseen persoonaan, joka on keskittynyt talousasioiden hoitamiseen (Northouse 2007, 9). Management eroaa Northousen perusteella leadershipista siinä, että management -tyylinen johtaja keskittyy hoitamaan ensisijaisesti raha-asiat kuntoon ja ihmissuhteet sekä tunnepitoiset asiat ovat toissijaisia (Northouse 2007, 9). Management-johtamista sanotaankin yleisesti asioiden johtamiseksi (Raasumaa 2010, 29). Leadership on keskittynyt rakentavaan muutokseen ja mukautumiseen, jossa keskitytään tulevaisuuden hahmottamiseen, kun management taas keskittyy luomaan järjestystä ja vakautta. (Raasumaa 2010, 29; Northouse 2007, 9).

Northouse ei aseta kumpaakaan johtamissuuntausta paremmuusjärjestyksessä toisensa edelle. Molemmat suuntaukset sisältävät pääpiirteiden eroa-

vaisuksiensa lisäksi huomattavasti samanlaisia ominaisuuksia. Organisaation johtotehtävissä työskentelevälle molemmat suuntaukset pitävät sisällään edellytyksen vaikutukselle, eli johtamistavan ja toimenpiteiden on tuotettava vaikutuksia. Molemmat suuntaukset sisältävät myös ihmisten kanssa työskentelyn, sillä myös management-painotuksessa tulosta syntyy työntekijöiden avustuksella. Molemmat johtamistyyliä tähtäävät myös tehokkaaseen tavoitteiden saavuttamiseen, vaikka hakevat tätä päämäärää erilailla painotettuja reittejä pitkin. Management-painotteisten johtajien pyrkiessä saamaan ryhmänsä saavuttamaan tavoitteet, ovat he jo osallisina leadershipissa. Leadership -johtajien suunnitelmassa, organisoidessa ja kontrolloidessa ovat he mukana managementissa. Molemmat suuntaukset edellyttävät yhteisenä piirteenä ryhmän jäseniä saavuttamaan tavoitteet. (Northouse 2007, 9-11.)

Northouse huomauttaa, ettei johtamisen ole hyvä noudattaa vain toista suuntausta. Organisaation ollessa vahvasti management-painotteinen ilman leadershipia, aiheuttaa se Northousen mukaan päätöksenteon tukahtuneisuutta ja byrokraattisuutta. Leadershipin ollessa dominoivana ilman management-painotteisuutta voi Northousen mukaan syntyä tarkoituksettomia tai väärinohjautuneita tuloksia. Vaihtoehdot eivät siis ole toisiaan poissulkevia, vaan pikemminkin toisiaan tukevia. Jotta organisaatio olisi tehokas, edellyttää se sen johtajalta tehokasta management-hallintaa ja taitavaa leadership -kykyä. (Northouse 2007, 10-11; Raasumaa 2010, 30.) Kärjistettynä johtajan on siis oltava taitava johtaja talousasioissa ja samalla taitava johtaja henkilöstöasioissa.

2.3.4 Lmx -teoria

Organisaation johtamisteorioista ja taustakirjallisuudesta yleisimpänä esiin nousee *Leadership-member-exchange* -teoria, joka tunnetaan nimellä LMX-teoria. LMX -teorian tarkoituksena on ottaa keskiöön johtajuuden tarkastelu alaisen ja johtajan välisen kahdenkeskisen vuorovaikutuksen kautta. Yleisenä piirteenä johtamisteorioille on, että alaisia tarkastellaan yhtenä joukkona, johon johtaminen kohdistuu. (Ahonen 2008, 46.) LMX-teoria haastaa aiemmat teorit siinä, että alaista tarkastellaan joukon sijasta yksilönä jota ei kohdella kollektiivisena

soveltaen keskivertoa johtamistapaa (Northouse 2007, 151). Johtajan välinen vuorovaikutussuhde yhden alaisen kanssa on ainutkertainen ja vuorovaikutussuhteiden summa alaisten kanssa muodostaa vuorovaikutusverkoston, joka vaikuttaa suoraan johtajuuteen. (Ahonen 2008, 46.)

Perusolettamuksena LMX-teoriassa johtajat luovat laadukkaita vuorovaikutussuhteita alaistensa kanssa, jotka on jaettavissa laadullisesti alhaisista korkealaatuisiin. Korkealaatuisena vuorovaikutussuhde luo korkealaatuisen luottamuksen tason, vastavuoroisen kannatuksen, tiedon kulun ja korkean neuvotteluasteen. Heikkotasoisena johtajan ja alaisen välinen vuorovaikutussuhde taas sisältää rajoitetun tuen johtajan ja alaisen välillä molempiin suuntiin, laskee luottamuksen tasoa ja saa aikaan vuorovaikutuksen formaaliuden ja rajallisuuden. (Somech 2010, 190.)

Organisaatio tarvitsee toimiakseen johtajan, joka kykenee luomaan hyviä ja laadukkaita vuorovaikutussuhteita. Johtajan onnistuessa luomaan alaiseen hyvän vuorovaikutussuhteen voivat he molemmat paremmin, kykenevät saavuttamaan enemmän ja organisaatio voi kokonaisuudessaan paremmin. Ollakseen hyvä johtaja johtajan on luotava itselleen johtajuus, joka onnistuu luomalla korkealaatuisia vuorovaikutussuhteita kaikkien alaisten kanssa. Se saa kaikki alaiset tuntemaan, että he ovat osa ryhmää. Samaan ryhmään kuulumisen tunne saa alaiset taas keskittymään vähemmän omiin intresseihinsä ja enemmän ryhmän ja organisaation tarkoituksiin ja saavutuksiin. Tämä kasvattaa johtajan ja alaisten välistä keskinäistä luottamusta ja kunnioitusta. (Northouse 2007, 155-156.)

LMX-teorian keskiössä on johtajan ja alaisen välinen kahdenvälinen vuorovaikutus. Northouse korostaa, että johtajan on tärkeä tunnistaa organisaatiossa kahdenlaisen ryhmävariaation olemassaolo: sisäryhmän ja ulkoryhmän. Sisäryhmällä Northouse tarkoittaa ryhmää, joka on johtajan suosiossa ja joka saa johtajalta erityistä huomiota. Sisäryhmäläisten kanssa johtaja saa aikaan enemmän työtä tehokkaammilla tavoilla. Sisäryhmän jäsenet ovat omatoimisia ja halukkaita tekemään enemmän töitä kuin heille on osoitettu. He ovat myös kykeneviä etsimään innovatiivisesti tapoja, joilla kehittää ryhmän tavoitteita. Sisä-

ryhmää motivoi se, että johtajat antavat heille paljon vastuuta ja mahdollisuuksia näyttää kykynsä. Johtajat myös antavat heille paljon omaa aikaansa ja tukeansa, eli ovat heidän kanssaan useasti henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa ja antavat heille palautetta. Ulkoryhmän Northouse taas luokittelee ryhmäksi, joka työskentelee tiukasti oman työnkuvansa mukaan. Ulkoryhmä ei saa juuri erityistä vastuuta, vaan he työskentelevät tiukasti oman työnkuvansa mukaan. Johtajat ovat heitä kohtaan reiluja, mutta eivät anna heille erityisesti huomiota tai aikaansa. Työpanoksestaan ulkoryhmäläiset saavat palkinnoksi heille työehtosopimuksessa määritellyn palkan. (Northouse 2007, 157-158.)

Tällaista ryhmäjakoja ei Northousen mukaan tulisi syntyä työpaikoille, vaan johtajien olisi osattava katsoa työyksikkönsä taakse, havaita epäkohdat ja luoda korkealaatuisia suhteita kaikille organisaation tasoille. LMX-teoria antaa johtajille näkökulmia oman johtamisen parantamiseen ja suuntaa johtajuuden vuorovaikutusnäkökulmaan. Sisä- ja ulkoryhmien muodostuminen voi olla tahtonta johtajan toimintaa, johon hän ei haluaisi tähdätä, mutta hänen käytöksensä edesauttaa ryhmien muovautumista. Vuorovaikutuspainotteisuus herkistää johtajia havaitsemaan mahdolliset sisä- ja ulkoryhmät ja niiden mahdollisen muotoutumisen. Jotta työryhmä olisi laadukas ja toimiva, tarvitsee se vahvaa johtaja-alainen -vuorovaikutussuhdetta. Northouse korostaa, että johtajan on muistettava olla jokaiselle alaiselleen reilu ja sallittava tämän tulla niin sitoutuneeksi työryhmään kuin vain haluaa. (Northouse 2007, 158-162.)

2.3.5 Yhteisö yksilön sitouttajana

Collinson & Cook korostavat yksilön roolia yhteisön oppimisessa. Jotta organisaatiossa voisi tapahtua yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista, tarvitaan jokaisen jäsenen henkilökohtaista panosta ja oppimishalua. Yksilön vastuulle jää myös ajankohtaisten käytänteiden ja toimintatapojen kyseenalaistaminen sekä osallistuminen yhteisiin aivoriihiin. Yhteisössä tulee tilanteita, joissa yksilöllä on enemmän tietoa kuin muilla yhteisön jäsenillä. Tällöin yksilön täytyy osata ottaa johtajan rooli ja jakaa tietämystä muille jäsenille ja auttaa muita jäseniä kehittymään oppivassa yhteisössä. Demokraattisessa päätäntävällässä tarvitaan

myös yksilöiden henkilökohtaista panosta, jotta päätökset voidaan tehdä yhdessä ja näin toteuttaa demokratiaa. (Collinson & Cook 2007, 141.)

Organisaatiossa yhteisön sisälle muodostuu erilaisia alakulttuureja. Näin tapahtuu Seppälä-Pänkäläisen (2009, 27) mukaan myös koulussa. Koulun osa- ja alakulttuurit jakautuvat muun muassa koulutuksen, toimenkuvan tai kasvatusta koskevan orientaation mukaan. Riskinä tällaisessa alakulttuurien synnysssä on kuppikunnittuminen, jolloin Argyris & Schönin (1996, 6) mainitsema tietovirta yksilön ja yhteisön välillä ei saavuta koko yhteisöä. Kääntöpuolena positiivisessa mielessä alakulttuurit muodostavat ryhmiä, joissa ongelmia havaitaan ja niihin pyritään etsimään ratkaisua.

Seppälä-Pänkäläinen (2009, 30) korostaa, että nykypäivän professionaalinen ja oppiva yhteisö pyrkii saavuttamaan yhteisen, kaikkia oppijoita kunnioittavan toimintakulttuurin. Enää ei riitä, että tieto on vain yksittäisten yksilöiden hallussa, sillä jälkimoderni nykykoulu on fragmentoitunut ja joutuu jatkuvasti tunnustelemaan uusia opetusmenetelmiä ja strategioita. Tämä edellyttää yhteisöltä jaettua asiantuntijuutta. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 28.)

Printy kuvaa tutkimuksessaan opettajien työyhteisön muodostumista. Hänen mukaansa opettajia työelämässä saattaa yhteen näiden yksilölliset, taustalla olevat ominaisuudet. Toinen tärkeä seikka on jäsenten osallistumisen laatu yhteisön tapahtumiin. Aktiiviset osallistujat kokevat vahvemmin yhteenkuuluvuutta kuin satunnaisesti yhteisissä tapaamisissa käyvät. Printy mainitsee myös opettajien työyhteisön keskinäiset vuorovaikutuksen säännöt yhteisöä muodostavana tekijänä. Uuden jäsenen tullessa yhteisöön hänen on omaksuttava yhteisön säännöt sopeutuakseen yhteisöön. Tärkeänä seikkana yhteisöä muodostavana tekijänä toimii kuitenkin opettajien keskinäinen ymmärrys tekemästään työstä. Kaikki yhteisön opettajat tekevät samaa työtä ja pystyvät näin ollen hakemaan tai tarjoamaan tukeaan työyhteisölle. (Printy 2008, 199.)

Parker & al. mainitsevat erääksi toimivan ja menestyvän koulun salaisuudeksi opettajien sitoutumisen. Tällaisissa kouluissa opettajat ovat sitoutuneet lujasti sekä ammattiinsa että organisaatioonsa. (Parker & al. 2005, 472.) Opettajien sitoutumista lujittavat Parker & al. mukaan ryhmä- ja tiimityöskentely. He

mainitsevat jo perinteisen ryhmätyöskentelyn toimivan ennusmerkkinä opettajien tiimisitoutumisesta. Mitä enemmän opettajilla on näyttöä tiimityöskentelystä, sitä enemmän he ovat sitoutuneet tiimiinsä. Opettajien tiimisitoutumiseen vaikuttavat Parker & al. mukaan muun muassa tiimiorientaatio, tiimijohtajuus sekä taustakäyttäytyminen. (Parker & al. 2005, 472.)

Ryhmällä ja tiimillä sitoutumisessa tarkoitetaan vähintään kahdesta henkilöstä muodostettua ryhmää, jossa henkilöt ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja joilla on yhteinen tavoite, jota kohti he pyrkivät. Ryhmän tai tiimin jäsenten on tunnettava yhteinen tavoite tärkeäksi ja että he voivat tiimin avulla yhdessä jatkuvalla vuorovaikutuksella päästä päämääräänsä. Jos yhteistä päämäärää ei ole, ei ole perusteita ylläpitää ryhmää tai tiimiä. Yhteisen päämäärän tavoittelu saa ryhmän jäsenet tuntemaan yhteenkuuluvuutta ja päämäärän tavoittelu ohjaa ryhmän toimintaa. Jos ryhmäläiset eivät tunne päämäärää tärkeäksi, eivät he koe myöskään yhteenkuuluvuutta ryhmää tai tiimiään kohtaan, mikä ohjaa taas toimintaa pois päämäärän tavoittelulta. (Juuti 2006, 121.)

Opettajien tiimisitoutumisella on myös toinenkin ulottuvuus. Aiemmin kuvailin tiimi- ja ryhmätyöskentelyn vaikutusta opettajien omaan työsitoutumiseen, mutta samalla opettajien sitoutuminen lujemmin omaan työhönsä vaikuttaa myös oppilaiden oppimiseen positiivisesti. Opettajan työn tärkein päämäärä on tuottaa oppilaille mahdollisimman hyvää opetusta (Collinson & Cook 2007, 204). Tämä näkyy Scribner & al. tutkimuksessa, jossa itseohjautuvissa tiimeissä työskentelevien opettajien oppilaat saivat parempia arvosanoja kuin täysin itsenäisesti toimivien opettajien oppilaat (Scribner & al. 2007, 71). Tiimityön kasvattaminen opettajien keskuudessa kouluissa tukee ja vahvistaa opettajien sitoutumista tiimiinsä ja työyhteisöönsä (Parker & al. 2005, 472).

Opettajan tuntiessa kuuluvansa luovaan tiimiin nousee opettajan työtyytyväisyyden taso. Opettaja pyrkii itse tekemään parhaansa saavuttaakseen ryhmän yhteisen päämäärän sitoutuneena työhönsä. Opettajan työtyytyväisyyttä voi kuitenkin laskea kollegoiden alhainen motivaatio tai huonosti tehty työ. Tällainen havainto on ristiriidassa ryhmän yhteistä päämäärää tavoittelevan toiminnan kanssa, mikä saattaa aiheuttaa opettajissa turhautumista sekä vähen-

tää tyytyväisyyden tunnetta. (Quaglia & al. 2001, 214.)

Kouluorganisaatiossa tehokasta toimintaa ja työyhteisön kiinteyttä ylläpitävät ryhmät ja tiimit, jotka myös mahdollistavat tehokkaan päätöksenteon (Juuti 2006, 123). Tiimitoiminnan ylläpitämisessä rehtorilla on suuri rooli. Tukeakseen ryhmä- ja tiimitoimintaa sekä opettajien sitoutumista kouluissa rehtorit voivat osoittaa tukensa opettajien ryhmäytymiselle sekä taata tähän mahdollisuudet. Rehtori voi myös vahvistaa omalla työskentelyllään koulun yhteistyökulttuuria sekä helpottaa tiimien työtä tuomalla omaa syväluotaavaa näkökulmaansa tiimin kehitystasolle ja päätöksentekoon. (Parker & al. 2005, 473.)

Raasumaa nostaa yhteisöllisen oppimisen merkittäväksi tekijäksi toisten yhteisön jäsenten kunnioittamisen. Demokraattisessa oppivassa yhteisössä on avoin ilmapiiri, jossa jokainen uskaltaa näyttää haavoittuvuutensa ja esittää mielipiteitään ja kritiikkiä. Yhteisössä tulee myös sallia jäsenten epäonnistumiset ja virhearviot. Jäsenten tulee myös kunnioittaa omista mielipiteistään poikkeavia mielipiteitä ja toimintatapoja ja hyväksyä ne vaihtoehtoina. Raasumaa korostaa tärkeänä ominaisuutena myös yhteishenkeä, missä yhteisön jäsenet kannustavat ja tukevat toisiaan ja toimivat empaattisesti. (Raasumaa 2010, 89-90.)

Raasumaa on jakanut yhteisöllisen osaamisen neljään pääkategoriaan: laaja-alainen ihmissuhdeosaaminen, kyky toimia joustavasti, ryhmätyötaidot sekä vuorovaikutustaidot. Näitä Raasumaa soveltaa perusopetuksen kouluympäristöihin, jossa tiimit ja työryhmät toimivat luonnollisina organisaatioympäristöinä (Raasumaa 2010, 97).

Jotta yhteisö toimisi kaikkien jäsentensä avulla, täytyy sen jäsenten hallita ihmissuhdeosaaminen. Laaja-alaiseen ihmissuhdeosaamiseen sisältyy ihmisten kohtaamistaitojen monipuolinen hallinta, kuten erilaisten mielipiteiden hyväksyminen ja toisen ihmisen tulkitseminen. Yksilön on kohdattava toiset yksilöt yhteisössä tasavertaisina jäseninä ja kyettävä auttamaan ja kuuntelemaan heitä. Yksilön on kyettävä toimimaan myös joustavasti, johon sisältyy taito käydä dialogeja yhteisön muiden jäsenten kanssa. Yksilön on hallittava kommunikaatio- taidoista myös oman mielipiteen esittäminen ja vasta-argumentin esittäminen

antaessaan kritiikkiä. Yhteisön jäsenen on osattava työskennellä myös osana ryhmää. Hänen on osattava myös hyödyntää muiden ryhmäläisten kykyjä sekä kyettävä työskentelemään kaikkien yhteisön jäsenten kanssa luontevasti. Neljäntenä toimivan yhteisön peruspilarina Raasumaa mainitsee vuorovaikutuksen. Hän nostaa esiin toimivan vuorovaikutuksen esimerkkinä koulumaailman, jossa toimiva vuorovaikutus näkyy opettajan toimivana kommunikointina oppilaiden, vanhempien ja kollegoiden suuntaan sekä avoimena toiminta yhteiskunnalle. Hyvät vuorovaikutustaidot omaava kykenee myös tunnistamaan yhteisöllisen osaamisen ja hyödyntämään sosiaalista lahjakkuutta koulun sisällä. (Raasumaa 2010, 90.)

Organisaatiossa työntekijöiden tyytyväisyys, yhteenkuuluvuus ja sitoutuminen omaavat vaikutteita useista henkilökohtaisista, toisiinsa linkittyneistä yhteisöllisistä tekijöistä (Price 2011, 47). Työntekijöiden henkilökohtaiset ominaisuudet ja työyhteisön rakenne voivat vaikuttaa henkilösuhteiden väliseen luottamukseen ja riippuvuuteen. Emotionaaliset henkilösuhteet voivat olla joko rajoitettuja tai vahvistettuja henkilökohtaisilla tai yhteisöllisillä tekijöillä. Organisaatiossa jäsenet muodostavat ihmissuhteita tavallisimmin sukupuolen, iän tai jonkin muun tunnistettavan attribuutin perusteella. (Price 2011, 51.)

2.3.6 Tiimityö

Tiimillä eli ryhmällä on yhteinen päämäärä ja tavoitteet. Tiimin voivat muodostaa vähintään kaksi henkilöä, jotka ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Ryhmän jäsenten on koettava olevansa riippuvaisia toisistaan ja heistä on tunnuttava, että heistä muodostuu ryhmä yhteiseen päämäärään pyrkiessään. (Juuti 2006, 121; Kogler Hill 2007, 207.)

Tiimit ovat elintärkeitä organisaatiolle, sillä ne mahdollistavat sen kiinteyden ylläpidon sekä pitävät toiminnan ja päätöksenteon tehokkaina. Tiimin olemassaololle yhteisen päämäärän olemassaolo on kriittistä. Yhteisen päämäärän tavoittelu muodostaa tiimin tarkoituksen ja ilman sitä tiimin tarkoitukselle ei ole perusteita. Tähän päämäärään sitoutumisen kautta tiimin jäsenet tunnistavat toisensa ja kokevat yhteenkuuluvuuden tunnetta. Jos tätä yhteenkuulu-

vuutta ei löydy, jäsenet eivät voi suunnata toimintojaan yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. (Juuti 2006, 121-123.) Tiimin tehokkuuden kannalta yhteistyö nousee erityisen tärkeäksi. Yhteistyössä tärkeintä on, että jäsenet voivat pysyä ongelmakeskeisinä (asiantuntijuuden avulla havaita yhteisöä kohtaavat haasteet ja löytää näihin ratkaisuja, jotta yhteisö voi kehittyä), olla vuorovaikutuksessa keskenään, ottaa riskejä ja haastaa toisiaan (Kogler Hill 2007, 220).

Toimiva ja tehokas tiimi muodostuu oikeasta määrästä oikeanlaisia henkilöitä, jotta ryhmän tehtävä saataisiin täytettyä mahdollisimman tehokkaasti. Tiimin asettaessa itselleen tavoitteita niiden on oltava niin selkeät, että kaikki jäsenet ymmärtävät ne. Ongelmanratkaisutilanteissa tiimit tarvitsevat toimivan rakenteen, jossa korostuu luottamus, jotta kaikki jäsenet haluavat auttaa päämäärien saavuttamisessa. Tähän heille on myös tarjottava mahdollisuus. (Kogler Hill 2007, 218-219.)

Tiimijohtamista on tutkittu paljon organisaation johtamisen mallina ja sitä esiintyy myös koulumaailmassa. Myös suomalaiskoulujen rehtorit nostavat mallin esiin tärkeänä johtamisen välineenä (Juusenaho 2004, 92). Scribner & al. (2007, 71) mainitsevat tutkimuksessaan tiimijohtajuuden näkymisen kouluissa opettajien työskentelemisenä itseohjautuvissa tiimeissä. Scribner & al. mukaan monissa kouluissa opettajien muodostamien tiimien tarkoituksena on havaita ja ratkaista ennalta määritellyjä ongelmia. Tämän käytännön etuna he näkevät koulun yhteisön jäsenten roolien ja suhteiden uudelleenmäärittelyn. (Scribner & al. 2007, 71.)

Tiimijohtaminen opettaa ryhmälle johtamisen hahmottamista vuorovaikutustilanteena. Se myös auttaa opettajia tulemaan tietoiseksi keskusteludynamiikasta, jolla saavutetaan tai tuhotaan tehokas yhteistyö. Tiimijohtajuudesta on apua myös rehtoreille, sillä se auttaa rehtoreita selkeyttämään omaa rooliaan johtajana ja löytämään autonomian tasoja, joiden avulla tiimit voisivat sitoutua työhönsä eli tehokkaaseen ja innovatiiviseen ongelmien havaitsemiseen ja ratkaisemiseen. (Scribner & al. 2007, 67.)

Scribner & al. esittävät, että yleisen johtajuuden näkökulma tarjoaa tiimijohtamiseen dynaamisen perspektiivin, johon vaikuttavat ristiin organisaation

käytösvirtaukset ja ajanjaksot. Organisaation on lunastettava paikkansa, kuten myös jokaisen organisaation tason. Yhteisön kehittymisen kannalta Scribner & al. korostavat yksilöiden ja organisaation muodollisten rakenteiden vuorovaikutuksen merkitystä pyrkimyksessä moninaisuuteen. Opetushenkilöstön tapauksessa tämä tarkoittaa koulujen muodollisten johtajien ja opettajien tarvetta kehittää herkistymisen, vuorovaikutuksen ja kommunikaation alueitaan. (Scribner & al. 2007, 96.)

Tiimien tehokkaat johtajat oppivat muodostamaan tiimin tehokkaasta toiminnasta ja ongelmien havainnoinnista mentaalisia malleja joiden avulla he voivat ryhtyä tarvittaessa tarpeellisiin toimenpiteisiin ongelmien ratkaisemiseksi. Hahmottamalla, mitkä tekijät tekevät tiimeistä loistavia ja lisäämällä nämä tekijät tiimin suorituskyykyyn johtajat oppivat kuinka johtaa tiimejä yhä paremmin. (Kogler Hill 2007, 209-224.)

Tiimijohtamisen vahvuutena koulujen kaltaisille organisaatioille nähdään, että johtajan ja alaisen rooli vaihtuu. Tiimin johtaminen ei keskity ainoastaan johtajan aseman tuomaan valtaan vaan johtajan kriittisiin toimintoihin. Hyvän tiiminjohtajan persoonallisuuden piirteiksi Kogler Hill määrittelee syvällisyyden, avoimuuden, analyttisyyden sekä hyvät kuuntelijan taidot. (Kogler Hill 2007, 224-225.)

2.3.7 Johtajan merkitys yhteisössä

Johtajat ovat tärkeä osa johtamaansa ryhmää. Johtajan samastuminen ryhmään ja sen arvoihin ja tavoitteisiin toimii tärkeänä motivoijana, kun työskennellään ryhmän intressien puolesta. Yleisellä tasolla on oletettavaa, että johtajat, jotka samastuvat organisaatioonsa sisäistävät organisaationsa arvot ja tavoitteet. He pyrkivät samalla parantamaan ryhmänsä olemusta omalla esimerkillään osoittaen johdonmukaisuutta ja pysyvyyttä tavoitteena suojata yhteisiä tavoitteita henkilökohtaisten etujen uhalla. (Van Dick & al. 2007, 135.)

Organisaatioonsa samastuneet johtajat ovat sitoutuneita lisärooleihin. He osoittavat taipumuksia sitoutua ryhmäorientoituihin aktiviteetteihin, kuten organisationaalisista tarpeista huolehtiminen. Näin on mahdollista sekä määrälli-

sesti että laadullisesti kasvattaa työntekijöiden saatavilla olevia resursseja. Tällaiset johtajat nähdään organisaatiossa viehättävinä roolimalleina. Korkeasti sitoutuneet johtajat ovat samalla myös helposti lähestyttäviä ja vastaanottavia työntekijöiden yksilöllisille tarpeille. (Van Dick & al. 2007, 136.)

Yksilön ja yhteisön arvomaailman samankaltaisuus lisää työntekijöiden tyytyväisyyttä työympäristöönsä. Yksilön tuntiessa vahvaa uskoa organisaation arvoihin ja tuntiessa ne hyväksyttäväksi yksilön itsetunto vahvistuu ja tyytyväisyys kasvaa. (Van Dick & al. 2007, 136.)

Johtajan sitoutuminen vaikuttaa myös alaisen sitoutumiseen, mikä näkyy alaisen asenteissa ja käytöksessä. Joissain tapauksissa alaisen ja johtajan näkökulmat organisaatiosta saattavat mennä ristiin. Van Dick & al. selittävät tätä sillä, että johtajat kommunikoivat usein alaisiaan enemmän makrotasolla erilaisten ulkoisten kokonaisuuksien kanssa, kuten koulumaailmassa muut kunnat ja koulut. Alaiset taas ovat sitoutuneita enemmän mikrotasolla sisäisesti, kuten tiimeissä ja työryhmissä, joissa johtajat sitoutuvat organisaatioon kokonaisuutena toimenkuvansa takia. (Van Dick & al. 2007, 140-145.)

Van Dick & al. mainitsevat yksilön sitoutumista yhteisöön alentavien suuntauksien vaikuttavan yhtä aikaa sekä työntekijöihin että työnantajiin. Tällaisia suuntauksia voivat olla esimerkiksi laskenut työturvallisuuden taso ja lyhyet työsuhteet. Annettaessa johtajalle mahdollisuus vaikuttaa alaisiinsa, prosesseihin, toimintatapoihin ja johtajan antaessa arvoa pitkäaikaisille työsuhteille pitäisi olla tutkimuksen mukaan merkittäviä vaikutuksia työntekijöiden ja työnantajan sitoutumiselle organisaatioon. (Van Dick & al. 2007, 146.)

Työn tekemisen on tunnettava motivoivalta, jotta yksilö jaksaa työskennellä toimenkuvassaan. Siihen, kuinka merkittävänä ja motivoivana yksilö koee työnsä, vaikuttaa työn sisältö ja työn päämäärät. Henkilön on koettava työ itselleen sopivaksi ja koettava työn päämäärät myös itselleen merkittäviksi ja nähdä ne haasteina, joita kohti pyrkiä. (Juuti 2006, 66.)

Jackson & Marriot tarkastelevat organisaatiota institutionaalista näkökulmasta, joka korostaa yksilön ja kollektiivisten osallistujien, eli muiden organisaation henkilöiden, roolia organisaatiossa. Näkökulmassaan he tarkastelevat

johtamisen parametreja organisaation näkökulmasta yksilönäkökulman sijaan. Institutionaalisessa näkökulmassa johtajuus organisaationaalisena laatuna sijoittuu organisaation jäsenten keskuuteen. (Jackson & Marriot 2012, 232-233.)

Organisationaalisena laatutekijänä johtajuus havainnollistaa mekanisme, missä organisaationaaliset johtajuus vaikuttaa organisaation jäsenten ominaisuuksiin ja käyttäytymiseen. Johtajuuden arvoa organisaatiossa tukevat johtajan henkilökohtaiset resurssit, asiantuntijuus ja voimavarat. Jokaisen organisaation jäsenen yksilöllinen käyttäytyminen nähdään osana systeemiä. Tästä näkökulmasta johtajuus ei ole pysyvä asiointi, mutta kaikki organisaation jäsenet pääsevät usein olemaan johtamisen subjekteja sekä objekteja. Johtajuudelle organisaation kulttuuri on tärkeää ja osa siitä kulttuurista on osallisena jaettu arvoihin ja tarkoituksiin, jotka kehittyvät jäsenten välisessä keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Jackson & Marriot 2012, 233.)

Johtajalla on organisaatiossa tehokkaita keinoja vaikuttaa alaisen työsuoritukseen. Asettamalla korkeita moraalisia standardeja johtaja voi vahvistaa alaisensa moraalista identiteettiä. Tämän vahvistuminen taas aikaansaa alaisen eettisen päätöksenteon ja käyttäytymisen kehittymistä. Zhu & al. mainitsevat, että uudistusmieliset johtajat voivat omalla käytöksellään vaikuttaa siihen, kuinka alaiset hahmottavat oman moraalisen identiteettinsä. (Zhu & al. 2011, 159.) Johtajan moraalisen rohkeuden taso voi olla tarttuvaa, mikä voi aikaansaada olosuhteet, jossa alaiset saavat tukea korkeampaan moraaliseen identiteettiin ja rohkeampaan päätöksentekoon (Zhu & al. 2011, 160).

Zhu & al. tutkimus osoittaa, että uudistava johtaja voi vaikuttaa alaisiin omalla esimerkillään. Hän voi oletettavasti muuttaa alaisensa moraaliseksi agenteiksi demonstroimalla heille omia hyveellisiä ja moraalisia standardejaan. Samalla kun uudistavat johtajat odottavat alaisensa osoittavan suurempaa painoarvoa moraalille ja eettisille standardeille, he osoittavat huolta alaisen tarpeista, tunteista ja moraalisuuden kehittymisestä. (Zhu & al. 2011, 159.)

Johtajan aktiivinen ja uudistava toiminta vaikuttaa siihen, kuinka alaiset kokevat oman moraalisen identiteettinsä. Organisaatiossa on asetettava selkeät odotukset ja tavoitteet korkealle eettiselle ja moraalille suunnalle. Näiden

avulla johtaja kykenee myötävaikuttamaan alaisen moraaliseen identiteettiin. Jotta organisaatio voisi kehittää moraalisia alaisia, on sen kehitettävä uudistavaa johtajuutta kaikilla organisaation tasoilla. Selkeillä moraalisisilla tavoitteilla ja arvoilla uudistavat johtajat rohkaisevat eettisissä tilanteissa alaisiaan, millä on taas positiivinen vaikutus alaisen moraalisen identiteetin kehitykseen. (Zhu & al. 2011, 160.)

Collinson & Cook ovat kirjassaan luokitelleet hyvän johtajan ominaisuuksia alaisen näkökulmasta. Heidän mukaansa hyvä johtaja omaa visioita tulevaisuuteen ja on organisaation kannalta tulevaisuuteen orientoitunut. Hänellä tulisi olla päätöksenteossa mukana myös eettinen näkökulma ja hänen tulisi arvostaa alaistensa hyvinvointia. Hyvä johtaja myös pitää suuressa arvossa kasvatuksellisia kokemuksia ja auttaa organisaatiota ottamaan niistä opikseen. Hyvä johtaja toimii myös organisaation päätöksenteon sekä muiden jäsenten apuna auttaen heitä visioimaan yhteisiin ongelmiin tarkoituksenmukaisia ratkaisuja. (Collinson & Cook 2007, 141.)

Juuti korostaa uusien tietojen ja taitojen, korkeatasoisen osaamisen, luovuuden ja innovation olevan työssä tarvittavia henkisiä voimavaroja, joiden ylläpitäminen on elintärkeää organisaation kannalta. Niiden ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi jokaisen on pyrittävä elinikäiseen oppimiseen eli läpi elämän omaksumaan uutta tietoa, taitoja ja ajattelutapoja. Organisaation menestymiseksi jatkuvasti muuttuvassa maailmassa organisaatio pyrkii alituisen kehittämään palveluksessaan olevien yksilöiden valmiuksia, jotta nämä pystyisivät vastaamaan jatkuvasti muuttuviin haasteisiin. (Juuti 2006, 76.)

2.4 Oppiva organisaatio

Oppivan organisaation keskeisiin hahmoihin kuuluvat Argyris & Schön määrittelevät organisaation oppimisen informaation saavuttamisena. Informaatiota voivat olla esimerkiksi tietämys, ymmärrys, tekniikka ja käytänteet. Saavuttaessaan tämänkaltaista informaatiota organisaatiossa on tapahtunut oppimista. Organisaation oppiminen sisältää itse opittavan tuotteen, opittavan prosessin, prosessoinnin, tiedon varastoinnin sekä oppijan johon oppimista kohdistetaan.

(Argyris & Schön 1996, 3.)

Organisaation oppiminen tapahtuu organisaation jäsenten oppimisen kautta. Organisaation jäsenen oppiessa uutta tietoa siirtää hän tämän tiedon organisaation jäsenten tietovirtaan, jolloin tietämys on muidenkin jäsenten käytössä, jolloin organisaatio oppii kokonaisuutena. Jos yksilön tiedonsiirto epäonnistuu tai jää tekemättä, organisaatio tietää vähemmän kuin sen jäsenet. (Argyris & Schön 1996, 6.)

Argyris & Schön kuvaavat yhteisön oppimista yksilön kautta reflektion avulla. Yksilöt muodostavat yhteisön ja organisaation. Jokaisella organisaation jäsenellä on oma kokonaiskäsitelmänsä organisaatiosta, joka on aina kesken-eräinen. Yksittäinen jäsen pyrkii saamaan kokonaiskuvastansa valmiin peilamalla sitä muihin jäseniin ja heidän kokonaiskuviinsa. Olosuhteiden vaihtuessa omaa kokonaiskäsitelmää on taas verrattava muiden käsitelmiin. Muiden jäsenten tehdessä samalla tavalla organisaatiossa syntyy jatkumo, jonka avulla jäsenet muodostavat kuvan organisaatiosta. (Argyris & Schön 1996, 15.)

2.4.1 Palaute

Yhteisöllisen oppimisen tärkeänä muotona nähdään palautteenanto. Palaute on yksi potentiaalisimmista oppimisen mahdollisuuksista. Palautetta voi olla positiivista, kehuva palautetta tai negatiivista, korjaavaa palautetta. Molemmat palautteen muodot ovat yhtä arvokkaita ja ne näyttävät ihmisille henkilökohtaisia alueita, joissa he ovat hyviä ja joissa he tarvitsevat vielä kehitystä. Yksilöllistä tietoa paljastamalla ja kehittämällä kehitetään samalla myös oppivaa organisaatiota. (Printy 2008, 203.)

Koulumaailman työyhteisössä palautetta voidaan Printyn mukaan hyödyntää esimerkiksi tilanteissa, joissa havaitaan jokin suoritettu toimenpide toimimattomaksi ja pyritään etsimään vastausta siihen miksi näin kävi. Palaute saa aikaan uusia ideoita sekä yksilö- että yhteisötasolla ja näin edistää oppimista organisaatiossa. Samalla se edistää koulun, rehtorin ja opettajien päämäärää tuottaa oppilaille mahdollisimman hyvää opetusta. (Printy 2008, 204.)

Senge jakaa palautteen kahteen eri ryhmään: vahvistava palaute (*reinfor-*

cing feedback) ja tasapainottava palaute (*balancing feedback*). Vahvistavaa palautetta käytetään Sengen mukaan tilanteissa, joissa asiat kasvavat tai kiihtyvästi heikentyvät. Tällainen palaute edustaa Pygmalionin efektiä, eli itseään toteutavaa ennustetta. Pygmalionin efekti toimii opettajan ja oppilaan välillä opettajan antaessa oppilaalle palautetta, mutta se toimii myös johtajan ja alaisen välillä. Johtaja voi pyrkiä luomaan *hyveellisen kehän*, jossa vahvistetaan tavoiteltua suuntaa. Johtaja voi vaikuttaa alaisen kehitykseen uskomalla tämän kykyihin ja antamalla tälle säännöllistä positiivista palautetta, joka saa alaisen yrittämään kovemmin ja uskomaan itseensä, jolloin syntyy myös parempia suorituksia. (Senge 1993, 79-81.) Tämän perusteella voidaan olettaa hyveellisen kehän toimivan myös päinvastoin, jolloin saadaan aikaan suoritustasoa heikentävää toimintaa johtajan antaessa alaiselle säännöllisesti negatiivista palautetta ja näin luomalla alaiseen epäluottamusta omiin kykyihinsä.

Tasapainottava palaute on Sengen määritelmän mukaan vakauttava toimenpide. Se ei ole negatiivista palautetta, vaan ennaltaehkäisevä toimenpide työntekijöiden loppuun palamisen ehkäisemiseksi. Tasapainottava palaute soveltuu tavoiteorientoidun käytöksen ja ajattelumaailman korjaamiseen. Johdolle se on Sengen mukaan hyvin haastava, koska tasapainotettavaa prosessia on vaikea havaita. Tästä esimerkkinä Senge mainitsee työntekijöiden ylitunnollisuuden, jossa töitä viedään kotiin siitäkin huolimatta, että työaikoja on lyhennetty työntekijöiden voimavarojen säästämiseksi. Ylitunnollisuus voi aiheuttaa yllättäviä ja ikäviä seuraamuksia, kuten opettajilla työuupumusta, jos sitä ei ajoissa havaita. Tasapainottava palaute voi myös aiheuttaa vastustusta, koska yhteisön tavoitteet ovat usein ehdottomia ja niiden saavuttamiseksi käytettyjen menetelmien ehkäiseminen voi sopia yhteisön sääntöjä vastaan, kuten asioiden loppuunsaattamista. (Senge 1993, 79-88.)

Printy esittelee tutkimuksessaan kriteerejä ympäristöstä, joka rohkaisee yksilöä ja yhteisöä palautteenantoon. Toimivassa työyhteisössä yhteisö rohkaisee jäseniään kysymyksiin ja erimielisyyksien ilmaisemiseen. Siinä jäsenten on myös kyettävä perustelemaan kantansa ja esittämään todisteita kannanotoilleen. Päätöksenteon tilanne ei ole kaikille osapuolille aina miellyttävä, joten se

olisi luotava tunnelmaltaan mahdollisimman turvalliseksi. Toimivassa yhteisössä on myös ilmapiiri, jossa tapahtuneet virheet otetaan huomioon ja palautteen avulla mietitään miksi virheitä on sattunut. Yhteisön jäseniä myös rohkaistaan tutkimaan ryhmäpäätösten seurauksia ja antamaan niistä palautetta. (Printy 2008, 205.)

Työyhteisön oppimisen esteenä Seppälä-Pänkäläinen ja Naukkarinen näkevät kyvyttömyyden laajentaa näkökulmaa yksilöstä yhteisöön. Työyhteisössä yksittäisten henkilöiden esiin tuomat asiat nähdään heidän yksilöllisinä ongelmina eikä yhteisön ongelmana, vaikka olisi tärkeää hahmottaa ongelmien takana olevat syyt. Toisena riskinä on ongelmien ilmaantuessa syyllisen hakeminen yksilötasolla, vaikka ongelma koskettaa koko yhteisöä. Sama pätee toisin päin hyvien suoritusten tapahtuessa. Kiitos pyritään osoittamaan yksittäisille henkilöille huomaamatta yhteisön merkitystä ja roolia tapahtuneeseen asiaan. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 188-189; Naukkarinen 1999, 244-247.)

2.4.2 Organisaationaalisen oppimisen edellytykset

Organisaationaalinen oppiminen edellyttää organisaation jäseniltä huomattavaa riskinottoa. Jäsenten täytyy kyseenalaistaa yleisiä käytäntöjä ja mielipiteitä ja heidän on uskallettava antaa tarvittaessa kritiikkiä niin kollegoille kuin itse organisaatiolle. Jäsenten on uskallettava ja osattava paljastaa organisaatiossa piilevät havaitsemansa virheet ja samalla heidän on uskallettava tuoda esiin omia henkilökohtaisia näkökulmiaan. Tämänkaltainen toiminta erottaa yksittäiset jäsenet massasta ja saa yksilöt osoittamaan haavoittuvuuksia niin itsessään kuin organisaatiossa, mikä edellyttää yksittäiseltä jäseneltä rohkeutta. (Collinson & Cook 2007, 134.)

Collinson & Cook korostavat, että oppivassa organisaatiossa tasavertaisuuden vuoksi demokratian toteutumisen kannalta keskeistä on yksilöiden kunnioittaminen. Organisaation jäsenillä on keskenään erilainen tietämispohja ja jokainen omaa erilaisen kokemuksen käsiteltävistä asioista. Tämän takia jokainen jäsen omaa henkilökohtaisen mielipiteensä käsiteltäviin asioihin, joten jokaisen jäsenen on oleellista osallistua organisaation aivoriihiin ja päätöksente-

koon, jotta organisaatio kykenee olemaan demokraattinen ja uudistamaan itseään. (Collinson & Cook 2007, 136-137.) Näitä käsityksiä ja kokemuksia syntyy osana luonnollista sosiaalista kanssakäymistä, jossa oppimista tapahtuu osana yksilöiden ja yhteisön tavallista arkea (Raasumaa, 2010, 33). Sosiaalinen kanssakäymisen laatu taas riippuu organisaation tarjoamasta ympäristöstä (Collinson & Cook 2007, 7). Jos ympäristö rajoittaa jäsenten vapautta kritiikin julkituomiseen ja käytänteiden kyseenalaistamiseen on organisaation oppiminen vakavasti rajoitettua (Collinson & Cook 2007, 129).

Oppivan organisaation teorian ihanteena on kyetä tarjoamaan jäsenilleen poliittinen, älykäs, sosiaalinen ja eettinen ympäristö. Nämä kriteerit täyttyvät vain, jos organisaatiossa noudatetaan demokratiaa, panostetaan ihmissuhteisiin ja yhteisön jäsenten tyytyväisyyteen. Tämä aikaansaa sen, että organisaation jäsenet sitoutuvat yhteisöönsä. Demokraattiset yhteisöt tukevat parhaiten yhteisön ja sen jäsenten oppimista. (Collinson & Cook 2007, 129.)

Demokraattisessa yhteisössä ei suhtauduta negatiivisesti kyseenalaistamiseen ja kritiikkiin, vaan niiden antamista pidetään yhteisön kannalta arvokkaana. Yhteisön tiedonkulku on vaivatonta ja esteetöntä, jonka seurauksena jäsenten on helppo päästä käsiksi koulun tietoihin ja jäsenten on vaivatonta kommunikoida keskenään ja informoida toisiaan. Oppimisen kannalta keskeisimmäksi Collinson & Cook nostavat jaetun vastuun yhteisön oppimisesta, jossa kaikki henkilökunnasta osallistuisivat päätöksentekoon, jotta jokaisen näkökulmat tulisivat huomioiduiksi. (Collinson & Cook 2007, 134.)

Johtajalla on oppivan organisaation kannalta keskeinen rooli, sillä johtajan, kuten esimerkiksi rehtorin, tehtävänä on poistaa organisaation oppimisen vaarantavia esteitä ja taattava näin edellytykset oppimisen tapahtumiselle (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 207). Tilanne voi olla myös päinvastainen, missä johtaja itse toimii oppimisen esteenä. Johtajan vaarantaessa jonkin organisaation toimintaperiaatteista hän voi vaarantaa koko organisaation oppimisen. (Collinson & Cook 2007, 201.)

Toinen oppivaa organisaatiota uhkaava tekijä voi olla organisaatio itsessään. Yhteisön kasvaessa liian nopeasti ja liian suureksi siitä tulee niin laaja, että

kokonaisuutta on vaikea hallita yhteisönä ja yksilöiden on vaikea sitoutua nopeassa aikataulussa. Toinen uhkaava yhteisön sisältä kumpuava tekijä on Collinsonin ja Cookin mukaan vaikutusvallan ja päätöksenteon vahvistaminen tietyille taholle, jolloin liikutaan enemmän päätöksenteon osalta newtonilaisen paradigman piirissä. Oppivalla organisaatiolla kuuluu olla yhteiset arvot ja päämäärät, joita se yhteisönä oman toiminnan kautta pyrkii saavuttamaan. Jos nämä päämäärät tai arvot ovat yhteisön sisällä ristiriitaisia yhteisön jäsenten keskuudessa tai ne sotivat yhteisön omia päämääriä tai arvoja vastaan, muodostavat ne vakavan uhan yhteisön oppimiselle. (Collinson & Cook 2007, 144.)

Raasumaan (2010, 34) mukaan oppivan organisaation idean ja käsitteen varsinaisena luojana voidaan pitää Peter Sengeä. Senge on tutkinut organisaatiota ja sen oppimista ja laatinut organisaation oppimiselle viisi edellytystä: systeeminen ajattelu, mentaaliset mallit, jaetut visiot, henkilökohtainen osaaminen sekä tiimiosaaminen. Organisaation tehokkaan oppimisen takaamiseksi näiden viiden kulmakiven on oltava kunnossa.

2.4.3 Systeminen ajattelu

Systemisellä ajattelulla Senge tarkoittaa yksilön ja yhteisön kykyä nähdä ajattelussa kokonaisuuksia yksityiskohtien sijasta. Systeminen ajattelu Sengen mukaan uudistaa ajatusmaailmaamme. On tärkeää nähdä laajalla perspektiivillä ajattelun taustalla vaikuttavat syyt ja keskinäiset suhteet. Organisaatioiden koikiessä muutostilanteita Senge korostaa kykyä nähdä muutosten kaavoja paikallaan pysyvien otosten sijaan, eli mitkä syyt ovat johtaneet tietyn asian tapahtumiseen. Kyetessä systeemiseen ajatteluun kykenee näkemään rakenteet monimutkaistenkin tilanteiden takana, joista on havaittavissa ylhäältä alaspäin johtava muutos. (Senge 1993, 68-69.) Käytännössä organisaatiossa systeminen ajattelu osoittaa ja opettaa organisaation jäsenille, kuinka jo olemassa olevat päätökset ja organisaation toiminta syntyy jäsenten käsittämässä todellisuudessa. Tämän oivallettuaan jäsenelle syntyy entistä hedelmällisempi maaperä tuoda esiin omia ajatuksiaan organisaation toiminnasta ja tavoista, sekä niiden parannusehdotuksista. Ymmärrys organisaation ajattelutavasta ja toiminnasta li-

sää hedelmällisyyttä keskusteluun ja jokaisen jäsenen omien visioiden esiintuomiseen. (Senge 1993, 231.)

Nykypäivän tietoyhteiskunnassa tietoa on hyvin helposti saatavissa eri lähteistä, mutta tiedon paljouden takia organisaatiot eivät aina osaa hyödyntää sitä. Organisaatioilla on tarve tiedolle ja taidolle, kuinka hyödyntää jo olemassa olevaa tietoa yksilöllisesti ja kollektiivisesti organisaation parhaaksi. Systeminen ajattelu auttaa organisaatiota ymmärtämään vallitsevien asioiden keskinäisiä suhteita sekä selkiyttää organisaation suhteita ulkopuolisiin tekijöihin. (Collinson & Cook 2007, 5-6.) Tiedon avulla organisaatiot oppivat vain oppivien yksilöidensä kautta. Yksilöllinen oppiminen ei kuitenkaan takaa organisaation oppimista, mutta ilman sitä organisaatiokaan ei opi. (Senge 1993, 139.)

2.4.4 Mentaaliset mallit

Mentaaliset mallit ovat toinen Sengen mainitsemista oppivan organisaation kulmakivistä. Mentaalisia malleja voivat olla yleistyksen kuten "heihin voi luottaa" tai teorian. Niissä oleellista on, että ne muokkaavat käyttäytymistämme jos emme esimerkiksi luota johonkukaan. Jokainen yksilö näkee asioita eri tavalla ja mentaaliset mallit vaikuttavat siihen, kuinka yksilö asiat tulkitsee. (Senge 1993, 175.)

Organisaatioiden haasteena on ollut uusien oivallusten käyttöönotto. Nämä voivat usein olla ristiriidassa oman maailmankuvamme kanssa, emmekä näe tuttujen toimintatapojemme ulkopuolelle. Mentaalisten mallien esiin nostaminen, testaaminen, kehittäminen ja hallitseminen ovat olleet oppivalle organisaatiolle läpimurto. (Senge 1993, 174.)

Mentaalisten mallien havaitseminen ja tunnistaminen on ongelmallista, jos ne ovat hiljaisia ja tiedostamattomia (Senge 1993, 176). Organisaation kapasiteetin saaminen hyötykäyttöön mentaalisten mallien avulla edellyttää organisaatiolta uusien taitojen omaksumista sekä innovaatioita, jotka auttavat soveltamaan taitojen omaksumista käytäntöön. (Senge 1993, 186.)

Senge korostaa johtajan taitoa reflektoida omia mentaalisia mallejaan organisaatiossa. Tämä edesauttaa organisaatiossa vallitsevien olettamusten muut-

tamista avoimiksi eivätkä mentaaliset mallit enää muutu, jonka seurauksena tarve systeemiselle ajattelulle pienenee. (Senge 1993, 203.)

2.4.5 Jaetut visiot

Kolmanneksi peruspilariksi Senge nimeää jaetut visiot. Organisaatio, jossa jaettuja visioita kehitetään, rohkaisee myös organisaation jäseniä kehittämään omia visioitaan. Ensimmäisenä askeleena Senge korostaakin tavoitetta luopua ajatuksesta, että visiot tulisivat ylhäältäpäin annettuina. (Senge 1993, 211-213.)

Jaettu visio on organisaation oppimiselle elintärkeä, sillä se takaa oppimiselle tarvittavan energian ja tarkkaavaisuuden. (Senge 1993, 206.) Organisaatiossa, jossa jäsenet eivät jaa keskenään mentaalisia mallejaan ja yhteistä visiota, yritykset voimaannuttaa jäseniä vain kasvattavat organisationaalista stressiä ja johdon taakkaa säilyttää johdonmukaisuus ja yhteinen suunta. (Senge 1993, 146.) Sengen mukaan mukautuva oppiminen on mahdollista ilman jaettuja visioita, mutta tuottavaa oppimista syntyy vain kun ihmiset pyrkivät saavuttamaan heidän tärkeäksi kokemiaan asioita. (Senge 1993, 206.)

Jotta visiosta tulisi jaettu ja kaikkien yhteisesti hyväksymä päämäärä, täytyy sen levitä kaikkien tietoisuuteen. Visioiden paras leviämistapa on avoin keskustelu, jossa visio saa selkeämmän muodon ja organisaation jäsenten innostus sen tarjoamiin hyötyihin kasvaa. (Senge 1993, 227.) Se myös kasvattaa jäsenten riskinottoa haastaa jaettuja visioita ja kokeilunhalua tuoda omia näkemyksiään niihin. Kukaan ei piilotele todisteitaan tai perusteluitaan omille mielipiteilleen vaan kaikki saattavat ne avoimeksi julkiselle tarkastelulle. Omien näkemysten esiintuomisessa tavoitteena ei ole voittaa omalla argumentillaan vaan saada muut antamaan argumentteja. Senge vertaakin, että paineiden kasautuessa organisaatiossa jaettu visio toimii peräsimenä, joka pitää oppimisprosessin kurssissa kun kaikki jakavat yhteisen vision ja päämäärän, jota kohti pyritään. (Senge 1993, 199 - 209.)

2.4.6 Henkilökohtainen osaaminen

Neljäntenä peruspilarina oppivassa organisaatiossa toimii organisaation yksittäisten jäsenten henkilökohtainen osaaminen. Oppivassa organisaatiossa jokainen jäsen oppii jatkuvasti. Jäsenten henkilökohtainen kasvu on heidän oma valintansa, jonka avulla he voivat kehittää itseään osana organisaatiota. Henkilökohtaisen osaamisen kehittyminen edellyttää, että jäsenten henkilökohtaista kasvua organisaatiossa arvostetaan ja organisaatio mahdollistaa jatkuvan työssä oppimisen. Johtajat voivat vaikuttaa tähän luomalla yhteisöön kulttuuria, jossa henkilökohtaista osaamista harjoitellaan jokapäiväisessä elämässä ja missä visioiden luominen koetaan turvalliseksi ja nykytilanteen haastaminen koetaan odotetuksi ja itseisarvoksi. (Senge 1993, 172.) Korkean määrän henkilökohtaisia taitoja omaavat jäsenet elävät myös jatkuvassa oppimisen vaiheessa, jossa he ovat tietoisia omasta osaamattomuudestaan, kyvyttömyydestään ja heikkouksistaan, mutta omaavat kuitenkin lujan itseluottamuksen (Senge 1993, 142).

2.4.7 Tiimiosaaminen

Viimeisenä peruspilarina Senge esittelee tiimiosaamisen, jossa joukko ihmisiä työskentelee yhtenä kokonaisuutena tiimin hyvän eteen. Kaikilla jäsenillä on oltava yhtäläiset tarkoitusperät miksi he tekevät mitään asiaa, jaettu yhteinen visio sekä käsitys siitä, kuinka he voivat täydentää toisen tiiminjäsenen työpanosta. Ennen kuin yksilön voimaantuminen voi voimaannuttaa tiimiä, tarvitaan jäsenten yhdistymistä. (Senge 1993, 234-235.)

Sengen mukaan tiimiosaamisen hyödyntämisen edellytyksenä on organisaation kyky ymmärtää, kuinka hyödyntää monta päätä ollakseen älykkäämpi kuin yksi pää. Organisaatio tarvitsee myös innovatiivista ja ohjattua toimintaa, jossa jokainen jäsen voi omalla toiminnallaan täydentää toisen toimintaa. Keskeisenä on kuitenkin oppiminen, jossa jokainen jäsen oppii eri tiimeistä joissa on jäsenenä ja tuo oppimansa uuteen tiimiin. (Senge 1993, 236-237.)

Tiimioppiminen edellyttää jäseniltä hyviä dialogi- ja keskustelutaitoja (Senge 1993, 237). Uutta luova, hedelmällinen dialogi voi syntyä vain, jos toiset nähdään tasavertaisina kollegoina. Se aikaansaa dialogiin positiivista sävyä ja

lieventää dialogin mahdollisesti synnyttämää haavoittuvuutta. (Senge 1993, 245.)

2.4.8 Hiljainen tieto

Argyris & Schön korostavat tiedon jakamista ja henkilökohtaisen osaamisen hyödyntämistä organisaatiossa. He vertaavat kirjassaan organisaation olevan ympäristö tiedolle. Organisaatiossa tieto on saatavilla jäsenille suoraan rutiinien ja käytänteiden muodossa, mitä kutsutaan myös hiljaiseksi tiedoksi. Henkilökohtaista hiljaista tietoa organisaatiossa on esimerkiksi jonkin tietyn asian hallinta. Henkilökohtaisen osaamisen kannalta on olemassa riski, että jos tieto on vain yhden henkilön hallussa, katoaa tieto organisaatiosta jäsenen mukana. (Argyris & Schön 1996, 13.)

Raasumaa pitää tärkeänä sitä, kuinka koulun johtamisosaamisen ja ihmisten kehittymisen kannalta kyetään tukemaan organisaation jäsenten henkilökohtaisen osaamisen kehittämistä (Raasumaa 2010, 209). Henkilökohtainen osaaminen koulumaailmassa näyttäytyy muun muassa pedagogisena osaamisena, joka muodostuu yksilön kokemusten, tietojen ja taitojen summasta, jota Raasumaa kutsuu hiljaiseksi tiedoksi. (Raasumaa 2010, 119.)

Hiljaisen tiedon luonne on yksilöllistä, mutta sen hankkiminen voi olla yhteisöllinen prosessi. Pedagogisen osaamisen perusteet voivat olla opettajalle vaikeita selittää niin itselleen kuin ulkopuolisille, mutta sen perusteet koulumaailmassa löytyvät hiljaisesta tiedosta. Hiljainen tieto mahdollistaa sen, että opettaja kykenee kasvatustehtävissään toimimaan kokonaisvaltaisesti ja oppilaskeskeisesti. (Raasumaa 2010, 119-120.)

Perusopetuksen moniulotteiset tilanteet ovat usein vaikeasti käsitteellistettävissä, mikä liittyy ne hiljaisen tiedon asiayhteyteen. Hiljainen tieto perustuu yksilön kartuttamaan kokemukseen, ja organisaatio kykenee hyödyntämään sen kautta jäsentensä vahvuuksia, luovuutta ja oivalluksia. Hiljainen tieto suuntaa myös aloittelevien opettajien osaamisen kehittymistä. Yhteisön kokeneemat jäsenet voivat luoda innostavaa työkuiltuuria työpaikalle, joka motivoi aloittelevaa opettajaa kehittymään työssään. Toinen vaihtoehto on luoda nega-

tiivista työkulttuuria, mikä lannistaa uuden opettajan kehittymishaluja. Negatiivisessa mallissa uusi opettaja ei pääse hyödyntämään organisaatiossa jo olevaa hiljaista tietoa organisaation hyväksi eikä välttämättä itse jakamaan omaa osaamistaan yhteisön hyväksi. Samalla kielteinen työkulttuuri laskee yksilön omaa oppimishalua oppia yhteisöltä. (Raasumaa 2010, 121.)

2.4.9 Oppivan koulun sopeutuminen muutokseen

Opettajat ovat toimineet johtajina kautta aikojen. He ovat suunnitelleet koulujen startegioita sekä järjestäneet ja organisoineet koulujen juhlia. Opettajat osallistuvat myös merkittävään demokraattiseen päätäntään ottamalla osaa ammatijärjestöjensä kokouksiin. (Collinson & Cook 2007, 140.) Taitava johtaja ymmärtää oppimisen vastavuoroisena prosessina ja tekee paljon töitä saavuttaakseen yhteisöönsä kulttuurin, jossa oppiminen palkitaan. Vastavuoroiseen prosessiin kuuluu opettajien työskentely oppilaiden kanssa oppilaana ja johtajien työskentely opettajien kanssa oppilaina. Näin oppimisprosessista syntyy vastavuoroista ja vastavuoroinenkin oppija oppii. (Collinson & Cook 2007, 200.)

Seppälä-Pänkäläinen mainitsee opettajia uhkaavat *ammattilliset kuilut*, joihin opettaja saattaa työssään astua ja joita esiintyy opettajan työn tavallisessa arjessa. Ammatillisessa kuilussa opettaja kokee riittämättömyyttä ja ahdistuksen tunteita tavallisissa arjen tilanteissa, jotka edellyttävät oman toiminnan reflektointia ja tarjoavat mahdollisuuden ammatilliseen kasvuun, jossa opettajasta tulee oppilas. Seppälä-Pänkäläinen korostaakin opettajien välistä yhteistyötä osana opettajien oppimisprosessia. Yhteistyö opettajien kesken on samalla perusedellytys oman työn tekemiselle, mutta säästää myös opettajan omia voimia. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 134 - 145)

Raasumaa ja Naukkarinen korostavat koko kouluyhteisön merkitystä opettajan työssä. Raasumaan (2010, 89) mukaan luokkatilanteessa opettaja voi pärjätä itsenäisesti, mutta kasvatukseen tarvitaan koko opettajayhteisöä. Naukkarinen (1999, 244-247) korostaa yhteistoiminnallisuuden ja demokratian merkitystä, missä kouluyhteisön jäsenet ovat yhdessä vastuussa päätöksenteossa. Opettajakunnan yhteistyö ja keskinäinen vuorovaikutus mahdollistavat henki-

lökunnan keskinäisen tietojen, taitojen ja osaamisen jakamisen. Näin hiljainen tieto leviää yhteisössä ja mahdollistaa hyvän perustan oppilaiden kasvulle ja oppimiselle. (Raasumaa 2010, 89.)

Oppilaitoksen työyhteisön on huomioitava yhteisön jäsenten keskinäinen joustavuus, arvostus ja ryhmätyötaidot, jotta yhteisö kykenee saavuttamaan yhteiset tavoitteensa. Näiden asioiden ollessa kunnossa koulu yhteisönä tietää yhteiset tavoitteensa ja kykenee suuntaamaan toimintaansa ja valintojansa sen kannalta tärkeisiin asioihin. Raasumaa katsoo näiden ominaisuuksien korostuvan erityisesti silloin, kun koulu etsii vaihtoehtoisia tapoja opetuksen toteuttamiseen ja kehittämiseen. (Raasumaa 2010, 127.)

Koulumaailmassa muutokseen sopeutumisen tulee Collinsonin & Cookin (2007, 133) mukaan selkeästi näkyä ajattelutavan muutoksena. Johtajakontrollista on otettava selkeä askel jaettuun johtajuuteen, jossa aikuiset ovat keskenään tasavertaisia ja jokaisen tietotaitoa arvostetaan. Tämä johtaa siihen, että päätöksiä ei enää tehdä ylhäältä alaspäin vaan päätöksenteossa rohkaistaan läpinäkyvyyteen ja jokaisen mielipiteet huomioivaan päätöksentekoon. Siinä ei enää mukailta yleisiä mielipiteitä vaan rohkaistaan itsenäiseen ajatteluun, jossa organisaatio rohkaisee kritiikkiin ja kyseenalaistamiseen. Yhteisössä työntekijöiden omaa tietämystä ei enää pidetä vaarallisena, vaan sen levittämiseen rohkaistaan, koska ymmärretään jaetun tietämyksen hyödyttävän koko yhteisöä. Tärkeänä muutoksena epäonnistumisista ei syytetä yksittäisiä johtajia ja työntekijöitä, vaan molemmat osapuolet työskentelevät yhdessä jatkuvan kehityksen puolesta, jolloin vastuunotto on yksilöllisen sijaan kollektiivista. (Collinson & Cook 2007, 133.)

Keskeisessä roolissa koulujen sopeutumisessa muutokseen toimii rehtorien osaamisen johtaminen (Raasumaa 2010, 39; Seppälä-Pänkäläinen 2009, 195). Osaamisen johtamista voidaan pitää Raasumaan (2010, 38) mukaan organisaatiostrategiana, joka samaan aikaan lisää älyllistä pääomaa ja johtaa innovaatiota organisaatiossa. Koulumaailmassa henkilöstön älypääoma, organisaation kasvu sekä inhimillinen pääoma muodostuvat henkilöstön tiedosta ja osaamisesta.

Samalla, kun koulujen palvelutehtävät ovat monimuotoistuneet, ovat niiden sisäiset osaamistarpeet yksilöllistyneet. Tämä taas edellyttää rehtorilta kykyjä ja ammattitaitoa analysoida yksilön ja yhteisön osaamista ja siihen liittyviä kehittymistarpeita. (Raasumaa 2010, 39.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä osiossa kuvailen tutkimusongelmaa sekä esittelen tutkimuksentekoon liittyvien valintojeni perusteluita. Esittelen myös tutkimusaikatauluni ja tutkimuksessa käyttämäni tutkimus- ja analyysimenetelmät. Tulen myös kuvailemaan omaa esiyymmärrystäni lähtiessäni etsimään vastausta asettamiini tutkimusongelmiin.

3.1 Tutkimusongelma

Tutkimukseni avulla pyrin löytämään vastauksen seuraaviin kysymyksiin:

1. Minkälaista opettajien työyhteisöä voidaan kutsua oppivaksi organisaatioksi?
2. Kuinka rehtori voi vaikuttaa oppivan organisaation kehittymiseen ja ylläpitämiseen?

Tutkimuskysymysten suunnan olen laatinut teorian pohjalta, jossa olen ajan-kohtaisen kirjallisuuden avulla selvittänyt, minkälainen on yleisesti toimiva oppiva organisaatio. Teoriassa tulen soveltamaan sekä koulu- että yritysmaailmaan suunnattua teoriaa. Tämän takia käytän tutkimuksessani termejä *johtaja* ja *alainen*, jotka ovat suoraan sovellettavissa rehtorin ja opettajan toimenkuvaan.

Tutkimushenkilöiden osalta rajaan tutkimukseni koskemaan alakoulun opettajia ja rehtoreita. Organisaatioteorian osalta rajaan tutkimuksen keskittymään oppivaan organisaatioon. Tulen tutkimaan oppivan organisaation jäsenen eli tutkimukseni tapauksessa opettajan ja rehtorin rooleja organisaatiossa sekä rehtorin keinoja edistää oppivan organisaation syntymistä ja ylläpitoa. Opettajan näkökulman pyrin saamaan haastattelemalla päteviä luokanopettajia, jotka toimivat haastatteluhetkellä koulussa työsuhteessa. Rehtorin näkökulmaa pyrin saamaan esiin rehtorin tehtävässä toimivilta virkarehtoreilta tai koulun johtajilta. Rehtorin roolia tulen tarkastelemaan opettajien esimiehen näkökulmasta.

Tutkimuksen teossa tutkimusta ohjaavina kysymyksinä opettajille haluan selvittää:

- Mikä saa opettajan viihtymään työyhteisönsä jäsenenä?

- Kuinka vuorovaikutus toimii organisaatiossa?
- Kuinka organisaatio oppii omista kokemuksistaan?
- Kuinka organisaatiossa tehdään päätöksiä?
- Mitä haasteita opettajat näkevät koululla olevan ja kuinka koulu voi kehittyä?

Osan kysymyksistä tulen kysymään opettajilta suoraan ja osa tulee esille toisten kysymysten kautta.

Rehtoreille olen pyrkinyt laatimaan samansuuntaisia kysymyksiä, mutta pyrin säilyttämään niissä organisaation johtajan näkökulman:

- Kuinka rehtori viihtyy työssään?
- Minkälaisena rehtori kokee opettajien työyhteisön? Kuinka rehtori voi vaikuttaa tähän?
- Kuinka organisaatio oppii omista kokemuksistaan? Voiko rehtori vaikuttaa näihin seikkoihin ja jos voi niin miten?
- Kuinka organisaatiossa tehdään päätöksiä?
- Mitä haasteita rehtorit näkevät koululla olevan ja kuinka koulu voi kehittyä?

Edellä mainitut kysymykset asettavat tutkimukselleni raamit, jotka olen muokannut kyselylomakkeen kysymyksiksi soveltaen tutkimukseni teoriaan runsasta taustakirjallisuutta sekä Leadership-member-exchange (lmx) – johtamismallia. Siinä johtaja pyrkii luomaan vuorovaikutussuhteen organisaation jokaiseen jäseneseen eikä vain valittuihin. Sovellan myös Peter Sengen oppivan organisaation viittä peruseriaa, jotka ovat systeeminen ajattelu, mentaaliset mallit, jaetut visiot, henkilökohtainen osaaminen sekä tiimiosaaminen. Organisaation tehokkaan oppimisen takaamiseksi näiden viiden kulmakiven on oltava kunnossa. Sovellan näitä teoriamalleja niiden suuren esiintymismäärän perusteella aiheesta aiemmin tehdyssä tutkimuksessa.

3.2 Tutkijan esiymmärrys

Omiin ennakkotietoihini tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta vaikuttaa vahvasti koulutustaustani Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella. Koulutuksen myötä olen saanut hieman taustatietoa aiheesta muun muassa sil-

le omistetun kurssin myötä, jonka oppikirjaa Collinson & Cook (2007) käytän tutkimuksessani merkittävästi lähteenä.

Oma aiempi tietämykseni rehtorin toimenkuvasta ja opettajien toiminnasta yhteisönä perustuu omiin kokemuksiini koulumaailmasta. Niihin on vaikuttanut myös opiskeluni Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutissa samanaikaisesti Pro Gradun teon kanssa. Rehtori-instituutissa on käsitelty opettajien työyhteisöön liittyvää teoriaa rehtorin näkökulmasta ja hahmotettu rehtorin roolia management- ja leadership -johtajuuden välimaastossa.

Esiymmärrykseni mukaan ymmärrän koulun opettajien työyhteisön organisaatioksi, jota rehtori johtaa yhtenä organisaation jäsenistä. Organisaation keskeisinä tehtävinä on ottaa oppia omista aiemmista kokemuksistaan niin onnistumisen kuin epäonnistumisen saralla ja kehittyä näistä saaduilla opeilla. Esiymmärryksen tasolla minulle on vielä epäselvää, mikä rehtorin rooli Suomessa on osana opettajien oppivaa organisaatiota ja minkälaisia mahdollisuuksia hänellä on muovata organisaatiosta haluamansa kaltainen samalla kun hän hoitaa muun rehtorin työhön kuuluvan toimenkuvan. Epäselvää minulle on myös yksittäisen opettajan rooli oppivan organisaation jäsenenä ja yksittäisen opettajan vaikutus oppivan organisaation kehitykseen ja toimintaan. Nämä kysymykset olenkin asettanut Pro Gradu -työni tutkimuskysymyksiksi ja toivon tutkimuksellani saavani niihin vastauksia.

3.3 Aineiston keruu ja tutkimusmenetelmät

Tutkimusaiheeseeni sopivat parhaiten kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät, joiden tarkoituksena ei ole todeta jo ennalta tutkittua asiaa, vaan löytää tutkimuskysymykseen uusia totuusväittämiä ja kuvata todellista elämää (Hirsjärvi & al. 2009, 161). Tutkimuksen tulen toteuttamaan laadullisena haastattelututkimuksena, jossa haastattelen sekä rehtoreita että luokanopettajia fenomenologisen fenomenografisen teemahaastatteluna.

Aineiston keruu ja tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni teon aloitin syksyllä 2012 tavoitteenani valmistuminen kasvatustieteiden maisteriksi kesäksi 2013. Tämä asetti kriteereitä tutkimusmenetelmille ja tutkimusotoksen koolle niiden suhteuttamiseksi aikatauluun pitäessä tutki-

mus samalla tarkoituksenmukaisena ja mahdollisimman luotettavana. Tutkimushenkilöiksi valitsin satunnaisotoksella neljä koulua Pohjois-Savon ja Keski-Suomen alueelta. Satunnaisuudella varmistin sen, etteivät koulut olleet esimerkiksi kytköksissä toisiinsa. Tämä olisi ollut haitallista tutkimuksen yleistettävyyden kannalta tutkiessani oppivan organisaation esiintymistä suomalaisissa kouluissa. Alueet valikoituivat tutkijan taloudellisen tilanteen perusteella. Tutkimus suoritettiin Jyväskylästä käsin, josta oli vaivatonta päästä taloudellisesti ja nopeasti molempien läänien alueiden kouluille.

Teoriaosuutta aloin keräämään tutkimustani varten syksyllä 2012 opinäyteseminaarien alkaessa. Esiymmärrykseni vähäisyyden takia koin parhaaksi ratkaisuksi teoriasidonnaisen tutkimuksen, koska näin sain kerättyä tutkimuksen kannalta oleellisimman teorian. Näin kykenin haastattelutilanteissa kartoittamaan tutkimuskysymysten kannalta oleellimmat seikat haastateltavilta henkilöiltä. Tutkimuksen haastateltavat sain kontaktoitua helmikuun 2013 aikana. Maaliskuussa suoritin kaikki haastattelut ja litteroinnit, jonka jälkeen rupesin maaliskun ja huhtikuun aikana analysoimaan keräämääni aineistoa ja suhteuttamaan sitä taustalla vaikuttavaan teoriaan.

Jokaisesta neljästä koulusta tutkimushenkilöiksi valitsin yhden rehtorin ja yhden luokanopettajan, joita lähestyin tutkimuspyynnöllä joko kasvotusten tai puhelimitse. Valitsin nämä lähestymistavoiksi, koska niissä tutkittavaan saa suoran kontaktin ja nopean vastauksen. Korostin haastateltaville, että tutkimus tulee Jyväskylän yliopiston Pro Gradu -tutkielmaan. Kuvailin heille myös tutkimusasetelman ja korostin tutkimuksen anonyymiteettiä. Näitä käsittelen lisää tutkimuksen eettisyyttä kuvailevassa osiossa.

Tutkimushenkilöinä toimi neljä rehtoria, jotka olivat toimineet rehtorin tehtävissä keskimäärin 12 vuotta. Ennen rehtorin toimenkuvaa he olivat toimineet opettajan tehtävissä 12 vuotta. Rehtoreista yksi toimi koulunjohtajan nimikkeellä. Heistä kolme oli miehiä ja yksi nainen. Tämä tuo tutkimukselle molempien sukupuolten näkökulmaa ja lisää tutkimusjoukon heterogeenisuutta. Luokanopettajat olivat toimineet nykyisessä työsuhteessaan keskimäärin 11 vuotta ja opettajan työkokemusta heillä oli taustallaan keskimäärin 16 vuotta.

Haastatelluista opettajista kaksi oli naisia ja kaksi miehiä, mikä lisää opettajien otoksen heterogeenisuutta ja tuo molempien sukupuolten näkökulman esiin vastauksissa.

3.4 Fenomenologia ja fenomenografia

Fenomenologisen ajattelutavan mukaan ihminen oppii maailmasta kokemusten kautta aktiivisena ja tavoitteellisena olentona. Ihminen tuntee, suunnittelee ja arvottaa asioita (Syrjälä & al. 1995, 77). Perustavana kysymyksenä tutkimuksessa on mistä ihmisen subjektiivisesti kokema kokemus johtuu? (Patton 2002, 104). Huomio kohdistetaan siihen, kuinka ihminen kokee ympäröivän maailmansa (Syrjälä & al. 1995, 116). Tutkimukseni kannalta on oleellista haastatella ihmisiä, jotka ovat suoraan kokeneet tutkimani ilmiön, jotta saataisiin ensi käden tietoa eletystä kokemuksesta (Patton 2002, 105). Tätä varten olen valinnut tutkimukseeni satunnaisesti neljä opettajaa ja neljä rehtoria, joilla on eri pituiset työkokemukset, jotka ovat eri ikäisiä ja joiden joukossa molemmat sukupuolet ovat edustettuina.

Pattonin (2002, 106) mukaan yksilön ymmärrys tulee ilmiön kokemisesta, mutta ilmiön on oltava kuvailtu ja tulkittu. Fenomenologiassa tulkinta on oleellista kokemuksen ymmärtämiselle ja kokemus sisältää aina tulkinnan. Oleellista on keskittyä siihen, kuinka ymmärrämme maailmaa kokemamme avulla ja muodostamme näin oman maailmankuvamme. Jokaisella ihmisellä on subjektiivinen käsitys todellisuudesta, joka kattaa mitä he tietävät kokemustensa olevan ja tarkoittavan. (Patton 2002, 106.)

Tutkimuksessani pyrin kartoittamaan opettajien ja rehtoreiden omia kokemuksia kuinka he käsittävät ja tulkitsevat asiat, joihin tutkimuskysymykseni viittaavat. Jokaisen kokiessa asiat subjektiivisesti pyrin vertailemaan saamiani vastauksia opettajien kesken sekä rehtoreiden kesken ja vertaan näitä tulkintoja ristiin keskenään.

Fenomenografia kuvaa, kuinka ihmiset havaitsevat ympärillään ilmenevän maailman ja kuinka tieto rakentuu ihmisten yksilöllisessä tietoudessa. Tämän tietouden avulla ihmiset muodostavat kokemistaan ilmiöistä käsityksiä (Syrjälä & al. 1995, 116.) Fenomenografialla pyrin tutkimuksessani hahmotta-

maan sekä opettajien että rehtoreiden yksilölliset käsitykset, minkälaisena he käsittävät oman koulunsa nykytilanteen ja tulevaisuuden sekä mitä heiltä odotetaan oman ammattiryhmänsä edustajina. Fenomenografialle tyypillisesti pyrin tutkimuksessani vertailemaan eri ihmisten käsityksiä samasta tutkittavasta aiheesta (Syrjälä & al. 1995, 117). Nämä käsitykset voivat vaihdella riippuen esimerkiksi tutkittavien iästä, sukupuolesta ja koulutustaustasta (Metsämuuronen 2008, 228).

3.5 Haastattelu

Haastattelu on tutkimustani varten sopivin tiedonhankintakeino, sillä se luo mahdollisuuden haastattelijalle suunnata tiedonhankintaa haastattelutilanteessa. Se antaa myös tilaisuuden haastateltavalle tuoda itseään koskevia asioita esille mahdollisimman kattavasti sekä tarjoaa haastattelijalle mahdollisuuden selventää epäselviä ja tarkennusta vaativia kohtia sekä mahdollisuuden syventää saatua tietoa lisäkysymyksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34-35.) Haastattelussa tutkijalla on mahdollisuus kertoa kattavasti haastateltavien omasta ajatusmaailmasta, käsityksistä, kokemuksista sekä tunteista (Hirsjärvi & Hurme 2008, 41).

Haastattelumenetelmänä käytän puolistrukturoitua teemahaastattelua. Puolistrukturoidulle haastattelulle ominaista on pyrkimys selventää heikosti tiedostettuja asioita, kuten haastateltavien arvomaailmaa sekä saada tarkentavia perusteluja tutkimuskysymyksiin (Metsämuuronen 2008, 235). Haastatteluuni tulee käsittelemään ennalta valittuja teema-alueita, joilla pyrin korostamaan haastateltavien omia näkökulmia ja määritelmiä tilanteista. Valmiiksi laadittu haastattelun runko tukee minua tutkijana, ettei minulta esimerkiksi jännittämisen takia jää jokin ennalta määrittelemistäni seikoista kartoittamatta. Teema-alueilla liikkumiseen ei tarvita valmiiksi laadittuja tarkkamutoisia ja tarkassa järjestyksessä olevia kysymyksiä, jonka ansiosta se korostaa tutkittavien omaa ääntä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47-48.)

3.6 Aineiston analyysi

Tutkimusmateriaalin tulen analysoimaan kvalitatiivisena sisällönanalyysinä, jossa sisällönanalyysi muodostuu teorian ja aineiston vuoropuheluna. Sisällönanalyysissä noudatan fenomenologisia ja fenomenografisia luokitteluperiaatteita, joissa tulen luokittelemaan haastateltavien käsitykset ja kokemukset merkitysten perusteella alaluokkiin, minkä jälkeen luokittelen ne alaluokkien perusteella ylemmän tason merkitysluokiksi (Syrjälä & al. 1995, 115). Analyysissä lähdin liikkeelle haastattelujen litteroinnista eli puhtaaksi kirjoittamisesta. Litteroin kaikki haastattelut peräkkäisinä päivinä. Litteroinnin jälkeen kävin haastateltavien vastaukset läpi ammattikunnittain vastaus vastaukselta: ensin rehtorit ja sitten opettajat. Vastaukset olivat hyvin monimuotoisia, joten pyrin tiivistämään niitä muodostamalla niistä luokkia eli alakategorioita. Luokittelemalla aineistoa pyrin luomaan hajanaisesta aineistosta informatiivisempaa menettämättä sen sisältämää tietoa (Eskola & Suoranta 2008, 137). Laadittuani alakategoriat jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla loin niistä samalla menetelmällä yläkategorioita, jotta aineiston hajanaisuus olisi mahdollisimman pieni.

Tutkimukseni teorian tarkastelu noudattaa piirteitä teoriatriangulaatiosta, jossa tarkastelen saamaani aineistoa erilaisten teorioiden ja perspektiivien valossa (Eskola & Suoranta 2008, 69). Tarkastelen organisaation oppimista niin alaisen, johtajan kuin organisaation kannalta ja kuinka nämä kaikki voivat vaikuttaa siihen yhdessä. Jokaisella taholla on oma teoria, jolla organisationaalista oppimista voi kehittää tai vastavuoroisesti laskea. Rehtoreiden ja opettajien vastauksia yhteisesti tulen tarkastelemaan yleisen organisaatioteorian valossa työyhteisön näkökulmasta. Rehtoreiden vastauksia tulen tarkastelemaan erikseen organisaation johtamisteorioiden avulla ja opettajien vastauksiin sovellan organisaation alaisen roolista tehtyä aiempaa tutkimusteoriaa.

Deduktiivisessa analyysissä dataa analysoidaan olemassa olevan viitekehyksen avulla. Tutkimuksen teoria luodaan ensin, minkä jälkeen kerätään tutkimusaineisto (Patton 2002, 453-454). Kerättyään teoriapohjan tutkimukselle tutkija testaa sen soveltuvuutta käytäntöön vertaamalla sitä empiiriseen tutkimusaineistoon (Syrjälä & al. 1995, 22). Deduktiivisessa päättelyssä olen johtanut

teorian pohjalta tekemistäni alkuoletuksista johtopäätöksiä. Deduktiivisuudelle tyypillisesti uskon, että alkuoletukseni ovat tosia, koska olen laatinut ne ajantasaisen kansainvälisen tutkimuksen pohjalta. Tämän myötä oletan myös, että laatimani johtopäätökset ovat totuudenmukaisia. (Moilanen 2011, 2.)

Tutkimuksessa päättelyäni ohjaa osittain abduktiivinen ajattelu. Siinä ajatteluprosessi ja tutkijan kiinnostus kohdistuu aiheen ja johtoajatukseen mukaisesti tärkeiksi oletettuihin seikkoihin. (Lassila 2005, 32.) Aloitin tutkimuksen teon perehtymällä laajasti aiheesta kirjoitettuun teoriaan, joista pyrin löytämään keskeisimmät johtoajatukset, joiden pohjalta laadin haastattelukysymykset.

Denzin kuvaa kvalitatiivisen tutkimuksen abduktiivista analyysiä loogisuuteen nojaavan induktiivisen ja deduktiivisen aineistonanalyysin avulla. Abduktiometodi yhdistää deduktiivisen ja induktiivisen mallin kehittymisen sekä teorian rakentumisen. Se voidaan määritellä seurauksesta siirtymisenä takaisin syyhyn tai muuhun edeltävään tapahtumaan, mikä on aiheuttanut seurauksen. Havainnoija tallentaa tiettyjen tapahtumien esiintymisen ja työskentelee menneisyydessä teorian avulla rakentaakseen tapahtumat eli syyt, jotka aikaansaiivat tutkittavan asian eli seuraukset. (Denzin 1978, 109-110, Pattonin 2002, 470 mukaan.)

Teorian ja kerätyn aineiston vuoropuhelussa rakentuu tutkimuksen johtoajatus, joka suuntaa tutkimuksen analysointia ja tulkintavaihetta, mistä syntyvät tutkimuksen johtopäätökset. (Lassila 2005, 33.) Tutkimukseni alussa keräämäni aineisto vaikutti tekemiini haastattelukysymyksiin ja se myös ohjaa taustalla analyysi- ja tulkintavaihetta miettiessäni johtopäätöksiä.

4 TULOKSET

Tutkimustulokset olen jakanut viiteen kategoriaan, jotka olen laatinut teoriapohjan avulla muodostettujen tutkimuskysymysten mukaan. Näihin kysymyksiin pyrin löytämään vastaukset haastattelun avulla. Tuloksissa tulen käsittelemään rehtoreiden ja opettajien vastauksia omina vastaajaryhminään, joista teen lopuksi yhteenvedon. Tutkimuksen tulokset ovat haastattelemieni rehtoreiden ja opettajien omia mielipiteitä ja käsityksiä tutkittavasta asiasta. Sitaitteissa olen käyttänyt opettajien ja rehtoreiden kommenttien kohdalla ammattiryhmän perässä järjestyslukua, joka on määrätynyt sattumanvaraisesti.

4.1 Koulu työyhteisönä

Koulu työyhteisönä -teeman tarkoituksena minulla oli kartoittaa opettajien ja rehtoreiden näkemystä rehtorin roolista työyhteisön jäsenenä henkilökunnan esimiehenä. Lisäksi pyrin selvittämään mitkä tekijät opettajien ja rehtoreiden mielestä kuvaavat heidän sitoutumistaan työyhteisöön ja mitkä tekijät vahvistavat tai horjuttavat sitoutumista. Kolmantena seikkana pyrin kartoittamaan opettajien ja rehtoreiden käsityksiä heidän koulujensa opettajakunnasta ja sen yhteisöllisyydestä.

4.1.1 Rehtorien näkökulma

Haastattelemistani rehtoreista kaikki olivat päätyneet rehtorin tehtäviin joko rehtoria avustavien tehtävien kautta tai ylempi taho oli pyytänyt heitä rehtorin tehtäviin.

"-- ennen oon kuitenkin tehny rehtorin sijaisuuksia ja tota ollu apulaisrehtorina --"

(rehtori 1)

"-- se vaan päätettiin että ku olin hakenu virkaan ni kukaan muu opettajista ei halunnu ottaa koulutoimenjohtajan tehtäviä itelleen ni sitte sivistystoimenjohtaja kysy multa että otatko sinä hoidaksesi nämä ja minä ajattelin että kyllä minä voin ottaa --"

(rehtori 4)

Kolme haastattelemistani rehtoreista oli toiminut koulun varajohtajan roolissa ja kolme oli käynyt opetushallinnollisia opintoja ennen rehtorin tehtävää. Näistä rehtorit kokivat olleen erityisesti hyötyä henkilöstöjohtamiseen eli ihmisten johtamiseen ja vuorovaikutukseen. Valmentava työkokemus ja opinnot auttoivat rehtoreita myös organisaation johtamiseen.

"-- enemmän ne on ollu ihmisjohtamiseen ja minun mielestä sitä liidershippiä tukevia --"

(rehtori 1)

"Kyllä, totta kai olennaisesti oli hyötyä siitä että että tuota kyllä lainsäädäntö ja sellanen on helppo asia mut sitten ihmisten johtaminen ja organisaatiojohtaminen ja kehittäminen on vähän sellasia haasteellisempia kokonaisuuksia että niihin kyllä sai ihan hyviä eväitä siinä koulutuksessa" –

(rehtori 2)

Johtajana rehtorit kuvailivat olevansa tasapuolisia, kuuntelevia, asiantuntevia sekä mahdollisuuksien luoja, jotka luovat mahdollisuudet opettajille toteuttaa työnsä hyvin. Rehtorit myös kokivat olevansa opettajille kollegoita, joita on helppo lähestyä.

"-- mä pyrin työskentelemään niin että mulla on ovi auki tässä kansliassa ja sehän tarkoittaa sitä että ois niinku helposti lähestyttävää toki mä pyrin myös rytmittämään omaa työtäni jos sillä tavalla että mä pyrin olemaan välituntisin hyvin paljon opettajanhuoneessa niin paljon ku vaan pystyn et on helposti tavoitettavissa --"

(rehtori 4)

"-- mulla on ovi tossa auki ja tänne saapi tulla ja osa tulee päivittäin ja osa tulee harvemmin että semmonen matalan kynnyksen periaate että olla tässä läsnä että aamusin tossa ku porukat tulee kahville ni olla tossa kuulolla siitä että millä mielellä itse kukin tulee ja kattoo vähän että hommat lähtee käyntiin --"

(rehtori 3)

Rehtorit kokivat pääosin työhön sitouttavina tekijöinä yleisen työstä pitämisen sekä pitkän työkokemuksen. Sitoutumista vahvistavina tekijöinä he kokivat oman työyhteisönsä sekä koulun erilaiset sidosryhmät, kuten vanhemmat. Oma sitoutumista uhkaavina tekijöinä mainittiin fyysiset oireet.

"-- tätä työhön sitoutumista vahvistaa ni se on tämä oma työyhteisö nää oppilaat ja sitte nää si-dosryhmät vanhemmat on todella tärkeessä merkityksessä --"

(rehtori 4)

"-- fyysiset oireet tai ongelmat vois olla henkiset semmoset että väsy --"

(rehtori 2)

Rehtorit kokivat koulujensa opettajakunnat yhteisöllisinä yhteisinä, jonka si-sällä yhteisö tarjoaa jäsenilleen tukea. Tuen antaminen näkyy erityisesti yhteis-työn kautta. Opettajakunnan yhteisöllisyyteen rehtorit kokivat voivansa vaikut-taa luomalla olosuhteet yhteistyön harjoittamiselle, jakamalla päätöksenteko-valtaa sekä luomalla tilanteita, joissa opettajat tekevät yhteistyötä keskenään.

"-- varmaan antaa niitä antaa niitä tilaisuuksia toisaalta mahdollisuuksia vaikuttaa sitten ehkä antaa alistaa niitä vähän enemmän niitä asioita yhteiselle päätökselle ja jos mä ajattelen nimen-omaan opetusta ni luoda tilanteita joissa opettajat joutuvat tekemään yhteistyötä ja saavat tehdä yhteistyötä ja ehkä tukee myös semmosia luontasesti hyviä syntyviä tiimejä --"

(rehtori 1)

"no tähän voi sillä tavalla vaikuttaa että ne työskentelyolosuhteet että siihen yhteissuunnitteluun löytyy aikaa mahdollisuus sit toinen on se että että työyhteisön hyvinvoinnista pidetään huolta --"

(rehtori 4)

4.1.2 Opettajien näkökulma

Koulujen yhteisiä arvoja selvittäessä opettajat kokivat kysymyksen hyvin vai-keaksi ja kaikki totesivat arvojen olevan heille epäselviä. Opettajat myös mai-nitsivat, ettei heidän kouluissaan ole kaikille yhteisiä arvoja, joita olisi yhdessä laadittu. He kokivat kuitenkin koulujensa yleisen arvomaailman olevan avoin uusille asioille.

"Ei et ehkä semmosissa pienemmissä porukoissa voi olla mut ei semmosia koko työyhteisön.. "

(opettaja 1)

"mun mielestä meillä ei sellasia kasvatuksellisia yhteisiä tapoja sitten vaikka niistä puhutaan --"

(opettaja 2)

"Hmm.. ei tuu mieleen et oltais ainakaan mitenkään silleen yhteisesti ainakaan päätetty semmosia.."

(opettaja 3)

"no ehkä vähän hämyset että en nyt ihan osaa sanoa miten en ihan tunne miten ne on kirjattu ihan kirjallisesti että on ne vähän hämyset.."

(opettaja 4)

Työhönsä opettajat kokivat olevansa sitoutuneita. Sitoutumista vahvistavina tekijöinä koettiin luottamuksen kokeminen. Tällä opettajat tarkoittivat vanhempien ja työyhteisön heihin kohdistamaa luottamusta. Toisena sitouttavana tekijänä koettiin työssä koetut onnistumisen kokemukset.

"vahvistaviks sen työyhteisön tuen ja oppilaan tuntemuksen vanhempien kanssa semmosen välittömän ja luottavan yhteistyön se on myös semmonen uhkaava tekijä jos vanhemmat niinku ymmärtäs sen että aina mitä tahansa me tehdään meillä on se lapsen paras et sit taas jos ei oo sitä vanhempien tukea nii se on semmonen uhkaava tekijä että sitten siinä --"

(opettaja 4)

Opettajan työhön sitoutumista uhkaavina tekijöinä opettajat kokivat vastavuoroisesti mahdollisen epäluottamuksen työyhteisön ja sidosryhmien välillä. Lisäksi uhkatekijänä koettiin mahdollinen epävarmuus oman työsuhteen jatkumisesta.

"-- vaikka tossa äsken sanoin sen että kyllähän sitä on sitoutunu vaikka työt ei jatkuiskaan niin kyllähän se kuitenkin lisäis sitä et jos tietää et minä nyt ens syksynä jatkaisin ja jatkan tuon saman luokan kanssa niin kylhän sitä sillä tavalla pystyis tekemään jotenki kauaskatseisemmin tuota työtä että se helpottais sitä sitoutumista --"

(opettaja 1)

"-- tulee heti ensimmäisenä mieleen että ku se oma luokka on mun mielestä luokanopettajalle tosi tärkeä yksikkö ja oman luokan vanhemmat niin jos sä et nauti luottamusta niiden vanhempien kesken niin se on semmonen mun mielestä tosi.. tai ehkä se on niin että mä en oo kokenu koskaan et muhun ei ois luotettu työyhteisössä et mä oisin kokenu semmosta epäluottamusta vaikka mun esimiehen taholta niin se ois tietenki niin se ois varmaan tietenki toinen semmonen tosi maata kaatava oman sitoutumisen niinku omaa sitoutumisen astetta madaltava asia -- "

(opettaja 2)

Työyhteisön jäsenenä opettajat kokivat olevansa hyviä kollegoita ja avulaita. Työyhteisöön sitouttavina tekijöinä koettiin yhteisön tarjoama turvallisuus, työyhteisön väliset vapaa-ajan aktiviteetit sekä persoonakemioiden kohtaaminen.

"-- tuo harrastuspuoli on semmonen vahvistava kyllä mä ainaki koen sen että moni ihminen ehkä siinä työyhteisössä jota ei välttämättä sitte siellä työn parissa ehkä tuu niin paljon oltua tekemisissä tai sitte ei niin paljoo oikee löydy niitä samoja aaltopituuksia ni ehkä tämmösen ulkopuolisen tekemisen kautta huomaa että sehän on ihan hyvää tyyppi ja että on ainaki tää on semmonen yhteinen juttu vaikka ois hyvin erilaisia opettajia --"

(opettaja 3)

Uhkatekijöinä opettajat näkivät mahdolliset haasteet sosiaalisissa rakenteissa, kuten klikkiytyminen ja persoonakemioiden ristiriidat.

"-- kyllähän nyt tietyllä tavalla opettajathan on aika vahvoja persoonia tietyllä tavalla että kyllä mä jotenki aattelin et ei oo tähän asti vielä tullu mut joskus jos oikeen menis sukset ristiin jonku kanssa ni kyllähän se niinku mua ainaki häiris tosi paljon ja onhan niitä ollukki aina välillä tietysti tämmösiä normaalia että ollaan asioista eri mieltä mut ne on aina saatu sitte aika nopeesti selvitettyä ja ei mitää pitkäaikasta oo tullu mut jotenki se tietyllä tavalla opettajan hommaa voi tehdä hyvin niin monella eri tavalla et jos jonku kanssa näkee ne asiat ihan eri lailla ni näihin tulee sitten niitä konflikteja ni sen vois aatella semmosena työyhteisöä rikkovana juttuna tai ehkä tämmöset kuppikunnat mitä syntyy et on vahvoja persoonia ja niiden ympärillä tyyppejä --"

(opettaja 3)

Koulujensa opettajakuntia arvioidessa kaksi opettajista koki koulunsa opettajakunnan toimivan yhteisönä. Tähän vaikuttivat positiivisesti työyhteisön tarjoama avoimuus ja henkinen tuki. Yhteisöllisyyttä tukevana seikkana nähtiin myös yhteisön jäsenten persoonapiirteet, jotka vaikuttivat kiinteysttävästi yhteisöön.

"-- ideat jaetaan ja sit jos on huolia ja murheita ni uskaltaa mennä sen sanomaan ja sit toisilta saa kannustusta no kyllä se menee paremmin joskus jopa niin että on hankalaa jonku oppilaan kanssa että no niin pysyypäs sinä täällä ja rauhotu että minä meen hoitamaan sen asian ja että hyvinki konkreettista ja tämmöstä että se ei jää vaan sille olantaputustasolle vaan ihan mä voin nyt kokeilla ja jos nyt tuntuu et se ei millään se lapsi opi et voisiko joku ni no annappa minun tunnille minä voin antaa sille vaikka tukiovetusta että niinku hyvin konkreettista ja voimakasta on se tuki meidän koulussa --"

(opettaja 4)

”kyllä löytyy siis tosi.. tietenki yksilöstä riippuen mutta että kyllä varmasti löytyy paljonki semmosia henkilöitä jotka on tosi tukevia ja myötä eläviä ja ja ku samaa työtä tehdään nii aika pienestä päästään niinku juonen päästä kiinni että että millasesta millasen asian kanssa toinen painii ja muuta –”

(opettaja 2)

Kaksi opettajista koki taas koulujensa opettajakunnan yhteisöllisyyden huonona, missä pääongelmana nähtiin persoonakohtaiset tekijät.

”Kyllä joo siis tulee tietyille henkilöille aina sitä hyvää hyvää joo samaa mieltä kyllä mut ne ne liittyy näihin minkälaisena ihmisenä tai asiantuntijana sua pietään siinä yhteisössä. Tietyt saa aina sitä hypetystä joo hienoo juu samaa mieltä sit joku toinen sanoo kukaan muu ei uskalla olla samaa mieltä koska se ois noloa--”

(opettaja 2)

”-- on siellä tosiaan siellä on paljon opettajia mutta just tosi erilaisia ja aika paljon siellä on vanhempia opettajia että mut ei se en siis tarkoita sitä että kaikki vanhat opettajat ois jotenki vastarannan kiiskejä siellä on aivan älyttömän ihania vanhoja opettajia myös jotka on ykski on jäämässä eläkkeelle ni on ollu semmonen joka on esimerkiks kaikista parhaite ottanu minut tuolla vastaan että on tosi ihaniaki vanhoja opettajia mutta siellä on.. semmosia vastarannan kiiskejä tosiaan että jos sovitaan jotakin nii joku ei välttämättä noudata niitä yhteisiä sopimuksia ja ei välttämättä tule kokouksiin ja jos tulee kokouksiin nii sitte siellä vaa ei kuuntele on tietokoneella ja sitte purnaa ja ei oikee niinku ei oo avoin uudelle –”

(opettaja 1)

Persoonakohtaiset tekijät koettiin yleisesti merkittäväksi tekijäksi määriteltäessä opettajien toisilleen antamaa tukea. Tuen antaminen koettiin yleisenä avoimuutena sekä henkisen tuen antamisena vaikeissa tilanteissa.

4.2 Opettajakunnan vuorovaikutus

Tällä aihealueella pyrin kartoittamaan opettajien ja rehtoreiden kokemuksia heidän työyhteisöidensä avoimuudesta jakaa onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia sekä hyödyntää näistä saamaansa tietoa. Lisäksi kartoitin opettajien kokemuksia kuinka he ovat saaneet palautetta työyhteisössä niin kollegoilta kuin rehtoreilta.

4.2.1 Rehtorien näkökulma

Rehtorit kokivat koulujensa opettajakunnat avoimiksi yksiköiksi, joissa onnistumisista tiedotetaan muille kollegoille ja kollegat aidosti iloitsevat kollegan onnistumisesta.

"Joo kyllä sitä hehkutellaan nytki on pullakahvit tulossa yhdelle luokalle ku luokka kävi tuolla onnistumassa ja niin pois päin -- ainaki uskaltaa rohkeesti tuulettaa ja näyttää et hei me tehtiin tämän juttu tai minä tein tammösen jutun et uskaltaa vähän näyttääki sitä ni kyl joskus tuolla semmosia riemunkiljahduksia opettajanhuoneessa tuleekin et jes mä tein sen taikka me tehtiin näin ja yleensä porukat ni kyllä siitä nautitaan kaverin onnistumisesta ei sitä pahalla katsota et se ois multa pois hieno homma et onnistuit ehkä koitan itekki samaa et miten sä teit sen lähettää yrittään"

(rehtori 3)

"-- mun mielipide on sillä tavalla et on aika ilossaan toisten onnistumisista eli sitä ei kukaan peittele et vitsi ku onnistuin pitämään hyvän oppitunnin ja ku joku tulee tuolleen ni toiset kehuu et olipa hieno juttu -- ni nämä on niitä seikkoja et on näkyny et siitä aidosti ollaan iloissaan eikä sitä kukaan pyri peittelemään vaan se pyritään näyttämään ja niin se pitää ollakki"

(rehtori 4)

Opettajakunnan jäsenen epäonnistuessa rehtorit kokivat muun henkilökunnan tarjoavan tukea ja kannustavansa kollegaansa.

"-- pidettäs tammösiä ihan mokauspäiviä et silloin tällöin et nyt on pakko mokata et yritä niin pahalla riskillä et varmasti mokaat ettei tuu sit se fiilis et aina pitää onnistua ja opettaja on niin täydellinen et ihmisiähän meki ollaan ja saa epäonnistua --"

(rehtori 3)

Onnistumisista ja epäonnistumisista saatua tietoa hyödynnetään yhteisöissä rehtorien mukaan tekemällä onnistuneista käytänteistä koko koulun yhteisiä malleja. Epäonnistumisen kokemusten myötä koulu pyrkii muuttamaan käytänteitään.

4.2.2 Opettajien näkökulma

Kaksi haastatelluista opettajista koki työyhteisönsä vuorovaikutuksen osalta avoimeksi, jossa opettajakunta onnistuessaan jakaa onnistumisen kokemukset

muulle opettajakunnalle ja muu opettajakunta kokee iloa kollegan onnistumisesta.

"Kyllä mun mielestä niitä hirmu paljon saa kyllä silloin ku siihen on aihetta ni sitä hyvää palautetta kyllä mun mielestä meillä on semmonen niinku positiivisesti ajatteleva työyhteisö et kyllä sieltä joltaki ainaki tulee et tosi hyvin tehty et hieno homma kyllä osataan sitä positiivista palautetta antaa ja kiittää jonku työpanoksesta ja muusta et kyllä se sillai enemmän ajattelisin sen sillai avoimen positiivisena ku sillai selkään puukottelevana ja vähättelevänä ilman muuta niinpäin"

(opettaja 3)

"kannustavasti iloitaan toistemme puolesta -- että ei tarvii niinku sitä pitää kynttilää vakan alla vaan voi mennä sanomaan et vitsi olipa hyvä idea se toimi hienosti luokassa ja onnistuin tässä asiassa ett ihan tosi"

(opettaja 4)

Haastateltujen opettajien työyhteisöissä opettajakunta myös uskaltaa ilmaista epäonnistumisensa avoimesti muulle yhteisölle ja muu yhteisö suhtautuu pääosin kannustavasti kollegan kokiessa mielipahaa epäonnistumisesta.

"No kannustavasti et jos joku on pahoilla mielin et tää nyt ei menny yhtään silleen ni ehkä vähän huumorinki varjolla sitä sitte et tästä ei oo ku suunta ylöspäin et kyllä se siitä ryhtyy semmonen kuva mulla on"

(opettaja 3)

"no myös kannustavasti että elä välitä ei se nyt ollu sinusta kiinni entä jos koitat näin tulee niinku semmosta ohjaavaaki että senki uskaltaa kertoa että ei tarvii sitäkää piilotella "

(opettaja 4)

Kaksi haastatelluista opettajista koki työyhteisönsä sulkeutuneemmaksi, jossa epäonnistumiset jäävät yksilön omaan tietoisuuteen eikä tieto ja kokemukset epäonnistumisesta leviä muun opettajakunnan tietoisuuteen. Sama pätee myös onnistumisen kokemuksiin, joita ei jaeta muiden kollegoiden kesken.

" -- ei siellä kovin usein kuule semmosia et ei vitsi että meni hienosti tunti tai se oppilas oppi tämän että vähä hienoo --"

(opettaja 1)

"eeii eipä sitä nyt hirveesti kannata paukutella et vitsi ku oli kiva tunti ja onnistupa meillä hienosti nää ja nuo vaa että se ei oikein kuulu asiaan"

(opettaja 2)

Kaikki opettajat kokivat, että heidän kouluissaan ei ole systemaattista tapaa kerätä ylös yhteisön sisällä tapahtuneita onnistumisia ja epäonnistumisia. Opettajat kuitenkin kokivat, että onnistuneita toimintatapoja jatketaan ja epäonnistuneet kokeilut lopetetaan.

"no onnistuneita käytäntöjä jaetaan toistemme kanssa tai sit jos meillä on ollu joku kokeilu tai kerho et hei tää oli hyvä juttu tätä kannattaa jatkaa tai jos ei oo ollu hyvä juttu ni se lopetetaan et kyllä sitä niinku tulevaisuuden suunnittelussa tietenkä sitte hyödynnetään"

(opettaja 4)

Opettajat kokivat, että heidän kouluissaan ei ole systemaattista palautteenantojärjestelmää. Palautteen antamisen foorumeina koettiin pääasiassa opettajainkokoukset. Opettajat kokivat palautteen saamisen johtavan yksilön pyrkimykseen kehittyä työssään.

"ja näistä tehään yhteenveto ja ja näitä käydään läpi yhdessä niinku jossain yläkoulussa tai jossain opetuskokouksessa et meille tulee kyllä tarkat tilastot ja niitä myöskin verrataan edelliseen kyselyyn et miten on mikin osa-alue kehittynyt ja ja sit jos siellä on jotain sellasia oikeen niinku huonosti menneet juttuja nii niistä keskustellaan ja pyritään korjaamaan --"

(opettaja 2)

Rehtorin ja opettajan välillä palautteen anto koettiin kasvokkain tapahtuvaksi tilanteeksi, joka toteutuu kehityskeskustelujen muodossa. Kollegoiden välinen palautteenanto koettiin kahdessa kouluista hyvänä ja kahdessa huonona.

"Ei ei pysty et sää halua mennä sanomaan toiselle jostain edes semmosesta mikä on päivän selvä niinku välituntivalvonta jos mä valvon jonkun kanssa meillä on yhteinen välitunti joka viikko ja toinen tulee välitunnin puolessavälissä aikasintaan joka kerran niin en mä kehtaa sanoo mä en kehtaa sanoo et miks et sä tuu ajoissa mä niinku koen et se on mun kollega jonka varpaille mä en haluu hypätä"

(opettaja 2)

Niissä kouluissa, joissa palautteenanto kollegoiden välillä koettiin hyvänä, sitä tapahtui pääasiassa opettajien tapaamisissa.

"-- että ihan jaetaan hyviä ideoita avoimesti kehutaan toisiamme rehtorilta saahaan palautetta hyvinkin paljon --"

(opettaja 4)

”viikottain on tällöinen opettajainkokous ja siellä sitte puhutaan monenlaisia asioita tietysti siihen koulun arkipäivään ja suunnitteluun ja tällöseen liittyviä asioita mut sitte ihan tällöisiä kokemuksia ki että aika semmosella laajalla skaalalla liikkuu se keskustelu että siellä niinku huomaa että kyllä siellä osataan antaa semmosta positiivista palautetta ja toiset enemmän ja toiset vähemmän mut kyllä se siltä tavalla positiivisyyteistä on ollu aina että kylläpä sä teit hyvin ton jutun ja onpa hienosti hoiettu että kiitos kun järjestit ton juhlan noin hyvin että kyllä siellä osataan --”

(opettaja 3)

4.3 Koulu oppijana

Koulu oppijana –osiolla pyrin kartoittamaan haastateltavilta heidän kokemuk-
siaan ja käsityksiään tiedon jakamisesta heidän työyhteisöissään sekä työyhteisön suhtautumista uusiin ajatuksiin ja näkökulmiin. Osion aluksi varmistin kaikilta opettajilta, että he ovat ymmärtäneet hiljaisen tiedon samalla tavalla. Lisäksi pyrin selvittämään kuinka työyhteisöt hyödyntävät jäsentensä henkilökohtaista osaamista yhteisön hyödyksi.

4.3.1 Rehtorien näkökulma

Rehtorit kokivat koulujensa hyödyntävän omaavaansa hiljaista tietoa jakamalla sitä yhteiseen käyttöön tiimityön muodossa. Toisena hiljaisen tiedon jakamisen muotona nähtiin mentorointi, jolla kokeneempi kollega perehdyttää vähemmän tietoa omaavaa oman tietämyksensä avulla.

”-- se on vähän semmonen mystinen käsite se hiljanen tieto. Silloin puhutaan niinku toimimattomasta työyhteisöstä jos eläkkeelle jäävä työntekijä siis jos hänellä on jotain semmosta tietoa mitä..mitä muilla ei oo”

(rehtori 2)

”-- pyritään tekemään aika monessaki jutussa sitte et ihan tällöistä omaa talon sisästäki mentorointia niinku äsken puhuin vaikkapa se älytaulujuttu tai kosketusnäyttöjuttu ni ollaan yks opettaja koulutettu siihen joka kokeili hommia ja sit hankittiin muille kosketusnäyttöjä ja hän on sit talon sisällä jo jonkin näkönen asiantuntija ni häntä sitte käytetään apuna ja sit on ihan varattu sitä aikaa hänelle --”

(rehtori 3)

"-- mentorointi on osa sitä ja tota erilaiset vertaismentoroinnin keinot ja sit tää tiimityöskentely ni aivan mahtava siinä et meillä on muutamia semmosia aivan älyttömän tietomäärän omaavia ihmisiä niin he on tiimeissä hyvin aktiivisia ja tuovat sitte sinne sitä omaa osaamista --"

(rehtori 1)

Hiljaista tietoa pyritään siirtämään vanhemmilta työntekijöiltä uusille työntekijöille heti työn alussa tapahtuvalla perehdyttämisellä, jonka hoitaa pääasiassa rehtori tai kokeneempi opettaja. Yleisenä perehdyttämisen välineenä kouluissa oli käytössä myös perehdyttämiskansio.

Rehtorit kokivat koulujensa työyhteisön ilmapiirin olevan avoin uusien ajatusten ja näkökulmien esilletuomiselle ja opettajien ottavan nämä myönteisesti vastaan.

"No sitäki löytyy ja semmosta pedagogista kokemusta ja rohkeutta sitä kautta kokeilla uusia asioita eikä tuu sitä epäonnistumisen pelkoo et vaikka se meniski pieleen ni huomaa et jotaki hyötyy siitä kumminki oli että kannatti kokeilla."

(rehtori 3)

Yhteisinä työyhteisön sisäisinä tavoitteina rehtorit näkivät työyhteisön yhdessä laaditut pelisäännöt, jotka ilmenivät eri muodoissa ja joita työyhteisö pyrkii arjessa noudattamaan.

"-- meillä on yhteisesti sovittuja pelisääntöjä joita me tarkastellaan joka vuosi vähintään kerran vuodessa."

(rehtori 2)

"-- mehän ollaan tehty semmoset meidän talon pelisäännöt muummoassa muutama vuosi sitten -- elikkä miettimään meidän pelisääntöjä tietyllä tavalla et miten me sitte toimitaan --"

(rehtori 3)

Rehtorit kokivat opettajakunnan saavan hyödyntää henkilökohtaista osaamistaan työyhteisössä erilaisten vastuutehtävien muodoissa. Osaaminen huomioidaan myös lukujärjestyksen suunnittelussa, kun suunnitellaan kuka opettaa mitäkin oppiainetta.

4.3.2 Opettajien näkökulma

Opettajat kokivat, ettei heidän kouluissaan ole systemaattista hiljaisen tiedon keruumenetelmää. Hiljaisen tiedon hyödyntäminen työyhteisössä näkyy heidän mielestään oppiainevastuun muodossa, johon vaikuttaa myös oma kiinnostus oppiaineesta. Lisäksi tärkeänä koettiin enemmän tietoa omaavalta kollegalta neuvon kysyminen.

"No en ei tuu nyt mieleen mitään semmosta järjestelmää tai systemaattista tapaa on tietysti joitakin asioita tulee mieleen niinku meidän meillä on esimerkiks yks hirmu hyvä kuviksen tällönen taiteellinen kuvisihminen ni jotenki.. kyllähän varmaan ollaan joskus ihan järjestettykki että hän kertoo jostaki miten jotain kuvisjuttuja tehään ja neuvoo niinku toisia niissä -- sitte tällönsistä miesten kanssa ku pidetään teknistä työtä tai on meillä tietysti muutamia naisiaki jotka sitä pitää mut lähinnä näitten isompien oppilaiden teknisten työn jutuista keskustellaan ja annetaan tätä tää asia on toiminu hyvin--"

(opettaja 3)

Opettajat kokivat koulujensa yhteisön ilmapiirin avoimeksi uusille ajatuksille ja näkökulmille, jossa uusia toimintatapoja ja menetelmiä otetaan vastaan innolla ja aktiivisesti. Kaksi opettajista koki kouluissaan olevan myös kriittisyyttä sekä muutosvastarintaa.

"oikeen innostuneesti et kyllä meillä meidän koulussa ollaan niinku kannatetaan uusia tuulia ja hyvin vähän on semmosia jarruja että toki niinku kriittisesti suhtaudutaan --"

(opettaja 4)

Haastateltujen opettajien mielestä heidän kouluissaan ei ole työyhteisön sisäisiä yhteisiä selkeitä tavoitteita, joita työyhteisö pyrki toiminnallaan saavuttamaan. Jokainen opettaja mainitsi erilaisia tavoitteita, joita työyhteisö heidän mielestään noudattaa. Opettajat mainitsivat muun muassa avoimuuden, koulun läheisyyden ympäröivään maailmaan, turvallisuuden ja hyvin opettamisen.

Työntekijöiden henkilökohtainen osaaminen hyödynnetään opettajien mielestä työyhteisössä erilaisten vastuutehtävien muodossa sekä lukujärjestystä suunniteltaessa mietittäessä tuntijakoja.

"kyllä et meillähän on musiikkivastaavat ja käsityövastaavat ja he saavat siitä pientä korvausta ja sit muut voivat kääntyä tämän henkilön puoleen esimerkiks tekstiilivastaavan puoleen et se auttaa ja sit voidaan toivoa ja rehtori työjärjestystä tehessä katoo että kenelle antaa muitten luokkien tunteja --"

(opettaja 4)

"No jonkun verran kyllä esimerkiks tunnit jaetaan sen mukaan mikä on sun vahvuusalueita vähäse mut ei tietenkää hirveen paljo pysty -- nyt ku on toi atk-jutut ni niissä on kyllä hyödynnetty niitä ihmisiä jotka osaa sen ni he on tämmösinä atk-tukihenkilöinä ja muina että tämmösissä asioissa kyllä"

(opettaja 2)

4.4 Päätöksenteko

Tällä osiolla pyrin selvittämään mitenkä opettajat ja rehtorit ymmärtävät vallan käytön ja päätöksenteon synnyn omissa organisaatioissaan. Lisäksi pyrin selvittämään minkälaisia mahdollisuuksia yksittäisellä yhteisön jäsenellä on säännöllisesti vaikuttaa organisaatiossa tapahtuvaan päätöksentekoon.

4.4.1 Rehtorien näkökulma

Rehtorit kokivat kouluissansa päätäntävaltaa käyttävinä eliminä itsensä, vara-/apulaisrehtorin, johtoryhmän sekä pienemmän tiimit.

Päätöksenteko on hajautettu rehtorille, vara-/apulaistehtorille, opettajainkokoukselle, tiimeille sekä johtokunnalle.

Yksilön on rehtoreiden mukaan pääosin vaikea vaikuttaa heidän kouluissaan ison linjan päätöksiin. Tähän rehtoreiden mielestä tarvitaan aina muun yhteisön tuki taustalle. Hyvänä yksilön vaikuttamiskeinona rehtorit näkivät suo-

ran kasvokkaisen juttelun rehtorin kanssa, jota varten rehtoreilla on aina avoimet ovet heidän ollessaan paikalla koululla.

-- meillähän on se johtoryhmämalli sieltä tiimistä voi tuoda asioita siihe johtoryhmään tietysti itsekki voi tulla mulle kertomaan mut ehkä se on vähän semmonen informaali sitten eri tiimit tai osajat voi tuoda minulle listalle asioita opekokoukseen asialistalle --

(rehtori 1)

no se tulee sieltä tiimien kautta ja sitte sillä tavalla että monesti opettajat tulee keskustelemaan mun kanssa ja tota heillä on ideoita ja tähän mä ninku pyriki tässä mun rehtorijohtamisessa et mietin niitä ideoita sais vapaasti tulla -- et jos ei oo minkäänlaisia mahdollisuuksia vaikuttaa päätöksentekoon niin se syö sitä motivaatiota kovasti et tää pitää olla tää on tosi tärke juttu.. ja toinenki tämä että pitää pystyä tulemaan kuulluksi eli niin pientä asiaa ei oo ettei sitä voi tulla rehtorille sanomaan

(rehtori 4)

Säännöllisiksi yksilön vaikuttamiskeinoiksi rehtorit nimesivät rehtorin avoimet ovet sekä opettajatiimit, jota kautta opettajat voivat saada äänensä kuuluviin saadessaan muun tiimin taustalleen.

joo ei muuta ku ottaa asian esille siitähän se lähtee että tulee tosta ovesta ja koputtaa että hei mulla ois tämmönen juttu ni se ois ehkä se helpoin tapa lähtee viemään asiaa että sit asia otetaan esille tarvittaessa opettajankokouksessa tai sit mä vien sen eteenpäin --joskus on tietysti se että kaverit juttelee keskenään sit että mulla on tämmönen juttu ja sit ne tulee keskenään että meillä ois tämmönen juttu ainahan se on tietenki vaikuttavampaa ku tulee kaks sanomaan että tämmöstä vähän mietittiin -

(rehtori 3)

4.4.2 Opettajien näkökulma

Opettajat kokivat valtaa käyttäviksi elimiksi kouluissansa rehtorin, vara/apulaisrehtorin, johtoryhmän sekä pienemmät kokoonpanot.

Päätöksenteko on opettajien mielestä hajautettu rehtorille, opettajainkokouksille sekä tiimeille.

Opettajien näkökulmasta yksittäisen opettajan mahdollisuudet vaikuttaa koulun päätöksentekoon ovat persoonasta riippuvaisia. Opettajien mukaan vaikuttamismahdollisuudet riippuvat opettajan uskalluksesta sekä asemasta työyhteisössä.

-- "on tämmösiä erilaisia niinku ryhmän jäseniä jotka hyvin vahvasti siinä näkyä ja näin ja ihmiset pysyy aika vahvasti niissä rooleissaan jotka he on ottanu tai jotka heille on annettu ja sitte on näitä jotka on pitkä tai jostain syystä he on vaan saanu semmosen vahvemman aseman et heitä kuunnellaan ja sitten on niinku vähän tuntuu et asiassa ku asiassa ja sit on semmosia joita ei kuunnella oikeestaan yhtään tai jotka ei halua edes tuoda sitä omaa mielipidettäni niinku siihen keskusteluun että se ei mun mielestä mee aina niin että se on susta itsestä kii että haluatko sä vaikuttaa asioihin vaan se on myöskin se et minkälaisen aseman sä oot siinä yhteisössä saanu tai ottanu"

(opettaja 2)

Opettajat kokivat säännöllisesti kuulluksi tulemisen hyvänä kouluissaan. Kuulluksi tulemiseen vaikutti opettajan oma halu ilmaista asia. Väylinä kuulemiselle koettiin rehtorin avoimet ovet sekä opettajainkokoukset.

"en minä näe mitään estettä miks ei vois tulla säännöllisesti kuulluks mut toki niissä isoissa opettajainkokouksissa on osa jotka ei juuri koskaan sano mitään mutta.. ehkä se on persoonakysymys --"

(opettaja 4)

"Et sais ilmasta oman mielipiteensä no kyl sen varmasti saa ilmasta sen oman mielipiteen mut onko siitä mitään hyötyä ni se on sit toinen juttu --"

(opettaja 2)

4.5 Koulun nykypäivä ja tulevaisuus

Tällä osiolla pyrin kartoittaman työyhteisöjen uudistushalukkuutta: minkälaisena he kokevat koulunsa nykytilanteen, mitä haasteita he kokevat koulullaan olevan, mitä he kokevat että heiltä odotetaan näiden haasteiden suhteen ja kuinka he voivat vastata omasta mielestään näihin tulevaisuuden haasteisiin.

4.5.1 Rehtorien näkökulma

Rehtorit kertoivat koulujensa olevan mukana lukuisissa hankkeissa ja projekteissa, mutta pääosin esiin nousivat tieto- ja viestintäteknikkaan liittyvät hankkeet sekä kerhotoimintahankkeet.

Koulunsa nykytilanteen rehtorit kokivat hyvin ajan tasalla olevaksi. Tähän vaikuttivat erityisesti tieto- ja viestintäteknikka sekä henkilöstön monipuolinen osaaminen.

itse asiassa mä näkisin sen että mä kävin kaks päivää jyväskylässä tämmösen koulun tulevaisuus messuilla ja siellä puhuttiin niistä asioista joista meillä puhuttiin kaks vuotta sitten ni mä näkisin että me ollaan aika hyvin tällä hetkellä ajan hermolla et mitä se koulu tänä päivänä on olemassa et mitään semmosta uutta ja yllättävää ei tulla mut se vahvisti mun näkemystä että ollaan hyvinkin hyvin tässä ajassa kiinni ja pikkasen ollaan jo haistelemassa etukäteen näitä tulevaisuuttakin toi että meillä on ollu nytten nää opusteknologiauudistus aika hyvälä vauhdilla ollaan menty eteenpäin se on ollu iso ja merkittävä uudistus et se vaikutti opettajien opetusmetodeihin aika paljon älytauluja tarkotan läppäreitä -- toki me ollaan koulutettukki aika kovallaki kädellä opettajia tähän tietoteknisiin uudistuksiin ihan painopistealueina --

(rehtori 4)

varmaan se puhuinki siitä osaamisesta että meillä on paljon semmosta osaamista mitä on edeltäjän tosi upeesti hyödyntäny ja tuonu tänne erilaisia hyvinkin fressejä näkemyksiä --

(rehtori 1)

Tulevaisuuden haasteina rehtorit kokivat kouluillaan olevan yhteiskunnan nopean muuttumisen ja yhteiskunnan muutoksen suhteessa koulun muutokseen. Lisäksi haasteita toivat oppilaista lähtöihin olevat haasteet kuten oppilasmäärän kasvu.

-- me tiedetään et meillä ei ainakaan oppilasmäärä vähene vaan et se kasvaa mut se että kuinka halutusti se kasvaa et kuinka meillä antaa tilat siihen myöten että joudutaan vähän niinku aina passaileen sitä että tuleeks meille nyt ens vuonna viis oppilasta vai viistoista oppilasta uutta ja mikä se on viiden vuoden päästä se oppilasmäärä et onks se kakssataa kaksikymmentä vai kakssataa seittemän kymmentä et kovin pitkälle ei voi niinku ennustaa sitä että kuinka pitkään tää jatkuu tämmönen lapsimäärän kasvu mut sanotaan että kaks kolme vuotta nyt suurin piirtein tiedetään että kasvaa ja jonku verran kasvaa ni aika hyvin voi niinku varautua sit siihen että tää on se meidän juttu mut se on se haaste myöski siihen että missä vaiheessa tarvitaan vaikkapa opettajan virka ehkä lisää milloin tarvitaan vähän tilaa lisää mistä me saadaan sitä tilaa lisää et se on ehkä se meidän suurin haaste --

(rehtori 3)

Tulevaisuuden haasteisiin rehtorit kokivat voivansa vastata suuntaamalla resursseja oikein, rekrytoimalla tulevaisuuden kannalta tarkoituksenmukaista opetushenkilöstöä sekä valmistautumalla itse huolellisesti jatkuvaan muutokseen. Tärkeänä keinona rehtorit kokivat myös muutokseen vastaamisen suunnittelun yhdessä opettajien kanssa.

-- mä nään ainakin itse että se yhdessä tekemisen malli mitä tässä on puhuttukin että tiimeissä ja yhdessä ja yhdessä harjoitellaan ja pohditaan ja jaetaan et se on se vastaus siihen että jaksetaan --

(rehtori 1)

-- rekrytointi on avainasemassa tietysti siinä vaiheessa siinä mielessä että nyt ku otetaan nuoria opettajia ne on sitte kahen kymmenen vuoden päästä niitä vastuunkantajaopettajia meidän talossa.. elikkä sitä on paljon joudutaan miettimän niinku esimiehinä että minkälaista tyyppiä me tänne rekrytoidaan --

(rehtori 2)

4.5.2 Opettajien näkökulma

Opettajat kokivat koulujensa ajan tasalla olemisen ristiriitaisesti. Kaksi opettajista koki koulujensa olevan ajan tasalla, mikä näkyi yhteisön osaamisessa sekä tieto- ja viestintäteknisessä varustelussa ja sen käytössä.

"Kyllä on ehtottomasti mun mielestä ajan tasalla että sillä tavalla ollaan ajan hermolla kyllä että ei voi sanoa että ollaan jossain periferiassa poissa nykyajassa että kyllä ollaan hyvinkin vaikka nyt pieni paikkakunta onki ni kyllä me ollaan hyvin ajan hermolla ja ihan semmosena valosana nään nykytilanteen koska meillä on aika semmonen osaava ja ammattitaitonen henkilökunta tietysti vaikee verrata muihin kouluihin et kyllä mä näkisin et meillä on oikeen vahva ja vähän heterogeeninenki porukka et monenlaista osaamista mahtuu joukkoon ja aika sitoutunutki tietysti ei kaikki aina mut lähes kaikki.."

(opettaja 3)

Kaksi opettajista koki koulunsa olevan jäljessä kehityksestä, mihin vaikutti tieto- ja viestintätekninen laitteisto sekä työyhteisön konservatiivisuus.

"No ehkä se on just tommonen nyky-yhteiskuntaki ku kokoajan muuttuu ja tulee uusia asioita ni jotenki semmonen tietynlainen avoimuus -- on hirveen tärkeetä minusta nykyaikana ja just semmonen dialogisuus et keskustellaan asioista ni se on semmosta vastavuorosta ni ei et.. et ei tuolla koululla semmosta oikeen.. -- ois kiva että siellä ois opettajakunta takana et silleen oikeesti tehtäs parempaa koulua että kyllä siellä monet on semmosia että ei niitä välttämättä kiinnostu koulun omat asiat että ne vaan keskittyy siihen omaan juttuun.. ja sit vaikka joku tietotekniikka ja sem-

monen et nythän sinne on tulossa mut esimerkiks mulla on siellä piirtoheitin käytössä et ei se mun mielestä oo kovin nykyaikaa”

(opettaja 1)

Opettajat näkivät haasteina kouluille tulevaisuuden kannalta yhteiskunnan nopean muutoksen sekä koulun nopean muutoksen. Lisäksi tieto- ja viestintätekniikan nopea lisääntyminen ja kehittyminen koettiin haasteena kouluille. Opettajat kokivat, että kyetäkseen vastaamaan näihin haasteisiin heiltä odotetaan hyviä yhteistyötaitoja sekä ajatusten jakamista työyhteisön sisällä.

”ajan hermoilla pysymistä jatkuvaa kehittymistä välillä se tuntuu aika raskaaltaki ku sais vaan tehdä ihan rauhassa sitä työtä niiden lasten kanssa --”

(opettaja 4)

Vastatakseen koulua kohtaaviin haasteisiin ja opettajiin kohdistuviin odotuksiin opettajat näkivät pääosin ratkaisuna itsensä päivittämisen ja ajan tasalla pitämisen.

”-- kyllä mä ainaki voin olla itteeni kouluttamassa ja vähitellen niinku oon ollutki tietyllä tavalla että vähitellen oon yrittäny omaksua uusia asioita jotka on ollu ehkä vähän vieraita että en niinku lyö vastaan sitä että en suotu vaan että yritän oppia vähän kerrallaan --”

(opettaja 3)

4.6 Yhteenveto

Yleisesti ottaen kaikki haastattelemistani opettajista ja rehtoreista kokivat rehtorin työyhteisön keskuudessa helposti lähestyttävänä kollegana, jonka kanssa on helppo olla erityisesti kasvotusten vuorovaikutuksessa. Rehtoreita voidaan kutsua Printyn (2008, 199) kuvailemiksi formaaleiksi johtajiksi, jotka viestivät opettajien kanssa ja loivat olosuhteita luovaan keskusteluun. Rehtoreiden johtamistavat myötäilivätkin Seppälä-Pänkäläisen (2009, 195) mainitsemaa uudenlaisen johtamisen ihmisläheistä mallia, jossa korostuu osaamisen johtaminen tiukan tulosjohtamisen sijaan. Työhön sitouttavina tekijöinä työyhteisöissä koettiin yhteisinä tekijöinä viihtyisä työyhteisö sekä tunne siitä, että työyhteisön jäsenenä

luotetaan. Tämä noudattaa Pricen (2011, 69) kuvailemaa suhdetta, jossa luottamukselle perustuvat ihmissuhteet lisäävät myös opettajien työtyytyväisyyttä ja sitoutuneisuutta omaan työhönsä. Opettajakunnista oli muodostunut haastattelemilleni rehtoreille ja opettajille yhteisöllisiä, mikä näkyi haastateltavien mukaan kollegoiden tukemisena ja yhteistyönä.

Tutkimuskohteena olevissa työyhteisöissä onnistumisiin suhtautumisen koettiin olevan melko avointa, mutta osa koki tämän osalta yhteisönsä sulkeutuneena. Avoimissa yhteisöissä rehtorit ja osa opettajista kokivat onnistumisiin suhtautumisen kokemusten jakamisena ja omasta ja kollegan puolesta iloitsemisena. Raasumaa (2010, 89-90) korostaa tämänkaltaisen yhteishengen merkitystä työyhteisössä, jotta jokainen yhteisön jäsen uskaltaisi näyttää haavoittuvuutensa ja esittää kritiikkiä yhteisön toiminnan kehittämiseksi. Toisissa yhteisöissä osa opettajista koki koulujensa yhteisön olevan sulkeutunut, mikä esti tiedon leviämisen yksilön onnistumisesta muulle yhteisölle. Tästä seuraa, että muu yhteisö ei opi yksilön kokemuksista ja yhteisöllinen oppiminen vaarantuu (Argyris & Schön 1996, 6). Epäonnistumisia kohdattaessa molempien osapuolten mielestä heidän työyhteisössään suhtauduttiin kannustavasti. Saamistaan onnistumisen kokemuksista työyhteisöt muovasivat uusia toimintamalleja organisaatioon ja pyrkivät lakkauttamaan tai korjaamaan epäonnistunutta toimintaansa. Tämä osoitti, että organisaatioissa on saavutettu informaatiota ja organisaatio on oppinut omasta toiminnastaan (Argyris & Schön 1996, 3).

Työyhteisön omaavan hiljaisen tiedon leviäminen organisaatiossa koettiin tapahtuvan pääasiassa kollegaa mentoroimalla tai kollegiaalisena neuvomisena. Näin työyhteisön jäsenet omaksuivat hiljaista tietoa koulun rutiinien ja käytänteiden muodossa kokeneemman kollegan avulla (Argyris & Schön 1996, 13). Hiljaisen tiedon jakamisesta oli muotoutunut Raasumaan (2010, 119-120) kuvailema yhteisöllinen prosessi. Molemmat osapuolet kokivat työyhteisönsä myös avoimiksi uusille ajatuksille ja ideoille. Rehtorit ja opettajat kokivat, että työyhteisössä työntekijöiden henkilökohtaista osaamista hyödynnetään lukujärjestyksen suunnittelussa mietittäessä tuntijakoja sekä eri oppiaineiden oppiainevastaavuuksia.

Päätävävallan käyttämisen ja päätöksenteon syntymisen opettajat ja rehtorit kokivat samalla tavalla. Yksittäisen opettajan keinot vaikuttaa työyhteisössä päätöksentekoon nähtiin erilaisina rehtoreiden ja opettajien näkökulmasta, mutta säännöllisenä vaikuttamisforumina koettiin rehtorin kanslian avoimet ovet, jonne opettajat ovat molempien osapuolten mielestä aina tervetulleita.

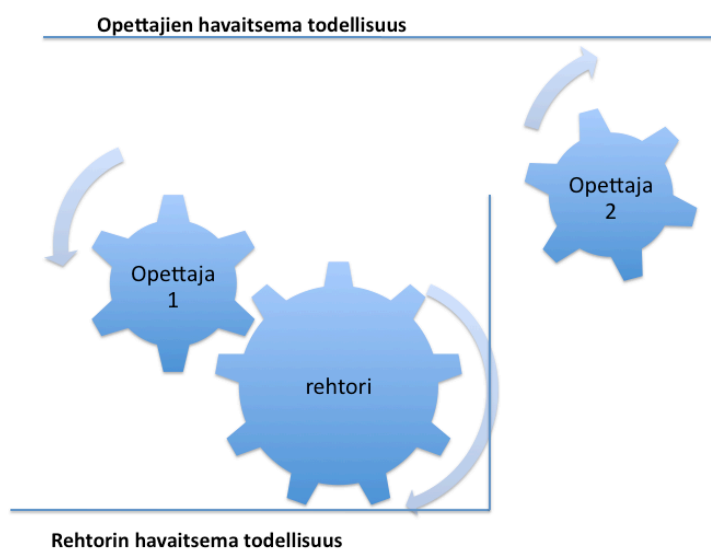
Rehtorit ja osa opettajista kokivat koulujensa olevan ajan tasalla verrattuna muuhun yhteiskuntaan. Tähän perusteluiksi nähtiin erityisesti yhteisön korkea osaamisen taso sekä koulujen tietotekninen taso. Tulevaisuuden haasteena sekä opettajat että rehtorit jakoivat vision yhteiskunnan nopeasta muutoksesta ja koulun ja työyhteisön kyvystä reagoida muutokseen. Jaettuna visio-
na tähän vastaamisesta oli muotoutunut Sengen (1993, 227) kuvailema yhteinen päämäärä, joka oli sekä opettajien että rehtoreiden tiedossa. Yhteisinä toimina tulevaisuuden haasteisiin vastaamiselle rehtorina ja opettajana työyhteisöt kokivat itsensä päivittämisen.

5 TULOSTEN TARKASTELOA

Tutkimustuloksia tarkastellessa voin todeta, että kaikkiin alussa asettamiini tutkimuskysymyksiin on tutkimuksessa saatu vastaus. Tuloksista ilmenee, että tutkimuskysymysten sisällä oli eräviä tulkintoja rehtoreiden ja opettajien välillä.

5.1 Työyhteisön jäsenen rooli

Vastauksissa ilmeni haastattelujen osalta eriäviä mielipiteitä opettajien ja rehtoreiden välillä yksittäisen opettajan mahdollisuuksista vaikuttaa koulussa päätöksentekoon. Rehtorit kokivat yksittäisellä opettajalla olevan kouluissaan hyvät mahdollisuudet vaikuttaa päätöksentekoon, mutta opettajat kokivat tilanteen erilaisena (kuvio 1).



Kuvio 1

Erilaisuutta tuloksiin aiheuttaa tutkimustuloksista esiin nousevat opettajien väliset persoonakemiat, jotka voivat vaikuttaa haitallisesti opettajien mahdollisuuksiin saada äänensä kuuluviin koulussa. Rehtorit ja osa opettajista kokivat opettajien mahdollisuudet vaikuttaa päätöksentekoon hyvinä, missä foo-

rumina koettiin opettajainkokoukset ja kasvotusten keskustelu rehtorin kanssa (Kuvio 1). Opettajien vastauksista käy kuitenkin ilmi, että työyhteisössä on jäseniä, jotka eivät toisten opettajien läsnäolon takia halua tai uskalla tuoda esiin mielipidettään. Opettajien vastausten perusteella sekä hiljaisemmat että äänekkäämmät opettajat tiedostavat asian (Kuvio 1). Esiin nousee kysymys kuinka tällainen opettaja voi vaikuttaa opettajainkokouksissa tai tiimeissä, joka ei saa persoonakemioiden takia muuta opettajakuntaa puolelleen? Tämä voi huonossa tapauksessa aiheuttaa sen, että yhteisö ei saa hyödynnettyä kaikkea omaansa tietoa, vaan ratkaisut tehdään puutteellisin tiedoin eikä koulu toimi tehokkaasti (Tschannen-Moran 2009, 221).

Koulun oppivassa yhteisössä opettajien tulisi kunnioittaa toisiaan täysivaltaisina jäseninä sekä kyetä työskentelemään sujuvasti kaikkien kollegoiden kanssa. Eräs toimivan vuorovaikutuksen perusta opettajakunnassa onkin taito kommunikoida kollegan kanssa ja kohdata kollega tasavertaisena. (Raasumaa 2010, 90.) Haastattelukouluissa tämä vuorovaikutus voi vaarantua, mikäli kaikki opettajat eivät koe olevansa tasavertaisia yhteisön jäseniä.

Tutkimuskouluissa rehtorit eivät maininneet missään vaiheessa opettajien persoonadynamiikkaa osana yhteistyötä, joten voidaan pitää mahdollisena etteivät rehtorit havaitse opettajakunnan sisäisiä hierarkioita samanlaisena kuin opettajat (kuvio 1). Näiden sisäisten hierarkioiden takia osa opettajista voi joutua ulkopiiriin, mikä laskee heidän sitoutumistaan työyhteisöön ja organisaatioon. Rehtorin onkin hyvin tärkeää tiedostaa ja tunnustella myös opettajien keskinäisiä vuorovaikutussuhteita ja rooleja ryhmätilanteissa.

5.2 Kulttuuri

Organisaatiokulttuurissa on paradigmanmuutoksen myötä ruvettu siirtymään johtajan roolin tarkastelun lisäksi myös alaisen roolin tarkasteluun, joka tunnetaan termillä *followership* (Hackman & Johnson 2009, 19). Tämän muutoksen näkyviä piirteitä on Hackmanin & Johnsonin (2009, 19) mukaan jaettu johtajuus, joka oli havaittavissa tutkimuskouluissa käytössä olevana johtamisen muotona.

Kouluissa johtamisrakenne ei ollut ylhäältä alaspäin toimivaa, vaan opettajat osallistuivat itse paljon päätöksentekoon tiimimallin myötä. Koulujen

johtamisratkaisuissa oli selkeitä piirteitä adhokratiasta, mikä näkyi demokrati-an ja asiantuntijuuden jakamisena. Rehtorit olivat muokanneet kouluihin moniosaisen järjestelmän, jonka kautta asiantuntijaorganisaation jokainen jäsen sai halutessaan osallistua päätöksentekoon. Yksittäinen jäsen sai tiimien kautta tuotua asiansa esiin ja tiimin johtaja toi sen rehtorin tietoon. Näin rehtoreiden ei tarvinnut itse osallistua jokaiseen koulun kokoukseen, vaan he päättivät lopulta ison linjan kysymyksiä kuultuaan edustajilta koko yhteisön mielipiteen.

Tutkimustulosten perusteella rehtorin keskeisenä roolina koulun oppivan organisaation luomisessa on koulun kulttuurin kehittäminen. Koulut toteuttivat pääsääntöisesti oppivan organisaation mallia, jossa jokaisen jäsenen osaamista hyödynnettiin ja jaettiin yhteisön kesken. Organisaatio tunnistaa myös haasteensa ja pyrkii vastaamaan niihin. Tutkimustulosten valossa on oleellista, että rehtori pyrkii luomaan opettajille olosuhteet, joissa he pääsevät harjoittamaan yhteistyötä ja jakamaan kokemuksiaan. Tärkeää on myös, että koulun henkilöstö tuntisi toisensa myös kouluminän ulkopuolelta. Rehtorin roolina on luoda kouluun kulttuuria, jossa tehdään yhteistyötä, jaetaan tietämystä ja työskennellään aktiivisessa vuorovaikutuksessa sujuvasti kaikkien kanssa. Tämän kulttuurin luomiseen rehtorin täytyy tutkimustulosten perusteella olla kauaskatseinen ja tuntea opettajakuntansa. Keinoina onnistuneen oppivan organisaation luomiseen rehtorit itse vastasivatkin kauaskatseisuuden ja tulevaisuuden opettajien rekrytoinnin.

6 DISKUSSIO

Tässä luvussa käsittelen oman ymmärrykseni rakentumista tutkimuksen aikana sekä tutkimukseni tuloksia ja niiden suhdetta aiheesta aiemmin kirjoitettuun kirjallisuuteen. Lisäksi tarkastelen tutkimukseni luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä sekä pohdin tutkimuksestani nousseita jatkotutkimusideoita.

6.1 Oppiva organisaatio elää koulumaailmassa

Aloittaessani tekemään Pro Gradu -tutkielmaani lähtötietoni olivat hyvin alkeellisella tasolla, kuten esiyymmärrys -osiossa kuvailin. Minulla ei juurikaan ollut käsitystä kuinka opettajien työhyvinvointi ja työssä jaksaminen tulevat esiin oppivan organisaation teorian kautta. Tutkimuksen alussa minulla ei myöskään ollut tietoa esiintyykö suomalaisessa koulussa oppivan organisaation mallin kaltaista organisaatioideologiaa.

Tutkimukseni toi minulle uutena tietona, että suomalaiset koulut noudattavat pääpiirteittäin oppivan organisaation ajatusmaailmaa ja viimeisimmän tutkimustiedon mukaista yhteisökulttuuria. Tutkimuksen teossa opin paljon kouluista organisaatioina, mikä selkeytti kuvaa koulujen hallinnollisesta rakenteesta. Minulle avautui myös, kuinka päätöksenteko syntyy alakoulutasolla tutkimuskoulujeni osalta. Tutkimukseni auttoi minua ymmärtämään tulevana opettajana ja rehtorina leadership -johtamisen merkityksen rehtorin työkaluna, johon rehtoreiden vastaukset antoivat avaimia erityisesti pohtiessa niiden toimivuutta vertaamalla niitä opettajien vastauksiin. Haastattelukoulujen rehtorit painottivat vastauksissaan vahvasti, että management -johtamisen oppii työn ohessa, mutta ihmisjohtamiseen koulutuksista on hyötyä. Kuten tutkimuksessani ilmenee, opettajakunta koostuu erilaisista persoonista. Tämä aikaan saasen, että ollakseen kaikille läsnä hyvänä johtajana rehtorin on omattava hyvä ihmistuntemus ja vuorovaikutustaidot.

Tutkimuksen alussa olennaisin kysymykseni oli kuinka rehtori voi vaikuttaa sitouttavasti opettajiin ja luoda opettajien oppivaa organisaatiota opetta-

jainhuoneeseen? Tutkimuksessa saamani tulokset osittain selittävät johdannossa esiin nostamani kysymyksiä. Pysyäkseen työssään opettajien on sitouduttava tukevasti omaan työyhteisöönsä. Jotta opettaja kykenee sitoutumaan, täytyy työyhteisön tarjota puitteet sitoutumiselle luomalla opettajille hyvä perehdytys ja mentorointi uuden opettajan aloittaessa työsuhteensa sekä turvallinen ja viihtyisä työilmapiiri. Tähän suurelta osin vaikuttaa työpaikan kulttuuri, opettajien välinen ihmistuntemus ja keskinäinen vuorovaikutus. Näihin asioihin rehtori voi vaikuttaa luomalla opettajille mahdollisuuksia tutustua toisiinsa sekä luomalla mahdollisuudet yhteistyölle ja resursseja toteuttaa omaa asiantuntijuuttaan. Jotta rehtori voisi olla perillä henkilökunnan asioista, toiveista ja huolista täytyy hänen olla läsnä ja elää henkilökunnan keskuudessa.

6.2 Vertailua aiempaan tutkimukseen

Lähtiessäni tutkimaan oppivan organisaation toteutumista kouluympäristössä lähtökohtinani olivat Suomen saamat ristiriitaiset PISA-tutkimustulokset, joissa oppilaat menestyivät testeissä mutta kokivat samanaikaisesti kouluviihtyvyyden heikoksi. Toisena huomioni kiinnittäneenä seikkana oli enenevässä määrin julkisuudessa olleet uutiset opettajien alan vaihtamisesta sekä yhteiskunnan nopea kehittyminen, jonka mukana koulun on hankala pysyä. Nämä aihealueet herättivät ajatuksen opettajien työhyvinvoinnista ja kuinka siihen voi rehtorina vaikuttaa. Tutkimusaiheekseni kehittyi näiden myötä oppivan organisaation tutkiminen opettajainhuoneessa, minkä avulla lähdin kartoittamaan opettajien työhön sitoutumista ja sitä myötä opettajien viihtymistä työssään. Nämä molemmat vaikuttavat siihen, että myös oppilaat viihtyvät paremmin koulussa.

Tutkimukseni tulokset opettajien silmissä hyvänä pidetyn rehtorin ominaisuuksista ovat hyvin samankaltaisia kuin Raasumaan (2010) tulokset. Koulun opettajakunnalle on tärkeää, että rehtori on helposti lähestyttävä ja inhimillinen kollega. Raasumaan (2010, 259) tutkimustulokset myös korostavat rehtorin hyvää ihmistuntemusta alaisistaan, mikä tarkoittaa, että rehtori tuntee alaisensa muutenkin kuin vain pintapuolisesti. Tutkimukseni tuloksissa tämä ei noussut rehtoreiden kohdalla esille, mutta tutkimustulosteni mukaan ihmistuntemus on yksi oleellisimmista rehtorin johtamisen työkaluista. Rehtoreilta tätä

ei tutkimuksessani suoraan kartoitettu missään välissä haastattelua. Tätä voi osittain pitää tutkimuksen heikkoutena, koska vastauksissa ihmistuntemuksen rooli korostuu.

Tutkimuksen johdannossa nostin esiin ongelman uusien opettajien sitoutumisesta työyhteisöön, mikä estää vuorovaikutteisen oppimisen työyhteisön ja tuoreen opettajan välillä. Tämän takia moni tuore opettaja vaihtaa alaa. (Opettajien työhyvinvointi 2010, 56.) Haastattelemani henkilöt eivät nostaneet tätä ongelmaa esiin, vaan he päinvastoin kokivat perehdyttämisen hyvänä kouluisaan. Opettajien työhyvinvointitutkimuksen (2010, 56) mukaan ratkaisuna nuorten ja uusien opettajien työyhteisöön sekä työhön sitouttamiselle nähtiin kouluissa tapahtuva mentorointi, mikä haastateltavien mukaan oli heidän koulussaan rutiinitoimenpiteenä uuden opettajan tullessa työyhteisöön.

Aiemmissä tutkimuksissa nousee esiin tärkeänä seikkana opettajien sitoutuminen työhön, mitä selittävinä tekijöinä on kuvattu opettajien koulutustaso (Tschannen-Moran 2009, 217) sekä opettajien hyvä suhde ja tyytyväisyys koulun johtoon (Tschannen-Moran 2009, 217; Quaglia & al. 2001, 211). Tutkimukseni tuloksissa tutkimukseni rajaamisen vuoksi kaikki opettajat olivat koulukseltaan kasvatustieteiden maistereita ja yleisesti ottaen tyytyväisiä rehtorinsa toimintaan. Tutkimuksessani ei kuitenkaan käy ilmi, että opettajat olisivat kokeneet juuri koulutustasonsa työhön sitouttavaksi tekijäksi. Uskon tämän johtuvan siitä, että Suomessa opettajan kelpoisuusvaatimukset ovat kaikille opettajille yhtäläiset eli kelpoisuudet ovat laissa määritellyt (ks. Opetustoimen kelpoisuusvaatimukset). Tschannen-Moranin tutkimus on toteutettu Pohjois-Amerikassa, missä opettajien koulutustaso voi vaihdella. Myöskään opettajien ikärakenne ei osoittautunut merkittäväksi tekijäksi osoittamaan sitoutumisen tasoja. Tutkimukseni opettajat osoittivat tyytyväisyyttä koulun johtoon, mutta sitä ei suoraan mainittu heitä työhön sitouttavaksi tekijäksi. Tätä heiltä ei myöskään suoraan kartoitettu.

Tutkimustulokseni nostivat esiin uutta tietoa opettajien ja rehtoreiden käsityksistä koulun ja työyhteisön yhteisistä tavoitteista. Tutkimukseni osoitti, että opettajat eivät kokeneet yhteisiä tavoitteita selkeinä eivätkä osanneet mai-

nita niiden olemassaolosta. Rehtorit taas kokivat tavoitteet selkeinä ja kykenivät mainitsemaan tavoitteet ulkomuistista haastattelutilanteessa. Samaa tutkimustulosta ei esiinny aihepiirissä aiemmin tehdyssä tutkimuksessa. Miksi opettajat eivät koe tavoitteita yhtä selkeiksi kuin rehtorit kokevat? Yhteisiä tavoitteita on tutkittu organisaatioon liittyen paljon ja moni niistä viittaa yksilön sitoutumiseen. Yhteisten tavoitteiden tiedostaminen Juutin (2006, 121) mukaan lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta opettajakunnan keskuudessa, mikä taas Parker & al. (2005, 475) mukaan sitouttaa yksilöä yhteisöön ja tämän myötä oppilaat oppivat. Van Dick & al. (2007, 136) korostavat, että yksilön ja yhteisön arvojen samankaltaisuus toimii myös sitouttavana tekijänä yksilön suhteessa organisaatioon. Tutkimuksen perusteella opettajat vaikuttivat kuitenkin olevan sitoutuneita työhönsä ja työyhteisöönsä, joten parhaan selityksen arvojen epäselvyydelle antaa Kogler Hillin tarjoama ratkaisu. Sen mukaan tavoitteita ei ole tehty riittävän selkeiksi työyhteisölle, jotta kaikki ymmärtäisivät ne ja niistä olisi muotoutunut yhteisölle yhteinen päämäärä (Kogler Hill 2007, 218–219). Tutkijana uskon, että syynä tähän voi olla tavoitteiden vähäinen yhdessä läpikäyminen tai niitä ei ole tarvinnut nostaa esiin opettajien työn lomassa.

Haastattelemieni koulujen opettajat ja rehtorit kokivat molemmat tulevaisuuden haasteiksi koulujen pysymisen yhteiskunnan nopean muutoksen perässä. Samaan tulokseen ovat päätyneet myös Seppälä-Pänkäläinen (2009) ja Raasumaa (2010). Nykyinen koulumaailma elää jatkuvassa ja nopeassa muutoksessa, mikä on muuttanut paljon koulujen rakennetta ja kulttuuria. Koulusta on muuttunut pirstaleinen yksikkö, joka joutuu jatkuvasti hakemaan uusia toimintamalleja (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 28). Tämä Zoharin (1997, 43–54) kuvaama paradigmanmuutos on tuonut koulun johtamisrakenteisiin myös muutoksia, joiden myötä koulun johtamistapa on muovautunut enemmän vaakakuin pystymallin mukaiseksi.

Tutkimustulosten ja teorian mukaan nykypäivän koulut elävät haastavaa aikaa: koulut pyrkivät seuraamaan yhteiskunnan nopeaa kehitystä, mutta tulevaisuutta on vaikea ennustaa. Silti koulujen on kyettävä suunnittelemaan toimintaansa ja omattava visio tulevaisuudesta. Koko yhteisön on koettava tämä

visio yhteiseksi, jotta se olisi sitoutunut tavoittelemaan sitä. Samalla yhteisön on kyettävä havainnoimaan omaa toimintaansa tässä tavoittelussa, jotta se kykenee muokkaamaan omaa toimintaansa saavuttaakseen asettamansa tavoitteet.

6.3 Tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä

Tutkimuskysymyksiä voi pitää ajankohtaisina ja luotettavina tutkimuksen deduktiivisen luonteen vuoksi. Tutkimuksessani olen pyrkinyt käyttämään mahdollisimman ajantasaisia kansainvälisiä tutkimuksia ja lähteitä. Näiden tarjoaman tiedon avulla olen laatinut teorian ja tutkimuskysymykset, joihin tällä tutkimuksella pyrin löytämään vastauksia. Deduktiivisen päättelyn käyttöön sisältyy kuitenkin Moilasan (2011, 2) mainitsema vaara, että laatimani alkuoletukset, joista olen laatinut tutkimukseni johtopäätökset, voivat olla virheellisiä. Moilanen painottaa myös, että laatimani johtopäätökset saattavat olla totuudenmukaisia, mutta alkuoletuksissa voi esiintyä virheitä (Moilanen 2011, 2). Tutkimuksen teorian ja alkuoletukset olen laatinut sen mukaan, mitä olen itse pitänyt tärkeänä. Siihen, mitä olen pitänyt tärkeänä, on vaikuttanut tutkimusten ja tulosten runsas esiintyminen teoreettisessa taustakirjallisuudessa.

Tutkimukseni tuloksia voidaan pitää yleistettävänä tutkimuksen otoksen heterogeenisuuden perusteella. Tutkimukseen osallistui molempia sukupuolia eri ikäpolvista sekä rehtoreiden että opettajien puolelta, mikä antaa tutkimukselle laajaa näkökulmaa. Tutkimuskoulut valittiin sattumanvaraisesti Keski-Suomen ja Pohjois-Savon alueelta. Yleistettävyyttä vaarantavana tekijänä voidaan nähdä tutkittavien pieni otos. Haastateltavia tutkimuksessa oli kahdeksan, joista neljä oli rehtoreita ja neljä opettajia. Otos on yleistettäväksi pieni, mutta antaa kuvaa koulumaailman nykytilanteesta. Yleistettävyyttä heikentävänä tekijänä voidaan nähdä myös otosalueen rajallisuus, joka kohdistuu kahteen lähekkäin toisiaan sijaitsevaan läänein.

Yleistettävyyden lisäämiseksi tutkimusaihetta voisi lähestyä myös määrällisen tutkimuksen näkökulmasta, jossa tutkittavat olisi valittu eri puolilta Suomea isommalla otoksella. Tämänkaltaisessa lähestymistavassa olisi ollut tehokkainta käyttää kyselylomaketta, mikä olisi ollut nopea ja taloudellinen tapa saada vastauksia. Tutkimuksen deduktiivinen luonne sekä fenomenologis-

fenomenografinen aineiston tulkinta olisi voinut pysyä tämänkaltaisessa tutkimuksessa muuttumattomana verrattuna tekemääni tutkimukseen.

Haastattelutilanteet suoritin rehtoreiden kohdalla kaikki heidän työhuoneissaan. Haastattelun ollessa käynnissä rehtoreiden työhuoneen ovet olivat kiinni, joten rehtoreiden voidaan katsoa kyenneen vastaamaan vapaasti kysymyksiin ilman kolmannen osapuolen läsnäolon aiheuttamaa painetta. Haastattelupaikka on voinut toisaalta vaikuttaa rajoittavasti vastauksiin, koska se on samalla rehtoreiden työpaikka, haastattelutilanne saatettiin keskeyttää milloin tahansa ja aihealue käsitteli rehtorin työtä ja koulun opettajia työyhteisönä.

Opettajien haastatteluista kolme neljästä suoritin koulualueen ulkopuolella, missä ympäristö on ollut opettajille turvallinen mahdollisimman luotettavien vastausten antamiseen. Yhden opettajan kohdalla haastattelu suoritettiin opettajan luokkahuoneessa, mikä voi aiheuttaa riskin ympäristön luomalle paineelle muokata vastauksia ympäristölle suotuisaan suuntaan. Haastatteluista tehdessäni paljastui myös, että joissain kouluissa opettajat ja rehtorit olivat keskenään vaihtaneet tietoa olevansa menossa samaan haastatteluun, mikä on myös voinut uhata osapuolten antamien vastausten luotettavuutta.

Haastatellut saivat tutkimuskutsun ja taustatiedot puhelimitse tai kasvokkain. Tutkimuskutsussa haastatelluille kerrottiin tutkimuksen aihe ja tutkimusasetelma, eli tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja tehdään Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen Pro Gradu -työtä varten. Tutkittavia informoitiin myös, että samasta koulusta tullaan haastattelemaan yhtä opettajaa ja yhtä rehtoria. Haastateltavan suostuttua lähetin heille haastattelulomakkeen etukäteen sähköpostitse, jotta he pääsisivät tutustumaan kysymyksiin etukäteen. Tutkittaville korostettiin tutkimuksen olevan anonyymi, josta ei tule paljastumaan missään vaiheessa tutkittavien henkilöllisyys. Haastateltavat saivat myös itse päättää heille parhaiten sopivan ajankohdan sekä paikan tutkimustilannetta varten. Tutkimuksen litteroinnit on tehty saman tutkijan toimesta, mikä Hirsjärvi & Hurmeen (2001, 185) mukaan lisää tulosten luotettavuutta.

Haastattelutilanteissa Kuula & Tiitisen (2010, 448–449) mukaan tutkittavalla on hyvin monenlaisia strategioita millä tavalla he itsestään kertovat ja mitä he itsestään haluavat tutkijalle paljastaa. Tutkimuksessani tämä on voinut näkyä opettajien ja rehtoreiden mielialassa haastatteluhetkellä minkälaisen kuvan he ovat halunneet antaa työyhteisöstään tutkijalle. Tämä vaikuttaa osaltaan tutkimuksen reliabiliuteen. Tutkimuksen reliabiliudella tarkoitetaan Hirsjärvi & Hurmeen (2009, 186) mukaan sitä, että tutkittavalta henkilöltä saadaan kahdella haastattelukerralla sama tulos. Tutkittavan henkilön kokiessa työpäivän huonoksi hän saattaa antaa negatiivisia vastauksia ja kokiessaan positiivista mielialaa vastaukset saattavat olla positiivissävytteisiä.

Tutkimuksen rakennevalidius on voinut vaikuttaa vastauksiin jossain määrin kartoittaessani haastateltavien käsityksiä ja kokemuksia tutkittavasta aiheesta. Rakennevalidiutta vaarantavana tekijänä on voinut toimia haastateltavien ja haastattelijan erilaiset käsitykset ja tulkinnat tutkittavasta aiheesta. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 186). Riskiä minimoidakseni kartoitin opettajilta heidän ymmärryksensä hiljaisesta tiedosta, joten minulle olisi tullut mahdollisuus oikaista heidän käsityksiään tutkittavana olevasta asiasta, jos se olisi soittautunut virheelliseksi. Rehtoreille en tehnyt samaa varmistusta, mutta vastausten perusteella tulkitsin kaikkien ymmärtäneen kysymyksen samalla tavalla.

Haastatelluiden vastaukset on ollut mahdollista anonymisoida tunnistamattomiksi, mutta haastateltavien perustiedot eli sukupuoli, työvuodet, ammattiryhmä ja lääni ovat kirjattuna ylös. Tämä mahdollistaisi haastatelluiden mahdollisen jatkokäytön tulevia tutkimuksia varten, joissa sitä voitaisiin käyttää saman aihealueen tarkasteluun tai esimerkiksi vertailevaan tutkimukseen koulun ja liike-elämän välillä. Tähän haastatelluilta ei ole kuitenkaan tässä vaiheessa pyydetty lupaa, joten haastattelumateriaalin litteroinnit tulevat näin ollen jäämään kertakäyttöisiksi tämän tutkimuksen myötä. (Kuula 2006, 102.) Barbour korostaa myös tutkimuseettisyyden kannalta hyvänä keinona julkaitavien tutkimussitaattien ja tulosten esittämistä haastateltaville ennen julkaisua (Barbour 2008, 81). Tätä menetelmää ei ole tutkimuksessani hyödynnetty, mikä

toisi tulosten tulkinnalle lisää luotettavuutta. Näin tutkija pääsisi vertaamaan omia tulkintojaan vastaajien näkemyksiin tutkittavasta asiasta.

6.4 Jatkotutkimusaiheita

Tekemäni tutkimus ja sen perusteella saadut tulokset kuvaavat oppivaa organisaatiota kulttuurisena ilmiönä koulumaailmassa. Ilmiö on kuitenkin alun perin lähtöisin yritysmaailmasta, missä tavoitteena on saada työntekijöistä mahdollisimman tuottavia organisaation näkökulmasta tavoitellen maksimaalista taloudellista voittoa. Julkisuudessa on vähintään kerran vuodessa toteutettu Suomen parhaat työpaikat -tutkimus, joka mittaa työntekijöiden viihtyvyyttä työpaikoilla. Kärkisijoille näissä työpaikoissa kohoavat yleensä markkinatalouden piirissä toimivat yritykset. Tätä tutkimustietoa, mikä näiden yritysten henkilöstöhallinnossa on käytössä, olisi tärkeää suhteuttaa myös koulumaailmaan. Peck & Reitzug (2012, 374) mainitsevat tämän päivän koulun etsivän organisaatiomalleja koulumaailman ulkopuolelta. Yrityksillä on usein käytössään viimeisin tutkimustulos, mikä voi poiketa paljonkin koulun omaamasta mallista. Näiden työntekijöille viihtyisien yritysten ja koulujen organisaatiomalleja ja käytänteitä olisi tärkeää verrata keskenään mitä kautta saataisiin kehitettyä koulua organisaationa.

Toinen tutkimukseni tulosten nostama jatkotutkimusaihe olisi tutkia opettajakunnan välisiä henkilörooleja ja niiden vaikutuksia opettajien työvihtyvyyteen ja käyttäytymiseen työmaailmassa sekä tehtäessä yhteistyötä. Minkälaiset henkilöroolit vaikuttavat positiivisesti oppivan organisaation edistämiseen ja minkälaiset taas negatiivisesti? Tutkimuksessani käy ilmi opettajien välisten persoonakemioiden suuri merkitys työyhteisössä vaikuttaen opettajien uskallukseen ja viitseliäisyyteen tuoda esiin omia näkökulmiaan. Rehtorin olisikin henkilöstöjohtajana tärkeää kyetä tunnistamaan erilaisia rooleja työntekijöiden keskuudessa ja niiden vaikuttavuutta opettajien työhyvinvointiin ja sitoutumiseen.

LÄHTEET

- Ahonen, H. 2008: Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. 20.10.2012.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19408/9789513934538.pdf?sequence=1>
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Argyris, C., Schön, D. A. 1996. Organizational Learning II. Theory, method and practice. MA: Addison-Wesley.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Viitattu 15.4.2013.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Barbour, R. 2008. Introducing qualitative research. A student guide to the craft of doing qualitative research. Cornwall: SAGE .
- Burke, R. J., Cooper, C. L. 2000. Organization in crisis: restructuring, downsizing and privatization. Blackwell Publishers Inc: USA.
- Collinson, V., Cook, T. F. 2007. Organizational learning : improving learning, teaching, and leading in school systems. Thousand Oaks, California : SAGE.
- Denzin, N. K. 1978. The research act: A theoretical introduction to sosiological methods. 2. painos. New York : McGraw-Hill.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. Painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Hackman, M. Z., Johnson, C. E. 2009. Leadership. A communication perspective. Long Grove, Illinois: Waveland Press, Inc.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu : teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Jackson, K. M., Marriot, C. 2012. The Interaction of Principal and Teacher Instructional Influence as a Measure of Leadership as an Organizational

- Quality.Educational Administration Quarterly 2012 48: 230. Viitattu 18.12.2012. <http://eaq.sagepub.com/content/48/2/230>
- Jokivuori, P. 2002: Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön: kilpailuvia vai täydentäviä? Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 14.12.2012.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13345/9513913503.pdf?sequence=1>
- Juusenaho, R. 2004. Peruskoulun johtamisen eroja: Sukupuolinen näkökulma. Väitöskirja. Viitattu 10.12.2012.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13313/9513919250.pdf?sequence=1>
- Juuti, P. 2006. Organisaatiokäyttäytyminen. Helsinki: Otava.
- Kogler Hill, S. E. 2007. Team leadership. Teoksessa Northouse, P. G. (toim.) Leadership: theory and practice. 2007. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Jyväskylä: Vastapaino.
- Kuula, A., Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa Ruusuvuori, N., Nikander, P., Hyvärinen, M. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Kämppi, K. Välimaa, R. Ojala, K. Tynjälä, J. Haapasalo, I. Villberg, J. Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010 – WHO-koululaistutkimus. (HBSC-STUDY). Viitattu 9.1.2013.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/38405/Koulukokemusten_kansainvalista_vertailua_2010.pdf?sequence=1
- Laaksonen, P., Wiegand, E. 1990. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Lassila, H. 2005. Matkailutilan sukupolvenvaihdos talonpoikaisten arvojen ohjaamana prosessina. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 12.4.2013.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13216/951392260X.pdf?sequence=1>

- Lämsä, A-M., Hautala, T. 2004. Organisaatiokäyttäytymisen perusteet. Helsinki: Edita.
- Metsämuuronen, J. 2008. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3.painos. Gummerus Vaajakoski: Kirjapaino Oy.
- Mäkelä, A. 2007: Mitä rehtorit todella tekevät : etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 20.10.2012.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13392/9789513929855.pdf?sequence=1>
- Nakari, M-L. 2003: Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 19.10.2012.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13357/9513915484.pdf?sequence=1>
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä : oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Väitöskirja. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto.
- Northouse, P., G. 2007. Leadership: theory and practice. 4th edition. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Onnismaa, J. 2010: Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Opetusministeriö. Viitattu 3.11.2012.
http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf
- Park, S. Henkin, A. B., Egley, R. 2005. Teacher team commitment, teamwork and trust: exploring associations. Journal of Educational Administration; 2005; 43, 4/5. Vitattu 12.12.2012. <http://www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm>
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Peck, C., Reitzug, U., C. 2012. How Existing Business Management Concepts Become School Leadership Fashions.

- Educational Administration Quarterly 2012 48: 347. Viitattu 14.12.2012.
<http://eaq.sagepub.com/content/48/2/347>
- Price, H. E. 2011. Principal–Teacher Interactions : How Affective Relationships Shape Principal and Teacher Attitudes. Educational Administration Quarterly 2012 48: 39. Viitattu 4.12.2012.
<http://eaq.sagepub.com/content/48/1/39>
- Printy, S., M. 2008. Leadership for Teacher Learning: A Community of Practice Perspective.
 Educational Administration Quarterly 2008 44: 187. Viitattu 18.12.2012.
<http://eaq.sagepub.com/content/44/2/187>
- Quaglia, R., Marion, S. F., McIntire, W. G. 2001. The relationship of teacher satisfaction to perception of school organization, teacher empowerment, work conditions and community status. Viitattu 10.12.2012.
<http://content.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=9202173288&S=R&D=afh&EbscoContent=dGJyMMTo50SeprM4v%2BbwOLCmr0ueprJssaa4SLeWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGqtU%2B3prFJuePfgex44Dt6fIA>
- Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. 20.10.2012.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22711/9789513938031.pdf?sequence=1>
- Ruusuvuori, N., Nikander, P., Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Sheldon, T. W., Myers, V.L. 2007. Teacher Teams and Distributed Leadership: A Study of Group Discourse and Collaboration. Educational Administration Quarterly 2007 43: 67. 8.11.2012.
<http://eaq.sagepub.com/content/43/1/67>
- Senge, P. M. 1993. The fifth discipline : the art and practice of the learning organization. London: Century Business.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia koulu yhteisön aikuisten yhdessä oppi-

- misen haasteista ja mahdollisuuksista. Väitöskirja. Lainattu 23.12.2012.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/21623>
- Skrtic, T., M. 1991. Behind special education. A critical analysis of professional culture and school organization. Colorado: Love publishing company.
- Somech, A. 2010. Participative Decision Making in Schools: A Mediating-Moderating Analytical Framework for Understanding School and Teacher Outcomes. *Educational Administration Quarterly* 2010 46: 174 Viitattu 14.12.2012. <http://eaq.sagepub.com/content/46/2/174>
- Sulkunen, S., Välijärvi, J. 2012. Kestäkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12. Viitattu 6.3.13.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liittet/okm12.pdf?lang=fi>
- Syrjälä & al. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1994. Rauma: West Point Oy.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tschannen-Moran, M. 2009. Fostering Teacher Professionalism in Schools : The Role of Leadership Orientation and Trust. *Educational Administration Quarterly* 2009 45: 217. Viitattu 13.12.2012.
<http://eaq.sagepub.com/content/45/2/217>
- Van Dick, R., Hirst, G., Grojean, M.W., Wieseke, J. 2007. Relationships between leader and follower organizational identification and implications for follower attitudes and behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* (2007), 80, 133–150. Viitattu 3.12.2012.
<http://web.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/viewarticle?data=dGJyMPPp44rp2%2fdV0%2bnjisfk5Ie46bJPta%2buS6%2bk63nn5Kx95uXxjL6qrU2tqK5JsZa0Uq6puEu1lr9lpOrweezp33vy3%2b2G59q7RbSrsUmuq7NLr5zqeezdu33snOJ6u9fkgKTq33%2b7t8w%2b3%2bS7SrKssVGvprA%2b5OXwhd%2fq4ji3MSN6uLSffbq&hid=120>
- Wahlstrom, K.L., Seashore, K. 2008. How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility.

Educational Administration Quarterly 2008 44: 458. 8.11.2012.

<http://eaq.sagepub.com/content/44/4/458>

Zhu, W., Riggio, R. E., Avolio, B. J., Sosik, J. J. 2011. The Effect of Leadership on Follower Moral Identity: Does Transformational/Transactional Style Make a Difference? *Journal of Leadership & Organizational Studies* 2011 18: 150. Viitattu 14.12.2012. <http://jlo.sagepub.com/content/18/2/150>

Zohar, D. 1997. *Rewiring the corporate brain. Using the new science to rethink how we structure and lead organizations.* San Fransisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Painamattomat lähteet: Moilanen, P. 2011. *Tieteellisen tiedon rakentuminen.* Julkaisematon käsikirjoitus.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelulomake rehtoreille

Haastattelukysymykset rehtoreille

1. Perustiedot

- kauanko olet toiminut rehtorina?
- Kauanko olet toiminut opettajana ennen rehtorin tehtäviä?
- Miten päädyit rehtoriksi?

Oletko toiminut apulaisrehtorin tehtävissä tai käynyt opetushallinnon opinnot ennen rehtorin toimea? Jos olet, onko näistä ollut apua? Jos on niin minkälaista?

2. Oma johtamistapa (ihmislähtöisyys näkökulmana)

- Miten kuvailisit itseäsi johtajana?
- Miten määrittelet oman suhteesi rehtorina opettajakuntaan? Vuorovaikutus rehtori-opettaja -välillä?
- Miten kuvaisit sitoutumistasi rehtorin työhön? Vahvistavat/uhkaavat tekijät?

3. Johtamisratkaisut

- Kuinka johtaminen on toteutettu koulussasi?
- Miten päätöksenteko syntyy? Onko valtaa hajautettu?

4. Opettajakunta

- Toimiiko koulusi opettajakunta yhteisönä?
- Tukevatko opettajat toisiaan?
- Miten rehtorina voit vaikuttaa opettajakunnan yhteisöllisyyteen?

5. Yksilön keinot vaikuttaa

- Minkälaisia mahdollisuuksia yksittäisellä opettajalla on vaikuttaa päätöksentekoon koulussanne?
- Minkälaiset mahdollisuudet yksittäisellä opettajalla on tulla säännöllisesti kuulluksi koulussasi?

6. Koulu oppivana organisaationa (Sengen teoria)
 - Kuinka hiljainen tieto hyödynnetään koulussanne? (henkilökohtainen osaaminen)
 - Kuinka koulussanne suhtaudutaan uusien ajatusten ja näkökulmien esilletuomiseen? (mentaaliset mallit)
 - Onko työyhteisöllänne yhteisiä tavoitteita, joihin pyritään? Kuinka näiden tavoittelemisen näkyä käytännössä? (jaetut visiot)
 - Hyödynnetäänkö työntekijöiden henkilökohtaista osaamista työyhteisössä? Jos hyödynnetään, miten tämä näkyy? (tiimiosaaminen)
7. Työyhteisön toiminnan kehittäminen (yhteisön tutkiva oppiminen)
 - Kuinka onnistumisiin suhtaudutaan työyhteisössäsi?
 - Kuinka epäonnistumisiin suhtaudutaan työyhteisössäsi?
 - Hyödynnetäänkö näistä kokemuksista saatu tieto mielestäsi työyhteisössäsi? Kuinka se näkyy?
8. koulun nykyisyys ja tulevaisuuden näkymät (uudistushalukkuus)
 - Onko koulusi mukana joissain hankkeissa tai projekteissa? Jos on niin minkälaisissa?
 - Minkälaisena näet koulusi nykytilanteen? Onko koulu ajan tasalla?
 - Mitä tulevaisuuden haasteita näet koulullasi olevan?
 - Kuinka voit rehtorina vastata näihin?

Tuleeko sinulle vielä jotain muuta mieleen mitä haluaisit lisätä?

Liite 2. Haastattelulomake luokanopettajille

Haastattelukysymykset opettajille

1. Perustiedot
 - Kauanko olet toiminut opettajana?
 - Kauanko olet ollut opettajana nykyisessä koulussasi?
2. Johtamistapa ja vuorovaikutus
 - Miten kuvailisit rehtoriasi johtajana? Onko hän mielestäsi sitoutunut työhönsä? Miten tämä näkyy?
 - Kuinka rehtorin ja opettajien välinen vuorovaikutus toteutuu koulussasi? Miten se näkyy?
 - Koetko, että rehtorisi arvostaa sinua opettajana? Kuinka se näkyy?
3. Sitoutuminen
 - Miten kuvailisit koulusi arvoja?
 - Miten kuvailisit sitoutumistasi opettajan työhön? Vahvistavat/uhkaavat tekijät?
 - Miten kuvailisit sitoutumistasi työyhteisöön? Vahvistavat/uhkaavat tekijät?
4. Opettajakunta
 - Toimiiko koulusi opettajakunta yhteisönä?
 - Tukevatko opettajat toisiaan? Miten se näkyy käytännössä?
5. palaute
 - Kuinka palautetta annetaan ja kuinka sitä hyödynnetään koulussasi?
 - Rehtorin ja opettajien kesken?
 - Kollegoiden kesken?
6. Johtamisratkaisut
 - Kuinka johtaminen on toteutettu koulussasi?
 - Miten päätöksenteko syntyy? Onko valtaa hajautettu?
7. Vaikuttamismahdollisuudet

- Minkälaisia mahdollisuuksia yksittäisellä opettajalla on vaikuttaa päätöksentekoon koulussanne?
- Minkälaiset mahdollisuudet yksittäisellä opettajalla on tulla säännöllisesti kuulluksi koulussasi?

8. Koulu oppivana organisaationa (Sengen teoria)

- Miten ymmärrät hiljaisen tiedon?
- Kuinka hiljainen tieto hyödynnetään koulussanne? (henkilökohtainen osaaminen)
- Kuinka koulussanne suhtaudutaan uusien ajatusten ja näkökulmien esilletuomiseen? (mentaaliset mallit)
- Onko työyhteisöllänne yhteisiä tavoitteita, joihin pyritään? Kuinka näiden tavoittelemisen näkyä käytännössä? (jaetut visiot)
- Hyödynnetäänkö työntekijöiden henkilökohtaista osaamista työyhteisössä? Jos hyödynnetään, miten tämä näkyy? (tiimiosaaminen)

9. Työyhteisön toiminnan kehittäminen (yhteisön tutkiva oppiminen)

- Kuinka onnistumisiin suhtaudutaan työyhteisössäsi?
- Kuinka epäonnistumisiin suhtaudutaan työyhteisössäsi?
- Hyödynnetäänkö näistä kokemuksista saatu tieto mielestäsi työyhteisössäsi? Kuinka se näkyy?

10. Koulun nykyisyys ja tulevaisuuden näkymät

- Minkälaisena näet koulusi nykytilanteen? Onko koulu ajan tasalla?
- Mitä tulevaisuuden haasteita näet koulullasi olevan?
- Mitä sinulta opettajana odotetaan näiden suhteen? Mitä ajattelet että johto odottaa?
- Kuinka voit opettajana vastata näihin odotuksiin?

Tuleeko sinulle vielä jotain mieleen mitä haluaisit lisätä?