

TAMPEREEN YLIOPISTO
Johtamistieteiden laitos

JOHTORYHMÄTYÖN HAASTEET
Tutkimus Helsingin kaupungin peruskouluista

Hallintotiede
Pro gradu – tutkielma
Toukokuu 2010
Ohjaaja: Risto Harisalo

Heidi Laaksonen

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto	Johtamistieteiden laitos, hallintotiede
Tekijä:	LAAKSONEN, HEIDI MARIA
Tutkielman nimi:	Johtoryhmätyön haasteet, tutkimus Helsingin kaupungin peruskouluista
Pro gradu – tutkielma:	105 sivua, 18 liitesivua
Aika:	Toukokuu 2010
Avainsanat:	Peruskoulun johtaminen, johtoryhmätyö, jaettu johtajuus

Tutkielmassa luodaan katsaus Helsingin kaupungin peruskoulujen johtoryhmien työhön. Tutkielman päätehtävänä on tarkastella johtoryhmätyön keskeisiä haasteita johtoryhmätyön kehittämisen näkökulmasta. Työn teoreettiseen osuuteen on valittu pääkäsitteiksi peruskoulun johtaminen, jaettu johtajuus ja johtoryhmätyö. Tutkimus on rajattu koskemaan Helsingin kaupungin peruskoulujen johtoryhmiä.

Empiirisessä osuudessa tutkimuskohteena ovat Helsingin kaupungin peruskoulujen johtoryhmät. Työssä käytettävä aineisto on kerätty 88:sta Helsingin kaupungin peruskoulun johtoryhmästä, jotka osallistuivat johtoryhmävalmennukseen vuosina 2004–2008. Alun perin valmennuksen käyttöön laadittuun sähköiseen kyselyyn vastasi kaikkiaan yli neljäsataa peruskoulun johtoryhmän jäsentä. Aineisto koostuu sanallisesta ja numeerisesta materiaalista. Aineisto käsiteltiin teoriasidonnaisesti ja teemoittain siten, että kvalitatiivinen aineisto muodostaa analyysin perustan ja numeeriset vastaukset ovat täydentävässä roolissa.

Tutkimustulokset osoittivat, että johtoryhmien työssä oli osa-alueita, joiden suhteen johtoryhmillä on mahdollisuus kehittyä. Kaikki tässä työssä löydetty kehittämiskohteet oli tunnistettavissa valituissa pohjateorioissa; koulun johtamisen, koulun jaetun johtajuuden ja johtoryhmätyön teorioissa. Näiden pohjateorioiden lisäksi haasteiden käsittelyyn löydettiin tukea myös ryhmä- ja tiimityön teorioista.

Johtoryhmätyön haasteita löytyi kaikkiaan viidestä eri teemasta, jotka ovat rooli, rakenne, organisointi, sitoutuminen ja ilmapiiri. Roolihaaste ilmeni ennen kaikkea johtoryhmän roolin epäselvyytenä koko koulun rakenteissa. Ryhmän rakenteen keskeisin haaste liittyi työnjakoon. Organisoinnin osalta haasteellisimmat osa-alueet olivat ajankäyttöön sekä kokouskäytäntöihin liittyvät kehittämiskohteet. Myös sitoutuminen johtoryhmätyöhön ja johtoryhmissä tehtyihin päätöksiin sekä ryhmän ilmapiiri tunnistettiin aineistosta nouseviksi kehittämiskohteiksi.

Aineistosta ilmeni, että tutkimuskohteena olevilla johtoryhmillä oli erilainen historia, rooli ja merkitys kotikouluissaan. Osan löydetyistä kehittämiskohteista tulkittiinkin johtuvan myös ryhmän elinkaaren vaiheista. Kehittämisen näkökulmasta tutkielmassa korostettiin koulukohtaista harkintaa johtoryhmän roolin ja johtoryhmätyön mielekkään organisoinnin suhteen. Tästä näkökulmasta tuotiin esille myös se, että johtoryhmäkäytäntö ei ole haasteellinen vain johtoryhmälle itselleen vaan johtamiskäytäntöjen muutokset koskevat koko koulua. Tutkielmassa kartoitettiin pääkysymyksen mukaisesti johtoryhmätyön keskeisiä haasteita. Erityisesti numeerisiin väittämiin annetut vastaukset kuitenkin osoittivat, että monilta osin tutkimuskohteena olevien johtoryhmien työ koetaan mielekkäänä ja johtoryhmätoiminta on organisoitu tarkoituksenmukaisella tavalla.

Kuviot:

Kuvio 1 Tutkimuksen keskeiset pääkäsitteet

Kuvio 2 Johtoryhmätyön haasteet

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA PERUSVALINNAT	8
2.1 Tutkimuksen päätehtävä.....	8
2.2 Tutkimuksen tavoite	10
2.3 Tutkimuksen näkökulma	12
3 TUTKITTAVAN ILMIÖN KÄSITTEELLINEN KARTOITUS.....	14
3.1 Peruskoulun johtaminen	16
3.1.1 Peruskoulun johtamisen perinne	18
3.1.2 Peruskoulun johtamisen tutkimus.....	20
3.1.3 Peruskoulun johtaminen tänään	22
3.2 Jaettu johtajuus	24
3.2.1 Jaettu johtajuus peruskoulussa.....	27
3.2.1.1 Jaetun johtajuuden mahdollisuudet peruskoulussa.....	30
3.2.1.2 Jaetun johtajuuden haasteet peruskoulussa.....	32
3.3 Peruskoulun johtoryhmä.....	35
3.3.1 Peruskoulun johtoryhmätyö ja peruskoulun johtoryhmän erityispiirteet	36
3.3.2 Tuloksellisen johtoryhmätyön edellytykset	39
4 TUTKIMUSKOHDDE JA TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTA	41
4.1 Helsingin kaupungin peruskoulut johtamisympäristönä	42
4.2 Tutkimuskohteena olevat johtoryhmät	43
5 EMPIIRISEN AINEISTON KÄSITTELY	45
5.1 Tutkimusmenetelmät	45
5.2 Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi	46
5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys	53
6 ANALYYSI: JOHTORYHMÄTYÖN HAASTEET	55
6.1 Rooli	56

6.1.1 Johtoryhmän rooli ja johtoryhmän asema koulutyöyhteisössä.....	57
6.1.2 Johtoryhmän toimintaperiaatteet ja toimintakulttuuri	66
6.2 Rakenne	68
6.3 Organisointi	74
6.3.1 Prosessit	75
6.3.1.1 Tehokkuus.....	75
6.3.1.2 Kokouskäytännöt	76
6.3.1.3 Viestintä.....	80
6.3.2 Resurssit.....	81
6.4 Sitoutuminen	84
6.5 Ilmapiiri	87
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	92
8 LOPUKSI.....	98
LÄHTEET	100
LIITE 1 Tutkimuslupa	106
LIITE 2 Kyselylomake.....	108
LIITE 3 Jakaumat ja kaaviot, väittämäkohtaiset keskiarvot teemoittain	109

1 JOHDANTO

Suomalaisten peruskoulujen toimintaympäristö muuttuu yhä nopeammalla tahdilla. Tekniset, yhteiskunnalliset ja ideologiset muutokset näkyvät kouluissa ennen kaikkea tietoteknisenä kehityksenä ja tiedon käsitteen muutoksena, asiakkuus- ja asiantuntijuus – aspektien korostumisena sekä monimuotoisuutena. Vaikka peruskouluilla on yhä tärkeä ja oikeudellisesti säädelty asema yhteiskunnan sivistyksen ja kasvatuksen tarjoajana, ovat toimintaympäristön muutokset vaikuttaneet vaatimuksiin, joita moderneille peruskouluille asetetaan.

Peruskoulua on perinteisesti totuttu pitämään professionaalisenä, hierarkkisenä ja byrokraattisena organisaationa, jossa opettajilla ja rehtorilla on omat tarkoin määritellyt vastuunsa ja velvollisuutensa. Edellä viitatu muutokset ovat kuitenkin haastaneet peruskoulut pohtimaan koulutyön organisointia ja koulujen rakenteita entistä laajemmasta näkökulmasta. Peruskouluissa on omaksuttu uusia työtapoja ja käytäntöjä, joissa korostetaan esimerkiksi asiakasnäkökulmaa ja laatua mutta erityisesti erilaisia yhteistyömuotoja. Uusi, yhteistyötä painottava työtap näkyy kouluissa monenlaisina käytänteinä, joissa vuorovaikutusta ilmenee koulujen sisällä, koulujen välillä sekä koulujen ja niiden sidosryhmien välillä. Peruskouluissa on oivallettu, että koko työyhteisön ja koulun sidosryhmien hyödyntäminen tuottaa parempia käytäntöjä sekä arvokasta osaamista. Koulumaailmassa esiintyvät yhteistyömuodot eivät ole yksin kotimainen ilmiö, vaan tiimityö on yleinen tai kuten Cranston ja Enrich (2001, 1) kirjoittavat, jopa välttämätön työtap kaikille moderneille kouluille joka puolella maailmaa.

Johtaminen on tärkeää kaikille organisaatioille, mutta muutoksessa johtamisen merkitys korostuu erityisesti. Näin on asia myös peruskouluissa, joissa muutokset paitsi kehittävät myös monimutkaistavat prosesseja ja rakenteita. Kompleksisuuden kasvu lisää johtamista edellyttävien tehtävien määrää ja johtajuutta tarvitaan peruskouluissa enemmän kuin koskaan ennen. Koska rehtorin on yhä vaikeampi ottaa yksin vastuu monimutkaistuvan organisaation prosesseista, on yhteistyön käsitteistö ja käytänteet tuotu peruskouluissa myös johtamisen saralle. Näissä käytänteissä näkyy sekä reagointi ulkoisiin paineisiin että johtamistieteellisen tutkimuksen vaikutus. Hierarkian ja yksinapaisen johtamisen rinnalla johtajuutta esiintyy kaikissa organisaatioissa myös esimerkiksi epävirallisena tai jaettuna useamman henkilön kesken. 2000-luvun peruskouluissa rehtorin rinnalla tai ohella esiintyykin erilaisia tiimejä sekä ohjaus- ja johtoryhmiä. Näitä eri

toimijoita yhdistää käsite jaettu johtajuus, jonka perusajatuksena on hyödyntää useamman yksilön tietoja ja taitoja sekä vuorovaikutusprosessissa syntyvää osaamista.

Jaetun johtajuuden filosofiaa voidaan toteuttaa peruskouluissa monin eri tavoin. Peruskoulun johtamistehtävien voidaan katsoa kuuluvan vain rajatulle joukolle koulun sisällä tai johtajuuden voidaan katsoa jakautuvan vapaasti koko organisaation ja sen sidosryhmien kesken. (Harisalo 2008, 88; Coles & Southworth 2004, 183; Ministry of Education 2007, 21; Ropo, Sauer, Lehtimäki, Keso, Pietiläinen, Koivunen & Eriksson 2005, 51)

Tässä tutkielmassa peruskoulujen uutta johtamisympäristöä ja jaetun johtajuuden käytäntöjä tarkastellaan peruskoulun johtoryhmien kautta. Peruskoulun johtamista, jaettua johtajuutta ja johtoryhmätyötä on tutkittu aiemmin sekä Suomessa että kansainvälisesti eri tieteenaloilla. Tutkielman uutuusarvo on yhdistää näiden eri teorioiden käsitteistö tavalla, joka tuottaa lisää tietoa johtoryhmästä peruskoulun jaetun johtajuuden muotona. Uusi toimintamuoto vaatii suunnittelua, sopeutumista ja arviointia. Johtoryhmätyö tarjoaakin peruskouluille paitsi mahdollisuuksia myös haasteita. Tutkimus tähtää peruskoulujen johtoryhmätyön kehittämiseen ja keskittyy löytämään koulujen johtoryhmien työn kehittämiskohteita.

Peruskoulujen johtoryhmätyön haasteet on merkityksellinen tutkimuskohde aiheen ajankohtaisuuden ja uutuuden sekä tutkielman ainutkertaisuuden vuoksi. Tähän tutkimukseen on saatu aineisto Helsingin kaupungin peruskoulujen johtoryhmistä, jotka osallistuivat vuosina 2004–2008 johtoryhmävalmennukseen. Koulujen johtoryhmät ohjasi valmennukseen Helsingin kaupungin opetustoimi, joka täten omalla toiminnallaan korosti kaupungin peruskoulujen jaetun johtajuuden käytänteiden merkitystä ja osoitti tukensa johtoryhmien työlle. Työn aineistona toimii valmennuksen aikana toteutettu kysely, johon vastasi yli neljäsataa peruskoulun johtoryhmän jäsentä. Kyselyssä peruskoulujen johtoryhmätyön asiantuntijat eli johtoryhmätyötä tekevät peruskoulujen rehtorit ja opettajat ovat kertoneet, miten tätä jaetun johtajuuden muotoa tulisi heidän mielestään ensisijaisesti kehittää. Tuntemalla koulujen johtoryhmien toiminnan kehittämiskohteet voidaan tätä johtamismuotoa kehittää ja luoda entistä parempaa johtajuutta maamme kouluihin.

2 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA PERUSVALINNAT

2.1 Tutkimuksen päätehtävä

Yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat suomalaisiin peruskouluihin. Globalisaatio, markkinalähtöisyys, monikulttuurisuus, perhekäsitteen muutos ja tietotekninen kehitys, kuten yhteisöllisyyden siirtyminen tietoverkkoihin, näkyvät peruskoulujen arjessa. Koulujen johtamista edellyttävät tehtävät ovat lisääntyneet ja rehtorit ovat kohdanneet työssään ennen näkemättömiä haasteita ja paineita. Peruskouluissa muutokset on pyritty kohtaamaan tietoisella uudistustyöllä, esimerkiksi verkostoitumalla yhteiskunnan ja koulun palveluja käyttävien asiakkaiden kanssa sekä purkamalla vanhoja rakenteita ja tarpeettomia hierarkiatasoja. Eräs ratkaisu näihin haasteisiin on johtamisvastuun jakaminen eli jaettu johtajuus. (Pesonen 2009, 1–4, 12, 18–19; Karikoski 2009, 2–3, 14; Taipale 2005, 187–193; Harris 2008, 13; Virtanen 2005, 28; Heikkilä-Laakso 1999, 9)

Jaetun johtajuuden käsitettä alettiin käyttää laajamittaisesti koulumaailmassa 2000-luvun alussa, minkä jälkeen koulujen jaetusta johtajuudesta on julkaistu runsaasti artikkeleja ja kirjallisuutta. Jaetun johtajuuden käsitteellä koulumaailmassa on asiayhteydestä riippuen tarkoitettu varsin erilaisia asioita ja käytännön järjestelyjä. Teoriassa johtajuutta on mahdollista jakaa koko koulun tai vain rajoitetun ryhmän kesken. Jaettu johtajuus voi ilmetä spontaanisti tai johtajuutta voidaan jakaa tietoisien prosessien kautta. Kaikkia eri jaetun johtajuuden muotoja yhdistää usko jaetun johtajuuden mahdollisuuksiin, vaikkakaan jaetun johtajuuden yhteyttä koulun menestymiseen ei ole kyetty yksiselitteisesti selvittämään. Tässä työssä jaettua johtajuutta tarkastellaan peruskoulujen johtoryhmien kautta. Käytettävänä olevasta empiriasta johtuen jaettu johtajuus ilmenee tässä työssä lähinnä demokraattisena eli normatiivisena jaettuna johtajuutena, jossa johtajuus on jaettu tietoisien prosessien kautta tietyille ryhmälle koulun sisällä. (Seashore Louis, Mayrowetz, Smiley & Murphy 2009, 157; Mayrowetz 2008, 424–432; Harris 2008, 13)

Tutkimusaiheena johtoryhmätyö peruskouluissa on ainakin Suomen mittakaavassa ja suomalaisen peruskoulun viitekehyksessä uusi. Aivan viime vuosina ammattikirjallisuuteen erikoistuneet kustantajat ovat julkaisseet muutaman, yksinomaan johtoryhmiin ja johtoryhmätyön organisointiin keskittyneen teoksen. Näissäkään julkaisuissa ei kovin kattavasti käsitellä julkisen sektorin johtoryhmätyötä. Julkisen sektorin johtoryhmätyötä on tutkittu 2000-luvulla Tampereen yliopistossa, mutta aiheesta ei ole tehty väitöskirjan tasoista tutkimusta. Suomalaisen

peruskoulujen johtoryhmätyöstä ei löydy varsinaisia lähteitä lainkaan. Aiheen uutuus lisää entisestään tutkimuksen merkittävyyttä.

Tässä tutkielmassa pureudutaan koulujen jaetun johtamisen problematiikkaan ennen kaikkea tarkastelemalla itse jakamisprosessia. Jaetun johtajuuden muotona toimii tässä tutkielmassa peruskoulun johtoryhmä, joka on koulun sisälle luotu kokoonpano ja jonka funktio on nimensä mukaisesti johtaa. Kyseessä ei ole laaja, lopputulemia kartoittava seurantatutkimus, vaan tehtävänä on keskittyä valittuun jaetun johtajuuden muotoon ja tässä muodossa ilmeneviin kehittämiskohteisiin. On selvää, että johtamisvastuun ja johtamistehtävien jakamiseen sisältyy haasteita. Kyseessä on osallistumista edellyttävä prosessi, joka vaatii monenlaisia resursseja ajasta yhteistyövalmiuksiin. Työn päätehtävän rajaus nousee empiriasta ja on perusteltu myös siksi, että normatiivisesta jaetusta johtajuudesta ei ole olemassa vielä paljoa aiempaa tutkimusta (Mayrowetz 2008, 429, 432).

Edellä kuvattuun perustuen asetetaan työn pääkysymykseksi: Mitkä ovat johtoryhmätyön keskeiset haasteet peruskouluissa? Pyrkimyksenä on tuoda esille koulun johtamisen, jaetun johtajuuden ja johtoryhmätyön teorioiden nojalla koulujen johtoryhmätyössä esiintyviä haasteita ja seikkoja, jotka saattavat osaltaan selittää näitä haasteita. Lisäksi tavoitteena on pohtia pääkysymyksen ohella ja sitä täydentäen kysymystä siitä, minkälaisia ratkaisuja aiempi tutkimus koulujen johtamisesta, johtoryhmätyöstä sekä jaetusta johtajuudesta tuottaa näihin haasteisiin. Tutkimuksen kohteena olevat ryhmät ovat keskenään eri vaiheissa johtoryhmätyöskentelynsä suhteen, mutta työn empiriasta johtuen tutkimus painottuu aloitteleviin peruskoulun johtoryhmiin.

Tutkittaessa koulujen johtoryhmätyön haasteita on mahdollisuus ymmärtää juuri tätä ainutlaatuista jaetun johtajuuden muotoa. Tutkimuksessa korostuvat tutkittavien kokemukset, ja kuka voisikaan tuntea johtoryhmätyön haasteet paremmin kuin johtoryhmätyötä tekevä peruskoulun rehtori tai opettaja itse. Kysymys siitä, minkälaisia ratkaisuja aiempi tutkimus tuottaa haasteisiin on tärkeä, koska johtamistyön haasteita on rakentavampaa käsitellä kehittämisen näkökulmasta. Sen sijaan, että työssä listattaisiin ongelmia, tarkoitus on yltää selittävälle tasolle ja pyrkiä löytämään alustavia ratkaisuja näihin haasteisiin. Tutkimuksen pääkysymyksenä johtoryhmätyön haasteet ovat kuitenkin sellaisenaankin merkittäviä. Johtoryhmätyön haasteiden tarkastelu tässä kontekstissaan on ainutlaatuista ja tuottaa lisäarvoa koulujen jaetun johtajuuden ja johtoryhmätyön tutkimukselle sekä peruskoulujen johtoryhmissä tehtävälle käytännön työlle.

2.2 Tutkimuksen tavoite

Tämän tutkielman käytännön tavoitteena on löytää tietoa siitä, minkälaisia haasteita peruskoulun johtoryhmätyöhön sisältyy. Käytännön tavoitteen lisäksi tutkimuksella on tieteellinen tavoite, joka on valittu tutkimuksen lähtökohdan ja tutkimustiedon hankinnan tarkoituksen mukaan.

Habermas on jaotellut eri näkökulmista kumpuavat tiedonintressit kolmeen kategoriaan, joita ovat tekninen, hermeneuttinen ja emansipatorinen tiedonintressi. Teknisen tiedonintressin tarkoitus on löytää teknistä tietoa, jonka avulla yhteiskunta kykenee entistä tehokkaammin käyttämään tai manipuloimaan luonnon objekteja. Teknisen tiedonintressin ohjauksessa työn tavoite on objektiivisen maailman kuvaaminen ja selittäminen. Teknisinkään tieteellinen työ ei ole tyhjentävä kuvaus luonnontieteistä, vaan myös siinä näkyy yhteys ihmisten ihanteisiin, visioihin ja esteettisiin toiveisiin. Teknisen tiedonintressin tulos on esimerkiksi infrastruktuuri. Emansipatorisen eli vapauttavan tiedonintressin tarkoitus on löytää keinoja vapautua perinteen ohjaamasta ajattelusta ja olemisesta. Emansipatorinen intressi pyrkii oman tietoisuuden ja merkityksen kehittymiseen sekä tieteen itsereflektioon. Tällä intressillä ei ole selvää omaa kohdealuetta, vaan se voi liittyä miltei kaikkeen inhimilliseen olemiseen ja tekemiseen. (Pietarinen 2002, 58–63; Anttila 1996, 31–32)

Tätä tutkielmaa ohjaava tiedonintressi noudattelee lähinnä hermeneuttisen tiedonintressin perinnettä, jossa tutkittavaa kysymystä pyritään lähestymään ymmärryksen ja tulkinnan kautta. Tutkittavaa asiaa käsitellään tällöin osana jotakin kokonaisuutta, joka määrittää tutkimuskohdetta ja siitä tehtäviä tulkintoja. Hermeneuttisen tiedonintressin ytimessä on ihmisten asioille luomien merkitysrakenteiden tulkinta. Koska tiedonintressin tavoite on ennen kaikkea ymmärtää, on tutkimuksen keinoin mahdollista luoda tutkijalle ja tutkimuskohteelle mahdollisimman yhtenevä näkemys asioiden tilasta. Näin ymmärrettynä tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa tutkimusongelmalle vain yhtä oikeaa ratkaisua vaan yhden mahdollisen tulkinnan tai tavan lähestyä subjektiivista asiaa. (Pietarinen 2002, 58–63; Habermas 1967, 120–121; Anttila 1996, 25)

Tutkimuksen tavoite on mahdollista saavuttaa eri keinoin. Ymmärrystä ja tulkintaa tutkittavasta asiasta on mahdollista tehdä tutustumalla tutkimuskohteesta tehtyyn tieteelliseen tutkimukseen tai keräämällä uutta tietoa tutkimuskohteesta. Nämä tutkimustyytit esiintyvät sekä erikseen että rinnakkain. Uusitalo (1991, 61–69) jakaa tutkimukset teoreettisiin ja empiirisiin. Teoreettisten tutkimusten kohteena ovat tieteenalan käsitteistö, näkökulmat ja teoriat. Teoreettisen tutkimuksen aineisto muodostuu täten tutkimuskohteisiin kohdistuneesta aikaisemmasta tutkimuksesta.

Empiirinen tutkimus tutkii reaali maailman ilmiöitä systemaattisella tiedonhankintamenetelmällä. Tässä työssä tavoitellaan paitsi ilmiöiden teoreettista kuvausta myös empiiristä tietoa tutkimuskohteen ilmiöistä.

Empiiriset tutkimukset ovat edelleen ryhmiteltävissä niiden pääongelmien mukaisesti. Uusitalo (1991, 61–69) jakaa empiiriset tutkimukset kuuteen joukkoon. Nämä ovat etsinnälliset eli eksploratiiviset tutkimukset, kuvailevat -, selittävät -, ennustavat -, arvioivat – ja konstruktiiiviset tutkimukset. Myös Harisalo, Keski-Petäjä ja Talkkari (2002, 22–25) ryhmittelevät empiiristä tutkimusta sen tarkoituksen mukaisesti. Tutkimus voi olla kuvaava, eksploratiivinen, diagnostinen, selittävä, ennakoiva tai arvioiva.

Kuvaus tutkimuksen tarkoituksena on tieteellinen tarkoitus työssä, jossa kuvataan täysin uutta ilmiötä ja ongelmaa. Selittäminen on kausaalista selittämistä, jossa on kyse siitä, että tutkimuksessa pyritään löytämään selittäviä tekijöitä joillekin tai joillekin ilmiöille. Selitys tutkimuksen tavoitteena pyrkii löytämään asioiden välisiä riippuvuuksia. Arvioivien tutkimusten arvo taas on niiden kyvyssä selvittää, mitä on tehty ja saatu aikaan. Arviointi edistää virheistä oppimista. Eksploratiivisen tutkimuksen tavoite on kuvauksen lisäksi antaa kuvaukseen perustuvia ehdotteisia selityksiä. Eksploratiivinen tutkimus asettuu yleensä kuvauksen ja selittämisen väliin. (Harisalo ym. 2002, 22–25)

Tämä työ on ennen kaikkea eksploratiivinen tutkimus. Kuvauksella pyritään luomaan kuva peruskoulujen johtoryhmien toiminnasta ja toiminnan tavoitteista. Peruskoulun johtoryhmä on tämän tutkielman kontekstissa verrattain uusi käsite ja johtoryhmä on vain yksi mahdollinen tapa jakaa johtajuutta koulumaailmassa. Täten kuvauksessa korostuukin pyrkimys kuvata peruskoulun johtoryhmän erityispiirteitä erottamalla peruskoulun johtoryhmä teoreettisesti kaikista muista johtoryhmistä ja erottamalla johtoryhmä muista kouluissa toimivista tiimeistä, ryhmistä sekä käytänteistä. Kuvauksen lisäksi tutkimuksen tarkoitus on yltää myös selittävälle tasolle. Tällöin tavoitteena on arvioida johtoryhmätyön kehittämisen näkökulmasta, minkälaisia haasteita peruskoulujen johtoryhmätyöhön sisältyy.

Analysoimalla johtoryhmätyön haasteita Helsingin kaupungin peruskouluissa on käytännössä mahdollisuus tukea osaltaan Helsingin peruskoulujen johtoryhmien kehittämistyötä. Tutkimuksella on täten teoreettisen arvon lisäksi myös käyttöarvoa peruskouluissa, joissa pohditaan ja rakennetaan uusia johtamiskäytäntöjä. Jotta tästä uudesta ja ainutkertaisesta ilmiöstä saataisiin mahdollisimman

syvällistä tietoa, tutkimus suoritetaan tapaustutkimuksena. Tapaustutkimuksen valinta tämän työn tutkimustyyppiksi on perusteltua, koska peruskoulujen johtoryhmät ovat tutkimusaiheena uniikki ja uusi. Lisäksi, tutkimuskohteena olevien peruskoulujen johtoryhmien järjestelmällinen valmentaminen on verrattain poikkeuksellista. Koska peruskoulujen johtoryhmiä ei tässä työssä kuvata näkökulmasta ole aiemmin tutkittu, on tutkimusaihetta perusteltua kuvata mahdollisimman tarkasti tässä omassa ainutlaatuisessa kontekstissaan. Tapaustutkimuksen status on perusteltu myös, koska työn empiirisen aineiston keräämistapa on räätälöity nimenomaan tämän tapauksen tarpeita pitäen, ja on näin ollen vailla vankkaa tieteellistä tukea. Vaikka tutkimuskohde on ainutkertainen, on osa tutkimustuloksista yleistettävissä koskemaan kaikkia koulujen johtoryhmiä ja jaetun johtajuuden käytänteitä peruskouluissa. Tapaustutkimuksen kokonaisvaltaisuus ei tarkoita, että tutkimuksen tulee selittää kaikki koko tutkimuksen kohteena olevan ilmiön kirjosta. Tämäkin tapaustutkimus on huolellisesti rajattu tutkimuksen päätehtävä – luvussa. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001; Ks. myös Syrjälä & Numminen 1988, 8–11)

Tapaustutkimus ei sinällään ole mikään aineistonkeruutekniikka tai menetelmä, se on vain lähestymistapa ja näkökulma. Kuten edellä kuvattiin, metodologialtaan tutkimus noudattelee hermeneuttista, ymmärtämiseen pyrkivää otetta. Tutkimus on empiirinen, kartoittava tapaustutkimus. Ainutkertaisen tapauksen kuvaamisen lisäksi tutkimuksessa pyritään myös selittävälle tasolle, jolloin on mahdollista tuottaa lisäarvoa tutkittavien ilmiöiden teoriaan.

2.3 Tutkimuksen näkökulma

Peruskoulujen johtoryhmätyön haasteita on mahdollisuus kartoittaa monesta eri näkökulmasta. Ilmeisimmät näkökulmat ovat koulun, oppilaiden ja oppimisen näkökulmat, ohjaavan tahon eli esimerkiksi opetusviraston näkökulma, sekä johtoryhmän jäsenen näkökulma.

Koulun näkökulmasta olisi mahdollista tutkia, kuinka johtoryhmä työtapana vaikuttaa esimerkiksi koulun tuloksellisuuteen eli oppimistuloksiin. Koska tämän työn tarkoitus on tuottaa tietoa koulujen johtoryhmätyön tueksi, ei kyseinen näkökulma sovellu. Tutkimuskysymys on johtoryhmätyön haasteet, joten tutkimuksella ei pyritä kartoittamaan johtoryhmätyön vaikutuksia kouluun pitkällä tähtäimellä. Myöskään aineiston puolesta tällaiseen pitkän tähtäimen vaikutuksia kartoittavaan tutkimukseen ei olisi mahdollisuutta.

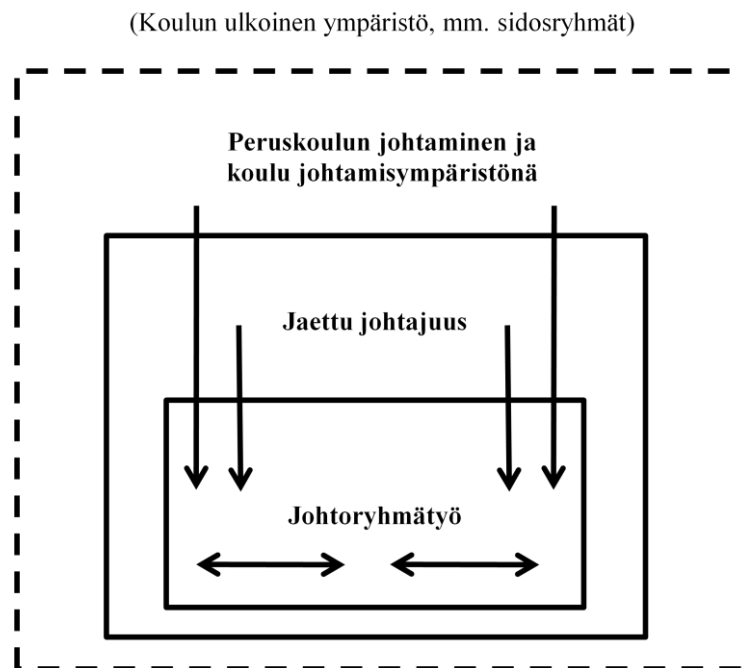
Opetusvirastoa käytetään tässä työssä taustoittamassa tutkimusta. Vaikka kunnallisella ohjaustaholla saattaa olla hyvinkin valistunut näkemys jopa vastauksesta työn varsinaiseen pääkysymykseen, tulee ongelmaa kuitenkin kartoittaa hieman syvemmin. Opetusviraston näkökulmasta johtoryhmätyön haasteet muotoutuisivat pakostakin erilaisiksi kuin johtoryhmässä työskentelevien opettajien näkökulmasta. Toisin sanoen, tässä työssä nojataan siihen uskomukseen, että johtoryhmän jäsenillä, opetushenkilökunnalla ja rehtoreilla on syvällisempi näkemys omasta työstään kuin millään johtoryhmän ulkopuolisella taholla. Täten tarkastelemalla johtoryhmätyötä tekevien näkemyksiä, päästään lähimmäs tämän työn perusproblematiikkaa.

Näin sanotun mukaisesti työn näkökulmana voisikin toimia johtoryhmäläisen näkökulma. Vaikka johtoryhmätyön haasteita voitaisiin aivan yhtä lailla tuoda esille johtoryhmän jäsenen näkökulmasta, tässä työssä vastausta pääkysymykseen pyritään kuitenkin löytämään kehittäjän näkökulmasta. Näkökulman valinta on perusteltu ensinnäkin siksi, että ottamalla etäisyyttä tutkittaviin koulujen johtoryhmiin on mahdollista saada uutta, johtamistieteellistä tietoa koulujen johtoryhmän toiminnasta. Johtoryhmäläisten näkökulmasta analyysi saattaisi ajautua ehkäpä liiaksi johtoryhmän jäsenten ammattiin ja työhön liittyviin seikkoihin. Tämä ei tietenkään ole tarkoituksenmukaista, koska työn tarkoitus on operoida ennen kaikkea kaikkia johtoryhmän jäseniä koskevalla yleisellä tasolla. Toiseksi, kehittäjän näkökulma on paitsi ulkopuolinen myös tasapuolinen ja kehittämistä painottava. Empiirinen aineisto koostuu rehtorien ja muun opetushenkilökunnan vastauksista. Tämän työn näkökulmaksi ei valittu näistä kumpaakaan, vaan tavoite on tarkastella johtoryhmää ensisijaisesti kokonaisuutena. Kehittäjän näkökulmasta tutkimuskohdetta on mahdollista tarkastella rakentavasti ja ratkaisukeskeisesti, juuttumatta yleisiin, opettajan tai koulun johtajan työn tai kouluorganisaation haasteisiin. Myös työn aineisto tukee näkökulman valintaa. Alkuperäiset kysymykset on laadittu nimenomaan kehittäjän näkökulmasta. Kehittäjän näkökulma on lisäksi tärkeä, koska tämän pro gradu – työn yhtenä tavoitteena on tuottaa käytännön tietoa Helsingin kaupungin peruskoulujen johtoryhmätyön tueksi. Kun johtoryhmätyön keskeiset haasteet tunnetaan, on johtoryhmien työtä todella mahdollista kehittää.

3 TUTKITTAVAN ILMIÖN KÄSITTEELLINEN KARTOITUS

Tutkittavan ilmiön käsitteellisen kartoituksen tehtävä on käsitteellistää tutkimuskohde eli määrittellä tutkimuksen pääkäsitteet aiemmasta tutkimuksesta ilmenevien tieteellisten lähestymistapojen kautta. Käsitteellisen kartoituksen tarkoitus on nostaa esiin aiemmasta tutkimuksesta käsillä olevan työn kannalta relevanteimmat lähestymistavat ja käsitteet sekä paljastaa pääkäsitteiden eli tutkittavien asioiden väliset suhteet.

Pohdittaessa koulujen jaetun johtajuuden käytänteitä ja johtoryhmätyötä voidaan tulla monenlaisiin eri johtopäätöksiin siitä, kuinka tutkittavaa aihetta tulisi lähestyä. Johtoryhmätyötä, johtajuutta ja johtajuuden jakamista peruskoulun kontekstissa olisi mahdollisuus tutkia useiden eri käsitteiden kautta. Kuten edellisessä luvussa kuvattiin, työn päätavoite on selvittää peruskoulujen johtoryhmätyön haasteita tapaustutkimuksena kehittäjän näkökulmasta.



Kuvio 1 Tutkimuksen keskeiset pääkäsitteet

Peruskoulun johtoryhmätyötä, sellaisena kuin se tässä tutkimuksessa ilmenee, on tutkittu niukasti sekä kansainvälisellä että suomalaisella tasolla. Koska peruskoulujen johtoryhmätyö ei tapahdu tyhjiössä, kokonaisuuden ymmärtämiseksi on tärkeää ymmärtää jotakin peruskoulujen johtamisesta yleisellä tasolla. Tästä syystä johtoryhmätyötä lähestytään paitsi johtoryhmätyön käsitteellä myös

käsitteillä peruskoulun johtaminen sekä jaettu johtajuus. Nämä käsitteet yhdistämällä pyritään pääsemään mahdollisimman lähelle tämän työn perusproblematiikkaa. Ymmärtämällä jotakin peruskoulun johtamisesta sekä peruskoulujen jaetun johtajuuden käytänteistä on mahdollisuus ymmärtää syvemmin niitä haasteita, joita peruskoulujen johtoryhmätyöhön sisältyy.

Kuviossa 1 on kuvattu tässä työssä käytettävät pääkäsitteet ja niiden väliset suhteet. Kuvion nuolet kuvaavat johtoryhmätyön haasteita, joiden siis kuvan mukaisesti uskotaan olevan seurausta jaetun johtajuuden toteuttamiseen liittyvistä haasteista sekä koulusta toiminta- ja johtamisympäristönä. Lisäksi osan johtoryhmätyön haasteista ajatellaan johtuvan johtoryhmän sisäisistä prosesseista. Koulu toimintaympäristönä ei ole yksi tämän työn pääkäsitteistä, mutta se tullaan huomioimaan koulun johtamisen käsittelyn yhteydessä sekä tämän tutkielman tutkimuskohteen esittelyn yhteydessä. Koulun ulkoista ympäristöä sidosryhmineen käsitellään tässä työssä koulun johtamisen ja koulutoimintaympäristön käsitteiden yhteydessä. Kuvion katkoviiva kuvaa koulun ulkoisen ympäristön ja koulun välistä rajaa, joka on koulun johtamisen kontekstissa jatkuvasti yhä häilyvämpi erilaisten koulun ja sen sidosryhmien kuten kotien, virastojen ja muiden organisaatioiden välisten yhteistyömuotojen kehittyessä.

Peruskoulun johtaminen tämän työn pääkäsitteenä johdattelee tarkastelemaan peruskoulun johtamista teoreettisella tasolla. Käsitteen kuvauksen ohella pyrkimyksenä on sitoa peruskoulun johtamisen käsitteistö tämän tutkielman pääkysymykseen. Osan peruskoulun johtoryhmätyön haasteista uskotaan olevan seuratausta peruskoulun johtamisen perinteestä sekä peruskoulun johtamisympäristön erityispiirteistä. Tämän työn keskeisin peruskoulun johtamisteoria on jaettu johtajuus, joka toimii myös tämän tutkielman toisena pääkäsitteenä.

Jaetun johtajuuden osalta tässä työssä tarkastellaan jaetun johtajuuden käsitettä yleisesti sekä jaetun johtajuuden käsitettä koulumaailmassa. Tämän käsitteen yhteydessä pyrkimyksenä on lisäksi nostaa esille koulumaailman jaetun johtajuuden teoreettisia mahdollisuuksia sekä havaittuja ja oletettuja haasteita.

Kolmas työn pääkäsitteistä on peruskoulun johtoryhmä, joka hyödyntää paitsi johtoryhmistä tehtyä tutkimusta myös koulun johtamisen sekä jaetun johtajuuden teoriaa. Kuten jo aiemmin on todettu, suomalaisia peruskoulujen johtoryhmiä ei ole juurikaan tutkittu Suomessa, joten tämän pääkäsitteen ymmärtämiseksi tässä tutkimuksessa mukana olevia peruskoulujen johtoryhmiä kuvataan lyhyesti tutkimuksen empiirisen aineiston esittelyn yhteydessä.

3.1 Peruskoulun johtaminen

Peruskoulun johtamisen käsite toimii tässä työssä taustana, jota vasten johtoryhmätyötä ja sen haasteita on mahdollista tarkastella. Peruskoulun johtaminen sitoo peruskouluissa tehtävän johtoryhmätyön kontekstiinsa ja saattaa olla mukana selittämässä sekä johtoryhmätyön menestymisen edellytyksiä että tässä työmuodossa ilmeneviä haasteita. Peruskoulun johtaminen sisältää kaksi käsitettä: peruskoulu ja johtaminen. Peruskoulu toimii tässä ikään kuin johtamisen määreenä, erottamassa peruskoulun johtamisen omaksi kokonaisuudekseen kaikkien muiden organisaatioiden johtamisesta.

Koulua organisaationa on johtamistieteellisesti mahdollista lähestyä kuin mitä tahansa muutakin organisaatiota. Peruskoulua on mahdollisuus kuvailla sen tavoitteiden, kuten opetus ja kasvatus suhteen. Peruskoulua on myös mahdollista kuvata sen suhteen, minkälaisella strategialla nämä tavoitteet pyritään saavuttamaan ja minkälaisista konkreettisista keinoista ja prosesseista peruskoulun voidaan ajatella koostuvan. Peruskoulu voidaan myös pyrkiä määrittämään erottamalla se teoreettisesti kaikista muista kouluista. Peruskoululla tarkoitetaan tässä tutkielmassa nimenomaan suomalaista peruskoulua, josta on säädetty peruskoululaissa ja – asetuksessa. Muista maamme kouluista poiketen peruskoulun erityispiirteinä voidaan pitää ainakin oppilaiden kannalta pakollisuutta sekä maksuttomuutta oppikirjojen, oppimateriaalin, koulumatkojen sekä ruokailun suhteen.

Minzberg (1979) jakaa organisaatiot byrokraattisiin, professionaalisiin ja palveluorganisaatioihin. Peruskoulua organisaationa perinteisen, alan käsityksen mukaan luonnehtivat professionaalisuus ja byrokraattisuus. Modernista koulusta löytyy byrokraattisten ja professionaalisten rakenteiden ohella yhteistyötä ympäristön kanssa, erikoistuneita työskentelymuotoja kuten projektityyppinen työ, sekä yhteisöllisiä johtamistapoja. Joten, peruskoulut ovat itse asiassa saamassa lisääntyvässä määrin palveluorganisaation piirteitä. (Pesonen 2009, 9, 13; Mustonen 2003, 37, Opetusministeriö 2010)

Peruskouluorganisaation kuvailu syvemmin, muuten kuin sen johtamisfunktion vaikuttavien organisaatiopiirteiden kautta, ei tuota tässä työssä pääkysymyksen kannalta oleellista tietoa. Peruskoulu on tässä tutkielmassa se organisaatio, jossa johtaminen tapahtuu. Työn empiirisessä osuudessa, kartoittaessa johtoryhmätyön haasteita, pyritään huomioimaan peruskouluorganisaation konteksti.

Johtamisen käsitettä ei ole tässäkään yhteydessä mahdollista yksiselitteisesti määritellä. Johtamisen tutkimusta leimaa sille kunakin aikana ominaiset painotukset, eikä varmastikaan ole liioittelua väittää, että johtamisen voi määritellä sadoin eri tavoin. Management- leadership – jako on ehkä tunnetuin johtamisfunktioiden ja johtamisen tehtävien jaottelu. Management-tyylin tehtävät ovat asioiden, toimintojen ja materiaalisten resurssien johtaminen. Leadership-tehtäviin taas lukeutuu ihmisten johtaminen, työyhteisön kehittäminen ja työtyytyväisyyden ylläpito. Usein määritellään, että management-tyylinen johtaja johtaa asioita, kun taas leadership-tyyppinen johtaja johtaa ihmisiä. Pesonen lainaa Erätuulta ja Leinoa, jotka määrittivät 1990-luvun alussa, että koulun johtamisessa management tarkoittaa hallinnon ja opetussuunnitelman toteuttamista ja tuloksellisuutta. Leadership taas koulun johtamisen ihmissuhdekysymyksiä. (Pesonen 2009, 29).

Tässä työssä on käytännön syistä perusteltua käsitellä johtaminen sekä management että leadership – käsitteiden kautta. Etsittäessä peruskoulun johtoryhmätyön keskeisiä haasteita voidaan olettaa, että nämä haasteet sisältävät elementtejä sekä leadership että managementkäsitteiden alta. Koska johtoryhmätyö liittyy prosessina kiinteästi vuorovaikutukseen, olisi ehkä keinotekoisinkin etsiä vain joko asioiden- tai ihmisten johtamisen haasteita. Toisin sanoen perinteinen jako ihmisten ja asioiden johtamiseen on riittämätön, koska osaamista ei voi olla ilman ihmisten vuorovaikutuksessa luomia merkityksiä. Tässä työssä lähdetään oletuksesta, että myöskään koulun johtajuutta ei ole olemassa ilman kytköksiä ihmisten ja asioiden johtamiseen. Jokaiselta johtajalta organisaation kaikilla tasoilla edellytetään nykypäivänä valmiuksia näiltä molemmilta johtamisalueilta. (Ropo ym. 2005, 24–25; Mansukoski, Mitronen, Porenne & Salmimies 2007, 118, 123)

Pesonen (2009, 30–43) jakaa koulun johtamisen koulun ulko- ja yläpuolelta ohjattuun, autoritaariseen toimintaan, koulun sisällä tapahtuvaan toimintaan ja koulun sidosryhmiin liittyvään toimintaan. Tässä työssä koulun johtamista tarkastellaan ensisijaisesti koulun sisällä tapahtuvana toimintana. Aiheen rajaus kumpuaa ennen kaikkea tutkimuskysymyksestä sekä käytettävissä olevasta empiirisestä aineistosta. Yksittäisen peruskoulun johtamista voitaisiin johtajuuden näkökulmasta tarkastella monella eri tasolla. Määriteltäessä johtaminen mahdollisimman lavasti jokaisen kouluorganisaation jäsenen voidaan katsoa osallistuvan joihinkin organisaation johtamistehtäviin. Kaikki johtajuuden tasot ovatkin tärkeitä koulun perustehtävän menestyksekkään suorittamisen näkökulmasta. Tässä työssä ollaan kuitenkin kiinnostuneita johtoryhmätasoisesta johtamisesta, johon sisältyy ennen kaikkea koko koulun tasoista resurssien ja prosessien hallintaa sekä ihmisten, toiminnan ja talouden suunnittelua ja kehittämistä.

3.1.1 Peruskoulun johtamisen perinne

Kuten edellä kuvattiin, tässä työssä peruskoulun johtamista tarkastellaan yksittäisen koulun strategisena johtamisena. Johtaminen näyttäytyy peruskoulussa ainutlaatuisessa kontekstissa, jonka ymmärtämiseksi on tärkeää hahmottaa koulun johtamisen ominaispiirteet. Nämä peruskoulun johtamiselle tyypilliset piirteet tulevat hyvin esille peruskoulun johtamisen perinteessä eli siinä viime vuosikymmenten kehityksessä, jonka myötä peruskoulun johtaminen on kehittynyt sellaiseksi kuin sen tänään näemme.

Peruskoulu syntyi sitä edeltäneistä erilliskouluista kansa- ja oppikoulusta. Kansa- ja oppikoulumallia leimasi tiukka keskusjohtoisuus, joka sai yhä jatkua Suomen siirtyessä peruskoulujärjestelmään 1970-luvulla. Tällöin koulun toimintaa ja koulun johtamisen tehtäviä ohjattiin yksityiskohtaisella ohjeistuksella ja lakisääteisesti eli uusille peruskoulumuotoisesti toimiville kouluille laadittiin tiukka ja seikkaperäinen säännöstö. Tämä normiohjausvaiheen keskusjohtoisuus oli omiaan luomaan kankeaa ja hidasta hallintoa. Lääninhallituksen kouluosaston tehtävänä oli vastata koulujen johtamistoiminnoista, kuten opetustoiminnan ja hallinnon tarkastamisesta ja ohjauksesta. Koululautakunnan, kouluneuvoston sekä koulun johtajan tehtävät olivat tarkasti lueteltu laissa. Rehtorin tehtävänä koulussa oli valvoa muiden antamien ohjeiden noudattamista. Peruskoulun opetussuunnitelmassa korostettiin rehtorin roolia pedagogisena johtajana, joten rehtorin työssä pidettiin tärkeänä ennen kaikkea opetuksen ja kasvatuksen johtamista esimerkiksi opetuksen seuraamista ja sen jälkeistä neuvottelua opettajien kanssa. Vaikka kritiikki keskitettyä hallintoa kohtaan kasvoi 1980-luvulle tultaessa, lainsäädäntö ohjeisti rehtoria yhä hyvin tiukasti. 1980-luvun puolenvälin jälkeen normiohjausjärjestelmää alettiin purkaa. Tällöin lisättiin kuntien mahdollisuutta ja velvollisuutta päättää koulun hallinnon tehtävistä. Peruskouluasetuksen ohjaama normiohjausvaihe vaihtuikin 1980-luvulla informaatio-ohjauksen vaiheeseen, jolloin koulujen johtamisen ohjaus siirtyi valtiolta kunnille peruskoululaille ja –asetuksella. Tällöin koulun johtajan toimintaa alettiin säännellä kuntatasolla. (Pesonen 2009, 15–19)

1990-luvulle tultaessa perusopetuslain keskusjohtoisuutta kumottiin edelleen ja yksittäisen koulun päätösvaltaa opetussuunnitelmasta vahvistettiin, kun suomalaisissa peruskouluissa tuli mahdolliseksi ottaa käyttöön koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Koska hallintoa karsittiin ja koulut saivat suhteessa aiempaan enemmän toimintavapautta, myös johtamisen merkitys korostui. Samalla opettajan asema oman työnsä kehittäjänä vahvistui. Myös koulujen välinen yhteistyö sekä vuorovaikutus lisääntyivät tämän muutoksen myötä.

Vaikka eri sisäisten ja ulkoisten sidosryhmien asema koulun johtamisen viitekehyksessä on tärkeä, rehtorilla on ollut ja on keskeinen asema koulun johtajana. Pedagogisen ja hallinnollisen johtamisen ohella rehtorin työnkuva laajeni tehokkuusvaatimusten ja koulukokojen kasvun myötä myös strategisen johtamisen alueelle. Rehtoriutta on alettu viime vuosina pitää entistä selkeämmin ammattina ja rehtorin työmäärä sekä työn haastavuus ja merkittävyys ovat kasvaneet 1990-luvulta nykypäivään tultaessa. Silti tai ehkä juuri siksi, rehtoriksi ei enää jouduta vaan rehtoriksi yhä useammin hakeudutaan. Rehtorin asema koulun johtajana on yhä 2000-luvulla lakisääteinen, mutta peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa on selkeänä pyrkimys edistää koulun yhteisöllistä johtajuutta, muun muassa osallistamalla opettajat ja kodit opetussuunnitelmatyöhön. (Pesonen 2009, 15–23; Taipale 2005, 187–195)

2000-luvulla johtamista on siirretty yhä enemmän valtion, kunnan ja koulun yhteiseksi tehtäväksi. Opetussuunnitelmien seudullisella yhtenäistämällä pyrittiin takaamaan laadukas perusopetus myös pieniin kuntiin. Tästä seurannut päätösvallan jakautuminen on lisännyt muun muassa kunnallisen koulutoimen ja koulun välistä yhteistyötä. Toinen 2000-luvulla peruskoulujen johtamista muuttanut piirre on ollut voimakas trendi yhteiskoulujen lisääntymiseen. 1990-luvulla Suomessa oli vain joitain kymmeniä kouluja, jotka kattoivat vuosiluokat 1-9, 2000-luvulla yhtenäiskoulujen määrä on lisääntynyt noin yhden koulun viikkovauhdilla. Tämä muutos on paitsi yhtenäistänyt koulukulttuuria myös suurentanut koulujen kokoa. Suuret koulukoot tuovat haasteita johtamiseen, kokonaisuuden hallintaan ja oppilaiden tuntemukseen. Koulukokojen suurentuessa koulun johtamisen merkitys kasvaa. Mitä suurempi koulu on kooltaan sitä enemmän siellä tarvitaan täyspäiväistä johtajaa. (Pesonen 2009, 3, 15; Rajakaltio 1999, 27)

Peruskoulun johtamisen historiasta tämän päivän peruskoulut kantavat mukanaan yhteyttä keskusjohtoiseen hallintotapaan ja rehtorin merkittävään asemaan. Peruskoulun johtamisen kehityksessä on selkeästi nähtävissä, että johtamisen merkitys kouluissa on vuosien saatossa kasvanut. Johtamisympäristön muutokset ovat luoneet myös haasteita. Näitä haasteita on ratkaistu muun muassa jakamalla koulu pienempiin yksiköihin, joiden sisällä esimerkiksi oppilaiden tuntemus on mahdollista sekä jakamalla johtajuutta useammalle henkilölle tai johtotiimille koulussa. Vaikka rehtorilta odotetaan nykyisellään yhä enemmän yhteistyövalmiuksia sidosryhmien suuntaan ja kykyä jakaa vastuuta, korostaa nykyinenkin lainsäädäntö rehtorivetoista, koulukohtaista johtamista. (Ministry of Education 2007, 20; Johnson & Tantt 2008 11–13)

3.1.2 Peruskoulun johtamisen tutkimus

Koulujen johtamista on tutkittu sekä kansainvälisellä että suomalaisella tasolla. Kansainvälisesti aiheesta löytyy aineistoa eri tieteenaloilta monessa eri muodossa. Englanninkielisissä lähteissä peruskouluun viitataan tyypillisesti sanalla school, joissain tapauksissa virallisin termein elementary school tai comprehensive school. Kansainvälisessä koulujen johtamisen tutkimuksessa koulun johtamisesta käytetään termejä leadership, management ja administration. Edellä on kuvattu leadership – ja management–termien keskeinen ero. Administration taas suomennetaan usein hallinnoksi ja tällä termillä viitataan useimmiten julkisen sektorin organisaation johtamiseen. Termin administration voi myös ajatella lukeutuvan management–termin alle. (Pennanen 2006, 27–30)

Ansioitunut koulujen johtajuuden tutkija Alma Harris kirjoittaa vuonna 2005 Leadership-lehdessä ilmestyneessä artikkelissa koulujen johtajuuden tutkimuksesta. Harrisin mukaan yleinen kiinnostus koulujen johtamiseen on herännyt viime vuosina uudelleen henkiin erityisesti Yhdysvalloissa, Kanadassa ja Australiassa. Tämän kiinnostuksen taustalla on tutkijan mukaan laajalle levinnyt ajatus siitä, että rehtori voi omalla työpanoksellaan vaikuttaa koulun menestymiseen. Tämä uudelleen herännyt kiinnostus ilmenee käytännössä monin tavoin. Esimerkiksi Iso-Britanniassa National College for Leadership of Schools and Children's Services – korkeakoulun (ent. National College for School Leadership) perustaminen koulumaailman johtajien tueksi vuonna 2001 aiheutti tutkijan mukaan suorastaan johtamisepidemian Iso-Britannian kouluihin. (Harris 2005, 73–74)

Kiinnostus koulujen johtamiseen onkin kansainvälisellä tasolla hyvin näkyvää. National College for Leadership of Schools and Children's Services on vain yksi esimerkki koulujen johtamisen ympärille perustetuista instituutioista. Koulujen johtamisesta tehdään monella taholla tieteellistä tutkimusta. Koulujen johtamisesta on julkaistu kasapäin teoksia ja pelkästään koulumaailman johtamiseen keskittyneet, tieteelliset aikakauslehdet pitävät koulujen johtamisesta kiinnostuneet ajan hermoilla.

Myös Suomessa kiinnostus koulujen johtamista kohtaan on näkyvää. Kotimaista koulun johtamisen tutkimusta tehdään yliopistoissa, joiden opetustarjontaan kuuluu perusopetuksen ohella erilaisia koulun johtamiskoulutusohjelmia. Yliopistojen lisäksi koulujen johtamisen kehittämiseen tähtäävissä hankkeissa on mukana muitakin tahoja kuten opetushallitus yhteistyökumppaneineen. Koulun johtamisen kehittämiseksi tehdään maassamme laajoja sekä koulukohtaisia

kehittämissuunnitelmia sekä johtamisen kehittämiseen tähtäviä erilaisia ohjelmia ja hankkeita. (Mäkelä 2007, 41,53; www.oph.fi)

Suomessa koulun johtamisesta käytetään termejä johtaminen ja johtajuus. Johtamisella viitataan tyypillisesti asioiden johtamiseen ja johtajuudella tarkoitetaan ihmisten johtamista. Tässä tutkielmassa, kuvattaessa johtoryhmätyötä, johtajuus-sanalla viitataan sekä johtamisen hallinnolliseen puoleen että ihmisten johtamiseen, koska tässä tutkielmassa johtoryhmätyön haasteet esiintyvät kummankin käsitteen alla. (Mäkelä 2007, 63)

Tieteelliselle tutkimukselle on tyypillistä se, että tutkimuksessa esiintyy eri aikoina ja eri tahoilla toistaan poikkeavia painotuksia ja suuntauksia. Tämä ilmenee myös peruskoulun johtamisen kontekstissa, jossa peruskoulun johtamisen muutos on vaikuttanut teorioihin, tutkimuskysymyksiin, metodeihin ja näkökulmiin, joilla peruskoulun johtamista on tieteellisesti lähestytty. Samalla tavoin eri tieteenalojen kehitys on heijastunut peruskoulun johtamisen tutkimukseen ja johtamisen kehittämissuunnitelmiin.

Suomalaista peruskoulua on tutkittu sen syntyajoista 1970-luvun uudistuksista lähtien aina aikakautensa ajattelutapojen mukaisesti. Peruskoulun johtamiseen keskittyvä tutkimus käynnistyi kuitenkin Suomessa verrattain hitaasti. Ensimmäinen peruskoulun ja lukion johtamista käsittelevä kirja julkaistiin vuonna 1983, vaikkakin johtamista on toki sivuttu muussa peruskoulujen tutkimuksessa jo aiemmin. Peruskoulun johtamista on tutkittu 1980-luvulta alkaen rehtorikeskeisesti, mutta myös niiden ismien kautta, mitkä kulloinkin ovat olleet muodikkaita koulun johtamisen tutkimuksessa sekä muussa johtamistieteellisessä tutkimuksessa. Peruskoulun johtamisen tutkimus peilaakin paitsi käsityksiä peruskoulusta organisaationa, myös omaa aikaansa. (Pesonen 2009, 28–29)

Säännellyn ja keskusjohtoisen koulun johtamisen aikana koulunjohtamistutkimuksen eri suuntauksia yhdisti johtajuuden tarkastelu henkilöityneenä yhteen henkilöön. Tällöin johtamista tarkasteltiin ennen kaikkea koulun ulkopuolelta ohjattuna toimintana. Käsitteet johtajuudesta olivat hierarkkisia ja johtamisen nähtiin tapahtuvan koulun johtajan tai rehtorin toimesta. Koulun johtaminen oli tällöin koulukontekstissa tapahtuvaa rehtorin vaikuttamista, joka perustui rehtorin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja asemaan. Johtamista lähestyttiin tuolloin esimerkiksi rehtorin johtamistyylien tutkimuksen kautta. Auktoritaarista johtamista korostavien tutkimusten lähtökohdaksi oli, että organisaation menestys henkilöityy rehtoriin, jonka tehtävänä nähtiin

kontrolloida ihmisiä ja olosuhteita siten, että ne palvelevat parhaiten tavoiteltujen päämäärien toteuttamista. (Pesonen 2009, 31–31)

Koulujen saadessa enemmän vapautta suhteessa keskushallintoon koulujen johtaminen alettiin hahmottaa entistä joustavampana toimintana. Koulujen sidosryhmien ja taloudellisen vastuun lisääntyessä kouluorganisaatioilta edellytettiin aiempaa suurempaa avautumista. Tämän kehityksen myötä johtamiskäsityksissä ja johtamistutkimuksessa alettiin hierarkian ja auktoriteetin asemasta huomioida vuorovaikutus ja koulun sisäinen johtajuus. Peruskoulu alettiin hahmottaa oppivana asiantuntijaorganisaationa ja vuorovaikutussuhteista rakentuneena työyhteisönä, jolla oli oma historiansa ja kulttuurinsa. Tiivistäen voidaan sanoa, että koulujen johtamisen tutkimus on kehittynyt 1980-luvulla alkaneesta rehtorien johtamistoiminnan tutkimuksesta kohti yhteisen ja jaetun johtamistoiminnan tutkimusta. (Pesonen 2009, 32–36; Ministry of Education 2007, 19).

3.1.3 Peruskoulun johtaminen tänään

Suomalaisen peruskoulun kehitys tai sen johtamistapojen muutos ei ole suinkaan tullut tiensä päähän. Koulujen toimintaympäristö on jatkuvassa muutoksen tilassa ja peruskoulut pyrkivät vastaamaan aikansa haasteisiin sekä varautumaan tulevaisuuden muutoksiin kehittämällä toimintatapojaan ja johtamista.

Peruskoulu on oppiva asiantuntijaorganisaatio, jossa yhteistyö eri koulun ulkopuolisten tahojen kuten kouluhallinnon, kotien ja toisten koulujen kanssa on arkipäivää. Koulumaailmassa vielä 1970-luvulla vallalla ollut tiukka hierarkia on korvaantunut asiakaslähtoisemmällä ajattelulla, kun koulun palveluja käyttävistä oppilaista on tullut koulun asiakkaita. Koulun tehtäviä joudutaan tarkastelemaan paitsi sidosryhmien näkökulmasta myös globaalin kilpailun näkökulmasta. Poikkitieteellinen teknologinen kehitys tuo oman vivahteensa moderniin peruskouluun. Paitsi että käsitys tiedon luonteesta muuttuu, teknologia on osa koulun arkea uusien, kommunikaatiota muuttavien toimintatapojen muodossa. 2000-luvun kouluissa verkko-opitaan ja peruskoulun tasolla vanhemmat saavat seurata jälkikasvunsa oppimisen edistymistä erilaisten sähköisten reissuvihkojen kautta. Koulun johtamisen tehtäväkenttään lukeutuvat tehtävät ovat lisääntyneet ja monimutkaistuneet ja sidosryhmien odotuksen koulun johtamista kohtaan kasvaneet. Lisäksi meneillään oleva demografinen muutos heijastuu myös kouluihin suurten ikäluokkien

eläköitymisenä sekä niiden muutosten muodoissa, joita työyhteisön ikääntyminen tuottaa. (Pesonen 2009, 1–19; Taipale 2005, 187–193; Karikoski 2009, 2; Virtanen 2005, 34; ks. myös Harris 2008)

19 maata kattanut Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön (OECD) tutkimus peruskoulun johtamisen kehittämisestä valmistui keväällä 2008. Raportin keskeinen sanoma oli, että koulun johtajuus on muuttunut huomattavasti viime vuosien aikana. Opetusministeriön selvitykseen tuottamassa raportissa mainitaan suurimmiksi muutoksiksi Suomessa paitsi jo edellä käsitelty rehtorien työtaakan kasvu myös oppilasaineksen yhä kasvava heterogeenisuus, joka on seurausta maahanmuutosta ja sosiaalisesta murroksesta. Tämä tuo haasteita erityisesti suuriin kouluihin, joihin ohjataan helpommin erityisten opetusjärjestelyjen piiriin kuuluvia oppilaita. (Ministry of Education 2007; Kalo 2008, 79; Mikkola 2005, 187–212)

1990-luvun uudistuksista kumpuava rehtorien työtaakan kasvu koskee erityisesti hallinnollisten tehtävien lisääntymistä. 1980-luvulta alkaneessa lainsäädännöllisessä uudistustyössä johtamisvastuuta on pyritty siirtämään pois keskitetystä hallinnosta kohti yksittäisiä kouluja. Rehtorien työtaakkaan ovat vaikuttaneet edellä käsitellyt peruskoulun muutokset, kuten siirtyminen yhtenäiseen perusopetukseen. 2000-luvulla suurten, jopa 600–1100 oppilaan koulujen määrä on kasvanut ja on yhä kasvamaan päin. (Ministry of Education 2007, 28; Taipale 2005, 187–195; Johnson 2008, 61; Kalo 2008, 77)

Peruskoulujen johtaminen tänään heijastelee yhteiskunnallisen kehityksen tilaa, mutta koulujen johtaminen ei suinkaan ole vain ajautunut nykyiselleen, vaan koulujen johtamista on myös tietoisesti kehitetty ja uudistettu. Kiinnostus koulujen johtamiseen ilmenee käytännössä monin tavoin. Koulujen johtamista on tuettu paitsi tutkimuksella ja julkaisutoiminnalla myös erilaisilla kehittämishankkeilla sekä yksinomaan koulujen johtamiseen keskittyneillä tutkimus- ja kehittämisorganisaatioilla. (Harris 2005, 73)

Peruskoulun johtamishaasteisiin löytyy teoriassa useita ratkaisuja. Menestyneitä kouluja tutkinut Anne Gold (2003, 129–130) on laatinut osittain edeltävää tutkimusta lainaten listan piirteistä, joita arvostetaan koulun johtamisen saralla 2000-luvulla. Gold:n mukaan koulun johtamisen tulisi olla transformaalista, hajautettua, osallistavaa, kutsuvaa ja yhteisymmärrykseen perustuvaa, visionääristä, optimistista, voimaannuttavaa, konsultoivaa ja luottamukseen perustuvaa sekä kriittistä, skeptistä ja kokeilevaa. Johtamisen tulee vahvistaa oppimista ja perustua kunnioitukseen.

Vaikka listaus onkin hyvin teoreettinen ja yleisluontoinen, kertoo se niistä trendeistä, joita kohti modernin koulun johtajuus on 2000-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä kehittymässä.

Koulun johtamishaasteisiin nähdään mahdollisina käytännönratkaisuuksina esimerkiksi rehtoritiimit sekä muu kollegiaalinen yhteistyö. Koulun johtajuuden tutkimuksessa on alettu huomioida johtajuuden viitekehyksen kompleksisuus ja koulun johtajuutta on alettu käsitellä entistä laajempaan käsitteeseen. Tästä seuraa, että aikamme peruskoulun johtamisessa myös opettajan rooli korostuu. Peruskoulun johtaminen onkin nykyisellään opettajia osallistava prosessi, joka edellyttää opettajilta aiempaa enemmän yhteistyövalmiuksia. (Johnson 2008, 66–70; Pesonen 2009, 3–4)

Muun kuin opettamisen osuus opettajien työn sisältönä on kasvanut ja moderni opettajuus on paljon muutakin kuin opetustaitoa. Nykypäivänä opettajilta odotetaan yhteiskunnallisen vaikuttajan ja kasvattajan roolia, jossa korostuu oppimistavoitteiden tarkastelu tulevaisuussuuntautuneesti ja oppilaiden kansalaisvalmiuksia kehittäen. Koska opettajan työ on ja tulee olemaan yhä vahvemmin sidoksissa yhteiskunnan tarpeisiin ja kehittämiseen, korostuu opettajan työssä kaikenlainen yhteistyö sekä koulun sisällä että koulun ja sen sidostyhmien kesken. Luukkanen käyttää termiä profession kollegiaalinen ulottuvuus, joka tarkoittaa työskentelyä ja oppimista yhdessä kollegoiden kanssa. Tähän työskentelyyn ja oppimiseen liittyy käsitteenä myös jaettu johtajuus, joka ilmenee esimerkiksi yhteistyötä ja kehittämistä korostavina käytäntöinä kouluissa. (Kosunen 2005, 198–203; Luukkanen 2005 204–211; Pesonen 2009, 3–4)

Moderneissa peruskouluissa johtamisen merkitys on siis suurempi kuin koskaan ennen peruskoulun historiassa. Tässä työssä tutkitaan johtoryhmyötä, joka on jaetun johtajuuden käsitteen kautta eräs mahdollinen ratkaisu peruskoulun johtamishaasteisiin. Jaettua johtajuutta voisi kuvailla erääksi aikamme kuumimmista aiheista koulujen johtamisen saralla ja usko jaetun johtajuuden positiivisesta yhteydestä koulutyöhön on voimakasta. Voidaan jopa ajatella, että johtajuutta kouluissa tulisi ilman muuta jakaa ja tieteelliseltä kannalta on mielekästä kyseenalaistaa vain se, miten johtajuutta jaetaan. (Coles & Southworth 2004, 182; Ministry of Education 2007, 28)

3.2 Jaettu johtajuus

Kuten edellä kuvattiin, koulujen johtamiskäsitykset ja käytännöt ovat kehittyneet ja muuttuneet kohtamaan nykypäivän peruskoulun haasteellista toimintaympäristöä. Eräs keskeisistä 2000-luvulla

peruskoulun johtamisen teoriaa ja käytäntöä, sekä kansainvälisesti että Suomessa, muuttaneista suuntauksista on jaettu johtajuus. (Pearce & Conger 2003, xi; Ropo ym. 2005, 15)

Jaetun johtajuuden käsitettä käytetään ennen kaikkea koulujen johtamisen alalla. Jaettu johtajuus ei kuitenkaan ole käsitteenä koulumaailman keksintö, vaan sen juuret juontavat kauas johtamistieteelliseen tutkimukseen. Jo 1930–1960 –luvulta löytyy viitteitä jaetun johtajuuden kaltaisiin ilmiöihin. Näistä esimerkkinä ovat käsitteet yhteistoiminnallinen johtajuus (co-leadership), sosiaalisen vaihdon teoria (social exchange theory), tavoitejohtaminen (management by objectives), osallistava tavoiteasetanta (participative goal setting), orastava johtajuus (emergent leadership) sekä Mary Parker Follettin lanseeraama tilannesidonnainen johtaminen. Myös Bowersin ja Seashoren 1960-luvulla lanseeraamassa käsitteessä ”mutual leadership” viitataan jaettuun johtajuuteen, joka ilmenee samassa asemassa olevien välillä. 2000-luvulla jaetusta johtajuudesta käytetään toisinaan sen sisarkäsitettä tai kehittyneempää muotoa hajautettu johtajuus. Anglosaksisissa maissa jaetusta johtajuudesta käytetään tyypillisesti termiä shared leadership tai distributed leadership. Koulumaailman jaettua johtajuutta käsittelevissä lähteissä käytetään yleisimmin termiä distributed leadership. Erityisesti koulumaailman jaetun johtajuuden sisarkäsitteitä ovat ainakin osallistava johtaminen (participative leadership), joka on keskittynyt ennen kaikkea ryhmien päätöksentekoprosessiin sekä opettajajohtajuus (teacher leadership), joka tutkii koulun johtajuutta, jossa opettajilla on rooli. Käsitteellä rinnakkainen johtajuus (parallel leadership) viitataan koulun johtajuuteen, joka on tiivistäen ilmaistuna jakautunut rehtorin harjoittamaan strategiseen johtajuuteen ja opettajien harjoittamaan pedagogiseen johtajuuteen. Tässä tutkielmassa pitäydytään selkeyden nimissä käsitteessä jaettu johtajuus, eikä pyritä kuvaamaan ilmiötä muiden käsitteiden avulla. (Pearce ja Conger 2003, 1–5; York-Barr & Duke 2004, 255–257, 261–262)

Jaetusta johtajuudesta tai jaetun johtajuuden ilmiön piiriin kuuluvista asioista voidaan puhua eri termeillä. Yhtä kaikki, jaettu johtajuus käsitteenä on haasteellinen yksiselitteisesti määritellä. Eri tutkijat lähestyvätkin jaetun johtajuuden käsitettä eri tavoin. Yksinkertaisimmillaan jaetulla johtajuudella tarkoitetaan hierarkkisen, ylhäältä alaspäin tapahtuvan johtamisen vaihtoehtoa, jossa johtamisvastuuta jaetaan useamman kuin yhden henkilön kesken. Monissa määritelmässä korostetaan johtamisvastuun ja tiedon jakamisen sekä tehtävien delegoinnin lisäksi asioiden tekemistä yhteiseksi. (Ropo ym. 2005, 19–20; Sydänmaalakka 2004, 89; Pearce & Conger 2003)

Pearcen ja Congerin määritelmän mukaan jaettu johtajuus on dynaaminen vuorovaikutusprosessi yksilöiden välillä ryhmässä, jossa yksilöiden tehtävä on kollektiivisesti johtaa toisiaan. Tämän keskinäisen johtamisen päämääränä on saavuttaa ryhmän ja organisaation tavoitteet. Myös Harrisin jaetun johtajuuden määritelmässä korostuu käsitys jaetusta johtajuudesta dynaamisena ilmiönä. Harrisin (2005, 10) mukaan jaettu johtajuus on omaisuutta, joka kasvaa ja joka kuuluu jollekin keskenään vuorovaikutuksessa olevista yksilöistä koostuvalle ryhmälle tai verkostolle. Jaetun johtajuuden määritelmään kuuluu luonnostaan sosiaalisen kontekstin korostaminen. Kuten esimerkiksi myös Fletcherin ja Käuferin (2003, 22–23) määrittelemässä, jossa jaettu johtajuus määritellään suhteelliseksi, eri tasoilla esiintyväksi hajautetuksi ilmiöksi, joka on riippuvainen sosiaalisista vuorovaikutusprosesseista ja vuorovaikutusverkostojen vaikutuksista.

Jaetun johtajuuden käsitteeseen kuuluu monenlaisia elementtejä, jotka ovat tutkimuksesta ja tutkijasta riippuen eri tavoin painottuneita. Jaetun johtajuuden käsitteellinen määrittely jättää kuitenkin avoimeksi kysymyksen siitä, kuinka yhteiseksi tehty, dynaamisessa vuorovaikutuksessa ilmenevä jaettu johtaminen ilmenee organisaatiossa. Kuten edellisen pääkäsitteen yhteydessä todettiin, management- leadership – jako on ehkä tunnetuin johtamisfunktioiden ja johtamisen tehtävien jaottelu. Myös jaettua johtajuutta on mahdollista lähestyä tästä jaottelusta käsin. Jaetun johtajuuden keinot ja tavoitteet on jaettavissa asioiden johtamisen ja ihmisten johtamisen kategorioihin.

Asioiden johtamisen eli managerialismin näkökulmasta johtamisen jakaminen on eräänlaista johtajan tehtävänkuvan tai vastuiden jakamista. Tällainen jakaminen perustuu oletukselle siitä, että johtaminen on osiin pilkottavissa oleva kokonaisuus. Esimerkiksi tiimien rakentaminen, sidosryhmäsuhteiden ylläpito ja organisaation jäsenten kannustaminen ovat keinoja jakaa johtajuutta asioiden johtamisen näkökulmasta. Näin ymmärrettynä, jaetulla johtajuudella tavoitellaan hallintaa ja järjestystä tehtäviä delegoimalla ja siirtämällä. Leadership–tyylinen jaettu johtajuus on sitä vastoin ennen kaikkea yhteiseksi tekemisen prosessi. Tämän lähestymistavan mukaan tulkinnat ja ajattelutavat ovat mahdollisia tehdä yhteiseksi jakamalla kokemuksia, tietoa sekä tietämättömyyttä, arvostusta ja luottamusta. Tässä määrittelemässä jaetusta johtajuudesta korostuu voimakkaasti johtamisen inhimillinen puoli. Näin ymmärrettynä jaetussa johtajuudessa huomioidaan työtehtävät, tunteet, sukupuoli ja arvot. Leadership–tyylisessä jaetussa johtajuudessa voidaan lisäksi korostaa fyysisen läsnäolon tärkeyttä, jonka nähdään paitsi mahdollistavan hiljaisen tiedon siirtymisen myös johtajuuden symbolisten vahvikkeiden ja erityisaseman purkamisen. Jaettu

edellyttää joustavaa organisaatiota sekä kykyä ja halua elää erilaisten ristiriitojen ja jännitteiden kanssa. (Ropo ym. 2005, 19, 30–33, 90–100, 159–160)

3.2.1 Jaettu johtajuus peruskoulussa

Kasvatustieteellisen johtamistutkimuksen piirissä käsite jaettu johtajuus on saanut oman, kontekstiin sidotun merkityksensä. Kuten edellä kävi ilmi, jaettu johtajuus ei ole aivan uusi ilmiö, mutta sen käyttö koulumaailmassa on saavuttanut suosiota oikeastaan vasta 1990-luvun lopulta alkaen. Suurin osa, erityisesti ennen 2000-lukua tehdyistä koulujen johtajuuden tutkimuksista on keskittynyt rehtorien viralliseen johtajuuteen ylenkatsoen sellaisia johtajuuden muotoja, jotka ovat jaettavissa erilaisten roolien ja funktioiden kautta kouluissa. (Harris 2005, 25)

David Mayrowetzin (2008) mukaan, koulumaailmassa käytetty jaetun johtajuuden käsite syntyi 2000-luvun alussa samaan aikaan kahtaalla. Sekä Peter Gronn että James Spillane popularisoivat jaetun johtajuuden käsitteen, jonka jälkeen jaetun johtajuuden teemalla on tehty lukuisia artikkeleja alan lehtiin ja muihin tieteellisiin julkaisuihin. Käsitteen ilmaantumisen myötä koulujen ja niissä tehtävien projektien rahoittamiseen erikoistuneet tahot alkoivat antaa tukea jaetun johtajuuden käytänteiden vahvistamiseksi. Kotimaista tutkimusta jaetun johtajuuden muodoista kouluissa löytyy aivan viime vuosilta. Suurin osa tästä tutkimuksesta on kasvatustieteellistä, mutta tutkimusta on tehty myös muun muassa sosiologian, psykologian ja yhteiskuntatieteiden alalla. (Mayrowetz 2008, 424–425; Pesonen 2009, 3)

Jaettu johtajuus on nähty ratkaisuna koulumaailman muutoksiin, kuten johtamista edellyttävien tehtävien lisääntymiseen ja johtajuutta onkin jaettu monin tavoin maamme kouluissa. Karikosken (2009, 19) mukaan johtajuuden jakaminen on jopa itsestään selvää ja tuttua käytäntöä useimmissa suomalaisissa kouluissa. Vaikka johtamisen jakaminen onkin käytäntönä monissa peruskouluissa, tulee käsitettä tutkailla hieman tarkemmin. Koulujen jaetusta johtajuuden käsitteestä ei ole olemassa yleismaailmallista määritelmää, vaan koulun jaetun johtajuuden voi ymmärtää tarkoittavan monia eri asioita (Johnson 2008, 61; Mayrowetz 2008, 424–432).

David Mayrowetzin (2008) mukaan laajalti käytetty jaetun johtajuuden käsite näyttäytyy koulujen johtajuuden alalla epäselvänä ja monimerkityksellisenä. Käsitteen sisällöstä ei vallitse

yksimielisyyttä ja Mayrowetz onkin tunnistanut neljä eri tapaa, joilla käsitettä käytetään koulun johtamisen tieteellisissä ja muissa julkaisuissa. (Mayrowetz 2008, 424–432)

Toimintojen ja tehtävien jakaminen on eräs mahdollinen tapa käsitellä jaettua johtajuutta kouluissa. Tätä jaetun johtajuuden tutkimuksessa käytettyä lähestymistapaa onkin sovellettu myös käytännössä. Jaettu johtajuus tehtävien jakamisen kautta ilmenee ennen kaikkea jaettuna ymmärryksenä, jonka yhteinen tekeminen synnyttää. Ajattelutapaa noudattaen, jaettua johtajuutta on tarkasteltava koko koulua eli myös esimerkiksi koulun oppilaita koskevana ilmiönä. Täten johtajuus ei ole vain yksittäisen tahon omaisuutta vaan vuorovaikutusprosessin tuote. Jaettua johtajuutta on ikään kuin mahdollisuus tarkastella dynaamisena vuorovaikutusprosessina yksilöiden välillä ryhmässä, jossa yksilöiden tehtävä on kollektiivisesti johtaa toisiaan. Jaetun johtajuuden tutkiminen toimintojen jakamisen näkökulmasta on haasteellista, koska johtajuus ilmenee aina jossakin kontekstissa ja johtajuuden tutkimuksessa on otettava huomioon esimerkiksi säännöt, työnjako ja työkalut. Puhuttaessa jaetusta johtajuudesta toimintojen jakamisena tulisi Mayrowetzin mukaan pohtia, mistä toiminnoista johtajuus koostuu. Vaikka jaetun johtajuuden tarkastelu yhteisen toiminnan kautta tarjoaa syvän ja monitahoisen näkökulman jaettuun johtajuuteen, jaetusta johtajuudesta on kuitenkin tästä näkökulmasta tarkasteltuna haasteellista saada objektiivista tietoa. Ensinnäkään ei ole mahdollista päästä yksimielisyyteen siitä, missä johtamisen ja tavallisen työn raja kulkee. Toiseksi, tarkasteltaessa jaettua johtajuutta koko organisaation näkökulmasta joudutaan tekemisiin lukemattomien kontekstuaalisten, tilannetta määrittävien tekijöiden kanssa, joista kaikkien huomioiminen on ylivoimainen tehtävä. (Mayrowetz 2008, 425–428; Fletcher & Käufer 2003, 22–23)

Toinen tapa lähestyä koulujen jaetun johtajuuden käsitettä on tarkastella sitä demokratiana. Demokraattinen jaettu johtajuus pohjaa ennen kaikkea länsimaiseen uskoon demokratian paremmuudesta. Demokraattisesta jaetusta johtajuudesta on mahdollista käyttää myös käsitettä normatiivinen jaettu johtajuus. Demokraattisen tai normatiivisen jaetun johtajuuden määritelmä on lähellä managerialistista jaettua johtajuutta, koska jaettu johtajuus pohjaa oletukselle siitä, että johtaminen on osiin pilkottavissa oleva kokonaisuus, johon kuuluu hallintaa, delegointia ja siirtämistä. Koulujen johtamisen alalla on kyseenalaistettu tämän politiikan kielellä operoivan lähestymistavan paremmuus lähinnä siksi, että se kenen etua tällainen johtajuuden jakaminen perimmiltään palvelee, on jäänyt epäselväksi. Tietyille joukolle jaettua valtaa ja resursseja kun on mahdollista käyttää paitsi koulun tuloksellisuuden edistämiseen myös ajamaan omia tai oman viiteryhmän etuja. Päätöksentekoon osallistava työtapa saattaa tuntua opettajista sitä raskaammalta

mitä enemmän opettajien ja koulun tavoitteet ovat ristiriidassa. Demokraattisen jaetun johtajuuden tutkimuksessa onkin jäänyt epäselväksi myös se, nauttivatko johtamiseen osallistuvat opettajat osallistumisesta ja vastuusta. (Mayrowetz 2008, 428–429; Harris 2005, 13–14; Ropo ym. 2005, 19; Ks. myös Johnson & Salo 2008, 32)

Jaettua johtajuutta on käsitelty koulujen jaetun johtajuuden tutkimuksessa myös tehokkuuden ja vaikuttavuuden kautta. Tämä lähestymistapa perustuu ajatukseen siitä, että jakamalla johtajuutta saadaan käyttöön useamman yksilön osaaminen. Kun yksilöt keskittyvät yhteisen ongelman ratkaisemiseen, jaetusta osaamisesta tulee jaettua johtajuutta. Jaetun johtajuuden käsittely tällä tavoin on omiaan helpottamaan rehtorin työtaakkaa, koska jaetun johtajuuden käytänteiden myötävaikutuksella hallinto henkilöstöllä on mahdollista saada apua käytännön johtamistyöhönsä. Samanaikaisesti osallistuminen sekä päätöksentekoon että johtamisfunktioihin paranee koulun kaikilla tasoilla. Jaetun osaamisen kautta syntyneen jaetun johtajuuden voidaan Mayrowetzin mukaan osoittaa helpottavan muutosten implementointia. Näin ymmärrettynä jaetun johtajuuden yhteys koulun tehokkuuden ja toimivuuden paranemiseen on kuitenkin yhä epäselvä, koska kaikki johtamiseen oman osaamisensa kautta osallistuvat henkilöt eivät välttämättä ole hyviä johtajia. Johtajuuden jakaminen ei täten välttämättä johda osaamisen vaan pätemättömyyden jakamiseen. (Mayrowetz 2008, 429–430)

Jaettua johtajuutta voidaan tarkastella myös henkisen pääoman kehittämisen välineenä. Kun johtamiseen osallistuvilla henkilöillä on mahdollisuus oppia lisää itsestään ja kouluun liittyvistä haasteista, organisaation itseymmärrys kehittyy ajan myötä tasolle, jossa se voi helpommin korjata omat ongelmansa. Näin ymmärrettynä kouluissa on jaetun johtajuuden kautta mahdollisuus saavuttaa tila, jossa pyritään kollektiivisesti saavuttamaan yhteiset tavoitteet. Tällaisessa jakamisen prosessissa jaetaan paitsi tietoa myös tietämättömyyttä, kokemusta, arvostusta ja luottamusta. Tällaisen henkisen pääoman kasvuun ja yhteisten merkitysten luomiseen tähtäävän johtamisen jakamisen on jopa voitu osoittaa edistävän koulun kehittämiseen tähtääviä hankkeita. Todisteita siitä, että henkisen pääoman kehittämiseen tähtäävä johtajuus varsinaisesti kehittää kouluja, on kuitenkin niukalti. Mayrowetzin mukaan eräs suurimpia haasteita tällaisen johtamiskulttuurin kehittämisessä on opettajien työnkuvan suhde johtajuusrooliin. (Mayrowetz 2008, 431; Ropo ym. 2005, 160)

Kuten edellä kuvattiin, jaettu johtajuus voidaan määritellä eri tavoin, joilla kaikilla on heikkoutensa ja vahvuutensa. Tässä tutkielmassa tutkimuksen kohteena olevat Helsingin kaupungin

peruskoulujen johtoryhmät ovat syntyneet tietoisien kehittämisen kautta. Ryhmien toimintaa on pyritty tukemaan kaupungin opetustoimen aloitteesta. Tämän työn jaettu johtajuus on johtajuuskäytäntö, joka perustuu kollektiiviseen johtamiseen, johon opettajat ovat osallisena. Jaetulla johtajuudella peruskoulussa ei tässä tutkimuksessa tarkoiteta johtajuutta, joka olisi jaettu koko organisaation kesken, vaan jaettua johtajuutta ilmenee vain joidenkin organisaation jäsenten kesken siten, että useampi johtaja ottaa yhteisen vastuun. Tässä pro gradu- työssä johtajuutta on jaettu johtajan eli rehtorin, alaisten eli vararehtorin ja opettajien kesken, sekä sen tilanteen kesken, jossa johtamista tapahtuu. Näistä syistä edellä esitellyistä teoreettisista lähestymistavoista tässä työssä käytettyä kuvaa lähinnä demokraattinen eli normatiivinen jaettu johtajuus. Johtajuus ei ole jakautunut koulujen sisällä ainakaan yksinomaan minkään henkisen prosessin kuten oppimisen kautta tietylle joukolle ihmisiä, vaan jaetun johtajuuden luomiseksi ja ylläpitämiseksi on perustettu oma organisaationsa – johtoryhmä. Jaettua johtajuutta käsitelläänkin tässä pro gradu – työssä ennen kaikkea normatiivisena ilmiönä, jossa johtajuuden vastuu on tietoisesti jaettu useammalle kuin yhdelle henkilölle.

Tässä tutkielmassa paneudutaan nimenomaan johtoryhmän sisäiseen dynamiikkaan tietynä ajankohtana, joten se kenen etua johtajuus palvelee tai onko jaettu johtajuus tässä yhteydessä tuloksellista jäävät vaille vastausta. Se normatiivisen jaetun johtajuuden suhteen epäselvä kysymys, nauttivatko opettajat jaetun johtajuuden mukana tulevasta osallistumisesta ja vastuusta, saattaa sen sijaan paljastua työn empiirisestä aineistosta.

3.2.1.1 Jaetun johtajuuden mahdollisuudet peruskoulussa

Koulujen johtajuuden tutkimuksen piirissä on vallalla käsitys, että koulun johtamisen ja koulun menestymisen välillä voidaan katsoa olevan yhteys. Myös Rehtorin viralliseen johtajuuteen keskittyvässä tutkimuksessa johtajuuden ja oppilaiden paremman suorittamisen välillä on havaittu yhteyksiä, mutta nämä yhteydet ovat tutkimusten perusteella usein varsin epäsuoria. Jaetun johtajuuden käytänteillä saattaakin olla oppilaiden suorituksiin nähden merkittävämpi vaikutus kuin johtajuudella, joka ilmenee perinteisessä, hierarkkisessa koulun johtamismallissa. (Marzano ym. 2005, 5–6; Halling & Heck 2003; Harris 2005, 2)

Alma Harrisin (2005) mukaan koulun jaetun johtajuuden tutkimus on antanut viitteitä siitä, että jaettu johtajuus saattaa olla jopa avainasemassa yritettäessä ymmärtää johtajuuden ja koulun

menestymisen välistä yhteyttä. Tämä suuri ajatuksellinen siirtymä kohti laajempaa johtamiskäsitystä kouluissa onkin jo tapahtumassa. Jaetusta johtajuudesta on julkaista kasapäin kansainvälisiä artikkeleja ja johtamisen jakamista pidetään suorastaan itsestänselvyytenä myös suomalaisessa peruskouluissa. Teorian mukaan jaettu johtajuus tarjoaa muun muassa mahdollisuudet kohtuullistaa rehtorin työtä, vaihtaa tietoa ja ammattitaitoa organisaatiossa, valjastaa eri osaajien työpanos yhteiseen hyvään, jakaa vastuuta, tuottaa sitoutumista ja varmistaa laadukas koulun johtaminen tulevaisuudessakin. (Harris 2005, 4; Karikoski 2009, 19–21; Mayrowetz 2008, 424–432; York-Barr & Duke 2004, 258)

Jaettu johtajuus on keino helpottaa rehtorin työtaakkaa ja pitää koulun johtaminen sidosryhmien odotuksia vastaavalla tasolla. Jakamalla osan johtamisvastuusta varsinainen vastuullinen voi omassa työssään keskittyä entistä enemmän kokonaisuuksiin, olennaisten asioiden käsittelyyn sekä muutoksen johtamiseen. Jaettu johtajuus saattaa olla jopa välttämättömyys suurissa yhtenäiskouluissa, joissa hallinnollisia ja pedagogisen johtamisen tehtäviä on kerta kaikkiaan niin paljon, että rehtori ei voi niistä yksin selvitä. Tällöin johtajuutta on käytännössä jaettu esimerkiksi apulaisrehtoreille, hallinto-opettajille ja vastuuopettajille. (Johnson 2008, 73; Kalo 2008, 81–83; Coles & Southworth 2004, 183)

Jaetun johtajuuden avulla on mahdollista vaihtaa tietoa ja ammattitaitoa. Hyvien päätösten tueksi tarvitaan tietoa, jota on organisaatiossa monissa paikoissa ja monilla henkilöillä, eikä suinkaan vain virallisella johtajalla. Jaetun johtajuuden avulla on mahdollista johtaa koulun henkilöillä olevaa tietoa sekä ammattitaitoa. Eräs jaetun johtajuuden mahdollisuuksista onkin tehdä henkilöitynyt tieto yhteiseksi. Jaettu johtajuus, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa henkilöiden kesken, on oiva arena tuoda esille myös hiljaista tietoa. Hiljainen tai henkilöitynyt tieto kun siirtyy parhaiten nimenomaan kasvokkain ja perinteisesti melko kankeasti sanoitetun tiedon lomassa. Osallistamalla useampia henkilöjä johtamiseen on mahdollista saada erilaisten osaajien työpanos toimimaan koko organisaation eduksi ja yhteisten tavoitteiden hyväksi. (Ropo ym. 2005, 69–89; Harris 2005, 9; Johnson 2008, 73)

Jaettu johtajuus toimii keinona jakaa vastuuta. Paitsi, että jaettu johtajuus helpottaa yksilön työtaakkaa, se myös sitouttaa niitä henkilöitä, joille vastuuta jaetaan. Esimerkiksi opettajien harjoittaman johtajuuden on osoitettu vaikuttavan johtajuuteen osallistuviin opettajiin itseensä erityisesti lisääntyneen sitoutumisen, kasvaneiden johtamistaitojen ja laajentuneen organisatorisen perspektiivin muodoissa. Johtamisen jakaminen kouluissa mahdollistaa lahjakkaiden henkilöjen

esille nousun varmistuen sen, että myös tulevaisuudessa koulun johtaminen on laadukasta. (Coles & Southworth 2004, 183; York-Barr & Duke 2004, 282)

3.2.1.2 Jaetun johtajuuden haasteet peruskoulussa

Ensinnäkin todisteet jaetun johtajuuden vaikutuksista koulun menestymiseen ovat ristiriitaisia eli jaetun johtajuuden käytännön vaikutuksista kouluun on olemassa hyvin vähän luotettavaa tutkimusta. Mikäli lähdetään siitä oletuksesta, että jaettu johtajuus on kouluille mahdollisuus, jaetun johtajuuden haasteet liittyvät jaetun johtajuuden käsitteen monimerkityksellisyyteen sekä jaetun johtajuuden käytäntöjen toimivuuteen. Kun jaetun johtajuuden käsitteen sisältö vaihtelee, ei käytäntöjä kehitettäessä välttämättä olla aivan selvillä siitä, minkälaista jaettua johtajuutta aiotaan kehittää. Jaetun johtajuuden mahdollisuudet saattavat jäädä toteutumatta, mikäli jaetun johtajan retoriikka ja käytäntö jäävät etäälle toisistaan. (Mayrowetz 2008, 424–425, 432)

Jaetun johtajuuden haasteisiin lukeutuu haaste löytää parhaat käytännöt jaetun johtajuuden toteuttamiseksi. Kuten edellä on käynyt ilmi, jaettu johtajuus ei ole mikään uusi johtamistieteellinen keksintö, mutta se on käytännössä kuitenkin vielä niin uusi konsepti, että parhaat käytänteet ja toteuttamistavat eivät ehkä ole vielä löytyneet. Hyvien käytänteiden tunnistaminen saattaa viedä aikaa, koska uudet toimintatavat saattavat vaikuttaa hyvinkin syvällisesti koulun kulttuuriin eikä positiivisiakaan muutoksia osata välttämättä heti tunnistaa.

Jaettu johtajuus normatiivisena ilmiönä muuttaa sekä rehtorin että opettajien roolia. Jaettu johtajuus muuttaa rehtorin roolin lähiesimiehestä johtajaksi, joka jakaa tehtäviä ja organisoii, tukee ja kannustaa. Jaetun johtajuuden ideaan kuuluu, ettei rehtori johda enää niinkään yksittäisiä henkilöjä kuin rakenteita, työnkuvia ja henkilövalintoja. Suuren koulun rehtorilla ei välttämättä ole mahdollisuuksia hoitaa lähiesimiehen tehtäviä, vaan hänen on delegoitava ne muille johtajille. Tämän muutoksen myötä, haasteeksi saattaa muodostua opettajien kokemus siitä, että rehtori muuttuu välinpitämättömäksi ja etäiseksi opettajia kohtaan. (Kalo 2008, 86, 88)

Toisaalta jaetun johtajuuden haasteena on, että uusien käytäntöjen vaikutus rehtorin työmäärään saattaa jäädä näennäiseksi. Joissakin tutkimuksissa on viitteitä siitä, että vaikka jaetun johtajuuden käsite on saavuttanut suosiota koulujen johtajuusmetodina, ei jaettu johtajuus ole suinkaan

pienentänyt rehtorin roolia koulun johtajana, vaan rehtorin rooli on säilynyt muutoksen avainhenkilönä ja muiden johtajuuden tukijana. (Hallinger & Heck 2009, 101)

Tähän haasteeseen liittyvät kiinteästi ne oikeudelliset rajoitteet, joiden puitteissa kaikki peruskoulun johtamistyö tehdään. Kaikessa koulun kehittämistyössä on rajoitteensa erilaisten asetusten ja virkaehtosopimusten myötä. Johtamisen jakaminen kouluissa ei ole ongelmaton prosessi, koska koulut ovat oikeudellisen sääntelyn alaisia. Vaikka monenlaisia tehtäviä on mahdollista delegoida, lopullinen vastuu on tiukasti koulun johtajalla eli rehtorilla. Ehkä onkin aiheellista kysyä, voiko johtamisen jakaminen jäädä ainakin joissain peruskouluissa vain päälle liimatuksi puuhasteluksi todellisen vastuun säilyessä rehtorilla. (Ministry of Education 2007, 28)

Opettajan työ asettaa haasteita koulujen jaetulle johtajuudelle. Ensinnäkin opettajan työssä tulee huomioida sidokset lakiin ja työehtoihin. Kuten vastuukysymykset, myös opettajan työmäärä on laissa tarkoin säädelty. Opettajien tuntityömäärä saattaa täytyä yksin perustyöstä eikä ylimääräisiin johtamistehtäviin ole halukkuutta. Jotta rehtori voisi jakaa varsinaista laissa säädettyä valtaansa eteenpäin, tulee tästä laatia tarkat kirjalliset työnkuvat. Jaettu johtajuus kysyy lisäksi opettajilta uudenlaisia valmiuksia kuten yhteistyövalmiuksia, kehittämistaitoa ja halua osallistua johtamisprosessiin. Näiden elementtien kasvu opettajan työnkuvassa saattaa tuottaa epävarmuutta ja jännitteitä. Lisäksi osallistuminen johtamisprosessiin muuttaa opettajan roolia suhteessa muuhun työyhteisöön. Haasteet suhteessa työyhteisöön ilmenevät kahdella ristiriitaisella tavalla. Kun tarkoituksena on helpottaa työyhteisön työtaakkaa päättämällä jostakin asiasta sen ryhmän sisällä, jolle johtajuutta on jaettu, opettajakunta saattaa kokea tulleen sivuutetuksi heitä koskevassa, tärkeässä asiassa. Toisaalta taas kun koko koulun työyhteisö osallistetaan johtamiseen, opettajakunta saattaa antaa palautetta siitä, että heillä teetetään turhaa ja ylimääräistä työtä. (Luukkanen 2005, 204–211; Heiskari 2008, 179; Metsäkylä 2008, 237; Ministry of Education 2007, 21, 28)

Mikäli jaettua johtajuutta kyetään edellisistä rajoituksista huolimatta toteuttamaan kouluissa, sisältyy tämän johtamismuodon onnistuneeseen toteutukseen haasteita. Tässä työssä koulun jaettua johtajuutta käsitellään normatiivisena jaettuna johtajuutena eli johtajuutena, jota on päätetty tietoisesti jakaa tietyille ryhmälle koulun sisällä. Normatiivisen jaetun johtajuuden luonteeseen kuuluu, että johtajuus ilmenee useiden yksilöjen vuorovaikutuksessa, eivätkä kaikki vuorovaikutukseen tuodut elementit välttämättä ole positiivisia ja tuottavia. (Mayrowetz 2008, 429)

Johtajuuden jakamiseen liittyy myös organisaation kulttuuriin sidottuja haasteita. Eräs esimerkki tällaisesta kulttuuriin liittyvästä haasteesta on tiedon jakamisen kulttuuri. Organisaation tapa käsitellä tietoa voi muodostua esteeksi uuden tiedon omaksumiselle. Esimerkiksi uusia ideoita ei läheskään aina ymmärretä tai niitä pidetään huonona. Jaetun johtajuuden prosessiin kuuluu myös tietämättömyyden jakaminen ja jaetun johtajuuden onnistuminen edellyttää kulttuuria, jossa uskalletaan jakaa myös eriäviä näkemyksiä. (Johnson & Tantt 2008, 14; Ropo ym. 2005, 30–33, 69–89)

Jaettu johtajuus muuttaa työyhteisön valtasuhteita. Analysoitaessa normatiivista jaettu johtajuutta, jossa johtamistehtävään osallistuvat valitaan auktoriteetin toimesta, valintatilanteisiin liittyy vallan tavoittelua ja sen menettämisen pelkoa. Tämä saattaa johtaa erilaisiin valtapeleihin. Vallalla on myös toinen haaste jaetun johtajuuden käytännöissä, nimittäin vahva vallankäyttö voi itsessään olla merkittävä este jaetun johtajuuden kehittymiselle. Rehtorilla tulee olla valmiuksia jakaa valtaa ja vastuuta johtoryhmän jäsenille. Sekä rehtorilla että johtoryhmän jäsenillä tulee olla vallankäytössä oikeanlaiset motiivit ja kyky käsitellä valtaa. (Ropo ym. 2005, 32, 161; Kalo 2008, 84–85)

Eräs jaetun johtajuuden haaste on johtajuuden suhde tavoitteisiin. Toisaalta on mahdollisuus ajatella, että mikäli johtamiseen osallistuvien tavoitteet eivät ole yhdensuuntaiset niin koulu ei menesty, koska tavoitteet eivät ole selkeitä ja eri tavoitteita ajavien välille syntyy kilpailua. Tällöin jaettua johtajuutta on koordinoitava yhteisten tavoitteiden syntymiseksi. Toisaalta erilaiset tavoitteet ovat näkökulmaa monipuolistava mahdollisuus ja erilaisuutta on osattava sietää ja hyödyntää. Tämä pätee myös opettajiin, joiden vahva professionaalisuus voi muodostua haasteeksi johtamistehtävien jakamiselle. Kullakin opettajalla on erityisesti omasta opetusalaan kumpuavat päämäärät, erilainen tieto-taito-taso sekä ihmis-, oppimis- ja tietokäsitys. Näiden seurauksena opettajilla on työssään vaihtelevat arvot, päämäärät ja näkökulmat. Yhtenäistä käsitystä siitä, miten johtajuutta tulisi koulussa jakaa, voi olla haastava saavuttaa, kun koulussa ei vallitsekaan yhtenäiskulttuuri vaan keskenään kilpailevia näkemyksiä. (Coles & Southworth 2004, 183; Johnson & Salo 2008, 27–31; Ropo ym. 2005, 15)

Normatiivinen, opettajia osallistava jaettu johtajuus saattaa ilmetä opettajan näkökulmasta sekä positiivisena haasteena ja mahdollisuutena oppia uutta että työn rasittavuutta lisäävänä tekijänä. Positiiviselta kannalta, mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa omaan työhön voivat vähentää kokemusta työn kuormittavuudesta. Toisaalta opettajan työn kuormittavuus on lisääntynyt selkeästi 1990-luvulta alkaen monien eri tekijöiden seurauksena ja nimenomaan muiden kuin

opetustyötehtävien aiheuttama kuormitus vaikuttaa negatiivisesti opettajien työssä jaksamiseen (Santavirta & Aittola & Niskanen & Pasanen & Tuominen & Solovieva 2001, 1–8, 17–1, 39–40).

3.3 Peruskoulun johtoryhmä

Johtoryhmää on mahdollista pitää kaikkien organisaatioiden tärkeimpänä ryhmänä. Johtoryhmän muotoa, johtoryhmässä tehtävää työtä ja tämän työn tarkoitusta on vaikeaa yksityiskohtaisesti määrittellä. Eri johtoryhmillä on lukemattomia eri tehtäviä organisaatiosta ja johtoryhmän kokoonpanosta riippuen. Johtoryhmän erottaa muista organisaatioissa toimivista ryhmistä se, että johtoryhmä ei ole mikä tahansa työryhmä vaan johtoryhmä on nimensä mukaisesti tiimi, joka johtaa. Johtoryhmän muut roolit ovat pitkälti sidoksissa käsiteltäviin asioihin ja toimintatapoihin, jotka puolestaan vaikuttavat siihen, minkälaista osaamista johtoryhmässä tarvitaan. Johtoryhmä ei tietenkään ole aina suoraan organisaation hallituksen alaisuudessa toimiva, kaikkia yksiköitä johtava niin kutsuttu ydinjohtoryhmä. Johtoryhmä voi olla myös strateginen, laajennettu, sovellettu, epävirallinen tai ad hoc – muotoisesti toimiva johtoryhmä. Johtoryhmä saattaa toimia esimerkiksi jossakin projektissa tai prosessissa tai toimia niin kutsuttuna ohjausryhmänä. (Åhman, Bärlund & Vatanen 2007, 9–11; Mansukoski ym. 2008, 17, 24, 27, 40–44).

Yrityselämässä sekä joissakin julkisista organisaatioissa johtoryhmä vastaa oman alueensa tuloksellisuudesta ja strategisista päätöksistä. Johtamis- ja esimiestyöskentelyn kokonaissisältö on mahdollista jakaa ihmisten toiminnan ja talouden johtamiseen Organisaatiosta riippuen nämä eri osatekijät ovat eri tavoin painottuneita. Johtoryhmän perimmäinen, johtamiskonseptista riippumaton tarkoitus on saavuttaa hyviä tuloksia ja vaikutuksia. (Åhman ym. 2007, 9–11; Mansukoski ym. 2008, 17, 24, 27, 40–44).

Englannin kielisellä sanalla school eli koulu voidaan tarkoittaa arkikielessä kaiken tasoisia kouluja aina esikoulusta yliopistoihin, mutta tieteellisissä lähteissä termiä käytetään tyypillisesti kuvaamaan peruskoulutasoisia kouluja. Englanniksi johtoryhmästä käytetään tyypillisesti nimityksiä management group, management team/ top management team ja executive group. Näillä termeillä viitataan tyypillisesti yrityksen johtoryhmään. Suomessa johtoryhmästä voidaan käyttää myös muun muassa nimityksiä kehittämis- tai suunnitteluryhmä (Heiskari 2008, 179). Tässä työssä pitäydytään selvyuden vuoksi johtoryhmä-nimityksessä.

Varsinaisesta peruskoulujen tai alemman asteen koulujen johtoryhmätyöstä on haastavaa löytää ajankohtaisia tutkimuksia ja artikkeleita. 1980–1990 –luvulla Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa tehty tutkimus koulujen johtoryhmätyöstä sisältää yhä paljon ajankohtaista tietoa aiheesta. Näitä tutkimuksia ei kuitenkaan valita tämän työn kantaviksi lähteiksi, koska näiden tutkimusten kohdemaissa johtoryhmän funktio ja kokoonpano eroaa monelta osin suomalaisen peruskoulun johtoryhmän vastaavista. Kuten aiemmin kuvattiin, peruskoulujen johtoryhmätyötä ei ole varsinaisesti tutkittu Suomessa eikä suomalaisen peruskoulun viitekehysessä.

Varsinaista johtoryhmä-elintä kokoonpanoineen ja funktioineen ei ole mielekästä kuvaila tieteellisesti käyttäen lähteinä yritysmaailman johtoryhmätutkimusta. Peruskoulujen johtoryhmän kokoonpano ja tavoitteet kun eroavat niin paljon yrityksen johtoryhmien vastaavista. Koska tässä tutkielmassa ollaan kuitenkin kiinnostuneita johtoryhmätyöstä ja niistä haasteista, joita tähän työhön sisältyy, käsitellään yritysmaailmaan painottuvaa johtoryhmätyön teoriaa soveltuvien osien keskittymen niihin elementteihin, joita pidetään onnistuneen johtoryhmätyön edellytyksinä. Työn empiirisessä osuudessa tulkintaa peruskoulun johtoryhmätön haasteista rakennetaan johtoryhmätyön teorian ohella jaetun johtajuuden ja koulun johtamisen teorioiden avulla. Koska kyseessä on tapaustutkimus, lisätään tietoa peruskoulun johtoryhmätyöstä käyttämällä taustatietoina saatavilla olevaa tietoa Helsingin kaupungin peruskoulujen johtoryhmätyön muodoista ja tavoitteista.

3.3.1 Peruskoulun johtoryhmätyö ja peruskoulun johtoryhmän erityispiirteet

Johtoryhmä on eräs teoreettisista tavoista, ja yhä useammin myös käytännössä toteutuva keino jakaa johtajuutta peruskouluissa. Vaikka peruskoulun johtoryhmä eroaa monilta osin sekä yritysten että monien julkisten organisaatioiden johtoryhmistä, voidaan eräänä koulumaailman johtajuuden uutena haasteena pitää liike-elämän ja yritysjohtajuuden malleista oppimista. Kouluorganisaatiota on mahdollista sen toiminnan joiltakin osin verrata palveluyritykseen, joka koulun tavoin muun muassa visioi, verkottuu ja laatii strategioita. Koulujen jaetun johtajuuden käytännöt kuten myös johtoryhmäkäytännöt ovat kuitenkin vielä osin selkiytymättömät ja peruskoulujen johtoryhmissä on paljon keskinäisiä eroja. (Karikoski 2009, 28)

Mansukoski, Mitronen, Porenne ja Salmimies (2007, 17–18) ovat listanneet johtoryhmän keskeisiä tehtäviä. Listaus on laadittu kuvaamaan lähinnä yritysmaailman johtoryhmiä ja vain osaa tässä yhteenvedossa esiintyvistä tehtävistä on mahdollista soveltaa peruskoulun johtoryhmiin.

Peruskoulujen johtoryhmien vastuulla voidaan katsoa olevan ainakin jossain määrin koulun johtaminen, osatoimintojen koordinointi kokonaistoiminnoiksi ja synergiahyötyjen tavoittelu. Peruskoulun johtoryhmässä on niin ikään mahdollista päättää osasta toiminnan ohjaus- ja tukijärjestelmistä, – menetelmistä, ja – välineistä. Peruskoulun johtoryhmän jäsenten esimieskäyttäytyminen vaikuttaa muuhun henkilöstöön ja toimii tälle esimerkkinä. Johtoryhmän keskeisenä tehtävän mainitaan tutkijoiden listauksessa myös rooli sisäisessä ja ulkoisessa tiedottamisessa, joka niin ikään soveltuu peruskoulun johtoryhmiin. Kuten yrityksen johtoryhmissä, myös peruskouluissa johtoryhmän ja sen jäsenten toiminta vaikuttaa oppimis-, muutos- ja kehitysprosessien onnistumiseen sekä näiden prosessien tuloksiin ja vaikutuksiin.

Sen sijaan listauksesta peruskoulun johtoryhmätyön kuvaamiseen eivät niinkään sovellu se, että johtoryhmällä on keskeinen rooli korkeammassa johtoelimissä päätettävien asioiden valmistelussa. Peruskoulun johtoryhmän tehtäviin ei myöskään kuulu ainakaan laajemmalti budjettien laadinta ja toteutuksesta huolehtiminen. Peruskoulussa toimiva johtoryhmä ei niin ikään voi, ainakaan mainittavissa määrin, suunnitella taloudellisia resursseja eikä myöskään jakaa näitä. (Mansukoski ym. 2007, 17–18)

Jaottelu on tietenkin karkea, eikä kokonaiskuva ole näin mustavalkoinen. Eihän johtoryhmän välttämättä lainkaan koeta johtavan koko kouluorganisaatiota. Toisaalta toimiva johtoryhmä saattaa ylittää hyvinkin tulokselliseen toimintaan ja olla osaltaan aloitteidensa kautta vaikuttamassa kunnan tasolla tehtäviin päätöksiin.

Kuten edellä todettiin koulun johtoryhmää tehtävineen ja toimintoineen voi joiltakin osin verrata yritysten tai julkisen sektorin organisaatioiden johtoryhmiin. Koulun johtoryhmällä on kuitenkin omia, kouluorganisaatioon sidottuja tavoitteita, tehtäviä ja työskentelytapoja. Peruskoulun johtoryhmä toimii valmistelu -, suunnittelu – ja toteutustyössä rehtorin apuna. Johtoryhmän tehtäviin kuuluu toimia rehtorin rinnalla sekä arkisissa toimintakulttuuriin liittyvissä käytännön asioiden hoitamisessa että isojen pedagogisten linjojen luomisessa. Rehtorin rooli on hyvin korostunut peruskoulun johtoryhmätyön suunnittelussa ja käynnistämisessä. Käytännössä koulun johtoryhmä muodostetaan rehtorivetoisesti. Johtoryhmän valinta ja tehtävien jako on johtoryhmätyön onnistumisen ensimmäinen koetinkivi. Rehtorin tavoitteena on löytää edustuksellinen ja ammatillisesti pätevä ryhmitys, joka kykenee yhteistyöhön ja kestää painetta. Johtoryhmä voidaan edellisestä poiketen valita myös opettajakunnan toimesta ja siten, että tehtävä johtoryhmässä on automaattisesti kiertävä. Suoritettiin valinta millä keinoin tahansa on tärkeää, että

rehtori toimii riippumattomasti kaikki johtoryhmän jäseniä kohtaan. Rehtorin ei tulisi esimerkiksi luottohenkilöidensä avulla laatia johtoryhmän henkilö- ja työnjakosuunnitelmia, jottei ryhmän sisälle pääsi muodostumaan ryhmän useampia valtataseja. Johtoryhmän ulkopuolisen konsultin kuten esimiehen tai työnohjaajan käyttö johtoryhmän kokoamisen apuna saattaa sen sijaan olla suositeltavaa. Koulun johtotehtäviin, eli johtoryhmän jäseniksi, voidaan valita hallintomäärärahan puitteissa rehtorin ja apulaisrehtorin lisäksi yhdestä viiteen henkeä. (Kalo 2008, 84–85; Metsäkylä 2008, 242)

Johtoryhmän jäsenillä on mahdollisuus osallistua rehtorin rinnalla koulun johtamistehtäviin. Rehtorilla on päävastuu koulun johtamisesta, joten yleisesti ottaen kaikkien johtamistehtävien jakaminen ei ole mahdollista. Koulujen johtoryhmien menestyksellä toiminta edellyttää johtoryhmältä tiettyjä valmiuksia. Koulun johtoryhmältä oletetaan esimerkiksi ajankohtaista ja kokonaisvaltaista näkemystä koulun toiminnasta sekä roolia koulun yhtenäisyyden rakentajana. Johtoryhmän rooliin kuuluu lisäksi havaita kirjoitetun ja kirjoittamattoman toiminnan välinen yhteys. Johtoryhmän tulee suorittaa valintoja sen suhteen, milloin mitään asioita on aiheellista käsitellä yhteisesti ja tehdä päätöksiä siitä milloin jokin toiminta on vakiintunut siten, että se tulee kirjata tavoitteeksi opetussuunnitelmaan. Johtoryhmän tehtävä on toisaalta helpottaa koko opettajakunnan työtaakkaa ja toisaalta osallistaa koko henkilökunta koulun kehittämiseen. Johtoryhmän toiminnan kannalta on tärkeää, että ryhmä kokoontuu ja koulutautuu säännöllisesti, sekä kykenee luomaan luottamuksellisen toimintakulttuurin. (Heiskari 2008, 179–180; Kalo 2008, 84–85)

Johtoryhmän tulee toimia sekä kollektiivisena elimenä että jokaisen ryhmän jäsenen tasolla. Johtoryhmän jäseniltä vaaditaan sekä hyvää yksilösuoriutumista että yhteistyökykyä. Huonosti toimiva johtoryhmä voi vaikuttaa negatiivisesti koko koulun toiminnan laatuun. Vastuu johtoryhmän toiminnasta on pohjimmiltaan rehtorilla, jonka tulee keskustella huonosti toimivan johtoryhmän jäsenten kanssa ja viime kädessä uudelleenharkita henkilövalintojaan. Lyhytaikaiset hankaluudet johtoryhmän toiminnassa ovat tietenkin luonnollisia. Jaettuun johtajuuteen kuuluu eriävät näkemykset ja rakentava kriittisyys, vaikka erilaisten näkemysten salliminen saattaakin tuntua vaikealta. (Kalo 2008, 85; Åhman ym. 2007, 21; Ropo 2005 ym.)

Peruskoulun johtoryhmätyön merkitys kasvaa kouluyksikköjen koon suurentuessa. Johtoryhmätyöllä on merkitystä kouluissa sitä enemmän, mitä suuremmasta yksiköstä on kyse eli suurissa kouluissa hyvän johtamisen ja johtotiimin merkitys korostuu. Laadukas päätöksenteko on

Kalon (2008) mukaan perin haastavaa ilman johtoryhmää tai vastaavaa instituutiota. Suurissa kouluissa se, kuinka hyvin johtoryhmän muodostamisessa onnistutaan, saattaa muodostua jopa kriittiseksi menestystekijäksi. (Jonson & Tantt 2008, 13; Kalo 2008, 84)

3.3.2 Tuloksellisen johtoryhmätyön edellytykset

Peruskoulun johtoryhmän tuloksellisuuteen vaikuttavat monet tekijät, jotka liittyvät kouluorganisaatioon ja johtoryhmään itseensä. Johtoryhmän tuloksellisuuteen vaikuttavat sekä johtoryhmän yksittäisen jäsenen toiminta että ryhmän toiminta kokonaisuutena arvioiden.

Peruskoulun johtoryhmän jäsen antaa oman panoksensa koulun jaettuun johtajuuteen. Johtoryhmän yksittäiseltä jäseneltä edellytetään erinäisiä taitoja ja valmiuksia kuten aktiivisuutta, luottamusta ja luotettavuutta. Johtoryhmän jäsenen on koettava johtoryhmä ja oma roolinsa siinä mielekkäänä, sitouduttava johtoryhmätyöhön ja käytettävä osaamistaan johtoryhmän eduksi. Erityisesti johtoryhmän jäseneltä edellytetään strategisen johtamisen ja ihmisten johtamisen taitoa sekä toimintaympäristön seuraamista, johon liittyy vuorovaikutus- ja verkostoitumistaidot. Verkostoitumiskyvyillä, johtoryhmän jäsen voi ylläpitää johtoryhmän ja sen sidosryhmien välistä yhteyttä, jolloin parhaimmillaan koko verkoston tiedot ja taidot ovat ryhmän käytössä ja resurssina. Verkostoitumalla on mahdollisuus saada ensimmäisenä viestiä johtoryhmän toimintaan vaikuttavista toimintaympäristön muutoksista. (Åhman ym. 2007, 16, 23; Kauer, Prinzessin zu Waldeck & Schäffer 2007, 943, 957–959; Kippenberger 1997, 25)

Åhmanin, Bärlundin ja Vatasen (2007, 16, 23) mukaan johtoryhmän jäsenen on hallittava myös oman mielen johtamiseen liittyviä tekijät, joista he mainitsevat myönteisyyden, itsearvostuksen ja itsetunnon, asenteen muihin, muutosvalmiuden, tavoitteellisuuden, kyseenalaistamisen, mielenkiinnon asioihin, halun oppia, mielenhallinnan ja kärsivällisyyden sekä joustavuuden ja motivaation. Joustavuus ja avoimuus mahdollistavat uuden oppimisen. Motivaatio taas saa ryhmän jäsenen työskentelemään kohti ryhmän päämääriä. Motivoitunut johtoryhmän jäsen ei jätä työtä tai uutta aloitetta tekemättä vain, koska siitä seuraa lisätyötä. (Kauer ym. 2007, 957–959)

Johtoryhmän vetäjältä odotetaan taitoa toimia esimerkkinä ja kykyä varmistaa että virheistä opitaan. Vetäjän tulee lisäksi luoda tapoja keskustella vaikeistakin asioista, huolehtia ajankäytön tehokkuudesta sekä johtoryhmän kokousten hyvästä tunnelmasta ja varmistaa, että jokaisen ryhmän

jäsenen voimavarat tulevat hyödynnetyiksi. Johtoryhmä tarvitsee menestyäkseen eriäviä mielipiteitä ja avointa keskustelua haasteista, eikä menestyvää johtoryhmää vaivaa liiallinen yhtenäisyyden tavoittelu tai konfliktin pelko. Johtoryhmän vetäjä vastaa siitä, että erimielisyydet käsitellään rakentavasti. (Åhman ym. 2007, 15, 22; Amason & Mooney 1999, 340–341; Kippenberger 1997, 25)

Toimivalla johtoryhmällä on yhteinen käsitys strategiasta ja tulevaisuudesta, innovatiivinen ja avoin työtapana sekä kyky saada ryhmän toimintaympäristö mukaan strategiatyöhön. Menestyksekkäästi toimivat johtoryhmän osaajat tehdä päätöksiä ja panna ne toimeen. Johtoryhmässä tulee olla hyvä tunnelma ja tunne yhteenkuuluvuudesta. Toimivan johtoryhmän jäsenet luottavat toisiinsa ja tukevat toistensa oppimista, eikä jäsenten välillä vallitse epäterve keskinäisen kilpailun ilmapiiri. Hyvin toimiva johtoryhmä hallitsee myös ajankäyttönsä. Toimivan ryhmän koostumus on monipuolinen ja soveltuva ja ryhmän jäsenten erilaisia vahvuuksia hyödynnetään. Yhteisen näkemyksen saavuttaminen ryhmän tarkoituksesta on eräs johtoryhmätyön suurimpia haasteita. (Åhman ym. 2007, 14, 21, 32–36; Kippenberger 1997, 25–26)

Menestyvällä johtoryhmällä on toki yritys-elämässä aivan eri kriteerit kuin kouluissa, joissa kaikki tähtää lopultakin oppilaiden mahdollisimman hyvään oppimiseen. Koulun johtoryhmän tuloksellisuudesta ei ole olemassa valmista listausta, eikä tuloksellisen johtoryhmän muutoinkaan tarvitse täyttää kaikkia ryhmän menestymiselle asetettuja edellytyksiä. Johtoryhmän on kuitenkin hyvä tuntea ne tekijät, jotka yleensä yhdistetään hyvin toimivaan johtoryhmään, jotta se voi käyttää tätä tietoa oman kehittymisensä tukena. (2007, 18)

4 TUTKIMUSKOHDE JA TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTA

Tutkimuskohteen ja tutkimuksen lähtökohtien esittely toimii tämän tutkimuksen taustamateriaalina ohjaamassa työn pääkäsitteiden ohella tutkielman empiirisen aineiston tulkintaa. Taustatiedot tutkimuskohteesta ja tutkimuksen lähtökohdista on saatu paitsi tutkimuksista, joissa on viitattu Helsingin kaupungin peruskoulujen johtoryhmätyöhön myös tutkimuksen taustalla olevan johtoryhmävalmennuksen suunnittelu- ja valmennusmateriaalista. Edellisten lisäksi tämän kappaleen tiedot on saatu tutkimukseen osallistuneiden 88 peruskoulun julkisilta verkkosivuilta sekä Helsingin kaupungin opetusviraston verkkosivuilta. Olemassa olevan tutkimusluvan nojalla tutkimukseen osallistuneita kouluja ei yksilöidä tässä työssä.

Tämän johtoryhmätyön haasteita kartoittavan tutkielman empiirinen aineisto on Helsingin kaupungin peruskoulujen johtoryhmistä. Kuten aiemmin on kuvattu, kyseessä on tapaustutkimus, jossa kartoitetaan johtoryhmätyön haasteita tiettyinä aikana tiettyjen peruskoulujen johtoryhmäläisten kokemana. Tutkimuksen aineisto syntyi tutkimuskohteena olevien peruskoulujen johtoryhmien johtoryhmävalmennuksessa, joka toteutettiin Helsingin kaupungin opetustoimen aloitteesta. Vuosina 2004–2008 järjestetty valmennus suunniteltiin ja pantiin käytäntöön yhteistyössä Helsingin kaupungin henkilöstökeskuksen kehittämispalvelut-yksikön kanssa. Valmennusten tarkoitus oli yhtenäistää kaupungin peruskoulujen johtoryhmätyöskentelyä ja tukea täten koulujen jaetun johtajuuden käytänteitä, pitkän aikavälin suunnittelua koulujen sisällä sekä koulujen sisäistä ja koulujen välistä yhteistyötä. Valmennuksen tarkoituksiksi muodostui lisäksi määrittellä koulun johtoryhmälle ja rehtorille rooli sekä selkiyttää johtoryhmien tehtäväjakoja. (Valmennusmateriaali; Karikoski 2009, 19)

Käytännön valmennus toteutettiin neljässätoista valmennuskokonaisuudessa, joissa kussakin oli noin 20–30 johtoryhmän jäsentä eli jokaiseen valmennuskokonaisuuteen osallistui useamman kuin yhden koulun johtoryhmän jäseniä. Kunkin valmennettavan koulun johtoryhmästä osallistui valmennukseen keskimäärin neljä jäsentä. Valmennukset oli pyritty rakentamaan siten, että niiden peruskoulujen johtoryhmät, joiden välillä oli yhteistyötä tai joiden välille toivottiin syntyvän tällaista yhteistyötä, osallistuivat keskenään samaan valmennukseen. Tämän järjestelyn toivottiin tukevan paitsi yhteistyön kehittymistä myös yleistä tutustumista sekä hyvien käytäntöjen siirtymistä eri koulujen välillä.

Johtoryhmävalmennukseen osallistuneet henkilöt kaikkiaan 88 peruskoulusta vastasivat valmennuksen yhteydessä sähköiseen kyselyyn. Kyselyssä pyydettiin vastaajia arvioimaan johtoryhmätyönsä tasoa ryhmässä käsiteltävien asioiden, kokouskäytäntöjen, osallistumisen, vuorovaikutuksen ja toiminnan puitteiden osalta. Lisäksi vastaajilta kysyttiin avoin kysymys, jossa he saivat arvioida sitä, mitkä heidän näkemyksensä mukaan ovat tärkeimmät asiat johtoryhmän toiminnan kehittämisessä. Taustatietoina vastaajilta kysyttiin koulua sekä roolia johtoryhmässä. Kysely laadittiin valmennuksen ja konsultaation tarpeisiin, pyrkimyksenä suunnata valmennusta niihin asioihin, joita johtoryhmien jäsenet kokivat suurimpana haasteena johtoryhmätyössään. Kysely perustui konsultin asiantuntemukseen ja eri pohjateorioihin, eikä kyselyllä sen laatimishetkellä ollut tieteellistä tavoitetta.

4.1 Helsingin kaupungin peruskoulut johtamisympäristönä

Katsaus Helsingin kaupungin opetusviraston ja tutkimukseen osallistuneiden peruskoulujen verkkosivuille kertoo, että Helsingin peruskouluympäristö kohtaa samoja muutoksia, joita jo työn teoriaosuudessa käsiteltiin. Tietotekninen kehitys, monimuotoisuus ja monikulttuurisuus sekä koulun ja kodin tiivistyvä yhteistyö ovat Helsingin peruskoulujen arkipäivää.

Helsingin kaupungissa on 162 peruskoulua, joista 88 on osallistunut tässä työssä kuvattavaan johtoryhmävalmennukseen. Valmennettavien johtoryhmien kotikoulujen oppilasmäärät vaihtelevat 70 oppilaasta jopa liki 800 oppilaaseen. Aineistossa esiintyvässä keskivertokoulussa on 400 oppilasta. Osa kouluista on peruskouluja, joissa opetetaan luokkia 1–9. Osassa kouluista opetetaan vain alaluokkia 1–6 ja osassa koulusta yläluokkia 7–9 Osa peruskouluista jakaa työympäristönsä lukion tai kymppiluokan kanssa. Osa eritoten suuremmista kouluista toimii fyysisesti useammassa toimipisteessä. (Helsingin kaupungin opetusvirasto 2010)

Kuten jo peruskoulujen johtamisympäristöä kuvattaessa ilmeni, erilaiset sidosryhmäyhteistyön muodot ovat arkea suomalaisille peruskouluille. Myös Helsingin kaupungin peruskoulut pyrkivät yhteistyöhön koulujen, kotien sekä muiden sidosryhmien kanssa. Koulujen välinen yhteistyö ilmenee erityisesti ylä- ja ala-aseiden välillä, lähinnä pyrkimyksenä toteuttaa yhteistä perusopetusta. Käytännössä tämä yhteistyö konkretisoituu opetushenkilökunnan keskinäisessä yhteydenpidossa, joka tähtää peruskoulun ylemmille luokille siirtyvien oppilaiden ryhmien muodostamiseen sekä muuhun opetusjärjestelyjen suunnitteluun. Osassa kouluista keskinäinen yhteistyö on organisoitu

säännölliseksi osaksi toimintaa esimerkiksi rehtoritapaamisten muodossa. Osassa kouluista yhteistyömuodot ulottuvat päiväkotien esiopetukseen asti. Tämän yhteistyön piiriin kuuluvat lisäksi esimerkiksi erilaiset käytännöt, joissa eri koulut toteuttavat yhdessä joitakin aihekokonaisuuksia ja erilaiset järjestelyt, joiden puitteissa oppilailla on mahdollisuus tutustua tulevaan kouluunsa. Koulut tekevät yhteistyötä kotien kanssa ja monella kouluista on säännöllistä johtokuntatoimintaa, johon osallistuu koulun henkilökunnan lisäksi oppilaiden vanhempia. Osalla kouluista on tiivistä yhteistyötä myös sosiaali- ja nuorisotoimen, järjestöjen ja seurakunnan kanssa.

Liki kaikilla tutkimuksen piirissä olevilla kouluilla on jokin painotus. Helsingin peruskouluissa painotetaan esimerkiksi ilmaisutaitoa, musiikkia, ympäristötietoa, matemaattis-luonnontieteellisiä aineita, vieraita kieliä sekä mediakasvatusta. Lisäksi joissakin tutkimuksen piiriin kuuluvissa kouluissa halutaan painottaa ikään kuin arvojen omaisesti esimerkiksi hyviä käytöstapoja, tiedonhalua, liikennekasvatusta, kriittistä ajattelua ja vastuuta muista. Joissakin tutkimuskouluissa on erityisopetuksen luokkia. Useissa Helsingin kaupungin peruskouluista on paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita, joten myös monissa kouluista on valmistavan opetuksen ryhmä. Joissakin tutkimukseen piiriin kuuluneissa kouluista on tarjolla opetusta maahanmuuttajien äidinkielellä. Lisäksi kouluissa on pyrkimyksenä hyödyntää monikulttuurisuutta esimerkiksi kansainvälisten teemojen käsittelyssä oppitunneilla.

4.2 Tutkimuskohteena olevat johtoryhmät

Valmennetuilla johtoryhmillä oli kullakin erilainen asema koulun johtamisen kokonaisuudessa, johon Helsingin kaupungilla kuuluvat esimerkiksi rehtori, apulaisrehtori, oppilashuoltoryhmä, vastuuopettajat ja tiimivetäjät (Karikoski 2009, 16).

Johtoryhmän kokoonpano ja tehtävät vaihtelevat koulukohtaisesti, eikä johtoryhmän kokoonpanoa ja funktiota voi tyhjentävästi määritellä. Helsingin kaupungin peruskouluissa johtoryhmän jäsenistöön kuuluu tyypillisesti rehtori, vararehtori ja kahdesta kolmeen opettajaa. Johtoryhmässä toimivat opettajat ovat tyypillisesti vastuuopettajia tai jonkin koulussa toimivan tiimin vetäjiä. Joissakin kouluissa johtoryhmä on kooltaan pienempi ja siihen kuuluu esimerkiksi vain kolme jäsentä, rehtori, vararehtori ja yksi opettaja.

Johtoryhmillä on koulusta riippuen erilaisia tehtäviä ja painotuksia. Johtoryhmän tehtävänä on esimerkiksi suunnitella, koordinoita ja kehittää toimintoja sekä käsitellä koulun toiminnan kannalta tärkeitä asiat. Joissakin kouluissa johtoryhmän merkittävin rooli on koulussa toimivien tiimien työn tukeminen, kuten tiimien laatimien suunnitelmien ja strategioiden tarkastaminen. Osalla johtoryhmistä on erilaisia valmistelevia rooleja, kuten toimintakertomuksen ja talousarvion valmistelu johtokunnalle.

Valmennettavat johtoryhmät olivat valmennuksen alkaessa eri tilanteissa johtoryhmätyönsä suhteen. Joillakin johtoryhmistä oli taustalla pidempiaikainen yhteistyö joko jonkinlaisena koulun kehittämisryhmänä tai johtoryhmä-nimikkeen alla toimivana suunnitteluryhmänä, jonka tehtäviin lukeutui johtamistehtäviä sekä erilaisia laatu- ja kehittämistehtäviä. Osa ryhmistä oli vasta käynnistämässä johtoryhmämuotoista toimintaansa. Osa johtoryhmistä toimi kotikoulussaan rinnan muiden tiimien kuten perus- ja erityistiimien sekä oppiainekohtaisten tiimien kanssa. Osassa kouluista johtoryhmä oli jo muodostunut koulun johtavaksi tiimiksi.

Johtoryhmien eri kehitysvaiheet tuovat oman lisävärinsä Helsingin kaupungin peruskoulujen johtoryhmien tapaukseen. Toisaalta tällainen vaiheiden kirjo todennäköisesti vastaa laajemminkin todellisuutta. Reaalitilanteessa tarkasteltaessa minkä tahansa alueen peruskouluja, löytyy näistä koulukohtaisia eroja sen suhteen, kuinka jaettu johtajuus ja pitkän aikavälin suunnittelutyö on organisoitu ja miten kehittyneitä jaetun johtajuuden käytänteet kouluissa ovat. Koulukohtaiset erot otetaan huomioon tämän tutkielman analyysivaiheessa.

Peruskouluorganisaatio ja koulujen jaettu johtajuus muodostavat johtoryhmätyön haasteiden kartoittamiselle taustan, mutta työn tarkoitus ei ole kertoa tyhjentävästi kaikkea peruskoulujen jaetun johtajuuden problematiikasta. Työn rajaus edellyttää yksinkertaistamista. Tässä tutkielmassa tarkastellaan vain peruskoulujen johtoryhmiä, joista edellä kuvattu aineisto on kerätty. Tutkimus keskittyy löytämään ne keskeiset haasteet, joita peruskoulujen johtoryhmätyöhön sisältyy Helsingin kaupungin peruskoulujen tapauksessa. Tässä nimenomaisessa tapauksessa osa löydettyistä haasteista on jo varmastikin kyetty ratkaisemaan. Koska tämä tutkielma ei ole seurantatutkimus, jää työssä löytyvien haasteiden ratkaisupatteristo seuraavien tutkimusten kartoitettavaksi. Tässä tutkielmassa huomioidaan tilannesidonnaisuus, ryhmien eri kehitysvaiheet ja aineiston syntyvän tuottamat haasteet. Vaikka tapaustutkimuksen kaikkia аспектеja ei voida yleistää, tutkimuksessa on mahdollista kartoittaa niitä keskeisiä tekijöitä, jotka tulisi huomioida rakennettaessa jaetun johtajuuden infrastruktuuria suomalaiseen peruskouluun.

5 EMPIIRISEN AINEISTON KÄSITTELY

Tämän tutkielman empiirinen aineisto on kerätty tutkimuskohteena olevista Helsingin kaupungin peruskoulujen johtoryhmistä. Johtoryhmän jäsenet vastasivat johtoryhmävalmennuksen yhteydessä sähköiseen kyselyyn, jonka tarkoituksena oli kartoittaa johtoryhmän jäsenten kokemia kehittämiskohteita johtoryhmäyön eri aspektien osalta. Kysely laadittiin kehittämiskonsultin toimesta, eikä kyselyllä sen laatimishetkellä ollut tieteellistä tavoitetta. Työn empirian pohja on syntynyt siten, että tutkittavat tiesivät kyselyllä tähdättävän heitä koskevan asian kehittämiseen. Kyseessä ei kuitenkaan ole perinteisessä mielessä toimintatutkimus, koska varsinainen aineiston analyysi suoritetaan ilman henkilökohtaisia esitietoja yksittäisistä tutkimuskohteista. Lisäksi, kyselylomakkeeseen vastanneille on jo vastausvaiheessa luvattu anonymiteetti. Toimintatutkimuksen perinne elää kuitenkin tässä työssä kehittäjän näkökulman sekä osallistuvan otteen muodoissa. (Eskola & Suoranta 1998, 132–134)

Työn aineisto eli analyysin varsinainen kohde ovat koulujen johtoryhmien jäsenten vastaukset. Vastaukset ovat alkuperäisessä muodossaan sähköisenä Digium-ohjelmistopalvelussa, josta ne on siirretty Excel- ja spss -tilasto-ohjelmiin. Sähköisessä vastauslomakkeessa kysyttiin taustatietoina kohdeorganisaatiota eli koulua sekä vastaajan ammattia. Vastaajat jakautuvat ammattinsa perusteella kolmeen ryhmään: rehtorit, apulaisrehtorit ja muu henkilökunta, joka koostuu valtaosalta aineenopettajista. Sähköinen kysely sisälsi kaikkiaan 24 kvantitatiivista kysymystä sekä yhden avoimen kysymyksen: ” Mitkä ovat mielestäsi tärkeimmät asiat johtoryhmän toiminnan kehittämisessä?” Tyypillisesti tutkimuslomakkeessa on enemmän kuin yksi avoin kysymys. Tässä tapauksessa tästä ainokaisestakin saadaan hyvää materiaalia, jolla pyritään vastaamaan työn pääkysymykseen: ”Mitkä ovat koulujen johtoryhmätyön keskeiset haasteet?” Kaikkiaan 305 henkilöä on vastannut avoimeen kysymykseen ja moni on maininnut vastauksessaan useamman kehittämiskohteen.

5.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksessa hyödynnettävä aineisto on sekä sanallista että numeerista. Ero laadullisen ja määrällisen tutkimuksen välillä on usein näennäinen ja näin on asian laita myös tässä työssä. Työn aineiston muodostavat kvantitatiiviset väittämät numeerisine vastauksineen sekä avoin kysymys sanallisine vastauksineen. Numeeriset vastaukset eivät ole tässä työssä kovaa faktaa vaan

kysymykset vastauksineen ovat subjektiivisia ja vastaajien kokemuksia sekä arvostuksia heijastelevia. Lisäksi kyselylomakkeen sanallisen kysymyksen vastauksia tulkitaan laadullisesti. Nämä vastaajien näkemykset muodostavat kokonaisuuden, josta on mahdollisuus nostaa esille peruskoulujen johtoryhmätyön keskeiset haasteet. Vaikka pyrkimys on koota eri välineillä tuotetut havainnot yhdeksi eheäksi kokonaisuudeksi, eri muodoissa olevien havaintojen analysointi tapahtuu osittain eri työkaluilla. (Aalto & Valli 2001, 11, 160; Hirsjärvi ym. 1997, 131–132)

Koska työn empiirinen aineisto on kerätty käytännön valmennustyötä silmällä pitäen, kvantitatiiviset kysymykset eivät suoraan noudata minkään yksittäisen teorian jaottelua. Yksittäisen, kattavan teorian puuttuessa on todennäköistä, ettei vastaajilta ole kysytty kaikkia juuri koulujen johtoryhmätyön kehittämisen kannalta oleellisia kysymyksiä. Myöskään vastausasteikko ei ole suoraan minkään metodiopin mukainen, vaan eräänlainen mukailtu Likert-asteikko, jolla vastaaja arvioi omaa käsitystään kysymyksen sisällöstä. Viisiportaisessa asteikossa numerolle yksi on annettu verbaalinen sisältö ”ei pidä paikkaansa”, ja numerolle viisi ”pitää paikkansa”. Numero kolme on nimetty ”Siltä väliltä”. Numeroilta kaksi ja neljä puuttuu verbaalinen sisältö. Koska Likert-asteikollinen mittaus on kuitenkin mahdollista tehdä myös nimeten vain asteikon ääripäät, voidaan tässä aineistossa olevaa mittaria pitää tieteellisesti kyllin tarkkana. (Metsämuuronen 2003, 39–41)

Looginen ja ehkäpä käytetyin lähestymistapa suurelta ihmismäärältä kerätyn, valtaosin numeerisen aineiston purkamiseen olisi edetä kvantitatiivisista vastauksista alkaen. Tällöin kvalitatiivinen aineiston rooli olisi eräällä tapaa täydentää numeerisia vastauksia. Kuitenkin edellä mainituista seikoista johtuen työn kvantitatiivisen aineiston ottamista analyysin ja johtopäätösten kantavaksi rakenteeksi, olisi tieteellisesti vaikea perustella. Tässä työssä toimitaan siis päinvastaisessa järjestyksessä. Laadulliset vastaukset analysoidaan ensin ja analyysin ydin on laadullisessa tutkimuksessa. Numeerinen materiaali tuodaan teemoittain täydentämään laadullista analyysia.

5.2 Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi

Kaikki avoimeen kysymykseen vastaukset eivät sellaisenaan ole mukana johtoryhmätyön haasteita kartoittavassa analyysissa, vaan osa kommenteista tarjoaa vastauksen aivan johonkin uuteen kysymykseen. Kuten Alasuutari (1994, 30–31) asian ilmaisee ”aineistoa tarkastellaan aina vain tietystä metodologis-teoreettisesta näkökulmasta”, joten tämän työn viitekehykseen ja näkökulmaan

soveltumattomien vastausten kohtalo tullaan punnitsemaan tapauskohtaisesti. Koska tapaustutkimuksessa pyritään kuitenkin kattavuuteen, on eri näkökulmien esille tuominen tärkeää. Eri näkökulmiin pyritään tarttumaan käyttämällä analyysitapaa, jolla aineistosta esille nousevia teemoja on mahdollisuus hyödyntää mahdollisimman laajasti.

Empiirisen aineiston avoimeen kysymykseen annettuja vastauksia on teoriassa mahdollisuus lähestyä monin eri tavoin. Tavanomaisesti laadullisen aineiston käsittelyssä pyritään luomaan havainnoista tulkinta, jossa yksittäiset havainnot eivät ole tulkinnan kanssa ristiriidassa. Laadullisen analyysin tavoite on yleensä luoda mielekäs kokonaisuus eli löytää havainnoista yhtäläisyyksiä tai yhteinen nimittäjä. Kvalitatiivisen aineiston analyysitapaan liittyy kuitenkin paljon tutkijan omaa, kontekstuaalista harkintaa, joten vaikka laadullisen aineiston käsittely esimerkiksi tilastotieteen termein ei ole yleistä, on se kuitenkin teoriassa mahdollista. (Alasuutari 1994, 28–29, 42–43; Alasuutari 2001, 33–33; Eskola 2001, 133–135, Eskola & Suoranta 1998, 165–175)

Eräs käytetyimpiä tapoja jaotella laadullisia tutkimuksia on jakaa ne teoria- ja aineistopohjaiseen tutkimukseen. Teoriapohjainen tutkimus on yleinen ja aloittelevalle tutkijalle ehkäpä helpoin työtapo. Teoriapohjaisen analyysin pohjana on jokin teoria, malli tai auktoriteetti, jonka perusteella tutkimuksen käsitteet muodostuvat. Tätä työtapaa käytetään tyypillisesti, kun halutaan testata aiemman tiedon paikkaansa pitävyyttä jossakin uudessa kontekstissa. Tässä tutkimustavassa, tutkimuskysymykset muodostetaan suoraan teoriasta ja kerättyä aineistoa käsitellään vain suhteessa valittuun viitekehykseen. (Eskola 2001, 137; Tuomi & Sarajärvi 2002, 99–102)

Aineistopohjaisessa lähestymistavassa teoria taas muodostetaan aineiston pohjalta. Tyypillinen esimerkki aineistopohjaisesta teoriasta on Grounded Theory. Grounded Teorya käyttäen tutkimuksen perusväittämät muotoillaan empiirisen aineiston pohjalta eikä ensisijaisesti aiemman teoreettisen tutkimuksen perusteella kuten teoriapohjaisessa analyysissa. Metsämuuronen (2003, 180) on lainannut Rostilaa (1991, 75–78), joka on kuvannut Grounded Theoryn keskeisiä ongelmia. Ongelmat ovat tulosten todentamisen vaikeus, pohjateorian puuttuminen, ilman tieteellistä pohjaa olevien arkikäsitteiden käyttö, mikro- ja makrotasojen yhdistämisen vaikeus sekä tutkimuksen käytännön työn hankala toteuttaminen.

Aineistopohjaisen teorian käyttö tämän tutkielman analyysivälineenä olisi ollut perusteltua, koska tutkimuskohde on uusi ja ainutkertainen. Grounded Theory olisi voinut toimia tämän työn analyysityövälineenä myös laajentamassa näkemystä tutkittavaan asiaan, empiiriseen aineistoon

kun sisältyy paljon numeerista materiaalia, jota tulkitsemalla ei välttämättä päästä kovin moniulotteisiin tulkintoihin. Tämä analyysitapa ei kuitenkaan käytetä kahdesta eri syystä. Ensinnäkin, Grounded Theorya voidaan pitää suhteellisen vaativana analyysimenetelmänä. Aloittelevan tutkijan käytössä tämä analyysiväline voi osoittautua turhan työlääksi ja vaikeaksi hallita. Toiseksi, tässä pro gradu – työssä pohditaan johtoryhmätyöskentelyn haasteita Helsingin kaupungin peruskoulujen tapauksessa. Tapaustutkimus on tiukasti kiinni tutkimuskohteessa ja sen erityispiirteissä ja Grounded Theoryn tarjoama irrallisuus aiemmasta tutkimuksesta ja konteksteista tuntuisi tässä yhteydessä näennäiseltä.

Myöskään puhtaasti teoriapohjainen analyysitapa ei sovellu tähän pro gradu – työhön työn teoreettisen tausta-aineiston hajanaisuuden takia. Tässä tutkielmassa, sen teoreettisessa osuudessa tai empiirisen osuuden tulkintaa ohjaamassa ei ole yhtä yksittäistä ”suurta teoriaa”, jonka avulla työn empiiristä osuutta olisi mahdollista käsitellä. Teoriapohjainen analyysitapa ei sovellu myöskään työn näkökulman takia. Kehittäjän näkökulmasta ei olisi mielekästä jättää aineistosta nousevia teemoja käsittelemättä vain siksi, että ne eivät istu johonkin olemassa olevaan teoriaan.

Teoriapohjaisen ja aineistopohjaisen analyysitavan ohella on mahdollista hyödyntää teoriasidonnaista työtapaa, joka sijoittuu teoriapohjaisen ja aineistopohjaisen analyysitavan välimaastoon. Teoriasidonnaisessa analyysissä aineistoa ei analysoida suoraan minkään teorian perusteella, mutta analyysistä löytyy sidoksia aiempiin tieteellisiin töihin ja aineistosta löytyville havainnoille etsitään teoreettista tukea. Pohjana oleva teoria voi selittää tai vahvistaa havaintoja. Empiiriset havainnot voivat olla tietenkin myös aiemman teorian vastaisia, jolloin tutkija on mahdollisesti tullut rikastuttaneeksi aiempaa teoriaa. (Eskola 2001, 136–137)

Koska tässä tutkielmassa pohditaan peruskoulujen johtoryhmätyön haasteita, tulee analyysissä kyseeseen sekä reflektointi aiempaan teoriaan että uusien, koulujen johtoryhmille ominaisten haasteiden esille nostaminen. Teoriasidonnainen analyysitapa soveltuu tähän tutkielmaan, koska se mahdollistaa näiden molempien strategioiden hyödyntämisen. Aineistolähtöisyys on tärkeää ottaa huomioon tapaustutkimuksessa, joka siis ilmentää tutkimuksen kohteena olevaa tapausta sen omassa ympäristössä, kontekstissa ja niissä ainutkertaisissa ilmiöissä, joihin tapaus nivoutuu. Teorian tai teorioiden rooli on ennen kaikkea toimia kehyksinä aineiston tulkinnalle, tukena ja välineenä tutkittavan ilmiön jäsentämiselle.

Tieteen filosofiselta kannalta esitettynä empiirisestä aineistosta etsitään perinteisesti johtopäätöksiä käyttämällä joko deduktiivista tai induktiivista päättelyä. Deduktiivinen päättely etenee yleistyksestä yksittäistapaukseen siten, että johtopäätöksen pohjaa olevat ehdot ja johtopäätös ovat välttämättä tosia. Induktio taas etenee toiseen suuntaan johtamalla yksittäisestä havainnoista yleistyksiä. Näistä kahdesta erottuva mutta kuitenkin sekä deduktion että induktion piirteitä omaava päättelytapa on abduktio.

Teoriasidonnaisen analyysin käsite on lähellä abduktiivisen päättelyn käsitettä. Abduktiivinen päättely tarkoittaa tiivistäen sitä, että johtopäätös nousee parhaasta saatavilla olevasta selityksestä. Abduktiivisessa päättelyssä nämä selitykset kumpuavat sekä empiirisistä havainnoista että lähdeorioista eli selitys voi perustua teorian ohella tutkijan intuitioon. Koska abduktiivinen päättely ei ole deduktiivisesti pätevää, johtopäätökset eivät välttämättä seuraa ehdoista tai oletetuista syistä. Eli abduktiivisen päättelyn avulla luotu johtopäätös saattaa olla epätosi, vaikka kaikki esitetyt perusteet olisivat tosia. Vaikka abduktiiviseen päättelyyn sisältyy varaus siitä, etteivät johtopäätökset ole välttämättä tosia, ei johtopäätöksiä voi tehdä mitenkään poikkeuksellinen vapaasti. Teoria sekä empiirinen havainto toimivat abduktiivisen päättelyn käsitteitä käyttäen niin kutsuttuina johtoajatuksina, jotka ohjaavat tieteellisten havaintojen tekemisessä. Johtoajatus voi olla sekä tutkijan oma käsitys asioiden tilasta että tarkka teoreettinen malli, joka etenee käyttäen valittua ja avoimesti perusteltua johtolankaa. Abduktiossa huomioidaan tutkijan subjektiivinen arvotus sen suhteen, mitkä seikat päättelyssä koetaan tärkeäksi johtopäätösten syntymisen suhteen. (Grönfors 1982, 33–37)

Työtapana tässä teoriasidonnaisessa tai abduktiivisessa analyysimenetelmässä voisivat olla Eskolan ja Suorannan (1998, 161–208) jakoa noudatellen tyypittely, sisällönerittely, diskursiiviset analyysitavat, keskusteluanalyysi, kvantitatiiviset analyysitekniikat ja teemoittelu. Tyypittely mahdollistaa tiivistämisen sekä laajan ja mielenkiintoisen kuvauksen aineistosta. Tyypittely on mahdollista toteuttaa käyttämällä yhtä vastausta tyypivastauksena eli esimerkkinä laajemmasta aineiston osasta. Tyypittely onnistuu myös yhdistelemällä eri vastauksia ottamalla mukaan sellaisia asioita, jotka esiintyvät suuressa osaa vastauksissa tai asioita, jotka esiintyvät vain yhdessä vastauksessa. Näin muodostunut kertomus on joko tyypiesimerkki tai yhteenveto metodin käyttötavasta riippuen.

Sisällön erittely kuvaa perinteisesti kvantitatiivisesti tekstin sisältöä mittaamalla frekvenssiä tai volyyymia yleensä luokitusrunгон avulla. Luokittelun kohteeksi on mahdollista valita myös

ajatukselliset kokonaisuudet. Analyysi etenee rakentamalla aineistokatkelmaa selittävä malli ja analyysi jatkuu poikkeamien etsinnällä. Ilmiö määritellään ja uudelleen määritellään, kunnes suhteellisen laaja aineisto on koeteltu.

Keskusteluanalyyseissa ollaan kiinnostuneita puheen substanssin sijaan puheen muodoista kuten vuoronvaihdosta ja tauoista tai esimerkiksi äänensävyistä. Diskurssianalyysi taas tutkii kielen sosiaalisia ja kognitiivisia ulottuvuuksia, esimerkiksi puheen funktiota kuten jonkin tieteenalan sanastot, ilmaisut ja näiden merkitykset.

Kvantifioiminen tarkoittaa määrällisen analyysin soveltamista laadulliseen aineistoon. Aineistosta on mahdollista laskea esimerkiksi tuotoksien pituutta ja aineistoa on mahdollista luokitella erilaisten tekijöiden mukaan eri luokkiin. Tässä työtavassa tarkoituksena on jäsentää tutkimuskohdetta luokitteluun laadittujen selkeiden sääntöjen avulla.

Teemoittelun avulla aineistosta nostetaan esiin tutkimusongelmaa valottavia teemoja. Teemoittelun avulla on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa ja löytää tutkimusongelman kannalta keskeiset aiheet. Teemoittelu vaatii teorian ja empirian vuorovaikutusta, jotka toteutuvat juuri teoriasidonnaisessa työtavassa. Siksi teemoittelu onkin valittu tämän tutkielman työtavaksi. Teemoittelu soveltuu analyysimenetelmäksi erityisesti, koska teoriaosuuden johtoryhmätyötä ja jaettua johtajuutta käsittelevät teoriat erittelevät tutkimusongelmaa eri teemojen kuten ajankäyttö ja sitoutuminen kautta. Teemoittelua pidetään lisäksi suositeltavana työtapana käytännöllisen ongelman ratkaisemiseksi. Teemoittelun haaste piilee siinä, että teemoittain käsitelty aineisto jää helposti pelkäksi sitaattikokoelmaksi. Tästä syystä teoriasidonnainen lähestymistapa aineistoon on oivallinen, jotta aineistosta tehtäville tulkinnoille löydetään teoriaan tai teorioihin pohjautuvaa tukea. (Eskola & Suoranta 1998, 161–208)

Teemoittelun valintaa voi lisäksi perustella myös sillä, että muut analyysimenetelmät rajataan pois tähän työhön soveltumattomina. Tyypittely analyysikeinona ei ole käyttökelpoinen, koska empirian vastaukset ovat jo tiiviissä muodossa, eivätkä ne sisällä tarinallisuutta jota tulisi tyypistää. Sisällönanalyysi on yksittäisistä ja lyhyistä vastauksista koostuvaan aineistoon turha ja monivaiheinen menetelmä. Keskusteluanalyysi tai diskurssianalyysi ei tule kyseeseen, koska aineistossa ei ole haastattelumateriaalia, eikä kumpikaan analyysitapa tuota sellaista vastauksia, joka on tarpeellinen johtoryhmätyön kehittäjälle. Työn laadullinen aineisto käsittää vain yhden kysymyksen, johon on vastattu keskimäärin lyhyesti. Täten vastaukset ovat jo sellaisenaan

kompaktissa muodossa ja kvantifioinnille tyypillinen taulukointi on tarpeetonta. Vaikka teemojen aihepiiriin lukeutuvia vastauksia ei käsitelläkään tilastollisesti, numeerinen puoli toteutuu työn laadullisessa osiossa siten, että teemakohtaisista vastauksista kerrotaan esiintyvyyttä eli vastausmäärät.

Aineiston teemoittainen työstäminen aloitetaan aineistolähtöisellä otteella käsittelemällä laadullisia, avoimia vastauksia. Aineistoon tutustutaan ja aineistoa käydään läpi samalla hahmotellen yleisiä, tutkittavien näkemyksiä yhdistäviä piirteitä. Tämä hahmottelun tai luokittelun tarkoitus ei ole laskea yksittäisten sanojen esiintyvyyttä vaan luokitusyksikkönä toimivat useamman lauseen mittaiset ajatukselliset kokonaisuudet. Haasteena tässä on tietenkin löytää ja valita nämä ajatukselliset kokonaisuudet eli teemat. Vaikka tutkimuksen tarkoitus olisikin kirkaana mielessä, liittyy kokonaisuuksien valintaan paljon subjektiivista tulkintaa. (Eskola & Suoranta 1998, 156–159, 186–187)

Tutkijan työtä helpottaa tässä nimenomaisessa aineistossa se, että kvalitatiivinen aineisto koostuu hieman yli kolmesta sadasta vastauksesta, jotka kaikki on annettu yhteen spesifiin kysymykseen. Se, että kaikki vastaajat olisivat vastanneet juuri tähän nimenomaiseen kysymykseen, on tietenkin yltiöoptimistinen oletus. Senpä tähden luokittelussa saavat suuremman arvon ne vastaukset, jotka tutkijan näkemyksen mukaan vastaavat työn pääkysymyksen ”Mitä ovat koulujen johtoryhmätyön haasteet”. Toisin sanoen, pyrkimys on nostaa vastauksista esille niitä teemoja, jotka linkittyvät tutkimuksen viitekehykseen ja kehittäjän näkökulmaan.

Teemat eivät nouse aineistosta puhtaan intuitiivisesti, vaan hyödyntämällä teoriasidonnaista systematiikkaa. Kuitenkin siten, että teemat eivät ole sidottuja mihinkään yksittäiseen kantavaan teoriaan vaan pikemminkin useisiin teorioihin tutkimuksen viitekehyksen maailmasta. Kun teemoitteluvaihe on valmis ja ajatukselliset kokonaisuudet on saatu jäsenneltyä omiksi kokonaisuusiksi, nämä kokonaisuudet käydään uudelleen läpi pohtien uusia näkökulmia ja mahdollisia uusia luokituksia.

Mikäli vastaajat ovat ottaneet kantaa jo numeerisissa kysymyksissä esitettyihin asioihin, käsitellään nämä kannanotot yhdessä kvantitatiivisten vastausten kanssa, kuitenkin siten, että laadullinen aineisto näyttelee tässä pääosaa. Vastauksista, jotka eivät sovi yhteen pohjateorioiden kanssa luodaan omat koulujen johtoryhmätyön haasteita kuvaavat teemansa tai asiakokonaisuutensa.

Näistä vastauksista esille nousseista teemoista pyritään löytämään vastaus työn pääkysymykseen, mitkä ovat koulujen johtoryhmätyön haasteet. Eri teemoista pyritään muodostamaan johdonmukainen kokonaisuus rikastamaan asiaan nivoutuvaa teoriaa ja teorioita sitomalla aineistolähtöisesti käsitelty aineisto teoriaosuuteen. Työ ei välttämättä synnytä uusia, aiemmalle teorialle tuntemattomia luokkia tai käsitteitä, mutta työn aineistosta syntyvä teemojen kokonaisuus saattaa olla työn ainutkertaisuudesta johtuen ainutlaatuinen.

Työn numeerinen aineisto käsittää vastaukset kahteen taustakysymykseen sekä 24:ään vastaajan näkemyksiä kartoittavaan kysymykseen. Kvantitatiivisiin kysymyksiin on vastannut 405 henkilöä. Laaja-aineisto käsittää 405 tilastoyksikköä, 26 muuttujaa eli yhteensä 10 530 havaintoyksikköä. Numeerisen aineiston käsittely aloitettiin siirtämällä tietoaineisto soveltuvaan muotoon. Tässä pro gradu – työssä tilastollinen kuvaaminen on valittu suoritettavaksi Excel- ja spss-tilasto-ohjelmien avulla. Koska vastausten siirtäminen ohjelmiin on suoritettu manuaalisesti, on vastaukset käyty läpi *descriptives* – komennolla mahdollisten virheellisten arvojen eli virhelyöntien löytämiseksi.

Tilastotiede tarjoaa empiirisen tiedon käsittelyyn kolmenlaisia menetelmiä: tietoa tiivistäviä ja kuvailevia menetelmiä, menetelmiä, joiden avulla on mahdollista tehdä ilmiötä koskevia päätelmiä sekä ilmiötä matemaattisesti mallintavia menetelmiä. Tilastotieteen perusteissa, tilastollinen analyysi voidaan jakaa tätäkin karkeammin kuvailevaan (*descriptive*) analyysiin ja tilastolliseen päättelyyn (*statistical inference*). Kuvaileva tilastotiede pyrkii kuvailemaan tietoaineiston sisältöä eri graafisten esitysten ja tunnuslukujen sekä taulukoiden avulla. (Nummenmaa 2004, 13–15)

Tämä pro gradu – työ on eksploratiivinen tapaustutkimus, joten myös numeerisen aineiston osalta on tärkeää kuvata aineisto sen keskeisiltä osilta. Kuten alustuksessa on kuvailtu, tämän työn taustamuuttujia ovat peruskoulun aste sekä johtoryhmäläisen ammatti. Osa vastaajista työskentelee alemman asteen peruskoulussa (ent. ala-aste), osa ylemmän asteen peruskoulussa (ent. yläaste) ja osa yhdistetyssä peruskoulussa. Vastaajat on jaettu asemansa perusteella kolmeen ryhmään, joita ovat rehtorit, apulaisrehtorit ja koulun muu henkilökunta. Käytännössä tämä johtoryhmiin kuuluva muu henkilökunta on valtaosin eri aineenopettajia. Johtoryhmässä työskentelevä opetushenkilökunta on jo valmiiksi jaettu ammatin perusteella kolmeen eri luokkaan, joten jälkikäteen uudelleen luokittelu ei ole tarpeellinen tässä yhteydessä. Vastaajien jaottelu ammattiryhmittäin mahdollistaisi eri toimijoiden toisistaan eroavien näkemysten esille tuomisen, mutta tässä työssä johtoryhmää pyritään käsittelemään ennen kaikkea kokonaisuutena.

Tämän tutkielman teoreettinen yleiskäsite on johtoryhmätyö. Johtoryhmätyö on muutettu mitattavaan muotoon valikoimalla kysymyksiä, joissa vastaajaa on pyydetty ottamaan kantaa johtoryhmätyöskentelyn eri aspekteihin. Johtoryhmätyön eri aspektit on valittu mukailleen aiempaa johtoryhmätyön tutkimusta, mutta kysymykset eivät nouse suoraan tai kattavasti yksittäisesti teoriasta, eikä kysymyspatteristoa ole testattu kellään muilla vastaajilla.

Mitattaviksi aspekteiksi ovat kysymyslomaketta laadittaessa valittu ryhmässä käsiteltävät asiat, kokouskäytännöt, osallistuminen, vuorovaikutus sekä toiminnan puitteet. Johtoryhmätyöskentelyyn vaikuttavat eri osatekijät on jaettu edelleen alakäsitteiksi, joista on luotu kyselylomakkeen kysymykset. Nämä alakäsitteet muodostavat tämän työn numeerisen osuuden muuttujapatteriston. Vastaajien yksittäisille muuttujille antamia arvoja ja arvojen vaihtelua kuvataan tunnusluvuihin, kuten keskiarvo ja moodi sekä käyttämällä hyväksi havainnollisia taulukoita. Valmis matriisi sisältää puuttuvia tietoja eli puuttuvia havaintoja, koska tietojen keruuvaiheessa kaikilta vastaajilta ei ole kysytty kaikkia samoja kysymyksiä. Tämä puute käsitellään avoimesti tulosten käsittelyn yhteydessä. Metsämuurosen (2003, 276; 2000, 20) mukaan yleinen tapa korvata puuttuva havainto on käyttää sen tilalla ryhmän keskiarvoa tai ryhmän verrokkiarvoa. Koska tämän tutkimuksen tarkoitus on kartoittaa koulujen johtoryhmätyön haasteita ja laadullinen aineisto muodostaa analyysin ydinosan, ei puuttuvien tietojen korvaaminen ole välttämätöntä. Mikäli joltakin johtoryhmältä on jäänyt joitakin kysymyksiä kysymättä, näitä puuttuvia arvoja ei oteta mukaan tarkasteluun, vaan vastaajien eli koehenkilöjen määrää vähennetään tämän kysymyksen osalta.

Tiivistäen, laadulliset vastaukset tullaan käsittelemään teoriasidonnaisesti, teemoittain. Numeeriset vastaukset käsitellään tilastollisin menetelmin, laadullisen aineiston analyysin perusteella nousseiden teemojen ohjaamina. Näin muodostunut analyysi toimii vastauksena tämän tutkimuksen pääkysymykseen: ”Mitkä ovat koulujen johtoryhmätyön keskeisiä haasteita?”

5.3. Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys

Vaikkakin työn empiirinen aineisto on runsas, haasteena on päästä analyysissa selittäväälle tasolle. Ongelmana aloittelevalla tutkijalla on lähdemateriaalin niukkuus. Teoriapohjaa saattaakin tulla kyseeseen laajentaa vielä analysointivaiheessa valittujen pohjateorioiden ulkopuolelle.

Valmiin aineiston käytöllä on sekä hyvät että huonot puolensa. Tutkimuskysymys osakysymyksineen on asetettava aineiston raameihin, eikä prosessin edetessä ilmaantuviin lisäkysymyksiin ole mahdollista saada vastauksia enää jälkikäteen. Analyysissa on mahdollista monilta osin pyrkiä juuri tutkittavan ilmiön kattavaan käsittelyyn, mutta vielä syvempi ymmärtäminen edellyttäisi aineistoa, jossa johtoryhmän jäsenet olisivat jäsentäneet johtoryhmätyön haasteita omin sanoin ilman strukturoitua pohjaa. Toisaalta valmis aineisto säästää keräämisen vaivan ja mahdollistaa uuden ja ainutkertaisen tapaustutkimuksen tekemisen. (Alasuutari 1994, 72–73)

Reliabiliteetillä tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta, eli sitä kuinka erilaisia tai samanlaisia tuloksia saataisiin, jos samaa ilmiötä mitattaisiin monta kertaa samalla mittarilla. Tämän työn mittari ei perustu yksitaiseen tieteelliseen teoriaan tai aiemmin hyväksi havaittuun mittariin, joten tutkimusta tällaisenaan ei todennäköisesti tulla enää toistamaan. Suorittamalla aineiston analyysi laadullista vastauksista käsin, tullaan samalla testaamaan kvantitatiivisen mittarin pätevyyttä. Toisin sanoen löydetään ehkäpä ne teemat, jotka olisivat olleet mielekäs pohja numeeriselle mittarille sekä ne kysymykset, jotka laadullisen aineiston valossa osoittautuvat verraten tarpeettomiksi. Koska kyseessä on tapaustutkimus ja kysely sekä vastausten analyysi on suunniteltu nimenomaan Helsingin peruskoulujen johtoryhmätyön tukemiseen, reliabiliteetti ei tämän työn puitteissa ole tärkein työn onnistumisen mittari. (Metsämuuronen 2002, 11)

Vaikka kyselylomake oli suunniteltu valmennuksen tarpeisiin, eikä se täten ollut tieteelliseltä kannalta loppuun asti suunniteltu, on sillä saatu kerättyä suhteellisen suuri määrä tutkimuksessa käytettävää tietoa. Koska varsinainen analyysi rakennetaan laadullisista vastauksista käsin, ryhdittämällä analyysia tapaukseen liittyvällä taustatiedolla, voidaan osa haasteista mahdollisesti ohittaa. Parhaimmillaan tämän empiirisen aineiston onnistunut analyysi voi laajentaa johtoryhmätyön onnistumisen edellytyksiä käsittelevää teoriaa ainakin peruskoulujen ja niihin rinnastettavien organisaatioiden osalta. Lisäksi tämän työn avulla Helsingin kaupungin peruskouluilla sekä mahdollisesti maamme muillakin peruskoulutasoisilla kouluilla on mahdollista saada käytännössä hyödyttävää tietoa omien jaetun johtajuuden käytäntöjensä sekä johtoryhmämuotoisen työtapansa kehittämiseksi.

6 ANALYYSI: JOHTORYHMÄTYÖN HAASTEET

Kuten empiirisen aineiston käsittely -pääluvussa kuvattiin, tämän työn aineistoa on käsitelty teoriasidonnaisesti teemoittelemalla. Empiiristä aineistoa purettaessa löytyi monenlaisia johtoryhmätyön haasteita, joita olisi mahdollista jakaa luokkiin monin eri tavoin. Tässä tutkielmassa luokkien muodostusta ja teemojen tunnistamista ohjasi paitsi tutkijan näkemys myös tutkimuksen taustalla ollut ainutkertainen tapaus sekä tähän työhön valitut pohjateoriat.

Aineiston laadulliset vastaukset jaettiin 41 vastausryhmään tunnistamalla vastauksista samankaltaisuuksia. Näin muodostuneista ryhmistä pyrittiin edelleen muodostamaan suurempia luokkia, joissa olevien vastausten tulkittiin edustavan samaa teemaa. Näin löytyneet teemat pyrittiin abstrahoimaan eli löytämään luokalle kokonaisuutta kuvaava pääkäsite. Tässä työssä vastaukset muodostavat viisi eri teemaa, jotka kuvaavat esille tulleita keskeisiä haasteita. Edellä mainitut työvaiheet suoritettiin luonnollisesti useita kertoja kunnes päädyttiin tutkimuksen pääkysymyksen kannalta relevanttiin ja tutkimusaineiston kannalta mahdollisimman edustavaan analyysiin. Löytyneet pääkäsitteet eli teemat ovat rooli, rakenne, organisointi, sitoutuminen ja ilmapiiri.

Laadullisten vastausten teemoittelussa on otettu huomioon numeeriset väittämät ja näiden väittämien jaottelu, eli koko aineisto on käsitelty yhtenäisesti kuitenkin laadullisesta aineistosta lähtien. Kuten aineiston käsittelyn kuvauksessa tuotiin esille, numeeriset väittämät eivät vastaa laadullisten vastausten logiikkaa kysymyksen näkökulmien ja painotusten osalta. Kvantitatiiviset vastaukset on kuitenkin tuotu tähän täydentämään kvalitatiivisia vastauksia.

Raportoinnissa pyrkimyksenä on ollut avata teema eli pääkäsite ja löytää pääkäsitteelle johtoryhmätyön haasteita kuvaavat alakäsitteet tai termit. Raportointi alkaa pääkäsitteen ja empiirisestä aineistosta löytyneiden vastausten kuvailulla. Kuvailun jälkeen raportointi etenee teoriasidonnaiseen osioon, jossa löytyneitä vastauksia peilataan tutkimuksen pohjateoriaan eli ennen kaikkea peruskoulun johtamisen, jaetun johtajuuden ja johtoryhmätyön teorioihin. Lopuksi kunkin pääkäsitteen yhteydessä pyrkimyksenä on työhön valitun kehittäjän näkökulmasta pohtia, kuinka johtoryhmien olisi mahdollista ratkaista löytyneitä haasteita. Vastaajista käytetään raportoinnissa nimitystä johtoryhmän jäsen. Raportoinnin lainaukset on pyritty valitsemaan siten, että ne kuvaavat mahdollisimman havainnollisesti haasteen sisältöä tai valottavat jotakin hankalasti käsitteellistettävää haastetta.

JOHTORYHMÄTYÖN HAASTEET

Rooli	Rakenne	Organisointi	Sitoutuminen	Ilmapiiri
* Rooli & asema * Toiminta- periaatteet ja toimintakulttuuri	* Työnjako	* Prosessit * Resurssit		

Kuvio 2 Johtoryhmätyön haasteet

6.1 Rooli

Ensimmäinen aineistosta löytynyt johtoryhmätyön haaste liittyy johtoryhmän rooliin. Roolin käsite juontaa juurensa teatterimaailmaan, josta se löysi 1920- ja 1930-luvuilla tiensä sosiaalitieteen tutkimukseen ja tätä kautta organisaatiopsykologiaan. Ryhmädynaaminen tutkimus työelämässä alkoi 1940-luvulla ja ryhmän perustehtävä ja tavoite ovat olleet tämän tutkimuksen painopisteessä. (Lipponen 2009, 3; Niemistö 2004, 27–28)

Rooli voi kuulua sekä yksilölle että ryhmälle. Roolin käsite erottaa toimijan ja toiminnan toisistaan samalla tapaa kuin näyttelijä on erillinen näyttelemästään osasta ja luo tästä roolista oman yksilöllisen tulkintansa. Roolin käsitteelle on ominaista rooliin kohdistuvat odotukset, jotka syntyvät sekä roolin haltijan että ulkopuolisten yksilöiden ja ryhmien toimesta. Roolin määrittely ja rooliin kohdistettujen odotusten täyttyminen ei ole itsestään selvää. Rooliongelmat voidaan jakaa kolmeen päätyyppiin, jotka ovat epäselvyys, kuormitus ja konfliktit. Tämän tutkielman empirian kannalta keskeisin ongelma on epäselvyys. Roolin epäselvyyttä aiheuttaa ja ylläpitää rooliin kohdistuvat ristiriitaiset vaatimukset sekä epäselvyys sen suhteen kuinka odotukset muutetaan

käytännön teoksi. Roolin käsitteeseen liittyy tiiviisti arkisempi toimenkuvan käsite. Toimenkuva on muodollinen määritelmä työhön liittyvistä tehtävistä ja velvollisuuksista (Lipponen 2009; Oxford English Dictionary 2010).

Ryhmän roolin käsitteen alle kuuluvat vastaukset käsittelevät johtoryhmän roolia, toimenkuvaa, perustehtävää ja tavoitteita sekä johtoryhmän asemaa kouluorganisaation rakenteissa. Roolin käsitteen alle kuuluvat lisäksi vastaajien osittain toisistaan poikkeavat rooliodotukset eli näkemykset siitä, mikä johtoryhmän tehtävän tulisi olla. Teema-alueeseen kuuluu niin ikään ryhmän roolin liittyvät toimintaperiaatteet ja toimintakulttuuri. Teema-alueeseen kuuluu kymmenen vastausryhmää, joihin oli kommentoinut kaikkiaan 157 vastaajaa eli johtoryhmän jäsentä.

Tähän teema-alueeseen lukeutuvat numeeriset väittämät: (ks. liite 3 s. 109–112)

Kaikilla jäsenillä on selvä ja yhteinen käsitys johtoryhmän työn tavoitteista

Käsittelemme johtoryhmässä juuri tälle ryhmälle kuuluvia asioita

Käsittelemme johtoryhmässä monipuolisesti strategisia asioita

Johtoryhmässä seurataan tärkeimpiä sidosryhmiä

Johtoryhmän toiminta on näkyvää ja vaikuttaa koulun arkeen

Johtoryhmä on arvostettu koulun sisällä muiden opettajien silmissä

6.1.1 Johtoryhmän rooli ja johtoryhmän asema koulutyöyhteisössä

Kaikkiaan 28 johtoryhmän jäsentä piti johtoryhmän toimenkuvan ja roolin selkeytymistä tärkeimpänä johtoryhmätyön kehittämisessä. Kuusi johtoryhmän jäsentä piti tärkeimpänä ryhmän toimenkuvan laatimista ja toiminnan vakiinnuttamista. Johtoryhmälle haluttiin selkeät toimintaperiaatteet ja selkeät rajaukset siitä, mitkä asiat kuuluvat johtoryhmälle. Johtoryhmän roolin toivottiin olevan selkeä jokaiselle johtoryhmän jäsenelle.

”Joskus olisi hyvä ottaa aikaa ja keskustella, mikä ryhmän tehtävä on tai tulisi olla: toimia rehtorin apulaisena käytännön tehtävissä vai koulun toimintojen kehittäminen yhdessä rehtorin ja opettajakunnan kanssa vai molempia.”

Toimenkuvaan ja rooliin liittyvät myös johtoryhmätyön tavoitteet, joihin niin ikään toivottiin selkeyttä. Johtoryhmän tavoitteiden vastausryhmään kommentoi 22 johtoryhmän jäsentä, jotka pitivät tärkeänä, että johtoryhmällä olisi yhteiset ja selkeät tavoitteet. Eräs johtoryhmän jäsen kommentoi, että selkeän tavoitteen puuttuessa, kokouksista tulee pelkkiä ”jutustelutuokioita” ja johtoryhmätyöstä ”pahaista pakkoa”.

Ryhmän tavoitteiden yhtenäisyyttä kartoitettiin numeerisella väittämällä ” Kaikilla jäsenillä on selvä ja yhteinen käsitys johtoryhmän työn tavoitteista”. Neljä kymmenestä johtoryhmän jäsenestä näki tässä osa-alueessa ainakin jonkin verran kehitettävää ja kolmentoista mukaan väite ei pitänyt lainkaan paikkansa. Toisaalta joka viides johtoryhmän jäsen arvioi väitteen pitävän täysin paikkansa. (ks. liite 3 s. 109)

Johtoryhmän asema koulun rakenteissa askarrutti johtoryhmän jäseniä. Tähän teema-alueeseen kommentoi kaikkiaan 29 johtoryhmän jäsentä. Johtoryhmälle toivottiin selkeää, omaa ja muista koulun ryhmistä ja tiimeistä erottuvaa tehtäväkuvaa. Muutama johtoryhmän jäsen piti tärkeänä, että ryhmän toiminta nivoutuisi saumattomasti koulun ja sen kaikkien ryhmien toimintaan. Paitsi että vastauksissa toivottiin selkeyttä siihen mikä johtoryhmän asema on työyhteisössä, erityisen tärkeänä pidettiin, että johtoryhmän asema olisi selkeä siihen kuulumattomille työyhteisön jäsenille. Johtoryhmätyön vaikuttavuuden sekä johtoryhmän merkityksen yleensäkin toivottiin näkyvän entistä paremmin koko koululle. Eli johtoryhmän rooliin toivottiin selkeyttä nimenomaan koko koulun rakenteissa.

”Johtoryhmän tehtävien tulee olla kaikille mahdollisimman selkeästi kerrottu sekä vastuun, oikeuksien että resurssien suhteen.”

”Tärkein asia johtoryhmätyön kehittämisessä on johtoryhmän toiminnan selventäminen koko yhteisölle, ettei se ole kenenkään silmissä salaseura tai rehtorin lempiopettajien kuppikunta.”

Vaikka suurin osa tähän teema-alueeseen kommentoineista painotti koko opettajakunnalta tulevan tuen ja ohjauksen merkitystä johtoryhmän aseman muodostumiselle ja johtoryhmässä tehtävälle työlle, eräs johtoryhmän jäsen oli sitä mieltä, että ryhmän aseman tulisi kehittyä entistä itsenäisemmäksi. Johtoryhmän jäsenen mukaan kaikkia asioita ei tarvitse hyväksyttää koko opettajakunnalla vaan riittää, että johtoryhmä tekee niistä päätöksen. Tätä kommenttia lukuun ottamatta aineistosta on kuitenkin selkeästi havaittavissa, että johtoryhmästä ei ollut halukkuutta

muodostaa työyhteisön yläpuolella toimivaa yhteisjohtajuusryhmää vaan koko työyhteisöltä saatu palaute, tuki ja ohjaus nähtiin tärkeänä johtoryhmän toiminnalle.

”On tärkeää, että kaikki tuntevat voivansa vaikuttaa asioihin, vaikka eivät olisi johtoryhmässä. Aloitteita olisi hyvä saada opettajilta ja tiimeiltä johtoryhmälle.”

Käsitlemme johtoryhmässä juuri tälle ryhmälle kuuluvia asioita – väittämä piti paikkansa vähintäänkin melko hyvin suurimman osan johtoryhmän jäsenistä mielestä. Miltei joka kuudes johtoryhmän jäsen koki tässä kuitenkin olevan jonkin verran parantamisen varaa. (ks. liite 3 s.110)

Kuten edellä kuvattiin, roolin epäselvyyden haasteeseen kuuluu rooliin kohdistuvat ristiriitaiset odotukset. Johtoryhmän jäsenillä olikin sekä eri ryhmien välillä että ryhmien sisällä erilaisia käsityksiä siitä, mikä johtoryhmän rooli on tai mikä sen pitäisi olla. Kaikkia kommentteja ei eritellä tässä analyysissä. Mainittakoon kuitenkin, että osa johtoryhmän jäsenistä piti tärkeänä, että johtoryhmän tehtävä kehittyisi enemmän kohti kehittämis-, visiointi – ja strategiaryhmää ja ryhmän työ painottuisi entistä voimakkaammin pitkän aikavälin suunnitteluun. Kuten tässä tutkielmassa aiemmin kuvattiin, osa johtoryhmän jäsenistä toimii koulussa myös tiiminvetäjän roolissa. Osa johtoryhmän jäsenistä pitikin johtoryhmätyön tärkeimpänä tavoitteena koulussa toimivien tiimien tukemista ja erityisesti tiimien johtamistyön tukemista. Johtoryhmätyön tavoitteissa tuli esille myös opettajien työn tukeminen yleisesti.

Yksitoista johtoryhmän jäsentä piti strategiatyöhön keskittymistä tärkeimpänä ryhmän toiminnan kehittämisessä. Kuudessa vastauksessa mainittiin kokonaisuuksien hahmottaminen tärkeäksi johtoryhmän työn kehittämisessä. Johtoryhmän tavoitteena mainittiin myös alueellinen yhteistyö ja esimerkin saaminen toisten koulujen käytänteistä. Tähän oli kommentoinut seitsemän johtoryhmän jäsentä. Samaa problematiikkaa kartoitettiin myös numeerisilla väittämillä. Väittämän ”Käsitlemme johtoryhmässä monipuolisesti strategisia asioita” kohdalla 60 % johtoryhmän jäsenistä arvio, että väite piti vähintäänkin kohtuullisen hyvin paikkansa. Noin joka kymmenes johtoryhmän jäsen näki tässä osa-alueessa melko paljonkin parantamisen varaa. (ks. liite 3 s. 110) Väittämään ”Johtoryhmässä seurataan tärkeimpiä sidosryhmiä” annettiin eniten siltä väliltä – vastauksia. Vastausjakaumasta voisi tulkita, että yli puolet johtoryhmän jäsenistä kehittäisi tätä osa- aluetta oman johtoryhmänsä toiminnassa. (ks. liite 3 s. 111)

Johtoryhmän toiminnan vaikuttavuutta ja tämän vaikuttavuuden lisäämistä toivottiin yhdessätoista vastauksessa. Vastauksissa haluttiin kohentaa toiminnan näkyvyyttä ja johtoryhmän arvostusta. Johtoryhmän toiminnan haluttiin näkyvän koulun arjessa. Eräs johtoryhmän jäsen totesi:

”Johtoryhmän on jollain tavalla kehityttävä näkyväksi elimeksi koulussamme, sellaiseksi, että kaikki opettajat ymmärtävät sen roolin ja, että siihen kuuluminen on etuoikeutettua.”

Tätä teemaa käsiteltiin numeerisilla väittämillä ” Johtoryhmän toiminta on näkyvää ja vaikuttaa koulun arkeen” sekä ”Johtoryhmä on arvostettu koulun sisällä muiden opettajien silmissä”. Suurimman osan johtoryhmän jäsenistä mukaan johtoryhmän toiminta on näkyvää ja vaikuttaa koulun arkeen vähintäänkin melko hyvin. Vastauksista voisi kuitenkin tulkita, että noin joka neljännessä johtoryhmässä olisi asian suhteen parantamisen varaa. Numeeristen vastausten perusteella johtoryhmän arvostusta koulun sisällä, muiden opettajien silmissä halutaan kehittää. Yli puolet johtoryhmän jäsenistä antoi tälle väittämälle arvon 1–3. Tämän voisi tulkita siten, että osa-alueessa on ainakin jonkin verran kehittämisen varaa. (ks. liite 3 s. 111–112)

Muutama johtoryhmän jäsen pohti johtoryhmän tarpeellisuutta koulussaan. Ryhmällä katsottiin olevan päällekkäisiä tehtäviä muiden ryhmien kanssa. Lisäksi erään asiaa kommentoineen mukaan, koulun asiat hoituisivat mutkattomammin tiimityönrakenteiden avulla eikä erillistä johtoryhmää tarvittaisi.

Peruskoulun johtamisen, jaetun johtajuuden ja johtoryhmätyön teorioista löytyy sidoksia johtoryhmän roolihaasteeseen. Haastetta on lisäksi mahdollista ymmärtää peilaamalla sitä yleiseen ryhmätyön- ja ryhmädynamiikan tutkimukseen sekä tutkimukseen, jota on tehty muista kouluissa toimivista tiimeistä.

Kuten valmennuksen taustatiedoista selvisi ja kuten muutama johtoryhmän jäsen vastauksessaan kommentoi, johtoryhmämuotoinen toiminta oli vastaushetkellä vasta kehitteillä osassa kouluista. Lisäksi muutama johtoryhmän jäsen kertoi itse vasta aloittaneensa ryhmän jäsenenä.

Kun johtoryhmätyötä vasta käynnistetään koulussa, voi johtoryhmän rooli olla vielä hyvinkin epäselvä johtoryhmän jäsenille. Teoria puhuu tiimien ja ryhmien elinkaaresta. Ryhmän ollessa elinkaarensa ensimmäisessä vaiheessa eli vasta muodostumassa, on täysin luonnollista, että johtoryhmän rooli ja perustehtävä eivät vielä ole muotoutuneet. Muotoutumisvaiheessa olevan ryhmän jäsenillä ei ole selvää kuvaa ryhmän perustehtävästä, vaan kullakin ryhmän jäsenellä on

oma näkemyksensä ryhmän päämääristä ja tavoitteista. Ryhmän tarkoituksen löytyminen vie aikansa ja johtoryhmästä voi muodostua toimiva ja johtamiseen lisäarvoa tuottava ryhmä vasta, kun ryhmä on päässyt toden teolla muotoutumaan. Johtoryhmän vetäjän rooliin kuuluu tukea ryhmää päämääränsä löytämisessä. (Crow & Pounder 2000, 221; Mansukoski ym. 2007, 132, 147; Kopakkala 2008, 49; Juuti 1989, 137; Kirveskari 2003, 59).

Yhteisen näkemyksen saavuttaminen ryhmän tarkoituksesta on johtoryhmätyön teorian mukaan eräs johtoryhmätyön suurimpia haasteita. Vaikka johtoryhmän roolin epäselvyydestä suuri osa on selitettävissä sillä, ettei ryhmän yhteinen tavoite ole vielä ehtinyt muotoutua, johtoryhmän jäsenten vastausten perusteella osalla kauankin toiminnassa olleista ryhmistä on epäselvä rooli ja tavoite. Teorian mukaan johtoryhmien on kyettävä alkujärjestäytymisen jälkeen määrittelemään, miksi ryhmä on olemassa, koska jatkuessaan rooliepäselvyydet vaikuttavat negatiivisesti johtoryhmän ja sen jäsenten toimintaan. (Niemi 2004, 34–37; Juuti 1989, 106)

Ryhmä tarvitsee vakaan, selkeän ja saavutettavan päämäärän, koska ryhmän tietoisuus tavoitteesta eli perustehtävästä on lähtökohta mielekkäälle ryhmätyöskentelylle. Päämäärän puuttuessa ryhmä ikään kuin ajelehtii eikä yhteisellä toiminnalla saada mitään aikaiseksi. Johtoryhmätyötä tehdään kouluissa perustyön lisäksi eikä resursseja välttämättä ole laittaa työhön, jonka tarkoitus on epäselvä. Tämä resurssiproblematiikka tuli esille johtoryhmän jäsenten vastauksista, mutta asiaa käsitellään syvemmin organisoinnin teeman alla. Kuten yritysorganisaatioissa, joissa johtoryhmän jäsenet toimivat yhteytenä johtoryhmän ja oman yksikkönsä välillä, myös kouluissa johtoryhmän jäsenet kuuluvat tyypillisesti johtoryhmän lisäksi muihin koulussa toimiviin ryhmiin. Kuten tutkimuskohteen esittelyssä ilmeni, johtoryhmässä toimivat opettajat ovat tyypillisesti vastuuopettajia tai jonkin koulussa toimivan tiimin vetäjiä. Osa johtoryhmän jäsenistä toikin vastauksessaan esille roolinsa muun koulussa toimivan tiimin jäsenenä tai vetäjänä. Teoriassa johtoryhmän aseman selkiintymättömyys ja johtoryhmän heikko arvostus saattavat vaikuttavat negatiivisesti muihin koulussa toimiviin ryhmiin, joissa johtoryhmän epäselvä toiminta voidaan kokea lamaannuttavana. Johtoryhmän rooli ja tavoite ovat lisäksi tärkeitä, koska ryhmän jäsenten ymmärrys ryhmän tavoitteista on voimakkaasti yhteydessä motivaatioon samoin kuin motivaatio voi vaikuttaa siihen, kykeneekö ryhmä tavoitesuuntautuneeseen toimintaan. (Mansukoski ym. 2007, 37–39, 132, 147; Maginn 2003, 1–2; Åhman ym. 14, 21, 32–36).

Tutkittavan ilmiön käsitteellinen kartoitus – pääluvussa käsiteltiin peruskoulun johtoryhmän keskeisiä tehtäviä ja tutkimuskohteen esittelyssä luotiin kuvaa siitä, mikä johtoryhmän rooli on

nimenomaan Helsingin kaupungin peruskouluissa. Tehtäväkuvaukset ja luonnehdinnat ovat luonteeltaan vain suuntaa antavia, koska johtoryhmien perusroolit vaihtelevat koulusta toiseen. Kuten vastauksistakin ilmeni, eri johtoryhmien jäsenet kokivat johtoryhmän merkityksen eri tavoin. Johtoryhmälle ei ole mahdollista antaa tiukasti määriteltyä roolia ulkoapäin vaan johtoryhmän on muodostettava roolinsa itse. Se kuinka tarkasti rajattu rooli johtoryhmälle tulisi antaa, vaihtelee kuitenkin koulukohtaisesti. On nimittäin mahdollista, että johtoryhmästä ei ole tarkoitus luoda ”rehtorin jatketta” koulun johtamistyössä, vaan johtoryhmän tarkoitus nähdään ennen kaikkea uusia ratkaisuja löytävänä suunnittelutiiminä. Tällöin ryhmälle ei ehkä kannatakaan rakentaa tarkkarajaista päätavoitetta. Suljetun tarkoituksen sijaan tiimillä on mahdollista olla myös avoin tarkoitus, joka mahdollistaa asioiden luovan tarkastelun (Scribner 2007, 79).

Olipa johtoryhmän rooli koulussa mikä tahansa, ryhmällä ei ole mahdollisuutta aloittaa puhtaalta pöydältä. Johtoryhmän tehtävä muodostetaan olemassa oleviin koulun rakenteisiin ja koulun työyhteisöön. Kuten edellä kuvattiin, johtoryhmän jäsenten vastauksista kuvastui erityisesti toive siitä, että johtoryhmän asema olisi selkeä siihen kuulumattomille työyhteisön jäsenille. Avoimissa vastauksissa oli myös viitteitä siitä, miksi johtoryhmän rooli työyhteisössä koettiin haasteellisena. Tiivistetysti kuvattuna vastauksissa toivottiin, että tieto johtoryhmän ja työyhteisön välillä kulkisi paremmin ja, että johtoryhmän toiminta näyttäytyisi työyhteisölle avoimena ja läpinäkyvänä. Muutamassa vastauksessa toivottiin lisäksi, että johtoryhmän toiminnassa huomioitaisiin entistä paremmin koko työyhteisön odotukset ja että koko työyhteisö saataisiin mukaan kehittämistoimintaan. Johtoryhmän roolin haasteeseen kuuluukin pohjateorioiden mukaan ryhmän asema koulun rakenteissa. Johtoryhmän suhde koulutyöyhteisöön on erittäin tärkeä teema myös jaetun johtajuuden teorian mukaan.

Jaetun johtajuuden teorian mukaan koulussa toimivat johtoryhmät saattavat olla ristiriitaisessa tilanteessa. Toisaalta jaetun johtajuuden keinoin kyetään jakamaan johtajuutta tietyille ryhmälle koulun sisällä siten, että jokaisen työyhteisön jäsenen ei tarvitse jatkuvasti toimia johtamistehtävässä, ja toisaalta menestyksekkäs johtoryhmätoiminta edellyttää koko koululta saatavaa tukea. Eli kuten teoriaosuudessa todettiin, johtoryhmän tehtävä on toisaalta helpottaa koko työyhteisön työtä ja toisaalta osallistaa koko henkilökunta kehittämiseen. Johtoryhmän jäsenten vastauksista löytyi tämä ristiriita. Johtoryhmän jäsenten vastausten mukaan opettajakuntaa ei haluta rasittaa ylimääräisillä kokouksilla, mutta johtoryhmän toiminnalle kaivattiin koko koulun hyväksyntä ja tuki. Lisäksi koko koulu haluttiin aktivoida mukaan koulun kehittämistoimintaan. Tässä työssä kartoitettiin yksinomaan johtoryhmän jäsenten näkemyksiä, mutta myös johtoryhmään

kuulumattomien työyhteisön jäsenten odotuksissa voi ilmetä sama ristiriita. Jaetun johtajuuden haasteita kartoitettaessa todettiin, että opettajakunta saattaa antaa palautetta siitä, että heillä teetetään ylimääräistä työtä. Toisaalta taas opettajilla saattaa olla halua osallistua päätöksentekoon, koska tiimissä toimivat opettajilla on mahdollista käyttää vaikutusvaltaa koulua koskevissa päätöksissä. (Luukkanen 2005, 204–211; Heiskari 2008,179; Metsäkylä 2008, 237; Ministry of Education 2007, 21, 28; Crow & Pounder 2009, 221; Juuti 1989, 110)

Koulutyöyhteisön osallistumishalukkuuden asteesta riippumatta johtoryhmän asema työyhteisössä on jaetun johtajuuden teorian mukaan erittäin tärkeä teema. Myös tämän työn aineistoon viitaten johtoryhmän jäsenet olivat oivaltaneet koko työyhteisöltä tulevan tuen merkityksen. Jaetun johtajuuden tutkimuksessa tiimin tarkoitus ja autonomia on tunnistettu organisatorisiksi olosuhteiksi. Koulussa johtavan tiimin asemassa toimiva ryhmä tunnistaa toiminnassaan osittain koulun rakenteista kumpuavan tarkoituksensa sekä autonomiansa rajat. Nämä vaikuttavat merkittävästi siihen, miten ryhmä harjoittaa jaettua johtajuutta. Koulun sisäisten johtotiimien onkin mielekästä punnita, saako ryhmä päätöksilleen organisaation tuen. Mikäli johtoryhmään kuulumattomat työyhteisön jäsenet eivät ymmärrä, mistä johtoryhmytyössä on kyse, voi työyhteisössä alkaa arvailu ja spekulointi. Nämä johtavat epävarmuuteen ja epäluottamukseen johtoryhmää ja sen toimintaa kohtaan, eivätkä johtoryhmän tuottamat kehittämistavoitteet toteudu. (Fullan 2001, 1–2; Chrispeels & Martin 2002, 2–3; Spillane ym. 2001, 26; Scribner ym. 2007, 78–92; Järvinen 2001, 58–59; Mansukoski ym. 2007, 40)

Johtoryhmän aseman selkeys koko työyhteisölle on teoriassa erityisen tärkeä johtoryhmän opettajajäsenille, joille kollegoilta saatu tuki ja palaute on erittäin arvokasta. Opettajien johtajuusrooli saattaa heikentää heidän ja heidän opettajakollegoidensa välistä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tämä saattaa aiheuttaa jännitteitä johtoryhmän ja siihen kuulumattomien opettajien välillä. (York-Barr & Duke 2004, 267, 272–273)

Johtoryhmän aseman haasteellisuutta kouluorganisaatiossa saattaa osaltaan selittää myös koulun johtamisen perinteestä kumpuava opettajan asema oman työnsä johtajana. Se, että johtoryhmän työhön kaivattiin koko organisaation tukea ja johtoryhmän toimintaa haluttiin viedä eteenpäin koko työyhteisön näkemyksellä, saattaa ehkäpä osittain juontaa juurensa opettajien vahvaan ammatilliseen itsemääräämisoikeuteen. Opettajat ovat tasa-arvoisia oman työnsä johtajia ja uudet johtamistasot yhteisössä saatetaan kokea byrokratiaa lisäävänä. (York-Barr & Duke 2004, 272)

Erään vastaajan kommentti viittaa tähän suuntaan:

”Kaikkia opettajia on huomioida ja arvostaa tasapuolisesti. Opettajakunta haluaa, että heidät kohdataan tasa-arvoisesti ja että heidän jokaisen asiantuntijuutta arvostetaan. Opettajakunta arvostaa suomalaisen opettajan perinteistä vapautta, eikä halua ylitsevuotavaa päälle katsomista. ”

Johtoryhmän roolia ja tarkoitusta sekä asemaa työyhteisössä on mahdollista kehittää. Johtoryhmätyön teorian mukaan nimenomaan johtoryhmän tietoinen kehittäminen on avain sille, että johtoryhmästä on mahdollista muodostaa johtamiselle lisäarvoa tuottava ryhmä. Johtoryhmäkoulutuksen on todettu auttavan johtoryhmiä hahmottamaan roolinsa osana kouluorganisaatiota. Johtoryhmävalmennus, jonka yhteydessä tämän työn empiirinen aineisto on kerätty, onkin varmasti tarjonnut apua johtoryhmän toimenkuva, roolin ja perustehtävän löytymiseen. (Mansukoski ym. 2007, 132, 147; Chrispeels & Martin 2002, 3)

Johtoryhmän asema kouluorganisaatiossa muotoutuu työyhteisön tuen ja johtoryhmän autonomian määrittelyn kautta. Ensinnäkin johtoryhmän on tehokkuutensa varmistamiseksi saatava koko työyhteisön tuki. Työyhteisöltä saatu tuki vahvistaa erityisesti opettajajäsenten asemaa. Jaetun johtajuuden teorian mukaan kollegoiden tukiessa jaettua johtajuutta johtoryhmän opettajajäsenet voivat profiloitua työyhteisössään esimerkillisinä ammattilaisina. Kuten viestinnän merkitystä painottaneet johtoryhmän jäsenet olivat vastauksissaan oivaltaneetkin, kehittämisen näkökulmasta on ensiarvoisen tärkeää, että johtoryhmät huolehtivat yhteydenpidosta, avoimesta tiedottamisesta sekä keskusteluyhteydestä koko henkilökunnan kanssa. Säännöllinen ja riittävä tiedottaminen sekä avoin keskustelu johtoryhmän roolista ja asemasta toimivat välineinä poistaa epäluuloja johtoryhmää kohtaan. Kun koko koulun henkilökunta kokee ymmärtävänsä johtoryhmän tarkoituksen ja johtoryhmässä tehtävän työn, ryhmän olemassaolo ja tavoitteet saavat koko henkilöstön tuen, mikä taas tukee koko organisaation tehokkaampaa työskentelyä. (Mansukoski ym. 2007, 40; Järvinen 2001, 57; York-Barr & Duke 2004, 272; Gold 2003, 133)

Toiseksi johtoryhmän toiminnan kannalta on tärkeää määrittellä johtoryhmän autonomian rajat. Johtoryhmässä ja koko työyhteisön kanssa on syytä keskustella siitä, minkälaisista asioista kuullaan koko opettajakuntaa esimerkiksi eri tiimien kautta ja minkälaisissa tilanteissa johtoryhmä voi tehdä itsenäisiä päätöksiä. Määrittely on tärkeää, koska johtoryhmän on vaikea toimia tehokkaasti, mikäli tiimin autonomian aste on ristiriidassa ryhmän tarkoituksen kanssa. (Scribner ym. 2007, 86)

Kuten jo aiemmin todettiin, koulun rakenteet vaikuttavat johtajuuden toteuttamiseen koulussa. Johtoryhmän tarve voi vaihdella koulukohtaisesti, eikä johtoryhmälle ole välttämättä mielekästä tai edes mahdollista antaa roolia ja tavoitetta ryhmän ulkopuolisen toimesta. Ehkäpä koulujen olisikin syytä entistä tarkemmin harkita sitä, minkälainen rooli heidän työyhteisönsä johtoryhmällä on tarkoituksenmukainen. Tässä tarkastelussa on huomioitava myös johtoryhmän työskentelyotteen ja toimintatavan soveltuvuus organisaation yleiseen toimintatapaan (Mansukoski ym. 2007, 39).

Jos esimerkiksi oppilasmäärältään pienessä peruskoulussa on totuttu hyvinkin rehtorivetoiseen johtamiseen ja tämä koetaan selkeimmäksi johtamistavaksi, voi uusien johtamistasojen luominen kouluun olla tarpeetonta. Lisäksi, kuten eräs vastaajista huomautti, erityisesti pienemmissä kouluissa johtoryhmätoiminnalle ei välttämättä löydy taloudellisia resursseja. Helsingin kaupungin peruskoulujen tapauksessa johtoryhmät on perustettu normatiivisen jaetun johtajuuden periaatteella eli johtoryhmät eivät ole syntyneet spontaanin yhteistyön tuloksena. Tässä nimenomaisessa tapauksessa saattaisi olla paikallaan siirtää muiden, liki samantasoisten ryhmien, kuten suunnitteluryhmän, tehtäviä johtoryhmälle ja lopettaa näitä muita ryhmiä päällekkäisyyksien välttämiseksi.

Johtajuuden ja koulun rakenteiden vaikutussuhdetta tulee muistaa tarkastella myös kaksisuuntaisena. Kaikki koulussa olevat rakenteet on tietoisesti luotu ja ne on mahdollista luoda uudelleen palvelemaan toivottuja käytäntöjä entistä paremmin. Jaetun johtajuuden toteuttamiseksi esimerkiksi johtoryhmämuotoisella toiminnalla ei tietenkään ole välttämätöntä ajatella uudelleen koko koulun rakenteita. Rakenteisiin on mahdollista vaikuttaa myös vähäisin muutoksin, esimerkiksi lisäämällä koko henkilökunnan välisiä kommunikointimahdollisuuksia ja luomalla opettajakunnalle ja johtoryhmälle jonkin yhteistyötä ja avointa viestintää lisäävän foorumin. (Spillane ym. 2001, 24–27; Gold 2003, 132–134)

Mikäli johtoryhmä kehittämisen ja työyhteisöön sovittamisen jälkeenkin koetaan turhaksi, tulisi sen toimintaa pikaisesti kehittää. Kuten edellä kuvattiin, muutama johtoryhmän jäsen kyseenalaisti johtoryhmän tarpeellisuuden omassa koulussaan ja kertoi samojen tehtävien hoituvan joko yksin rehtorin toimesta tai olemassa olevia tiimirakenteita hyödyntäen. Tällaisissa tapauksissa saattaa olla tarpeen harkita jopa johtoryhmän toiminnan lopettamista. Tarpeeton johtoryhmä voi vaarantaa koko organisaation motivaation ja sitoutumisen. Mikäli rehtorille jää ilman johtoryhmän tukea liikaa johtamistyötä omalle kontolleen, on johtoryhmälle mahdollista luoda kevyempi vastike.

Johtoryhmätyöskentelyn sijasta ryhmän tehtävät, tai rehtorin johtamistyön tukeminen, on mahdollista hoitaa yksilö- pari- tai triotyönä (Mansukoski ym. 2007, 39–40, 59)

Johtoryhmällä on toimintansa tietoisesta kehittämisestä kautta ja avoimella keskusteluyhteydellä koko työyhteisön kanssa mahdollisuus löytää oma roolinsa kotikoulussaan. Se minkälaiseksi johtoryhmän rooli muodostuu ja kuinka merkittäväksi ryhmäksi johtoryhmä halutaan organisaatiossa kehittää, on tietenkin aina organisaatiokohtaista. Kaikki Helsingin kaupungin peruskoulujen johtoryhmät eivät koskaan muodostu yhtä tärkeiksi kotikoululle eikä johtoryhmän perustehtävän ja autonomian tarkka määrittäminen ole täten jokaiselle johtoryhmälle yhtä tärkeää.

6.1.2 Johtoryhmän toimintaperiaatteet ja toimintakulttuuri

Scheinin (1987, 24) klassikoksi muodostuneen määritelmän mukaan organisaatiokulttuuri on perusoletusten ja uskomusten syvintä, tiedostamatonta tasoa, joka on yhteinen jonkin organisaation jäsenille ja joka määrää organisaation näkemyksen itsestään ja ympäristöstään tavalla, jota voidaan pitää itsestään selvänä. Nämä olemukset ja uskomukset ovat opittuja ja ne toimivat tapana reagoida ongelmiin, joita organisaatio kohtaa ulkoisen ympäristöön, ryhmän säilymiseen ja ryhmän sisäiseen yhdyntymiseen liittyen.

Kulttuuritermiä voi soveltaa minkä kokoiseen organisaatioon tai yksikköön tahansa. Kulttuuri esiintyy sekä alitajuisella ja tiedostamattomalla tasolla että pintatasolla. Kulttuuri ilmenee syvemmällä, tiedostamattomalla tasolla esimerkiksi arvoina ja kulttuurin pintatason ilmiöitä ovat esimerkiksi artefaktit. Tämän työn pääkysymyksen kannalta kulttuurin merkitys on ennen kaikkea siinä, että kulttuuri monitahoisena ja syvällisenä ilmiönä saattaa olla ratkaiseva tekijä selitettäessä monia muuten organisaatioissa selittämättä jääneitä ilmiöitä ja tapahtumia. Vaikka kulttuurilla onkin ehkä mahdollisuus selittää osaa tässä työssä löytyvistä johtoryhmätyön haasteista, kulttuuri ei tietenkään ole vain rajoite ja este kehittymiselle vaan kulttuurilla on tärkeä tehtävä esimerkiksi tiedonvaihdon, toiminnan yhteensovittamisen ja ryhmän säilymisen kannalta. (Schein 1987, 22–26, 48)

Toimintaperiaatteita ja toimintakulttuuria kommentoi kaikkiaan 13 johtoryhmän jäsentä. Johtoryhmälle toivottiin selkeää toimintakulttuuria. Eräs johtoryhmän jäsen toivoi ryhmän

päivittävän toimintakulttuuriaan ja toisen johtoryhmän jäsenen mukaan ryhmällä ei vielä ollut toimintakulttuuria vaan ryhmän toiminnan kehittämisessä tärkeintä olisi luoda tällainen kulttuuri. Johtoryhmälle toivottiin yhteisiä toimintaperiaatteita ja näiden periaatteiden vakiinnuttamista sekä selkeää toimintalinjaa ja yhteisen ja selkeän toimintakulttuurin kehittymistä.

Vaikka varsinaisia mainintoja toimintaperiaatteista ja toimintakulttuurista ei ole määrällisesti paljon, on kulttuuri tärkeä nostaa esille käsiteltäessä koulun johtoryhmän kehittämishaasteita. Valtaosaa johtoryhmän jäsenten toiveista voi nimittäin käsitellä toiveena kehittää johtoryhmän toimintaperiaatteita ja kulttuuria. Laajasti ymmärrettynä kaikki tämän tutkielman analyttisen osuuden pääkäsitteen haasteineen on mahdollista johtaa johtoryhmän toimintakulttuuriin.

Kuten edellä viitattiin, johtoryhmä on luotu tarpeeseen löytää uusi tapoja järjestää koulun johtamistoimintoa. Uusi tapa toimia voi olla haasteellinen useasta eri syystä, joista yksi on ryhmän toimintakulttuuri. Vaikka tässä tutkielmassa ilmeneviä haasteita ei järjestelmällisesti reflektoidakaan koulun kulttuurin, on kulttuurin vaikutus ryhmän toimintaan tärkeää tunnistaa. Ensinnäkin jaetun johtajuuden käytänteet itsessään muuttavat koulun kulttuuria. Lisäksi koulun kulttuuri voi vaikuttaa johtoryhmän toimintaan monin tavoin. Jos esimerkiksi koulun on vaikea irtautua eristäytymistä ja yksilöllisyyttä korostavasta kulttuurista, ei tämä voi olla ongelmaton johtoryhmällekään. Koulun kulttuuri on kiinteästi yhteydessä myös johtoryhmän rooliin ja erityisesti johtoryhmän opettajajäsenten kaipaamaan kollegiaaliseen tukeen. Muun muassa se, koetaanko opettajien osallistuminen koulun johtajuuteen opettajien itsemääräämisoikeutta ja tasa-arvoa häiritsevänä vai nähdäänkö opettajajohtajuus esimerkillisenä ammatillisena toimintana, on vahvasti yhteydessä koulukulttuuriin. (York-Barr & Duke 2004, 271–272)

Uudet toimintatavat edellyttävät johtoryhmältä ja jaettuun johtajuuteen osallistuvilta perusoletuksia, arvoja ja työskentelytapoja, jotka eivät ole kaikilta osin sopusoinnussa organisaation aiempien perusoletusten kanssa. Koulun kulttuuria olisi mahdollista kuvailla yleisellä tasolla lukemattomin eri tavoin esimerkiksi sen ilmenemismuotojen tai syvärakenteiden osalta. Tässä työssä koulun johtamisen käsitteellisen esittelyn yhteydessä kuvattiin niitä rakenteita ja kulttuurin ilmenemismuotoja, jotka ovat ominaisille kouluorganisaatioille ja vaikuttavat sen johtamiseen. Tiivistäen, peruskoulun kulttuuria voisi nykykehityksen valossa luonnehtia professionaaliseksi ja byrokraattiseksi, mutta myös yhä suuremmassa määrin palveluorganisaatioiksi. Suomalaiset peruskoulut eivät kuitenkaan toimi minkään yhtenäiskulttuurin sisällä, vaan koulujen kulttuureissa ja johtamiskulttuureissa on koulukohtaisia eroja. Kehittäjän näkökulmasta saattaisinkin olla

mielekkäintä pyrkiä kehittämään johtoryhmän toimintakulttuurin ohella koko koulun kulttuuria siten, että johtoryhmämuotoinen toiminta voitaisiin järjestää mahdollisimman tarkoituksenmukaisella ja tuottavalla tavalla. (Pesonen 2009, 9, 13; Mustonen 2003, 37, Opetusministeriö 2010; Pennanen 2006, 47, 148; Schein 1987, 48)

6.2 Rakenne

Jokaisella organisaatiolla on rakenne, joka on sen olemassaolon perusta. Tehtävien jakaminen eri osatehtäviksi eli työnjako tai erikoistuminen on tärkeä osa tätä rakennetta. Työnjako on välttämätöntä tarkoituksenmukaisen toiminnan ja tehokkaan ajankäytön varmistamiseksi ja koska sen avulla voidaan hyödyntää useamman yksilön osaamista. Myös auktoriteetti ja hierarkia kuuluvat rakenteeseen. Auktoriteetti osoittaa, kenellä on oikeus tehdä päätöksiä mistäkin asiasta. Auktoriteetti on aina ainakin jossain määrin hierarkkisesti jäsentynyt. (Harisalo 2008, 68–72, 77–78)

Johtoryhmän rakenteeseen liittyvät haasteet ilmenevät tämän tutkielman empirian perusteella ennen kaikkea ryhmän kokoonpanon sekä sisäisen työnjaon ja vastuunjaon haasteina. Teema-alueeseen kuuluu seitsemän vastausryhmää, joihin oli kommentoinut kaikkiaan 132 vastaajaa eli johtoryhmän jäsentä.

Tähän teema-alueeseen lukeutuvat numeeriset väittämät: (ks. liite 3 s. 113–114)

Johtoryhmämme on sopivan kokoinen

Johtoryhmämme on koostumukseltaan oikea

Johtoryhmän jäsenet osaavat tarkastella asioita koko organisaation, eivät vain oman yksikkönsä näkökulmasta

Johtoryhmälle toivottiin sanallisissa vastauksissa selkeää ja kouluorganisaatiota refleктоivaa rakennetta. Johtoryhmän rakennetta ja kokoa kartoitettiin väittämillä ”Johtoryhmämme on sopivan kokoinen” ja ”Johtoryhmämme on koostumukseltaan oikea”. Ainoastaan noin joka kymmenes näki johtoryhmän koon olevan muuta kuin sopiva. Samoin noin joka kymmenes johtoryhmän jäsen koki ryhmän koostumuksen olevan korkeintaan jonkin verran muutoksen tarpeessa. Toisin sanoen,

numeerisissa vastauksissa johtoryhmän koko ja rakenne arvioitiin pääosin oikeaksi. (ks. liite 3 s. 113)

Kaikkiaan 36 johtoryhmän jäsentä mainitsi työnjaon tärkeimpänä johtoryhmän toiminnan kehittämisessä. Paitsi että vastauksissa toivottiin yleisesti parempaa työnjakoa, työnjakoa haluttiin myös tasaisemmaksi ja täsmällisemmäksi. Johtoryhmän jäsenet toivoivat selkeämpää työnjakoa varsin yleisellä tasolla. Vastauksissa mainittiin esimerkiksi, että jokaisen johtoryhmän jäsenen ei ole tarkoituksenmukaista valmistella samaa asiaa. Työnjaon kehittämisen toive löytyi lisäksi vastauksista, joissa johtoryhmän toiminnan tärkeimpänä kehittämiskohteena mainittiin johtoryhmän jäsenten toimenkuvien ja vastuiden selkeyttäminen. Kullekin johtoryhmän jäsenelle toivottiin selkeitä, nimettyjä vastuita. Asema ja vastuun jakautuminen ovat rakenteellisia kysymyksiä siinä mielessä, että päätöksiä tehtäessä päätetään samalla työnjaosta sen suhteen, kuka tai ketkä vastaavat kunkin päätöksen toteuttamisesta ja miten päätösten toteutumista seurataan. Viisi johtoryhmän jäsentä mainitsi työnjaon ohessa erityisesti työnjaon rehtorin ja muiden johtoryhmän jäsenten kesken.

”Mielestäni varsinaista työnjakoa voisi rehtorin ja apulaisrehtorin suuren työmäärän keventämiseksi lisätä. Tämä toisaalta vaatisi muillekin johtoryhmäläisille töihin valmentamista ja ohjausta, sekä mahdollisesti myös kevennystä opetustyöstä.”

Jäsenen toimenkuvaan toivottiin selkeyttä ja toimenkuvaa toivottiin edelleen terävöitettävän. Tähän vastausryhmään kommentoi 18 johtoryhmän jäsentä. Johtoryhmän jäsenet pitivät tärkeänä täsmentää, mitä kultakin johtoryhmän jäseneltä odotetaan. Eräs johtoryhmän jäsenistä halusi tarkempaa tehtävämäärittelyä paitsi vastuiden myös oikeuksien ja käytettävien resurssien suhteen. Eräs johtoryhmän jäsen halusi selkeyttää sitä, mikä ryhmän jäsenen rooli on nimenomaan johtoryhmässä syntyneiden suunnitelmien toteuttamisessa. Kaksi tätä teemaa kommentoineista mainitsi lisäksi, että jäsenten työnkuvien pitäisi olla edelleen selkeitä koko työyhteisölle.

”Johtoryhmän tehtävien tulee olla kaikille mahdollisimman selkeästi kerrottu sekä vastuun, oikeuksien että resurssien suhteen.”

Johtoryhmän jäsenen rooliin liittyviä haasteita kommentoi kaikkiaan 15 johtoryhmän jäsentä. Jäsenen roolissa nähtiin kehittämiskohteina muun muassa parempi perehtyminen ja riittävä

asiantuntijuus. Yksittäiselle johtoryhmän jäsenelle toivottiin syntyvän jäsenen roolissa tasa-arvoinen asema ja todellisia vaikutusmahdollisuuksia. Viisi johtoryhmän jäsentä oli myös tunnistanut johtoryhmäläisen muuttuvan roolin. Eräs heistä kommentoi, että tärkeintä johtoryhmän toiminnan kehittämisessä on ”oman roolin näkeminen yhteisön johdossa ja sen piilovaikutukset”.

Myös vastuiden määrittely nähtiin tärkeänä. Tätä teemaa kommentoi kaikkiaan 30 johtoryhmän jäsentä. Vastuun jakaminen liittyy sekä työnjakoon että johtoryhmän jäsenen rooliin. Vastuita haluttiin paitsi selkeyttää myös hajauttaa rehtorin työtaakan helpottamiseksi ja siksi, että ryhmän jäsenille syntyisi tunne oikeasta vaikuttamisen mahdollisuudesta. Johtoryhmän toivottiin kehittyvän pois näennäisdemokratiasta tilanteeseen, jossa asioista todella päätetään yhteisesti. Tähän teema-alueeseen liittyy myös johtoryhmän vetäjän valmius jakaa vastuuta. Eräs rehtori vastasi itse pohtineensa, kuinka antaa vielä enemmän tilaa ryhmän jäsenille.

Sekä peruskoulun johtamisen, jaetun johtajuuden että johtoryhmätyön teorioissa on viitteitä johtoryhmän rakenteen haasteisiin. Lisäksi pohjateorioissa on viitteitä työnjaon, työtehtävien ja vastuiden määrittelyn haasteisiin.

Kuten edellä määriteltiin, johtoryhmällä on välttämätöntä olla jonkinlainen työnjako johtoryhmän toiminnan tarkoituksenmukaiseksi järjestämiseksi. Työnjako tuottaa tehokkuutta ja mahdollistaa yksilöjen osaamisen tehokkaan hyödyntämisen. Johtoryhmälle ei voida ulkoapäin antaa jotakin tiettyä rakennetta, vaan johtoryhmän on luotava työnjako, joka vastaa ryhmän roolia ja tarkoitusta. Ensisijaisesti organisaation tai ryhmän johtajan voidaan katsoa olevan vastuussa siitä, että ryhmän jäsenille määritellään työtehtävät (Juuti 1989, 107).

Kuten osa johtoryhmän jäsenistä oli oivaltanut, johtoryhmään kuulumisen muuttaa sekä rehtorien että opettajan työnkuvaa. Jaetun johtajuuden teoriassa on tunnistettu sekä rehtorin että johtamiseen osallistuvien opettajien työnkuvan muutos. Kuten jaetun johtajuuden piirteiden kartoituksessa aiemmin tässä työssä kuvattiin, yksittäisten henkilöiden johtamisen sijaan, rehtori johtaa entistä useammin rakenteita, työnkuvia ja henkilövalintoja. Rehtorin rooli muuttuu kohti tehtävien jakamista, organisointia ja työyhteisön jäsenten kannustamista, eikä rehtorin rooliin kuuluneille lähiesimiehen tehtäville ole välttämättä enää entiseen tapaan aikaa. Teoriassa eritoten suurissa kouluissa on mahdollista jakaa lähiesimiehen tehtäviä muille johtoryhmän jäsenille. Tämä järjestely saattaa kuitenkin jättää koulun opettajille kokemuksen rehtorin etäisyydestä tai välinpitämättömyydestä. Tämän työn aineistossa ei ilmennyt edellä kuvatun suuntaisia

kommentteja, mutta tässä kohden on syytä huomata, että vastaukset heijastelevat vain johtoryhmään kuuluvien henkilöjen näkemyksiä. (Kalo 2008, 86, 88)

Jaetun johtajuuden teorian mukaan, jaettu johtajuus edellyttää opettajilta uutta osaamista kuten yhteistyövalmiuksia ja kehittämistaitoa sekä luovuutta, joustavuutta ja halua oppia. Myös tämän tutkielman aineiston vastauksista löytyi toive kehittää johtoryhmän jäsenten joustavaa asennetta, kehittämishalukkuutta ja oppimisvalmiutta. Johtamisominaisuuksista tämän työn aineiston vastauksissa tulivat esiin kyky tarkastella asioita laajasti yli oman viiteryhmän edun sekä kyky tehdä ikäviäkin päätöksiä ja yleisesti kyky tehdä päätöksiä itsenäisesti koko opettajakuntaa kuulematta. Tätä teemaa kartoitettiin numeerisella väittämällä ”Johtoryhmän jäsenet osaavat tarkastella asioita koko organisaation, eivät vain oman yksikkönsä näkökulmasta”. Johtoryhmän jäsenet antoivat väittämälle arvoja lähinnä skaalan positiivisimmasta päästä. Noin viidesosan vastaajista mukaan osa-alueessa on ainakin jonkin verran kehittämishaastetta. (ks. liite 3 s. 114)

Kuten johtoryhmän jäsenet olivat oivaltaneet, osallistuminen johtoryhmätyöhön edellyttää opettajilta uuden oppimista. Teoriassa normatiivinen ja opettajia osallistava jaettu johtajuus saattaa ilmetä opettajan näkökulmasta sekä positiivisena haasteena ja mahdollisuutena oppia uutta että työn rasittavuutta lisäävänä tekijänä. Positiiviselta kannalta mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa omaan työhön voivat vähentää kokemusta työn kuormittavuudesta. (Santavirta ym. 2001 1–8, 17–1, 39–40; Åhman ym. 2007, 16, 23)

Johtoryhmän jäsenten esille tuomaa opettajan palkkaa ja palkitsemista koskevat haasteet käsitellään erikseen resurssien yhteydessä. Muuttuneiden osaamistarpeiden lisäksi opettajan työnkuvan muutoksessa on kuitenkin välttämätöntä viitata myös opettajan työn vastuisiin sekä työmäärän lakisääteisyys. Jaetun johtajuuden teorian mukaan tuntityömäärän täytyessä perustyöstä, voi motivaatio ottaa ylimääräisiä johtamistehtäviä olla heikko. (Luukkanen 2005, 204–211; Heiskari 2008,179; Metsäkylä 2008, 237; Ministry of Education 2007, 21, 28)

Johtoryhmän jäsenillä on johtoryhmään kuulumattomiin nähden enemmän vastuuta mutta myös valtaa. Tutkielman teoriaosuudessa käsiteltäessä normatiivista jaettua johtajuutta tuotiin esille, että johtoryhmän jäsenillä tulee olla vallankäytössä oikeanlaiset motiivit ja kyky käsitellä valtaa, jottei vallankäyttö johtaisi aseman väärinkäyttöön. Tästä suuntaa kommentteja ei löytynyt työn empiirisestä aineistosta, vaan vastauksissa käsiteltiin ryhmän jäsenen muuttunutta statusta ennen

kaikkea suhteessa työyhteisöön siten, että johtoryhmän jäsenen aseman toivottiin olevan selkeä koko koulutyöyhteisölle. (Kalo 2008, 84–85; Juuti 1989, 124–125; Ropo ym. 2005, 32, 161)

Kuten jo ilmiön käsitteellinen kartoitus – luvussa määriteltiin, valta liittyy johtoryhmän rakenteeseen myös siten, että rehtorilla tulee olla valmiuksia jakaa valtaa ja vastuuta johtoryhmän jäsenille, koska teoriassa johtamisen jakaminen saattaa jäädä näennäiseksi kaiken todellisen vastuun säilyessä rehtorilla. Johtoryhmän jäsenten vastauksissa toivottiinkin todellista vastuunjakoja, jottei johtoryhmästä tulisi vain keskusteluryhmä jonka todellinen päätösvalta säilyisi yksin rehtorilla. Myös eräs johtoryhmän rehtorijäsen pohti, kuinka itse antaisi enemmän vastuuta ryhmän jäsenille. Koulun johtamisen teoriaa mukailleen koulumaailman johtaminen on oikeudellisesti säänneltyä, eikä johtamisen jakaminen kouluissa ole ongelmaton prosessi. Vaikka lopullista vastuuta päätöksistä ei voikaan delegoida pois rehtorilta, monenlaisia johtamistehtäviä ja vastuuta on teoriassa mahdollista jakaa johtoryhmän jäsenille. Jaetun johtajuuden haasteena on teoriassa myös se, että uusien käytäntöjen vaikutus rehtorin työmäärään saattaa jäädä varsin näennäiseksi. Vaikka koulu siirtyisikin jaetun johtajuuden käytänteisiin, jaettu johtajuus ei välttämättä pienennä rehtorin roolia koulun johtajana.

Kehittämisen näkökulmasta koulun johtamisen, jaetun johtajuuden tai johtoryhmätyön teoriat eivät tarjoa mitään valmista sapluunaa järjestää johtoryhmän rakenne. Kuten ryhmän roolinkin suhteen myös työnjaossa on paikallaan noudattaa ryhmäkohtaista harkintaa.

Kuten edellä kuvattiin, rakenteen selkeyttä toivovat johtoryhmän jäsenet liittivät toimivan rakenteen koulun yleiseen rakenteeseen ja pedagogiseen näkökulmaan. Rakenteen selkeyttä toivoneet johtoryhmän jäsenet eivät kovinkaan tarkasti eritelleet, mistä rakenteen epäselvyys johtuu tai mihin epäselvä työnjako johtoryhmässä voi heidän näkemyksensä mukaan johtaa. Rakennetta koskevissa vastauksissa viitattiin hyvin yleisellä tasolla tehokkuuteen. Tehokkuus on myös yleisen organisaatioteorian mukaan keskeisin asia, jota toimiva rakenne tuottaa.

Johtoryhmän jäsenten vastauksissa toivottiin johtoryhmän jäsenten kehittyvän johtamisroolissaan. Kuten kaikkien työyhteisöjen kaikissa tiimeissä ja ryhmissä, myös jokaisella johtoryhmän jäsenellä on takuulla henkilökohtaisia kehittymiskohteita. Tässä nimenomaisessa tapauksessa, johtamistehtävät saattavat olla joillekin johtoryhmän jäsenistä uusia, joten on luonnollista, että kaikkia johtamisroolin aspekteja ei ole vielä kyetty ottamaan haltuun. Erinäisiä valmiuksia, tietoja ja taitoja on mahdollista kehittää sekä omaehtoisesti että esimerkiksi valmennusten tai mentoroinnin

avulla. Tätä suurempi haaste ovatkin ehkä resurssit. Koulun henkilökuntaan kuuluva voi teorian mukaan vain harvoin kehittää täysmittaisesti sekä asiantuntijuuttaan että johtamisvalmiuksiaan ja hoitaa molempiin rooliin liittyviä tehtäviä samalla intensiteetillä. Koska tässä työssä tarkastellaan normatiivisesti syntynyttä jaettua johtajuutta, johtamisen jakamisesta vastaavan tahon tehtävä on varmistua johtamistehtävään osallistuvien osaamisesta sekä mahdollisuuksista kehittää tätä osaamista. Kehittämisen ja kehittymisen on oltava vapaaehtoista eikä ketään tulisi suostutella tai pakottaa johtamistehtävään. (Mansukoski ym. 2007, 118; Karikoski 2009, 20; York-Barr & Duke 2004, 282)

Teoriassa jaetun johtajuuden käytänteitä kehitettäessä on tarpeen pohtia johtoryhmätyöhön osallistumisen periaatteita ja käydä nämä periaatteet yhteisesti ja avoimesti läpi. Muodostettaessa johtoryhmälle mielekästä rakennetta ja työnkuvia on mahdollista tehdä monia periaatteellisia ratkaisuja sen suhteen, mitä johtajuustoimintoja jaetaan ja mitä ei. Näin johtoryhmälle muodostuu työnjako, jota on oikeudelliselta kannalta mielekästä noudattaa. Oleellista on, että johtoryhmän jäsenet tietävät, mitä johtoryhmältä ja heiltä odotetaan ja kuinka heidän vastuunsa ryhmän jäsenenä muodostuu. (Mansukoski ym. 2007, 135)

Vaikka koulu on tiukan oikeudellisen sääntelyn alainen, ainakin osa johtamistehtävistä on mahdollista jakaa rehtorilta johtoryhmän jäsenille. Jakamalla johtamisvastuuta varmistutaan siitä, ettei vastuunjako jäisi vain näennäiseksi, kuten vastauksissa pohdittiin. Johtoryhmä voi teoriassa olla sekä hierarkkinen että vähemmän hierarkkinen, jolloin kaikki johtoryhmän jäsenet osallistuvat samantarvoisesti johtamiseen. Ryhmän johtamisvastuun jakautuminen on määriteltävä tehokkaan toiminnan varmistamiseksi sekä siksi, että johtajuustehtäviin osallistuvilla on mahdollisuus sisäistää uudet koulun sisäiset johtaja-asetat. Hierarkkisessa johtoryhmässä ryhmä toimii lähinnä johtajan työkaluna ja johtajan asettamissa rajoissa, eikä yksittäisten opettajien työnkuviin sisälly varsinaista johtamisvastuuta. Sekä vähemmän että enemmän hierarkkinen johtoryhmä voi toimia aivan hyvin. Johtoryhmän rakenteesta kumpuava auktoriteetin hierarkia ei estä eri auktoriteetin omaavien ihmisten keskinäistä vuorovaikutusta. Vaikka vastuiden selkeä määrittely on tärkeää ja vaikka kaikki vastuut voidaan viime kädessä johtaa ryhmässä toimivaan yksilöön, tulisi ryhmän tuntee myös yhteisvastuuta. Yhteisvastuu sisältää abstraktina käsitteenä esimerkiksi kokonaisedun mukaista johtamista ja lojaalia yhteisten päätösten takana seisomista. (Harisalo 2008, 77; Mansukoski ym. 2007, 132–135, 145, 223)

Kuten johtoryhmän jäsenten vastauksissa toivottiin, koko työyhteisön tulee tuntea johtoryhmän jäsenten roolit johtoryhmätyön muuttaessa työyhteisön valtasuhteita. Jo aiemmin viitattiin siihen, että erityisesti johtoryhmän opettajajäsenet tarvitsevat muuttuneelle roolilleen työyhteisön tuen. Koko koulun kehittämiseen tähtäävä johtoryhmätyö vaatii opettajalta uuden oppimista. Kun johtoryhmän ja työyhteisön välillä on hyvä vuorovaikutus, voi sekä yksittäinen opettaja että koko työyhteisö kehittyä (Sulonen 2004, 147; York-Barr & Duke 2004, 267, 272–273).

6.3 Organisointi

Useamman ihmisen yhteistoiminta edellyttää organisoitumista. Organisointi tarkoittaa toiminnan järjestämistä, jolla pyritään saavuttamaan organisaation tavoitteet. Siinä missä johtoryhmätyön organisointi kattaa kaikki johtoryhmän toiminnot aina toimintakulttuurista toimintaprosesseihin saakka, johtoryhmätyöskentelyn organisoinnilla viitataan johtoryhmän työtapojen järjestämiseen mahdollisimman tarkoituksenmukaisella tavalla. Johtoryhmätyöskentelyn organisoinnilla eli johtoryhmän työskentelyolosuhteiden järjestelyllä on merkittävä vaikutus esimerkiksi johtoryhmän tehokkuuteen, johtoryhmän jäsenten potentiaalin hyödyntämiseen ja johtoryhmän uudistumismahdollisuuksiin. (Harisalo 2008, 14)

Tähän teema-alueeseen kuuluvat vastaukset käsittelevät johtoryhmätyöskentelyn tarkoituksenmukaista organisointia erityisesti johtoryhmätyöskentelyn toimintaprosessien kautta. Koska kaikki organisaation toiminta on suhteutettava resursseihin, kuuluvat myös johtoryhmätyöskentelyn resurssit johtoryhmätyöskentelyn organisoinnin teema-alueeseen. Teema-alueeseen kuuluu 18 vastausryhmää, joihin oli kommentoinut kaikkiaan 245 vastaajaa eli johtoryhmän jäsentä.

Tähän teema-alueeseen lukeutuvat numeeriset väittämät: (ks. liite 3 s. 115–119)

Ajankäyttö on suhteessa asian tärkeyteen

Kokouksissamme isot ja pienet asiat pysyvät erillään

Kokoustyöskentelyä voi luonnehtia tehokkaaksi

Kokoonnumme sopivan tiheästi

Aikataulut pitävät, osallistujat tulevat ja lähtevät ajallaan

Käytämme eri asioita varten eripituisia ja tyyllisiä kokouksia

Kaikki jäsenet ovat hyvin valmistautuneita kokouksiin
Seuraamme tarkasti sopimiemme asioiden toteutumista

6.3.1 Prosessit

Prosessit ovat joukko toisiinsa liittyviä toimintoja ja näihin tarvittavia resursseja, joiden avulla on mahdollista saavuttaa tuloksia. Karimaa (2002, 10) määrittelee, että prosessit ovat organisaatioiden vaatimustenmukaista ja tavoitteista toimintaa. Johtoryhmätyöskentelyn käytännöt on mahdollista jakaa edelleen prosessin osiksi eli toiminnoiksi, jotka muodostavat toimintoverkon eli prosessin kaavion. (Karimaa 2002, 10–11)

Useimmissa organisaatioissa on paljon prosesseja, jonka toiminnoista ei ole tarkoituksenmukaista luoda prosessikaavioita tai muita tarkkoja kuvauksia. Tietyt toiminnot on kuitenkin mahdollista identifioida prosessin osina, koska silloin näitä toimintoja ja sitä kautta prosesseja on mahdollista kehittää. Tässä työssä, empiirisestä aineistosta nousseet toiveet kehittää kokouskäytäntöjä ja viestintää tunnistettiin johtoryhmätyöskentelyn prosessin osien kehittämistoiveiksi. Lisäksi, tässä yhteydessä myös toiveet johtoryhmän toiminnan tehostamisesta käsitellään johtoryhmätyön käytännön järjestelyyn liittyvänä kehittämishaasteena.

6.3.1.1 Tehokkuus

Tehokkuus on eräs toimivan prosessin edellytyksistä. Tehokas prosessi ei kuluta liikaa resursseja eikä aikaa. Peruskoulun johtoryhmätyöskentelyprosessin tehokkuus on vaikea määritellä, koska peruskoulu ei toimi kilpaillulla alalla, eikä sen prosesseja täten voi verrata kilpailijoiden vastaaviin. Johtoryhmätyöskentelyn tehokkuus on mahdollista jakaa ulkoiseen ja sisäiseen johtoryhmätyöskentelyn tehokkuuteen. Ulkoinen tehokkuus on johtoryhmätyöskentelyn aikaansaannosten määrä, laatu ja tarkoituksenmukaisuus. Sisäisellä tehokkuudella tarkoitetaan ryhmän toiminnallista laatua eli sitä kuinka johtoryhmä työskentelee ja miten asiat järjestetään pyrittäessä ulkoiseen tehokkuuteen. Tässä analyysissä tehokkuutta käsitellään ennen kaikkea sisäisenä tehokkuutena. (Karimaa 2002, 13; Mansukoski ym. 2007, 239)

Tehokkuuden tema-alueeseen kuuluu toiminnan organisoinnin tehokkuus, joka ilmeni vastauksissa ajankäytön ja kokousten tehokkuuden toiveena. Moni johtoryhmän jäsenistä piti ajankäytön

tehokuutta tärkeimpänä johtoryhmän toiminnan kehittämässä. Ajankäytön tehokkuutta toivottiin yleisesti sekä suhteessa asian tärkeyteen. Johtoryhmän jäsenet toivoivat johtoryhmässä käsiteltävän vain koko koulun toiminnan kannalta merkittäviä asioita, jotta aikaa ei kuluisi turhaan pieniksi koettuihin asioihin. Osa johtoryhmän jäsenistä toivoi, että myös vähemmän tärkeitä asioita käsiteltäisiin, vaikkakaan ei yhtä perusteellisesti kuin todella tärkeitä asioita.

Johtoryhmän jäsenet toivoivat kokousten olevan tehokkaita ja entistä selkeämpiä. Kokoustoimintaan haluttiin tehoa ja ryhtiä muttei kuitenkaan ilmapiiriin kustannuksella. Eräs johtoryhmän jäsen totesi: ” Ainahan voisi olla tehokkaampi ja saada vielä enemmän aikaan, toisaalta se vähentäisi johtoryhmän kokemista mukavaksi.”

Numeerisissa kysymyksissä tätä teemaa kartoitettiin väittämällä: ”Ajankäyttö on suhteessa asian tärkeyteen.” ja ” Kokouksissamme isot ja pienet asiat pysyvät erillään” sekä ”Kokoustyöskentelyä voi luonnehtia tehokkaaksi.” Noin puolet johtoryhmän jäsenistä oli sitä mieltä, että ajankäyttö voisi olla entistä paremmin suhteessa asian tärkeyteen. Kuusi kymmenestä johtoryhmän jäsenistä oli sitä mieltä, että isot ja pienet asiat saisivat pysyä entistä paremmin erillään. Yli puolet johtoryhmän jäsenistä arvioi kokoustyöskentelyä ainakin melko tehokkaaksi, eli kokoustyöskentelyn tehokkuudessa voisi tulkita olevan ainakin kohtuullisesti parantamisen varaa.(ks. liite 3 s. 115–116)

6.3.1.2 Kokouskäytännöt

24 johtoryhmän jäsentä nimesi kokouskäytännöt tärkeimmäksi ryhmän toiminnan kehittämässä. Kokouskäytäntöjen kehittämistä toivottiin varsin yleisellä tasolla. Yksittäisistä kokousmenettelyistä, joita toivottiin erityisesti kehitettävän, mainittiin dokumentointi kuten esityslista, pöytäkirja ja asialista sekä seuraamisen velvoite kokouksesta poissa olevalle.

Soveltuvaa kokousajankohtaa toivoi seitsemän johtoryhmän jäsentä, säännöllistä kokoontumista 19 ryhmän jäsentä. Johtoryhmän kokousten toivottiin olevan säännöllisesti esimerkiksi kerran kahdessa viikossa ilman keskeytyksiä. Yhteistä kiinteää aikaa pidettiin tärkeänä, mutta tapaamisia ei tule tätä teemaa kommentoivien mukaan olla liian usein. Eräs johtoryhmän jäsen kuvasi, että yhteinen, säännöllinen aika on johtoryhmän toiminnan kehittymisen edellytys. Tätä samaa teemaa noudattelee myös aikataulujen laatimisen ja aikataulujen pitämisen toiveet, joita esitti 13 johtoryhmän jäsentä.

Kokouksiin toivottiin selkeää aikataulutusta ja näistä aikatauluista kiinni pitämistä. Aikataulutus oli vastauksissa myös osittain sidoksissa kokonaisaikataulun hallintaan. Kuten eräs johtoryhmän jäsen totesi ” jos on joku kokousaika sovittu, niin olisi hyvä, että kokous alkaisi ajallaan, kun on itsellä kiire seuraavalle tunnille.”

Numeerisen väittämän ”Kokoonnumme sopivan tiheästi” annettujen vastausten perusteella valtaosa johtoryhmän jäsenistä on sitä mieltä että johtoryhmä kokoontuu kyllin tiheästi. Kuitenkin joka neljäs johtoryhmän jäsen näki tässä jonkin verran parantamisen varaa (ks. liite 3 s. 116). Suurin osa johtoryhmän jäsenistä arvioi väittämän ” Aikataulut pitävät, osallistujat tulevat ja lähtevät ajallaan” pitävän vähintään melko hyvin paikkansa. Kuitenkin joka kolmannen johtoryhmän jäsenen mukaan tässä on ainakin jonkin verran parannettavaa (ks. liite 3 s. 117). Numeerisissa väittämissä tiedusteltiin myös, käyttäkö johtoryhmä eri asioita varten eripituisia ja erityyppisiä kokouksia (ks. liite 3 s. 117). Noin puolet johtoryhmän jäsenistä arvioi tämän pitävän ainakin melko hyvin paikkansa. Avoimissa vastauksissa ei oltu kommentoitu tätä kuin yhdessä vastauksessa, jossa eräs johtoryhmä jäsen kertoi, ettei heillä ole ollut juurikaan ollut eripituisia kokouksia eri asioita varten. Hän ei kuitenkaan pitänyt tätä huonona, koska johtoryhmällä on kiinteä aika lukujärjestyksessä.

Kokouskäytännöt kattavat prosessinomaisesti johtoryhmän toiminnan suunnittelusta seurantaan. Työn suunnittelua ja kokousten valmistelua etukäteen painotti 45 johtoryhmän jäsentä. Johtoryhmän työhön haluttiin enemmän suunnitelmallisuutta ja koordinoitua. Suunnitelmallisuutta toivottiin joissakin vastauksissa ennen kaikkea pitkällä aikavälillä kuten vuositasolla. Erään johtoryhmän jäsenen mukaan suunnitelmallisuudella varmistetaan, että johtoryhmän jäsenet ovat paremmin valmistautuneita kokouksiin ja voivat myös helpommin mitoittaa työtehtävänsä. Yksittäisten kokousten valmistelun osalta toivottiin etukäiteistä perehtymistä ja ennakoimista. Tämä liittyi toiveeseen siitä, että kokouksissa käsiteltävät asiat tulisivat ajoissa johtoryhmäläisten tietoon. Numeerisissa väittämissä tätä problematiikkaa kartoitettiin väittämällä ” Kaikki jäsenet ovat hyvin valmistautuneita kokouksiin” Yli puolet vastanneista oli sitä mieltä, että tässä osa-alueessa on ainakin jonkin verran parantamisen varaa (ks. liite 3 s. 118).

Sovittujen asioiden toteutumista ja toteutumisen seurantaan toivoi 24 johtoryhmän jäsentä. Tätä problematiikkaa kuvattiin vastauksissa monin eri tavoin. Esimerkiksi käytännön toimista toivottiin selkeitä sopimuksia. Lisäksi tätä teemaa kommentoineet johtoryhmän jäsenet toivoivat, että keskusteltavat asiat eivät jäisi ilmaan ja että tehtävälisillä roikkuvat asiat saataisiin tehdyksi. Kokouksissa puhuttujen asioiden toivottiin näkyvän tehtävissä päätöksissä. Eräs johtoryhmän

jäsenistä ehdotti, että seuranta voitaisiin toteuttaa esimerkiksi lomakkeen avulla. Kahdessa kommentissa toivottiin seuranta nimenomaan itsearviointin muodossa. Numeerisissa väittämässä tätä oli kartoitettu väittämällä ”Seuraamme tarkasti sopimiemme asioiden toteutumista”. Kuusi kymmenestä johtoryhmän jäsenestä oli sitä mieltä, että väite pitää paikkansa vähintäänkin melko hyvin ja yli 40 % johtoryhmän jäsenistä oli sitä mieltä, että sovittujen asioiden toteutumisen seurannassa on ainakin jonkin verran kehitettävää (ks. liite 3 s. 118).

Johtoryhmätyön teoria tuntee johtoryhmätyön kokouskäytäntöihin ja tehokkuuteen liittyvät haasteet ja identifioi tehokkaat kokouskäytännöt erittäin tärkeiksi johtoryhmän toimivan työn kannalta. Kehittämisen näkökulmasta johtoryhmätyön sisäistä tehokkuutta on mahdollista kehittää niin johtoryhmätyön valmistelun, kokoustyöskentelyn kuin kokouksen jälkeisenkin toiminnan osalta. Toimivat ja tehokkaat kokoukset ovat sekä johtoryhmän vetäjän että jokaisen johtoryhmän jäsenen vastuulla. (Mansukoski ym. 2007, 231)

Johtoryhmän jäsenten vastauksissa toivottiin parempaa työn suunnittelua ja kokousten valmistelua. Johtoryhmätyön teorian mukaan puheenjohtajan tulisi määrittää kokouksen luonne sekä varmistaa, että kaikki johtoryhmän jäsenet saavat kokouskutsun. Johtoryhmän puheenjohtajan vastaa teorian mukaan myös johtoryhmän kokouslistan selkeydestä ja tarkoituksenmukaisuudesta. Ryhmän jäsenten velvollisuus on johtoryhmätyön teoriaa mukaillen valmistautua kokouksiin huolellisesti sekä myös tarpeen mukaan valmistella omaan alaansa tai muuten vastuulleen kuuluvat asiat. Mikäli johtoryhmän jäsenet ovat valmisteluvastuussa, johtoryhmän vetäjän tulee edellyttää kaikilta valmistautumista ja hoitaa itse valmistautuminen mahdollisimman esimerkillisesti. (Mansukoski ym. 2007, 242–244)

Kuten johtoryhmän jäsenet toivoivatkin, myös johtoryhmätyön teorian mukaan kokoukset tulee aloittaa sovittuun aikaan. Saapumalla ajoissa johtoryhmän jäsen osoittaa arvostavansa yhteistä aikaa. Johtoryhmillä on erilaisia kokouskäytäntöjä ryhmän roolista ja ryhmässä tehtävän työn luonteesta riippuen. Eri johtoryhmille on kuitenkin yleensä yhteistä se, että ajankäytöltä odotetaan tehokkuutta. Johtoryhmän jäsenten vastauksissa toivottiin, että ryhmän ajankäyttö olisi suhteessa asian tärkeyteen. Tätä pidetään tärkeänä myös johtoryhmätyön teoriassa. Kuten johtoryhmän roolin kirkastamisen haastetta pohdittaessa ilmeni, johtoryhmän tulisi pitäytyä koko yksikköä koskevien asioiden käsittelyssä, mikäli se halutaan mieltää ryhmäksi joka johtaa. Tätä myös johtoryhmän jäsenet toivoivat vastauksissaan. Johtoryhmän jäsenet eivät esittäneet näkemyksiä siitä, kuinka edellä mainittuja asioita olisi mahdollista kehittää. Johtoryhmätyön teorian mukaan tehokas

ajankäyttö on jokaisen johtoryhmän jäsenen vastuulla, eikä hyvä ajankäyttö rajoitu vain asioiden toimivaan fokusointiin johtoryhmäkokouksissa vaan koko työ tulisi järjestää siten, että johtoryhmälle ja siellä käsiteltäville asioille on kylliksi aikaa. (Mansukoski ym. 2007, 49; Åhman ym. 2007, 184–185)

Johtoryhmän jäsenet toivoivat johtoryhmän kokoustyöskentelyyn suunnitelmallisuutta ja mainitsivat yksittäisiä kehittämiskohteita kokouskäytäntöihin. Johtoryhmätyön teoria tunnistaa näiden kokouskäytäntöjen tärkeyden tehokkaalle johtoryhmätyölle. Muita johtoryhmätyön teoriassa hyväksi havaittuja kokouskäytäntöjä, joita tämän työn vastauksissa ei yksilöity ovat esimerkiksi päätösten yksiselitteinen muotoilu, mahdolliset väliyhteenvedot, sovittujen asioiden kirjaaminen sekä muut muistiinpanot. Käytännössä jokainen johtoryhmän jäsen voi itse kehittää tehokasta kokoustyöskentelyä käyttämällä puheenvuoronsa tarkoituksenmukaisesti. Johtoryhmätyön teorian mukaan puheenjohtajan rooli on korostunut kokouksen aikana, koska puheenjohtaja vastaa viime kädessä puheenvuorojen tarkoituksenmukaisuudesta sekä siitä, että kokoukset alkavat, sujuvat ja loppuvat aikataulujen raameissa. (Mansukoski ym. 2007, 244–246, 249; Åhman ym. 2007, 176; Porenne & Salmimies 1996, 85–86)

Johtoryhmän jäsenten vastauksissa kaivattiin johtoryhmässä tehtyjen päätöksen toteutumisen seurantaa. Seuranta eli johtoryhmän päätösten jälki- ja jatkohoito on tunnistettu johtoryhmätyön teoriassa onnistuneen johtoryhmätyön edellytykseksi. Johtoryhmä voi kehittää päätösten toteutumisen seurantaa muun muassa käyttämällä pöytäkirjaa tai päätösmuistiota, johon kirjataan sovitut asiat ja nimetyt vastuut. Teoriassa johtoryhmän on myös syytä kirjata ylös, miten ryhmä aikoo toimia asioiden suhteen, joiden hoidosta ei ilmene kyllin suurta yksimielisyyttä. Johtoryhmätyön teoria pitää hyvänä käytäntönä myös sitä, että johtoryhmän kokousmuistiot saatettaisiin pikaisesti koko henkilökunnan saataville. Tämä edistää ja ylläpitää henkilöstön luottamusta johtoryhmää ja sen toimintaa kohtaan. Seurannan suhteen ryhmän työtä tukee myös vanhojen pöytäkirjojen tai vireillä olevien asioiden läpikäyminen kokouksissa. Säännöllinen seuranta auttaa ryhmää varmistamaan, että sovituista asioista on pidetty kiinni. (Mansukoski ym. 2007, 246–249, 251; Porenne & Salmimies 1996, 89–90)

Johtoryhmätyön teoriassa painotetaan erityyppisten ja eripituisten johtoryhmäkokousten tärkeyttä. Koska koulun johtoryhmä poikkeaa yrityksen johtoryhmästä monilta osin, eivät johtoryhmän jäsenet tuoneet esille tällaista tarvetta. Sen sijaan eräs johtoryhmän jäsen kommentoi, ettei eripituisille ja -tyylisille kokouksille välttämättä olisi aikaa tai tarvetta. Kehittämisen näkökulmasta

erityylisten ja pituisten kokousten tai epävirallisten tapaamisten käyttö saattaisi kuitenkin olla mielekästä monen johtoryhmän jäsenen toivoman ajankäytön optimoinnin kannalta. Tämä on mahdollista toteuttaa esimerkiksi siten, että osa asioista käsiteltäisiin vain joidenkin johtoryhmän jäsenten toimesta joko johtoryhmän vetäjän kanssa tai ilman vetäjän osallisuutta. Näin käsitellyt asiat voitaisiin tuoda koko johtoryhmän tietoon varsinaisessa johtoryhmäkokouksessa. Näin toimimalla koko ryhmää ei kuormitettaisi asioilla, joilla sitä ei ole välttämätöntä kuormittaa. On tietenkin ensiarvoisen tärkeää sopia, mistä asioista voidaan päättää pienemmällä porukalla ja minkä asioiden päättämiseen tarvitaan koko johtoryhmän osallistuminen. (Mansukoski ym. 2007, 232–234; Åhman ym. 2007, 176–177)

Kuten edellä ilmeni, erityisesti johtoryhmätyön teoriassa alleviivataan johtoryhmän vetäjän keskeistä asemaa johtoryhmän toiminnan käytännön aspektien tehokkuuden varmistamisessa. Johtoryhmän itseoikeutettuna vetäjänä toimii epäilemättä useimmissa johtoryhmissä rehtori, jolle jo oikeudellisestikin tarkasteltuna kuuluu lopullinen vastuu ryhmän päätöksistä. Jaetun johtajuuden filosofiaan nojaten juuri kokouskäytäntöihin liittyvät asiat voivat kuitenkin olla niitä, joissa rehtori voi luovuttaa osan johtamisvastuustaan muille johtoryhmän jäsenille. Mikäli käytännön järjestelyjen piirissä katsotaan olevan tehtäviä, joiden johtamisrooli on jaettavissa, voidaan esimerkiksi kokousten valmistelurooli suunnitella johtoryhmissä kiertäväksi. Näin johtoryhmät voivat käyttää hyväksi jaetun johtajuuden tarjoamaa mahdollisuutta helpottaa rehtorin työtaakkaa.

6.3.1.3 Viestintä

Viestintä on tärkeä toiminto kaikille organisaatioille, koska se mahdollistaa ihmisten välisen järjestäytyneen ja päämääränhakuksen toiminnan. Viestintä poistaa epävarmuutta ja luo järjestystä. Viestintä ja tiedottaminen toimivat myös keinoina vaikuttaa organisaation jäsenten asenteisiin. Viestintää harjoitetaan organisaatioissa monin keinoin, joihin lukeutuvat virallisten tiedotuskanavien lisäksi joukko epävirallisia viestintäfoorumeita. Viestinnässä on aina kaksi osapuolta, lähettäjä ja vastaanottaja, jotka kumpikin ymmärtävät viestin omalla tavallaan. (Juuti 1989, 141–147; Heiskanen & Niemi 2010, 22)

Myös viestintä koettiin tarpeelliseksi kytkeä osaksi toimintaprosessia. Tähän teemaan lukeutuu kaikkiaan 17 vastausta. Informaation kulkua toivottiin johtoryhmän sisällä, mutta ennen kaikkea suhteessa muihin opettajiin ja työyhteisöön. Suurin osa johtoryhmän jäsenistä käytti termiä

tiedottaminen ja tiedonkulku siinä merkityksessä, että opettajia ja työyhteisö tulisi entistä paremmin tiedottaa johtoryhmässä tehtävistä päätöksistä. Tematiikka on samansuuntainen kuin toimenkuvan käsitteen yhteydessä, jossa tärkeimpänä asiana johtoryhmän toiminnan kehittämisen mainittiin johtoryhmän toiminnan ja roolin selkeys työyhteisöön päin.

Kuten johtoryhmän jäsenten vastauksissa olikin oivallettu, viestinnällä on tärkeä rooli johtoryhmän toiminnassa. Koulun johtamisen teorian mukaan ryhmän muotoutuminen koulun sisälle lisää ryhmän sisäistä yhteistyötä, mutta erottaa muista koulussa toimivista ryhmistä, joten ryhmä muodostuu erilliseksi toimintaympäristönsä. Viestinnän merkitys tulee esiin ennen kaikkea siinä, että johtoryhmän eräs menestymisen edellytys on johtoryhmän toimintaympäristön mukaan saaminen. Kuten jo aiemmin tässä tutkielmassa on tullut esille, koko koulun henkilökunnan tuki ja luottamus ovat johtoryhmän toiminnalle ensiarvoisen tärkeitä ja koko henkilökunnan on ainakin jossain määrin osallistuttava koulun kehittämiseen. (Crow & Pounder 2000, 244; Åhman ym. 2007, 32–26; Heiskari 2008, 179–180; Mansukoski ym. 2007, 17–18)

Kehittämisen näkökulmasta johtoryhmän ja työyhteisön välinen viestintä tulee kytkeä olemassa oleviin koulun viestintäprosesseihin. Johtoryhmän rooli koulun sisäisessä viestinnässä saattaa olla hyvinkin tärkeä, koska teoriassa sisäinen ja ulkoinen viestintä ja näiden kehittäminen kuuluvat johtoryhmän perustehtäviin. Viestintätavoista sopiminen kattaa sen, minkälaisella aikataululla, millä foorumeilla ja miten työyhteisön jäsenille ja mahdollisille ulkoisille sidosryhmille viestitään johtoryhmän päätöksistä tai niistä asioista, jotka tulevat organisaation tietoon johtoryhmän kautta. Viestintä ei tarkoita vain tiedottamista, vaan viestimisen käsite sisältää vuoropuhelun ulottuvuuden. Johtoryhmän on heti toimintansa alussa luotava avoin ja keskustelevalta ilmapiiri ja tähän soveltuvat foorumit koko työyhteisön kanssa. Kommunikointiyhteyden ja avoimuuden ilmapiirin luominen on myöhäistä siinä vaiheessa, kun johtoryhmän toiminnasta tai päätöksistä alkaa kuulua soraääniä työyhteisöstä päin. Siksi johtoryhmän on luotava ja ylläpidettävä avointa viestintäkulttuuria koko toimintansa ajan. (Mansukoski ym. 2007, 125, 147; Spillane ym. 2001, 24–27)

6.3.2 Resurssit

Resurssit ovat osa toimintaprosessia eli yleisemmin toiminnan organisointia. Kärjitetysti voitaisiin sanoa, että kaikki toiminta on suhteutettava olemassa oleviin resursseihin. Lisäresursseja on usein mahdollista saada organisoimalla toiminta entistä paremmin. Joissakin tapauksissa liian niukat

resurssit ovat kuitenkin ylivoimainen haaste organisaation tai ryhmän toiminnalle. Johtoryhmän toiminta edellyttää monia resursseja kuten aikaa, pääomaa, tietoa ja mitä moninaisimpia materiaalisia resursseja esimerkiksi toimitiloja. Tärkein resurssi ja johtoryhmän arvokkain pääoma ovat johtoryhmässä toimivat ihmiset. Tämän empirisen aineiston vastauksista löydettiin kolmenlaista eri resurssihaastetta. Johtoryhmän jäsenet käsittelivät vastauksissaan resurssihaasteena aikaa, hallinnollisia resursseja ja johtoryhmän jäsenen palkitsemista.

Kaksikymmentä johtoryhmän jäsentä oli käsitellyt vastauksessaan aikaa resurssina. Kokousajan riittävyttä kommentoi viisi ja ajan riittävyttä kokousten pitämiseen kahdeksan johtoryhmän jäsentä. Tätä teemaa kommentoivien mukaan aikaa kokouksille on vaikea löytää arkityön ohella. Osassa vastauksista kokousten koettiin pidentävän kokonaistyöaikoja liiaksi. Monen johtoryhmän jäsenen mielestä johtoryhmässä olisi osattava priorisoida ja keskittyä vain todella tärkeisiin asioihin. Johtoryhmätyötä tehdään perustyön ohella ja ajankäyttö turhaksi koettuun koetaan luonnollisesti rasitteena. Eräs johtoryhmän jäsen kuitenkin huomautti, että oleellisia asioita voi olla hankala tunnistaa. Toisessa vastauksessa taas todettiin, että toisinaan on hyvä voida yhdessä keskustella melko pieniltäkin tuntuvista asioista. Johtoryhmän jäsenet toivoivatkin paitsi kokousajan riittävyttä myös aikaa kiireettömään pohtimiseen, jota kommentoi seitsemän johtoryhmän jäsentä. Esimerkkinä tällaisesti mainittiin kokonaisen suunnittelupäivän varaaminen johtoryhmälle.

Ajankäyttöön liittyviä asioita oli kartoitettu myös numeerisissa väittämässä, mutta väittämät sijoittuvat eri teeman alle, koska niitä ei oltu kysytty resurssien näkökulmasta, kuten johtoryhmän jäsenet ne vastauksissaan esittivät. Koska alkuperäistä kyselyä laadittiin johtoryhmäkoulutuksen alkumetreillä, tämän kaltaisen problematiikan olemassaolo ei ehkä ollut tiedossa, tai sen kartoittamiseen ei kyselyhetkellä ollut motiivia.

Hallinnollisten resurssien alle sijoittuvat vastaukset, joissa haasteena pidettiin asianmukaisten työvälineiden saamista tai käyttöä johtoryhmätyössä sekä resurssien saamista koulun kehittämistyöhön. Seitsemän johtoryhmän jäsentä oli kommentoinut tätä teemaa. Kolme johtoryhmän jäsentä toivoi hallintoresurssien suurentamista. Kaksi johtoryhmän jäsentä halusi johtoryhmän hyödyntävän Helsingin kaupungilla käyttöönotettuja tietoteknisiä työkaluja toiminnassaan. Viisi johtoryhmän jäsentä kommentoi johtoryhmätyön palkkausasiaa. Tätä teemaa kommentoivien mukaan johtoryhmätyöstä maksettavan korvauksen on oltava suhteessa tehtyyn työhön sekä tasapuolinen kaikille johtoryhmän jäsenille. Johtoryhmän jäsenet pitivät haasteellisena osallistaa henkilökuntaa johtoryhmätyöhön kuten kokousten valmisteluun, tai jakaa

johtoryhmäläisille vastuuta kun annetusta lisätyöstä ei ole luvassa kohtuullista korvausta. Kuten eräs johtoryhmän jäsen totesi: ” *Lisääntyvän työmäärän säilyttäminen rehtorilta opettajakunnalle saattaa olla ristiriidassa opettajan toimenkuvan kanssa.*” Saman johtoryhmän jäsenen mukaan johtoryhmätyölle tulisi määritellä selkeä tuntimäärän, huojennus opetusvelvollisuuteen sekä entistä suurempi palkkio, koska opettajajäsenen suhteettoman pieni palkitseminen syö motivaatiota osallistua johtoryhmätyöhön.

Jaetun johtajuuden käytänteille muodostuu jaetun johtajuuden teorian mukaan väistämättä haasteita, mikäli koululle myönnettyt resurssit eivät mahdollista johtajuuden jakamista. Tämän lisäksi palkka ja palkitseminen ovat tärkeitä teemoja opettajan työssä yleisestikin. Esimerkiksi Luokanopettajaliiton koulutuspoliittisessa ohjelmassa vuodelta 2006 nostettiin opettajan palkkaus erääksi keskeiseksi kehittämiskohteeksi moderneissa kouluissa. Liiton ohjelmassa korostettiin, että koko työstä on saatava koko palkka. Opettajan työn on paitsi houkuteltava myös palkittava lahjakkaimpia tekijöitä. Myös Juvan, Kangasniemen ja Välijärvin (2009, 26) mukaan, opettajien palkkausjärjestelmä on muuttunut hitaasti vastaamaan opettajan työssä tapahtuneita muutoksia. Keskeinen ongelma johtoryhmätyötä ajatellen on se, että oppitunti on ajankäytön yksikkö, jonka perusteella palkka määräytyy. (Spillane 2004, 6, 8–9, 18; Luokanopettajaliitto 2005, 6–8)

Karikosken mukaan johtamisen jakaminen edellyttää, että vuorovaikutukselle löytyy yhteistä aikaa. Tämän ajan löytyminen on kirjoittajan mukaan suuri haaste sekä virastotason suunnittelijoille että rehtorille, eivätkä pelkkä positiivinen palaute tai rahallinen palkitseminen välttämättä ole oikeita ratkaisuja. Harisalo ja Miettinen kuitenkin kirjoittavat, että tunnustukset ovat riittämättömiä, mikäli työntekijöille ei makseta reilua palkkaa. (Karikoski 2009, 95; Harisalo & Miettinen 2004, 92)

Kehittämisen näkökulmasta osa aika- ja hallinnollisen resurssin haasteista on mahdollisesti ratkaistavissa paremmin organisoimalla, kuten edellisten haasteiden yhteydessä on esitetty. Tämän tutkielman puitteissa on lisäksi mahdollista todeta, että muutama johtoryhmän jäsen koki johtoryhmätyöstä maksettavan korvauksen johtoryhmätyöhön liitettävänä haasteena. Koska tässä tutkielmassa on otettu kantaa koulukohtaisen päätöksenteon puolesta, ei resurssiasiaa tai opettajien palkitsemisasiaa ole mahdollista kehittäjän näkökulmasta ratkaista. Kouluissa, joissa johtoryhmä muodostaa tärkeän johtamisresurssin ja johtoryhmän jäsenet käyttävät aikaansa ryhmän tehtävien suorittamiseen, asiallinen palkitseminen on ilman muuta paikallaan. Niissä johtoryhmissä, joiden tehtävä on pääasiassa toimia kehittämistiiminä niin sanotusta normaalien työajan puitteissa,

rahallinen erillispalkitseminen ei välttämättä ole tarpeellista, varsinkaan jos johtoryhmän jäsenet saavat ammatillisesti itsensä kehittämistä tarvitsemansa kiitoksen.

6.4 Sitoutuminen

Sitoutumisen taustalla on kuuluminen johonkin kollektiiviin ja sitoutuminen toimii siteenä henkilön ja tämän organisaation tai ryhmän välillä. Sitoutuminen on monitahoinen ilmiö ja henkilön sitoutuminen tiettyyn tehtävään riippuu useista eri tekijöistä kuten tunteesta, rationaalisesta valinnasta tai tottumuksesta. Perusolemukseltaan sitoutuminen on voima, joka sitoo yksilön tarkoituksenmukaiseen toimintaan ja johon yhdistyy erilaisia käyttäytymistä muovaavia ajattelutapoja. (Jokivuori 2002, 9; Mayer & Herscovitch 2004, 299)

Organisaatiositoutumista on mahdollista käsitteellistää monin eri tavoin. Useimpien teorioiden mukaan organisaatiositoutuminen koostuu eri tekijöistä, jotka on mahdollista jaotella esimerkiksi affektiiviseen, jatkuvaan ja normatiiviseen komponenttiin. Affektiivinen komponentti sisältää työntekijän emotionaalisen kiintymyksen ja sitoumuksen organisaatioon. Jatkuvalle komponentille viitataan sitoutumiseen, joka syntyy siitä, että organisaatiosta lähteminen aiheuttaa kustannuksia. Normatiivisella komponentilla viitataan työntekijän velvollisuudentuntoon, joka saa hänet jäämään organisaatioon. Sitoutuminen voi kohdistua moniin eri asioihin. Opettajien sitoutumista on mahdollista tarkastella esimerkiksi sitoutumisen organisaatioon tai opettamiseen, kollegoihin sekä koulun arvoihin ja normeihin. Sitoutumista on eriasteista eli yksilön sitoutuminen tehtävään tai organisaatioon voi olla vahva tai heikko. Opettajien sitoutuminen työhönsä vaihtelee monien tekijöiden kuten esimerkiksi iän, sukupuolen tai organisatoristen tekijöiden vaikutuksesta. (Allen & Mayer 1990, 1; Mayer & Herscovitch 2004, 299; Jokivuori 2002, 9; Siitonen 1999, 100–101, 104, 107)

Vaikka on tärkeää ymmärtää sitoutumisen koostuvan erilaisista elementeistä ja kohdistuvan erilaisiin asioihin ja ihmisiin, tässä työssä eri tekijöiden vaikutusta sitoutumiseen ei tarkastella erikseen, vaan sitoutumista käsitellään eri tekijöitä sisältävänä ilmiönä. Motivaatio on yksilön psyykinen tila, joka määrää millä aktiivisuudella ja mihin suuntautuneena yksilö toimii tietyssä tilanteessa. Motivaatiota on mahdollista käsitellä sitoutumisen lyhytkestoisempana sisarkäsitteenä. Termejä käytetään tässä toistensa synonyymeina, vaikka sitoutumista pidetäänkin motivaatiota laajempaan käsitteenä. (Viitala 2007, 162; Asp & Peltonen 1991, 48)

Sitoutumisen teema-alueeseen lukeutuvat vastaukset käsittelevät johtoryhmän jäsenten sitoutumista ja motivaatiota. Lisäksi teema-alue kattaa vastuunoton käsitteen. Siinä missä vastuun jakautuminen on johtoryhmän jäsenen roolin haaste, vastuun ottamisen vapaaehtoisuus liittyy käsitteen sitoutumiseen ja motivaatioon. Vaikka sitoutuminen ei saanut määrällisesti paljon vastauksia kysyttäessä tärkeintä asiaa johtoryhmän toiminnan kehittämisessä, sitoutumisella on erityisen suuri merkitys johtoryhmän toiminnan kannalta. Sitoutuminen vaikuttaa siihen, kuinka henkilön omaan työhön liittyvät muutokset onnistuvat, joten sitoutumisen voi katsoa vaikuttavan myös siihen, kuinka johtoryhmän jäsenet integroivat jaetun johtajuuden käytänteet omaan työhönsä. Moni tämän työn aineistosta löydetty haaste, kuten johtoryhmätyön tarkoitus, toimintakulttuuri, palkitseminen ja vastuukysymykset kulkevat rinta rinnan sitoutumisen käsitteen kanssa. Sitoutumisen teema-alueeseen kuuluu kolme vastausryhmää, joihin oli kommentoinut kaikkiaan 38 vastaajaa eli johtoryhmän jäsentä. (Sulonen 2004, 39, 48; Kirveskari 2003, 58)

Tähän teema-alueeseen lukeutuvat numeeriset väittämät: (ks. liite 3 s.119–121)

Kaikki tuovat omia ajatuksiaan esille ja haluavat vaikuttaa

Koen itse osallistuvani päätöksentekoon ja sitoudun johtoryhmän yhteisiin päätöksiin

Johtoryhmän vetäjä osaa aktivoida osallistujat mukaan kokouksiin

Sitoutumista toivottiin paitsi yleisesti ryhmään, myös ryhmän toimintaan ja tehtyihin päätöksiin. Johtoryhmältä toivottiin lisäksi työtettä, joka sitouttaisi koko henkilöstön työskentelemään kohti yhteisiä päämääriä. Sitoutuminen nähtiin vastuunottona yhteisistä asioista ja myös johtoryhmän jäsenen pätevyyden osa-alueena:

”Johtoryhmän jäseneltä vaaditaan korkeaa sitoutumisastetta, tasapuolisuutta, vastuunottamista, uskallusta tehdä ikäviäkin päätöksiä.”

Innostusta ja motivaatiota peräänkuulutti yhdeksän johtoryhmän jäsentä. Johtoryhmän jäseniltä toivottiin paitsi tahtoa ja motivaatiota myös aktiivisuutta, innostusta ja kehittämishenkisyyttä. Vastuunoton mainitsi kuusi johtoryhmän jäsentä. Eräs johtoryhmän jäsenistä piti tärkeimpänä johtoryhmän toiminnan kehittämisessä sitä, että johtoryhmän jokainen jäsen sitoutuu ryhmän täysvaltaiseksi jäseneksi ja ottaa vastuun päätöksistä.

Kuten jo muidenkin teemojen käsittelyn yhteydessä todettiin, numeeristen väittämien tematiikka ja näkökulma eivät noudattele avointen vastausten tapaa lähestyä asioita. Valtaosan vastanneista mukaan kaikki tuovat omia ajatuksiaan esille ja haluavat vaikuttaa. Kuitenkin noin joka kymmenes johtoryhmän jäsen näki tässä ainakin kohtuullisesti parantamisen varaa. Liki kaikki vastanneet arvioivat oman osallistumisasteensa ja sitoutumisensa verrattain korkeaksi. Vain noin 7 % vastanneista antoi väittämälle ” Koen itse osallistuvani päätöksentekoon ja sitoudun johtoryhmän yhteisiin päätöksiin” arvon 1,2 tai 3, jonka voisi tulkita siten, että osa-alueessa olisi ainakin jonkin verran kehittämisen varaa. Myös ryhmän vetäjän toiminta väittämän ” Johtoryhmän vetäjä osaa aktivoida osallistujat mukaan kokouksiin” osalta arvioitiin hyväksi. Noin joka neljäs näki tässä jonkin verran kehittämisen varaa, mutta valtaosan mielestä väite piti paikkansa vähintäänkin kohtuullisen hyvin. (ks. liite 3 s.119–120)

Sitoutumista käsitellään organisaatiotutkimuksessa lähinnä normatiivisena ilmiönä, kuten sitä käsiteltiin johtoryhmän jäsenten vastauksissakin. Kuten jo sitoutumisen määritelmä kertoo, sitoutuminen saa yksilön toimimaan kollektiivin päämäärien mukaisesti eli sitoutuminen vaikuttaa tehokkuuteen ja sekä yksilön hyvinvointiin ja esimerkiksi henkilön vaihtuvuuteen ja poissaoloihin. Johtoryhmän jäsenten vastauksissa ei kuitenkaan esitetty, kuinka sitoutumista johtoryhmätyöhön voisi heidän näkemyksensä mukaan edistää. (Mayer & Herscovitch 2004, 299)

Kehittäjän näkökulmasta sitoutumista voidaan edistää johtoryhmätyössä, vaikkakin sitoutumisen asteeseen vaikuttavien monien organisaatioon, johtamiseen ja työntekijän henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyvien tekijöiden yhteisvaihtelua on hankala hallita. Sitoutuminen tapahtuu oppimisen kautta sekä tiedostaen että tiedostamatta. Teoriassa sitoutumista edistää esimerkiksi tietoinen kommunikointi organisaation tai ryhmän arvoista ja päämääristä. Tiedostamaton sitoutumisen kehitys taas nojaa tulkintoihin joita ryhmän jäsenet tekevät siitä minkälaista toimintaa heiltä odotetaan. (Mayer & Herscovitch 2001, 309; Jokivuori 2002, 51–76)

Opettajien sitoutumista käsittelevässä tutkimuksessa on havaittu, että opettajien työhönsä sitoutuminen on muutakin kuin tehtävien tunnollista suorittamista. Sitoutumiseen liittyy myös itsensä kriittinen arviointi ja tutkiskelu sekä kyky kohdata epävarmuutta ja riskejä. Opettajat, joiden sitoutuminen kohdistuu kouluorganisaation arvoihin, ovat halukkaimpia kehittämään käytäntöjään ja pyrkivät toteuttamaan koulun tehtävää. (Mustonen 2003, 130; Siitonen 1999, 20, 100–101, 108) Tätä samaa voi soveltaa myös koulun kehittämiseen tähtäävään johtoryhmätyöhön.

Jokivuori (2002, 104) lainaa Rosenholzia (1989), jonka mukaan työpaikan sosiaalis-organisatorisilla olosuhteilla voidaan edistää opettajien sitoutumista työhönsä. Sitoutumisen edistäminen on ensisijaisesti ryhmän johtajan tehtävä. Sitoutumisen edistämisen sijaan puhutaan usein sitouttamisesta, joka on tietyllä tapaa ulkokohtaisempi käsite kuin yksilön sisältä kumpuava sitoutuminen. Sitouttamisen keinoista varsinainen käskeminen ei välttämättä ole peruskoulukontekstissa toimivin keino saada johtoryhmän jäseniä sitoutumaan, eivätkä käskeminen tai siihen rinnastettavat keinot sitouta pidemmällä aikavälillä. Johtoryhmän jäsenten asenteisiin voi vaikuttaa esimerkiksi toimimalla esimerkkinä ja korostamalla me-henkeä. Ryhmän johtajalla on mahdollisuus sitouttaa ryhmän jäseniä esimerkiksi viestimällä niistä toiminnoista, joita on tehty tai tullaan tekemään koskien ryhmän jäsenten kehittymistä. Johtoryhmän toiminnassa tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että ryhmän johtaja ottaa aidosti huomioon tässä työssä havaittujen haasteiden kaltaiset ryhmän kehittämistarpeet ja aloittaa aktiivisen työn näiden haasteiden kääntämiseksi mahdollisuuksiksi. Sitouttamista synnyttää edellisten lisäksi oikea-aikainen, säännöllinen ja rakentava palaute. Asenteisiin vaikuttamisen ohella myös tunteisiin vetoamalla voi luoda sitoutumista. Tämä tietenkin edellyttää sitä, että johtoryhmän jäsenet voivat identifioitua organisaatioon positiivisella tavalla. Johtoryhmän jäsenten sitoutumisen ehdoton edellytys on johtoryhmän vetäjän sitoutuminen. Sitoutuminen lähtee ylimmästä johdosta, jonka kautta sillä on mahdollista saavuttaa jokainen organisaation jäsen. Ryhmätyöhön sitoutumisen taustalla koulun johtamisen kentässä on havaittu olevan ryhmän keskinäisen tuen ja kannustuksen. (Mansukoski ym. 2007, 219–222; Borgman & Packalén 2002, 44; Siitonen 1999, 107)

Jaetun johtajuuden teorian mukana itse johtamisen jakaminen ja opettajien osallistuminen koulun johtamistyöhön luovat sitoutumista. Opettajien mahdollisuus osallistua päätöksentekoon ja päätösten valmisteluun sekä johtamisprosessiin osallistumisen kautta syntyvä oman oppimisen ja ammatillisen kasvun mahdollisuudet toimivat kaikki sitoutumista lisäävinä voimina. Samasta asiasta voidaan puhua myös esimerkiksi termillä voimaantumisen. (Mustonen 2003, 42, 73, 86, 180; Siitonen 1999, 101–102, 80; Dee & Henkin & Singleton 2006, 606; York-Barr & Duke 2004, 258; Asp & Peltonen 1991, 63)

6.5 Ilmapiiri

Oxfordin yliopiston verkkosanakirja määrittelee ilmapiirin olevan kuvainnollisesti tyypillinen mentaalinen tai moraalinen ilmasto (Oxford English Dictionary 2010, atmosphere, n.). Ilmapiiriä

voidaan käsitellä sekä yksittäisen henkilön subjektiivisena kokemuksena että ryhmän ilmapiirinä eli organisaatioilmapiirinä. Tässä työssä ilmapiiriä käsitellään organisaation ilmapiirinä. Organisaatioilmapiirin käsitettä voidaan soveltaa myös johtoryhmään, eroa on ainoastaan mittakaavassa.

Ilmapiiriin katsotaan lukeutuvan monia erilaisia asioita, vaikkakaan siitä, muodostuuko kokonaisilmapiiri yksittäisten havaintojen keskiarvosta vai jostakin muusta ei olla yksimielisiä. Ilmapiirin katsotaan usein määräytyvän sekä organisaatiolle tyypillisten ominaisuuksien että yksilön persoonallisuuden ja hänen viiteryhmänsä normien perusteella. Työilmapiirin voi katsoa olevan yksilön työasenteiden, työryhmän ilmapiirin, esimiehen johtamistyylin ja organisaatioilmapiirin yhteistulosta. Suomalaisessa työryhmäilmapiiritutkimuksessa on ilmennyt, että ryhmän ilmapiiriltä odotetaan muun muassa avoimuutta ja keskinäistä luottamusta, sitoutumista ja hyvää tiedonkulkua. Työryhmän jäsenten odotetaan pitävän toisistaan eikä ryhmän sisälle toivota muodostuvan keskenään kilpailevia osaryhmiä.. (Juuti 1989, 246–248; Kinnunen, Ruoppila & Nousiainen 1991, 6–8)

Kaikki tässä tutkielmassa löytyvät haasteet esiintyvät todellisuudessa limittäin ja toinen toiseensa vaikuttaen. Erityisesti ilmapiiriä olisi mahdollista peilata kaikkiin muihin tässä työssä ilmeneviin kehittämiskohteisiin ja ilmapiiriä on mahdollista käsitellä sekä muiden haasteiden syynä että seurauksena. Ilmapiiri itsessään voidaan tulkita haasteelliseksi, jolloin sitä on mahdollista kehittää. Toisaalta ilmapiiriin liittyvät haasteet ovat tyypillisesti seurausta ryhmän muista haasteista. Esimerkiksi puutteellinen tiedonkulku saattaa muuttua vähitellen ihmissuhdeongelmaksi. (Järvinen 2001, 47–48).

Tähän teema-alueeseen lukeutuvat vastaukset käsittelevät johtoryhmän ilmapiiriä, ryhmähenkeä, työhyvinvointia sekä avoimuutta ja luottamuksellisuutta. Teema-alueeseen kuuluu kolme vastausryhmää, joihin oli kommentoinut kaikkiaan 44 vastaajaa eli johtoryhmän jäsentä.

Tähän teema-alueeseen lukeutuvat numeeriset väittämät: (ks. liite 3 s. 121–123)

Johtoryhmän jäsenet kuuntelevat toisiaan ja kunnioittavat toistensa mielipiteitä

Johtoryhmän ilmapiiri on avoin ja luottamuksellinen

Vaikeistakin asioista kyetään puhumaan rakentavasti

Johtoryhmä kykenee muuttamaan toimintaansa tarpeen mukaan

Ilmapiirin käsitteen alle kuuluu 15 avointa vastausta. Aihepiiriä kuvattiin paitsi ilmapiirin myös ryhmähengen käsitteellä. Yhdessä vastauksessa ilmapiiriä kuvattiin käsitteellä yhteisöllisyys ja yhdessä vastauksessa aihetta kuvattiin käsitteellä työnilo. Työhyvinvoinnin mainitsi kolme johtoryhmän jäsentä. Ryhmälle toivottiin hyvää yhteisöllisyyttä ja henkeä sekä rakentavaa, keskustelevaa ja asiallista ilmapiiriä. Kaksi johtoryhmän jäsentä mainitsi ryhmän vuorovaikutuksen olevan tärkein asia kehitettäessä johtoryhmän toimintaa. Muutama johtoryhmän jäsen toivoi ryhmähengen säilyvän nykyisellä, hyvällä tasolla. Myös numeerisessa väittämässä kartoitettiin tämän teema-alueen asioita. Neljän viidestä ryhmän jäsenestä mukaan” Johtoryhmän jäsenet kuuntelevat toisiaan ja kunnioittavat toistensa mielipiteitä”-väittäjä piti vähintäänkin kohtuullisen hyvin paikkansa heidän johtoryhmänsä kohdalla. (ks. liite 3 s. 121)

Avoimuutta ja luottamusta tärkeänä piti 26 johtoryhmän jäsentä. Tähän lukeutui myös luottamuksellisuus, jota kommentoi sanallisissa vastauksissa neljä johtoryhmän jäsentä. Asiaa kartoitettiin numeerisella väittämällä ” Johtoryhmän ilmapiiri on avoin ja luottamuksellinen”. Valtaosa johtoryhmän jäsenistä arvioi ilmapiirin avoimeksi ja luottamukselliseksi, mutta noin joka kuudennen johtoryhmän jäsenen mukaan tässä on ainakin jonkin verran kehitettävää. (ks. liite 3 s. 122)

Avoimissa vastauksissa toivottiin ryhmän jäsenille muodostuvan luottamuksellisen suhteen toisiaan kohtaan. Ryhmälle toivottiin yleisesti enemmän avoimuutta ja erityisesti rohkeutta keskustella vaikeistakin asioista avoimesti. Viidesosa johtoryhmän jäsenistä antoi arvon 1–3 väittämälle ”Vaikeista asioista kyetään puhumaan rakentavasti”, joka voitaisiin tulkita siten että asiassa on ainakin jonkin verran kehittämisen varaa. (ks. liite 3 s. 122)

Avoimuuden tulisi johtoryhmän jäsenten mukaan leimata myös ryhmän toimintaa koko työyhteisöön päin. Näin palataankin taas tärkeään tematiikkaan johtoryhmän roolista kouluorganisaatiossa. Vain yhden johtoryhmän jäsenen mielestä vaitiolovelvollisuus oli ryhmän tärkein kehittämiskohde. Eräs johtoryhmän jäsen toivoi lisää avarakatseisuutta, joka onkin luovan toiminnan ehdoton edellytys eikä siksi lainkaan turha peruskoulun johtoryhmällekään. Eräs tätä teemaa kommentoineista toivoi johtoryhmän ja rehtorin välille rehellistä dialogia, joka hänen mukaansa edistää johtoryhmän aivoriihimäistä toimintaa. Vain yksi johtoryhmän jäsenistä esitti näkemyksensä siitä, kuinka ryhmä voi edistää entistä paremman ilmapiirin muodostumista. Hänen

mukaansa avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin edistäminen on jokaisen johtoryhmän jäsenen vastuulla.

Lisäksi lähinnä ilmapiiriin tai pikemminkin vuorovaikutukseen liittyen on kartoitettu numeerisissa kysymyksissä, kykeneekö johtoryhmä muuttamaan toimintaansa tarpeen mukaan. Valtaosa johtoryhmän jäsenistä oli sitä mieltä, että ”johtoryhmä kykenee muuttamaan toimintaansa tarpeen mukaan” vähintäänkin kohtuullisen hyvin. Tätä asiaa ei oltu kommentoitu lainkaan sanallisissa vastauksissa. Väittämä liitettiin ilmapiirin käsittelyn yhteyteen, koska sen tulkittiin ilmentävän ryhmän ilmapiirin tasoa joustavuuden osalta. (ks. liite 3 s. 123)

Teoriassa, ilmapiiriä johon liittyvät ryhmähenki, avoimuus ja luottamuksellisuus voidaan käsitellä sekä ryhmän että sen yksittäisen jäsenen haasteena. Ilmapiirin käsite löytyy ryhmädynamiikan tutkimuksesta sekä koulun johtamisen, jaetun johtajuuden ja johtoryhmätyön teorioista. Johtoryhmätyön teoriassa ilmapiirin nähdään olevan ennen kaikkea ryhmässä toimivan yksilön vastuulla. Ryhmän jäseniltä odotetaan aikuista ja kypsää suhtautumistapaa, johon sisältyy toisen persoonan kunnioitus, erilaisuuden sietäminen, yhteistyökyky sekä hyvä itsetunto johon sisältyy ennen kaikkea valmius ottaa vastaan ja antaa rakentavaa palautetta. (Mansukoski ym. 2007, 142–143)

Jaettu johtajuus on johtajuutta, johon osallistuu useampi henkilö. Yhdessä toimiminen edellyttää johtoryhmältä vuorovaikutustaitoja, joihin kuuluu muun muassa avoimuus. Avoimuus tarkoittaa sitä, että johtoryhmän jäsenet voivat ilmaista ajatuksiaan silloinkin kun eivät ole varmoja siitä, saavatko nämä ajatukset muiden ryhmäläisten tuen. Hyvä ilmapiiri ja avoimuus kulkevat käsi kädessä, sillä hyvä ilmapiiri sallii ja jopa suosii erilaisuutta. (Mansukoski ym. 2007, 142)

Mikäli ryhmän jäsenet eivät koe voivansa keskustella asioista avoimesti ja luottamuksellisesti, ryhmää saattaa teoriassa vaivata yhtenäisyyden paine. Tällaisessa tilanteessa vaikeista asioista ei kyetä keskustelemaan, ja täten myös uutta luova keskustelu jää syntymättä. Johtoryhmän vetäjä voi kehittää ryhmää kohti avoimempaa toimintaa korostamalla hedelmällisiä eroja johtoryhmän jäsenten ajattelussa ja toimintatavoissa. Myös luovat persoonallisuudet ryhmän jäsenenä saattavat olla ratkaisemassa tätä haastetta. He kun tuntevat ryhmäpaineen keskimääräistä heikompana ja saattavat täten avoimemmalla ilmaisullaan kohottaa ryhmän dynamiikkaa. (Kopakkala 2005, 77–79)

Myös ilmapiirin suhteen johtoryhmää on mahdollista tarkastella tiimin kehitysvaiheiden kautta. Kuten kaikissa ryhmissä ja tiimeissä myös johtoryhmässä keskustelukulttuuri ja avoimuus ilmenevät erilaisina ryhmän eri kehitysvaiheissa. Kopakkala (2005, 48–51, 77–80) jatkaa Tuckmanin klassista, 1970-luvulla syntynyttä teoriaa mukailien ryhmien syntymisen eri kehitysvaiheisiin. Kun tiimi on onnistuneesti saavuttanut turvallisen tiimin kehitysvaiheen, erilaisuudelle on enemmän tilaa ja ryhmän jäsenet voivat turvallisesti ilmaista erimielisyyttä ja synnyttää täten uusia oivalluksia sekä tarkastella kriittisesti omaa toimintaansa. Myös Fletcher ja Käuferin (2003, 24) mukaan jaetun johtajuuden onnistumiseen vaikuttaa ryhmän kyky oppia uutta ja tähän taas vaikuttaa voimakkaasti ryhmän kehitysvaihe eli se minkä tasoiseen dialogiin ryhmän jäsenet kykenevä. Kehityksen ensimmäisessä vaiheessa dialogi on mukautuvaa ja varmistelevaa ja vasta tätä kehittyneemmässä ryhmässä kyetään tuomaan avoimesti esille mielipiteitä. Lopulta ryhmässä kyetään myös entistä syvempään itsereflektioon sekä yhdessäoppimiseen. Tässä nimenomaisessa tapauksessa osa johtoryhmistä on toimintansa alussa, joten on luontevaa, että luottamukselliset ja avoimet suhteet eivät ole vielä syntyneet. Toisaalta kauankin samalla kokoonpanolla toimiva ryhmä voi jäädä jumiin johonkin kehitysvaiheeseen eikä milloinkaan yllä avoimesti toimivaksi tiimiksi.

Vaitiolovelvollisuuden mainitseminen, ehkäpä vielä enemmän kuin luottamuksellisuuden toive, kertoo siitä, että aivan kaikissa johtoryhmissä ei ole keskusteltu siitä, minkä asioiden toivotaan pysyvän vain johtoryhmäläisten tietona. Luottamuksellisuus ei järkevästi ymmärrettynä tuota salailu. Säilyttääkseen uskottavuutensa koulutyöyhteisössä johtoryhmän olisi hyvä viestiä ryhmästä ulospäin yhteisesti sovitulla tavalla ja foorumeilla.

Johtoryhmän jäsenet on epäilemättä valittu johtoryhmätehtävään soveltuvien henkilökohtaisten ominaisuuksiensa perusteella. Koska täydellistä persoonaa ei kuitenkaan ole olemassa, jokainen johtoryhmän jäsen voi pyrkiä entistäkin paremmin edistämään ryhmän ilmapiirin myönteistä kehitystä. Esimerkiksi palautteen annossa on tärkeää keskittyä persoonan sijasta olennaiseen eli tekemiseen ja tuloksiin. Silloin, kun johtoryhmä on vasta toimintansa alussa, johtoryhmän vetäjän esimerkillä on keskeinen vaikutus ryhmän ilmapiirin muotoutumiseen. Johtoryhmän vetäjällä on mahdollisuus tietoisesti tukea ryhmän myönteisen ilmapiirin syntymistä. (Mansukoski 2007, 142–143)

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkielman tarkoitus on ollut pohtia peruskoulujen johtoryhmätyön haasteita ja etsiä Helsingin kaupungin peruskoulujen johtoryhmien työstä niitä osa-alueita, joissa tutkimuskohteena olevien peruskoulujen johtoryhmillä on mahdollisuus toimia entistä paremmin. Johtoryhmien työstä on löytynyt kehittämiskohteita, mutta erityisesti numeerisiin väittämiin annetut vastaukset kuitenkin osoittivat, että monilta osin tutkimuskohteena olevien johtoryhmien työ koetaan mielekkäänä ja johtoryhmätoiminta on organisoitu tarkoituksenmukaisella tavalla. Peruskoulujen johtaminen kehittyy jatkuvasti sekä kokonaisuutena että yksittäisten koulujen tasolla. Osa tässä työssä löydettyistä haasteista onkin varmasti jo kyetty selvittämään ja osa tämän tutkimuksen aineiston keräämisen aikana ilmenneistä haasteista on vaihtunut joihinkin uusiin kehittämiskohteisiin.

Tässä työssä kuvattiin johtoryhmätyöskentelyn haasteita Helsingin kaupungin peruskouluissa tietyssä aikana ja tietyllä rajoitetulla empirialla. Tästä aineistosta oli mahdollista nähdä ikään kuin väläyksen omaisesti pieni osa sitä koulujen johtamisen todellisuutta, jossa Helsingin kaupungin peruskoulut toimivat. Koska alkuperäistä kyselyä ei oltu laadittu tieteellisen tutkimuksen tarpeisiin, löytyneiden haasteiden osalta ei kyetty jokaisen teeman yhteydessä syvällisesti analysoimaan haasteiden syitä ja seurauksia. Aineistoa lähestyttiin kuitenkin kehittäjän näkökulmasta, pyrkimyksenä nostaa esiin tärkeitä teemoja ja tarkoituksena ymmärtää vastaajien todellisuutta peilaamalla vastauksia pohjateorioihin. Teoriasidonnaisuus ilmeni tässä työssä ennen kaikkea suhteessa peruskoulun johtamisen, jaetun johtajuuden ja johtoryhmätyön teorioihin. Näiden pohjateorioiden lisäksi haasteiden analyysivaiheessa teoriapohjaan löydettiin täydennystä myös ryhmä- ja tiimityön teorioista. Haasteita löytyi viidestä eri teemasta.

Ensimmäisenä johtoryhmätyön haasteena tuotiin esille ryhmän rooli. Ryhmän roolin käsitteen alle kuuluvat vastaukset käsittelivät johtoryhmän roolia, toimenkuvaa ja perustehtävää sekä johtoryhmän roolia suhteessa muihin koulussa toimiviin ryhmiin ja tiimeihin. Lisäksi käsitteen alle kuului johtoryhmän jäsenten toiveet luoda ryhmälle selkeä toimintakulttuuri. Teemaan kuului niin ikään johtoryhmän asema koulutyöyhteisössä lähinnä sen kautta, kuinka johtoryhmä istuu kouluorganisaation rakenteisiin ja mikä merkitys koko organisaatiolta saatavalla tuella on johtoryhmän toimintaan. Ryhmän roolin käsittelyn yhteydessä pohdittiin myös johtoryhmämuotoisen työn mielekkyyttä.

Ryhmän roolin haasteita peilattiin ensisijaisesti koulun johtamisen, jaetun johtajuuden ja johtoryhmätyön teorioihin, mutta ryhmän roolin haasteiden ymmärtämisessä käytettiin tukena myös yleistä ryhmätyön tutkimusta. Ryhmän roolihaasteet tunnistettiin osittain nuoren tiimin ongelmiksi, olihan moni johtoryhmä vastaushetkellä toiminut vasta lyhyen aikaa johtoryhmäkokoonpanossaan. Osaa haasteesta selitettiin ensisijaisesti sillä, että johtoryhmän ei välttämättä ole helppoa löytää mielekästä tehtävää ja roolia olemassa olevissa koulun rakenteissa. Pohjateorioiden valossa johtoryhmän epäselvä rooli voi häiritä koulutyöyhteisön toimintaa esimerkiksi vaikuttamalla johtoryhmän alaisuudessa toimiviin ryhmiin ja tiimeihin. Epäselvän roolin tulkittiin kuitenkin vaikuttavan negatiivisesti ennen kaikkea johtoryhmätyön mielekkyyden kokemukseen ja johtoryhmän toiminnan tuloksellisuuteen.

Moni vastaaja oli painottanut työyhteisön tuen merkitystä johtoryhmän työlle. Tämä onkin kaikkien tässä työssä käytettävien pohjateorioiden valossa erittäin tärkeä teema. Johtoryhmän tehtävä on toisaalta helpottaa koko opettajakunnan työtä ja toisaalta osallistaa koko koulu kehittämistehtävään. Opettajat toimivat perinteisesti itsenäisessä asiantuntijatyössä, eikä ylimääräisten johtamistasojen tuominen kouluun ole ongelmatonta. Tähän liittyy kiinteästi myös kulttuurin käsite. Vaikka varsinaisia mainintoja kulttuurin kehittämisestä ei ollut määrällisesti paljoa, kulttuuri on tärkeä osa johtoryhmän roolin teemaa, koska kulttuuri vaikuttaa paitsi johtoryhmän roolin muodostumiseen myös yleisemmin kaikkiin tässä työssä löytyneisiin haasteisiin esimerkiksi tutkielman pohjateorioiden kuten koulun johtamisen perinteen kautta.

Kehittäjän näkökulmasta pohdinnassa tuotiin esille ennen kaikkea ryhmän tietoisuuden kehittämisen tärkeys valmentamalla ja kouluttamalla koulun johtoryhmiä. Johtoryhmän roolin muodostuminen vaatii aikaa ja tämän roolin muodostumista voi edistää luomalla ryhmälle yhteiset pelisäännöt. Johtoryhmän työn onnistumisen kannalta työyhteisöltä saatava tuki on tärkeää koulun johtoryhmälle ja suorastaan välttämätöntä johtoryhmän opettajajäsenille kollegiaalisen yhteistyön ylläpidon nimissä. Suhteiden ylläpito työyhteisöön onnistuu pohjateorioiden nojalla avoimella tiedottamisella mutta ennen kaikkea keskustelulla, jossa koko työyhteisön on mahdollista saada äänensä kuuluviin. Jaettu johtajuus on kouluille kulttuurillinen muutos, joten kehittäjän näkökulmasta jaetun johtajuuden ja johtoryhmän roolia saattaisi olla mielekkäintä kehittää koko koulun tasolla. Kehittämisen näkökulmasta tuotiin esille myös koulukohtainen harkinta sen suhteen, minkälainen rooli johtoryhmälle on mielekäs. Johtoryhmän perusröolien tulkittiin vaihtelevan koulukohtaisesti eikä tämän tutkimuksen valossa havaittu syytä sille, miksi johtoryhmän tulisi olla joka koulussa

toimia samalla tavalla. Tärkeintä olisi löytää johtoryhmälle koulukohtaisesti soveltuva rooli ja välttää päällekkäisyyttä muiden koulussa toimivien ryhmien kanssa.

Järjestyksessä toinen aineistosta löytynyt haaste käsitteli johtoryhmän rakennetta. Rakenteen haasteet ilmenivät tässä tutkielmassa ryhmän kokoonpanon, työnjaon ja vastuunjaon haasteina. Rakenteen haastetta käsiteltiin paitsi valittujen pohjateorioiden valossa myös peilaamalla rakenteen haastetta yleisesti organisaatioteorioihin. Rakenteen osalta johtoryhmän jäsenten vastauksissa korostuivat toiveet johtoryhmän selkeästä rakenteesta, ryhmän työnjaosta sekä yksittäisen ryhmän jäsenen roolista ja vastuista. Kaikissa tähän työhön valituissa pohjateorioissa tunnistettiin nämä haasteet. Johtoryhmän on luotava rooliaan ja tarkoitustaan vastaava työnjako toimintansa mielekkyyden varmistamiseksi. Yksittäisen johtoryhmän jäsenen kohdalla haastetta tuottaa paitsi johtamisroolin edellyttämä uusi osaaminen myös koulun johtamisen oikeudellinen kehys, jonka puitteissa valta ja vastuukysymykset eivät ole kaikilta osin ryhmän itsensä määriteltävissä.

Kehittäjän näkökulmasta ja pohjateorioihin nojaten, rakenteen muodostaminen voidaan lukea johtoryhmän itsensä tehtäviin. Johtoryhmän vetäjä eli rehtori vastaa viime kädessä johtoryhmän yksittäisen jäsenen roolista ja vastuista. Yksittäisen jäsenen kohdalla osallistumismahdollisuuksia voidaan kehittää resursoinnilla sekä vahvistamalla osaamista tietoisella valmennuksella tai esimerkiksi mentoroinnilla. Myös tämän haasteen osalta johtoryhmän rakenteesta ja erityisesti johtoryhmän jäsenten asemasta ja vastuusta on käytävä keskustelua koko työyhteisön kanssa.

Kolmas työstä löytynyt haaste käsitteli johtoryhmätyöskentelyn organisointia, joka pitää sisällään johtoryhmätyöskentelyn prosessien tarkoituksenmukaisen organisoinnin. Prosessien osalta käsiteltiin johtoryhmätyöskentelyn tehokkuuteen ja hyviin käytäntöihin liittyvät haasteet. Toiminnan organisoinnin kehittämiskohteina nähtiin myös resurssit, joihin lukeutuivat aikaresurssi, hallinnolliset resurssit ja palkitseminen.

Toimintaprosessin haasteet ilmenivät tässä tutkielmassa ennen kaikkea tehokkuutena ja kokouskäytäntöinä, joiden piiristä omana tärkeänä haasteenaan nousi viestintä. Mainitut haasteet liittyvät ennen kaikkea johtoryhmätyön teoriaan sekä yleiseen ryhmätyön teoriaan. Vaikka prosesseihin vaikuttavat väistämättä edellä käsitellyt ryhmän rakenne ja tapa organisoitua, prosesseja käsiteltiin ennen kaikkea teknisenä haasteena. Näihin on tarjolla useita käytännön ratkaisuja ja hyviä käytäntöjä kuten valmistautuminen ja seuranta sekä erilaiset kokouksen aikaiset käytännöt. Viestinnän osalta mainittiin erikseen jo muidenkin haasteiden yhteydessä käsitelty

johtoryhmän ja työyhteisön avoin vuoropuhelu. Lisäksi viestinnän yhteydessä tuotiin esille, että johtoryhmän on pidettävä huolta toimivasta keskusteluyhteydestä toimintansa jokaisessa vaiheessa, sillä mahdollisten ristiriitojen ilmetessä toimivan viestintäkulttuurin luominen saattaa olla myöhäistä. Myös organisointiin liittyvät resurssihaasteet on aikaresurssin ja hallinnollisten resurssien osalta ratkaistavissa pääosin teknisillä uudistuksilla. Resurssien osalta palkkaus linkittyy koulun johtamisen pohjateorian osalta yleisesti opettajan työn muutokseen ja kehittämiseen, eikä resurssihaasteeseen täten löytynyt tämän työn puitteissa yksiselitteistä ratkaisua.

Vaikka pohjateorioista on löydettävissä suositeltavia käytäntöjä johtoryhmän toiminnan organisoimiseksi, pohjateoriat eivät tarjoile valmista sapluunaa, jonka avulla johtoryhmän toiminta voitaisiin hioa huippuunsa. Myös tämän haasteen kohdalla painotetaan johtoryhmäkohtaista harkintaa ja tässä kohdataankin jälleen johtoryhmän roolihaaste. Johtoryhmän työn voi organisoida monin tavoin ja oleellista on, että johtoryhmätyöhön osallistuvat sekä koulutyöyhteisö tuntevat johtoryhmätyön periaatteet ja kykenevät sovittamaan prosessit ja resurssit näihin periaatteisiin.

Järjestyksessä neljäs työstä löytynyt haaste käsitteli sitoutumista, joka ilmeni toiveena siitä, että johtoryhmän jäsenet sitoutuisivat ja motivoituisivat johtoryhmätyöhön ja johtoryhmässä tehtyihin päätöksiin. Sitoutumista on käsitelty sekä jaetun johtajuuden että johtoryhmätyön pohjateorioissa, mutta sitoutuminen on yhtäläillä tärkeä käsite kaikenlaisille ryhmille ja organisaatioille. Sitoutumisen osalta tuotiin esille sitoutumisen yhteys muihin ryhmätyön haasteisiin sekä sitoutumisilmion monitahoisuus. Sitoutuminen voi kohdistua moniin eri työn aspekteihin ja sitoutumista syntyy monista eri syistä. Kehittäjän näkökulmasta sitoutuminen syntyy sekä tietoisesti että tiedostamattoman oppimisen kautta sekä edistämällä sitoutumisen kannalta suotuisia olosuhteita johtoryhmässä. Pohjateorioiden nojalla johtoryhmän johtajalla on erityisen keskeinen rooli sitouttaa ryhmän jäseniä paitsi omalla esimerkillään myös tietoisesti sitouttaen. Käsitteen käsittelyn yhteydessä nostettiin esille se seikka, että teoriassa itse johtoryhmätyöhön osallistuminen ja tämän seurauksena syntyvä asema, oppiminen ja ammatillinen kasvu luovat sitoutumista johtoryhmätyöhön.

Aineistosta noussut viides haaste oli ilmapiiri. Teemoittelusta ja jaotteluista huolimatta aineistosta löytyneet haasteet esiintyvät todellisuudessa toisiinsa kietoutuneena ja tiiviissä, keskinäisessä vaikutussuhteessa. Ilmapiirin käsite on tästä selkeä esimerkki, koska kaikkien tästä työstä löytyneiden haasteiden voisi tulkita vaikuttavan ilmapiiriin ja ilmapiirin taas kaikkiin tässä työssä löytyneisiin haasteisiin. Ilmapiirin ohella käsitteen piiriin kuuluivat ne vastaukset joissa toivottiin

johtoryhmän toimintaan lisää avoimuutta ja luottamusta. Ilmapiirin käsite löytyy ryhmädynamiikan tutkimuksesta sekä koulun johtamisen, jaetun johtajuuden ja johtoryhmätyön teorioista. Hyvän ilmapiirin kehittämisen voidaan katsoa olevan sekä ryhmän että kunkin ryhmässä toimivan yksilön vastuulla. Vastauksissa ei selkeästi osoitettu, mihin tekijöihin hyvä ilmapiiri tai ilmapiirissä koetut puutteet ovat yhteydessä. Kehittäjän näkökulmasta ryhmän ilmapiiriä on mahdollista tarkastella suhteessa johtoryhmän kehitysvaiheeseen. Avoimen ja luottamuksellisen kulttuurin syntyminen vie aikaa. Erityisen paljon johtoryhmän ilmapiiriin voidaan vaikuttaa paitsi kehittämällä muita tässä työssä esille nostettuja johtoryhmätyön osa-alueita myös oppimalla antamaan rakentavaa palautetta. Johtoryhmän vetäjällä eli rehtorilla on erityisen suuri vastuu ryhmän ilmapiirin kehittämässä ja hyvän ilmapiirin ylläpitämisessä.

Kaikki tässä työssä löydetty haasteet oli tunnistettavissa koulun johtamisen, koulun jaetun johtajuuden ja johtoryhmätyön teorioissa. Osa haasteista linkittyi selkeästi opettajan työn muutokseen sekä yleiseen ryhmä- ja tiimityön teorioihin. Osa haasteista oli paikannettavissa nuoren tiimin haasteeksi. Johtoryhmätyö on osa koulujen jaetun johtajuuden filosofiaa ja jaettu johtajuus onkin käsitteellisesti ja käytännössä tuttu hyvin koulutetulle opettajakunnalle. Normatiivinen jaettu johtajuus on kuitenkin siinä määrin uusi tapa hoitaa koulun johtajuutta, että monet tässä työssä löydetyistä haasteista olisi ehkäpä mahdollista selittää kulttuurin muuttumisen haasteena. Vaikka koulujen ja kodin yhteistyö syvenee jatkuvasti, koulun sisäinen jaettu johtajuus on mahdollista nähdä eri tavoin. Mikäli jaettu johtajuus nähdään ratkaisuna johtamishaasteisiin Helsingin kaupungin peruskouluissa, voisi johtoryhmien valmentamisen ohella pohtia tapoja juurruttaa jaetun johtajuuden käsitettä ja toimintatapoja koko koulun työyhteisöön, jotta jaetun johtajuuden mahdollisuudet ja tarkoitus voitaisiin ymmärtää entistä paremmin koko koulussa. (Ks. Spillane 2004, 27)

Kehittäjän näkökulmasta haasteiden ratkaisuun löytyy teoriassa monenlaisia eri keinoja. Itse johtoryhmävalmennus, jonka yhteydessä aineisto kerättiin, auttoi ryhmiä kehittymään työssään. Erityisesti nuoret johtoryhmät tarvitsevatkin tukea kehittymiselleen, mutta kaikkien johtoryhmien on syytä jatkuvasti arvioida omaa toimintaansa kriittisesti löytääkseen parhaita tapoja toimia. Johtoryhmän työtä on mahdollista kehittää jatkuvasti ja parhaat johtoryhmät määrittävät perustehtävänsä aina uudelleen tuottaen lisäarvoa kotikoululle.

Johtoryhmässä tehtävän työn merkitys vaihtelee koulukohtaisesti. Syytä tähän löytynee sekä organisaatiokulttuuritekijöistä että resursseista. Varsinkaan pienellä koululla ei välttämättä ole

mahdollisuutta ylläpitää johtoryhmää, eikä se automaattisesti tuota lisäarvoa koulun johtamisen infrastruktuurissa. Kontingenssiteoriaa mukaillen voidaan ajatella, että yhden koulun johtamismallin siirtäminen toiseen kouluun ei ole vaivatonta. Luokanopettajaliiton koulutuspoliittisessa tavoitteessa linjataan, että kouluille on mahdollistettava joustavat mahdollisuudet rakentaa sinne sopiva johtamisjärjestelmä sekä tapa jakaa töitä tarkoituksenmukaisesti. (Luokanopettajaliitto 2005, 7)

Työn tarkoitus oli etsiä kehittäjän näkökulmasta johtoryhmätyön haasteita, mutta tässä kohden on aiheellista vielä kerran korostaa, että monia pohjateorioissa esitettyjä haasteita ei löytynyt lainkaan tämän työn aineistosta. Myös numeerinen aineisto antaa viitteitä siitä, että koulujen johtoryhmien toiminta on monelta osin tärkeää ja tarkoituksenmukaista. Suomalaiset opettajat ovat hyvin koulutettuja, tietoisia oman alansa johtajuuskäsityksistä, halukkaita ottamaan vastuuta ja kehittämään omaa työtään. Koulut tekevät yhä tiiviimpää yhteistyötä sidosryhmiensä kanssa ja tiimityö on koulujen sisällä tuttu juttu. Täten tutkimuskohteena olevilla peruskouluilla on oivalliset mahdollisuudet kehittyä jaetun johtajuuden käytänteissään. Vasta ajan kanssa on mahdollista arvioida, onko normatiivinen jaettu johtajuus paras tapa toteuttaa jaettua johtajuutta vai löytyykö koulujen sisällä omia, organisaatioon ja sen kulttuuriin paremmin istuvia malleja toteuttaa tätä johtamisideologiaa, johon ainakin teoriassa sisältyy paljon lupausta.

8 LOPUKSI

Tämä tutkielma toteutettiin aiheen ajankohtaisuuden ja tutkimuksen käytännön tarpeen vuoksi. Tutkielman pohjalla ollut empiria oli kerätty käytännön valmennustarpeisiin ja kerätystä materiaalista toivottiin tutkimuksen avulla saatavan syvällisempi kokonaiskuva. Suomalainen peruskoulun johtamisen kenttä on kohdannut monia muutoksia, joihin on haettu tukea kehittämällä muun muassa tässä työssä esiteltyjä jaetun johtajuuden käytänteitä. Jaettuun johtajuuteen sisältyy peruskouluissa paljon lupausta, mutta uusien käytäntöjen implementointi ei ole koskaan täysin ongelmaton prosessi. Työn päätehtävä oli löytää ne keskeiset haasteet, joita johtoryhmätyössä ilmenee tämän työn tapauksena toimineissa Helsingin kaupungin peruskouluissa. Tuntemalla johtoryhmätyöhön ja jaettuun johtajuuteen sisältyviä haasteita johtoryhmätyötä on mahdollista kehittää edelleen entistä toimivammaksi työmuodoksi koulun johtamisessa. Johtopäätökset luvussa on käyty tiivistäen läpi tässä työssä löytyneet haasteet. Samassa luvussa todettiin edelleen, että pohjateoriat tarjosivat soveltuvaa heijastuspintaa tässä työssä ilmenneille haasteille.

Koulujen johtoryhmien työssä ja johtoryhmämuotoisessa toiminnassa elää voimakkaana pyrkimys kehittää koulun toimintaa ja koulun perustehtävän tuloksellisuutta. Vaikka aineistosta etsittiin ennen kaikkea haasteita, tulee aineistoon viitaten todeta, että johtoryhmätyö on monille tutkimuskouluista tärkeää ja toimivalla tavalla organisoitua.

Tapaustutkimuksen status sitoo tämän tutkimuksen empirian Helsingin kaupungin peruskouluihin, ja olisikin kiinnostavaa tietää missä määrin tulokset ovat yleistettävissä maamme muihin peruskouluihin ja täten kaikkeen Suomessa tehtävään koulujen johtoryhmätyöhön. Tutkielma toteutettiin pro gradu-tasoisena työnä. Syventämällä tutkimuksen tasoa, olisi mahdollisuus tarkastella laajemmin johtoryhmätyön ja jaetun johtajuuden haasteita ja hahmottaa syvemmin eri haasteiden välisiä yhteyksiä. Tämän työn puitteissa ei esimerkiksi ollut mahdollisuutta lisäkysymyksiin tai seurantaan sen suhteen, kuinka johtoryhmätyö tai muut jaetun johtajuuden käytännöt ovat sittemmin kehittyneet tutkimuksen kohteena olleissa peruskouluissa. Tässä tutkielmassa on pyritty ottamaan huomioon johtoryhmätyön elementtien kompleksisuus ja asioiden päällekkäisyys. Eri teemojen tai haasteiden vaikutusta toisiinsa on kuitenkin kyetty aineistosta johtuen käsittelemään lähinnä vain teoreettisella ja spekulatiivisella tasolla. Mikäli tässä työssä löydetyt haasteet olisi mahdollista toteuttaa kyselynä, jossa haasteet olisi muunnettu joko yksittäisten avointen kysymysten muotoon tai numeerisiksi mittareiksi, voitaisiin entistä syvemmin tuoda esille eri asioiden välisiä yhteyksiä.

Tässä työssä jaettua johtajuutta tarkasteltiin johtoryhmätyön kautta, mutta jaettu johtajuus ilmenee maamme kouluissa muillakin tavoin. Tieteelliseltä kannalta olisikin mielekästä selvittää jaetun johtajuuden käsitteen eri käyttötapoja maamme peruskouluissa. Siitä, mikä on paras tapa jakaa johtajuutta kouluissa tai onko johtajuutta ensinkään mielekästä jakaa löytyisi varmastikin selkeitä, koulukohtaisia eroja.

Tieteellisesti ja käytännöllisesti arvioiden suurin kysymys koskien jaettu johtajuutta on varmastikin jaetun johtajuuden tuloksellisuus. Kuten useissa julkisen sektorin organisaatioissa, joissa menestystä mitataan pääosin muilla kuin taloudellisilla mittareilla, myös kouluissa johtamisen tuloksellisuuden arviointi on haasteellista. Kouluissa johtajuuden vaikutusta menestykseen on mitattu lähinnä oppimistuloksilla. Johtaminen saattaa kuitenkin vaikuttaa oppimistuloksiin hyvin pitkällä aikavälillä ja mukana kuvassa on niin useita muuttujia, että vedenpitäviä päätelmiä on erittäin haastavaa tehdä. (Järvinen 2001, 39; Marzano ym. 2005, 3–4)

Ehkäpä eräs mahdollinen tapa lähestyä tätä ongelmaa, olisi kartoittaa tuloksellisuutta opettajan työnkuvan kautta. Opettajan työnkuvaan lisätään normatiivisessa jaetussa johtajuudessa johtamisrooli, joka saattaa tukea opettajan pedagogista työtä lisäämällä valmiuksia tai kehittämällä uusia näkökulmia. Johtamisrooli saatetaan myös kokea resurssihaasteena, jolloin johtamiseen käytetty aika on pois perustyöstä eli opettamisesta ja sen kehittämisestä.

Koska tutkimuksen tarkoitus oli tarkastella johtoryhmiä nimenomaan kokonaisuutena ja löytää laadullisen analyysin kautta johtoryhmiin mahdollisimman yleisellä tasolla sopivia teemoja, tutkimuskoulujen nimeäminen nähtiin tässä tutkielmassa tarpeettomana. Helsingin kaupungin opetusvirasto mahdollisti tämän tutkimuksen suorittamisen antamalla luvan käyttää johtoryhmävalmennuksen ohessa kerättyä materiaalia. Valmennuksesta vastannut kehittämisen ja kouluttamisen asiantuntija Oiva Akatemia soi aloittelevalle tutkijalle mahdollisuuden käyttää valmennuksen materiaalia tässä tutkielmassa. Vaikka empirialla on lähinnä sen keräystarkoituksesta johtuen rajoitteensa, on näin usean koulun johtoryhmän saaminen mukaan tutkimukseen ainutkertaisen hieno mahdollisuus. Lopuksi, kiitoksin todettakoon, että jokainen valmennuksen yhteydessä laadittuun kyselyyn vastannut johtoryhmän jäsen on ollut mukana kehittämässä omaa työtään sekä rikastuttamassa jaetun johtajuuden ja johtoryhmätyön teoriaa.

LÄHTEET

Kirjallisuus

Alasuutari, Pertti 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino Tampere.

Alasuutari, Pertti 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus Kirja Oy.

Allen, Natalie J. & Mayer, John P. 1990. The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1–18.

Amason, Allen C. & Mooney, Ann C. The effects of past performance on top management team conflict in strategic decision making 1999. *The International Journal of Conflict Management*. 1999, Vol. 10, No. 4, 340–359.

Anttila, Pirkko 1996. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Jyväskylä: Akatiimi Oy.

Asp, Erkki & Peltonen, Matti 1991. Työelämän sosiologia. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Borgman, Merja & Packalén, Esa 2002. Parhaat käytännöt työyhteisön kehittämiseen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Bush, Tony & Glover, Derek 2003. *School Leadership, Concepts and evidence*. Nottingham: National College of School Leadership.

Chrispeels, Janet H. & Martin, Kathleen J. 2002. Four School Leadership Teams Define Their Roles Within Organizational and Political Structures to Improve Student Learning. *School Effectiveness and School Improvement*. 13, 3, 327–365.

Coles, Martin & Southworth, Geoff 2004. *Developing Leadership : Creating the Schools of Tomorrow*. Glasgow, United Kingdom: Open University Press.

Cranston, Neil & Ehrich, Lisa 2005. Enhancing the Effectiveness of Senior Management Teams in Schools. *International Studies in Educational Administration*; 2005, 33, 1, 79–91.

Crow, Gary M. & Pounder, Diana G. 2000. Interdisciplinary Teacher Teams: Context, Design, and Process. *Educational Administration Quarterly* 2000, 36, 216.

Guba, Egon G. & Lincoln, Yvonna S. 1989. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.

Dee, Jay R., Henkin, Alan B. & Singleton, Carole A. 2006. Organizational Commitment of Teachers in Urban Schools: Examining the Effects of Team Structures. *Urban Education* 2006, 41, 603.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere : Vastapaino.

Eskola, Jari 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Flecher, Joyce K. & Käufer, Katrin 2003. Shared Leadership: paradox and possibility. Teoksessa Pearce, Graig L. & Konger, Jay A. (toim.) Shared Leadership. Reframing the hows and whys of leadership. Thousand Oaks: Sage Publications.

Fullan, Michael 2001. Leading in a culture of change. San Francisco, CA: San Francisco: Jossey-Bass

Gold, Anne 2003. Principled Principals?: Values-Driven Leadership: Evidence from Ten Case Studies of "Outstanding" School Leaders. Educational Management Administration & Leadership. 2003; 21; 127.

Grönfors, Martti 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Helsinki: WSOY.

Habermas, Jürgen 1968. Knowledge and Human Interest. English translation 1987. Worcester: Polity Press in association with Basil Blackwell.

Hallinger, Philip & Heck, Ronald H. 2009. Distributed Leadership in Schools: Does System Policy Make a Difference? Teoksessa Harris, Alma (toim.) Distributed Leadership, Different Perspectives. London: Springer Science+Business Media B.V.

Harisalo, Risto, Keski-Petäjä, Timo & Talkkari, Antti 2002. Otin kynän kynsihini. Ohjeita tutkimuksen tekijöille. Tampere: Tampereen yliopiston laitosten julkaisut

Harisalo, Risto & Miettinen, Ensio 2004. Luottamuspääoma, yrittäjyyden kolmas voima. Vammala: Tampereen yliopiston julkaisut.

Harisalo, Risto 2008. Organisaatioteoriat. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Harris, Alma 2005. Leading from the Chalk-face: An Overview of School Leadership. Leadership 2005, 1, 73.

Harris, Alma 2008. Distributed School Leadership. Developing tomorrow's leaders. London: Routledge

Heiskanen, Ari & Niemi, Antti 2010. Mustavalkoinen totuus terveydenhuollon johtamisesta. Helsinki: Talentum Oyj.

Heiskari, Anna 2008. Arabian koulu: Milloin yhtenäisyyttä on riittävästi? Teoksesta Johnson, Peter & Tanttu, Kimmo (toim.) Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Juva: PS-kustannus.

Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

Juuti, Pauli 1989. Organisaatiokäyttäytyminen. Johtamisen ja organisaation toiminnan perusteet. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Jokivuori, Pertti 2002. Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön: kilpailevia vai täydentäviä? Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Järvinen, Pekka 2001. Esimies ja työyhteisön kehittäminen. Porvoo: Suomen Ekonomiliitto ja WSOY.

Kalo, Ilkka 2008. Johtamisen haasteet suuressa yhtenäiskoulussa. Teoksesta Johnson, Peter & Tantt, Kimmo (toim.) Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Juva: PS-kustannus.

Karikoski, Anne 2009. Aika hyvärehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Helsinki:Helsingin Yliopisto.

Karimaa, Erkki 2002. Julkisen sektorin prosessien kuvaukset. Yleinen rakenne, esitysmuoto ja käsitteet. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Kauer, Daniel, Prinzessin zu Waldeck, Tanja C. & Schäffer, Utz 2007. Effects of top management team characteristics on strategic decision making. Shifting attention to team member personalities and mediating processes. Management Decision 2007, Vol. 45, Issue 6, 942–967.

Kinnunen, Ulla, Ruoppila, Isto & Nousiainen, Hannu 1991. Työ sairaalassa: Organisaatioilmasto ja työn kokeminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston työelämän tutkimusyksikön julkaisuja.

Kippenberger, T. 1997. Problems with top management teams. The Antidote. 1997; 2; 3; 25 – 26.

Kirveskari, Tuula 2003. Visiot oppilaitosten johtamisessa, tulevaisuuden tahtotilaa muodostamassa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy

Kopakkala, Aku 2008. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kosunen, Tapio 2005. Koulun johtaminen – vaativa joukkuelaji 2005. Teoksessa Hämäläinen, Kauko, Lindström, Aslak & Puhakka, Jorma, pj. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino. 197–203.

Luukkanen, Olli 2005. Muuttuva opettajuus. Teoksessa Hämäläinen, Kauko, Lindström, Aslak & Puhakka, Jorma, pj. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino.

Mansukoski, Seppo, Mitronen, Lasse, Porenne, Pertti & Salmimies, Pekka 2007. Käytännön johtoryhmätyöskentely. Jyväskylä: Talentum Media Oy.

Maginn, Michael 2003. Making Teams Work. New York : McGraw-Hill.

Marzano, Robert J., Waters, Timothy & McNulty, Brian 2005. School leadership that works: From research to results. Alexandria, Va : Association for Supervision and Curriculum Development.

Mayer, John & Herscovitch, Lynne 2004. Commitment in the workplace: Toward a general Model.

Human Resource Management Review II 2001, 299–326

Mayrowetz, David 2008. Making Sense of Distributed Leadership: Exploring the Multiple Usages of the Concept in the Field. *Educational Administration Quarterly* 44, 3, 424–435.

Metsämuuronen, Jari 2002. Tilastollisen kuvauksen perusteet. Helsinki: International Methelp Ky

Metsämuuronen, Jari 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Metsäkylä, Liisa 2008. Kajaanin keskuskoulu: Pioneerityötä. Teoksesta Johnson, Peter & Tantt, Kimmo (toim.) Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Juva: PS-kustannus.

Meyer, John & Allen, Natalie Jean 1997. Commitment in the workplace: theory, research, and application. Thousand Oaks : Sage Publications.

Mikkola, Armi 2005. Teoksessa Hämäläinen, Kauko, Lindström, Aslak & Puhakka, Jorma, pj. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino. 152–169.

Minzberg, Henry 1979. The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Mustonen, Kari 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Oulu: Oulun Yliopistopaino.

Mäkelä, Aarne 2007. Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Niemistö, Raimo 2004. Ryhmän luovuus ja kehityshehdot. Tampere: Palmenia-kustannus.

Nummenmaa, Lauri 2004. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät, Vammala: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Pearce, Graig J. & Conger, Jay A. 2003. All Those Years Ago: The Historical Underpinnings of Shared Leadership. Teoksessa Pearce, Graig J. & Conger, Jay A. (toim.) Shared Leadership. Reframing the Hows and Whys of Leadership. Thousand Oaks: Sage Publications.

Pennanen, Aatto 2006. Peruskoulun johtaminen. Modernista kohti transmodernia johtamista. Oulu: Oulun yliopistopaino

Pesonen, Jorma 2009. Peruskoulun johtaminen – Aikansa ilmiö. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Pietarinen, Juhani (2002, 58 – 69) Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa Karjalainen, Sakari, Launis, Veikko, Pelkonen, Risto & Pietarinen, Juhani (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus.

Porene, Pertti & Salmimies, Pekka 1996. Tehokkuutta johtoryhmän ja hallituksen työskentelyyn. Porvoo: Suomen ekonomiliitto ja WSOY.

Ropo, Arja, Sauer, Erika, Lehtimäki, Hanna, Keso, Heidi, Pietiläinen, Tarja, Koivunen Niina & Eriksson, Marja 2005. Jaetun johtajuuden särvät. Helsinki: Talentum.

Saarela-Kinnunen, Maria & Eskola, Jari 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salo, Petri 2008. Koulun kestävän kehityksen edellytykset. Teoksesta Johnson, Peter & Tantt, Kimmo (toim.) Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Juva: PS-kustannus.

Santavirta, Nina, Aittola, Eija, Niskanen, Paula, Pasanen, Irma, Tuominen, Katri & Solovieva, Svetlana 2001. Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsinki: Yliopistopaino.

Schein, Edgar 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Alkuperäisteoksesta Organizational culture and leadership Suom. Liljamo, Ritva & Miettinen, Asko. Espoo: Weilin+Göös,

Scribner, Jay Paredes, Sawyer, R. Keith, Watson, Sheldon T. & Myers, Vicky L. 2007. Teacher Teams and Distributed Leadership: A Study of Group Discourse and Collaboration. Educational Administration Quarterly 2007, 43, 67.

Seashore Louis, Karen, Mayrowetz, David, Smiley, Mark & Murphy, Joseph 2009. The Role of Sensemaking and Trust in Developing Distributed Leadership. Teoksessa Harris, Alma (toim.) Distributed Leadership, Different Perspectives. London: Springer Science+Business Media B.V.

Siitonen, Juha 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulu: Oulun yliopisto.

Spillane, James P., Halverson, Richard & Diamond, John B. 2004. Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. Journal of Curriculum Studies, 2004, 36, 1, 3–34.

Sulonen, Katriina 2004. Opetussuunnitelman uudistustyö opettajan ammatillisen kasvun välineenä – kohteena peruskoulun kotitalouden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Sydänmaalakka, Pentti 2004. Älykäs johtajuus: Ihmisten johtaminen älykkäissä organisaatioissa. Helsinki: Talentum.

Syrjälä, Leena & Numminen, Merja 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulu: Oulun yliopisto.

Taipale, Atso 2005. Rehtorit muutoksen kourissa. Teoksessa Hämäläinen, Kauko, Lindström, Aslak & Puhakka, Jorma, pj. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino. 187–195.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Viitala, Riitta 2007. Henkilöstöjohtaminen : Strateginen kilpailutekijä. Helsinki: Edita.

Virtanen, Petri 2005. Houkutteleva työyhteisö. Helsinki: Edita Prima oy.

York-Barr, Jennifer & Duke, Karen 2004. What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research* 2004, 74, 255.

Åhman, Helena, Bärlund, Aija & Vatanen, Annika 2007. Voittajajohtoryhmät. Juva: WSOYpro.

Muut painetut lähteet

Juva, Simo, Kangasvieri, Anneli & Välijärvi, Jouni 2009. Kuntaperustaisen koulutusjärjestelmän kehittäminen. Helsinki: Kuntaliitto.

Heikkilä-Laakso, Kristiina 1999. Julkaisussa Hyvinvointi opetustyössä. Jyväskylä: Työturvallisuuskeskus. 7–25.

Rajakaltio, Helena 1999. Julkaisussa Hyvinvointi opetustyössä. Jyväskylä: Työturvallisuuskeskus. 27–49.

Verkkolähteet:

Tutkimukseen osallistuneiden kahdeksankymmenen kahdeksan (88) Helsingin kaupungin peruskoulun julkiset verkkosivut marraskuu/2009-helmikuu/2010. Käytetty lähteenä pääluvussa 4.

Opetusministeriön verkkosivut (15.2.2010)
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/?lang=fi>

Oxford English Dictionary (2010)
www.oed.com

Muut lähteet:

Lipponen, Jukka 2009. Yksilö ryhmässä, jäsenten väliset suhteet ja ryhmän kehitysvaiheet. T Työpsykologian ja johtamisen opintomateriaali. Helsinki: Teknillinen korkeakoulu, Tuotantotalouden laitos.

Luokanopettajaliitto 2005. Koulutuspoliittinen ohjelma.
Saatavana sähköisessä muodossa: www.luokanopettajaliitto.fi (6.1.2010)

Opetusministeriön raportti 2007. Improving School Leadership, Finland. Country Background Report. Publications of the Ministry of Education, Finland 2007:14.
Saatavana sähköisessä muodossa: www.opetusministerio.fi

Valmennusmateriaali ja keskustelu kehittämiskonsultti Panu Savolaisen sekä opetusviraston edustaja Saila Nevasen kanssa toukokuu 2009.

LIITE 1 Tutkimuslupa

TUTKIJA	Nimi Heidi Maria Laaksonen	
	Osoite Vihilahdenkatu 7 D 82, 33900 TAMPERE	Puhelin 050 5526 113
	Sähköpostiosoite Heidi.Laaksonen@uta.fi	
	Tutkimuslaitos, oppilaitos tai muu yhteisö Tampereen yliopisto, Johtamistieteiden laitos	
	Koulutus / ammatti Opiskelija	
TUTKIMUKSEN OHJAAJA	Nimi Risto Harisalo	
	Toimipaikka ja osoite Kanslerinrinne 1, 33014 Tampereen yliopisto	Puhelin 03 3551 6388
	Sähköpostiosoite Risto.Harisalo@uta.fi	
	Oppiarvo ja ammatti HT, Hallintotieteen professori	
TUTKIMUS	Tutkimuksen nimi Peruskoulujen johtoryhmätyöskentelyn kehittäminen. Tapaustutkimus Helsingin kaupungin peruskouluista	
	Tutkimuksen taso	
	Väitöskirja <input type="checkbox"/> Licensiaattityö <input type="checkbox"/> Pro gradu <input checked="" type="checkbox"/> Ammatillinen opinnäytetyö <input type="checkbox"/>	
	Muu opinnäytetyö <input type="checkbox"/> Muu, mikä? <input type="checkbox"/>	
	Tutkimussuunnitelman hyväksymispäivämäärä oppi-/tutkimuslaitoksessa 25.4.2009	
	<p>Lyhyt yhteenveto tutkimussuunnitelmasta Tutkielman aiheena on peruskoulujen johtoryhmätyöskentely. Kyseessä on tapaustutkimus. Tutkimus laaditaan peruskoulujen johtoryhmätyöskentelyn kehittämisen näkökulmasta. Tutkielman empiirisen aineiston on kerännyt tietokeskus Helsingin kaupungin peruskoulujen johtoryhmävalmennukseen vuosina 2005-2008 osallistuneilta, peruskoulujen johtoryhmien jäseniltä. Johtoryhmävalmennukseen osallistuneilta henkilöt ovat valmennuksen yhteydessä vastanneet sähköiseen kyselyyn, jossa on pyydetty vastaajia arvioimaan johtoryhmätyönsä tasoa ryhmässä käsiteltävien asioiden, kokouskäytäntöjen, osallistumisen, vuorovaikutuksen ja toiminnan puitteiden osalta. Taustatietoina vastaajilta on kysytty koulua sekä roolia johtoryhmässä. Aineisto käsitellään luottamuksellisesti siten, että raportista ei ole mahdollista tunnistaa yksittäisiä vastaajia.</p>	
Tutkimustapa / -menetelmä		
Kysely <input type="checkbox"/> Haastattelu <input type="checkbox"/> Asiakirja- / tilastoanalyysi <input checked="" type="checkbox"/> Koeasetelma <input type="checkbox"/>		
Havainnointi <input type="checkbox"/> miten havainnoidaan		
Muu, mikä <input type="checkbox"/>		

**) Tiekellä oleva kyselymateriaali*

	Käsitelläänkö tutkimuksessa henkilötietoja kyllä <input type="checkbox"/> ei <input checked="" type="checkbox"/>
	Tutkimuksen kohdeyksiköt opetustoimissa Helsingin kaupungin peruskoulut
	Onko tutkimusyhteistyöstä neuvoteltu etukäteen kohdeyksikköjen kanssa kyllä <input type="checkbox"/> päivämäärä ja henkilön nimi, kenen kanssa on neuvoteltu ei <input type="checkbox"/> <i>Kyseessä valmis Ticken keräämi materiaali</i>
	Otoksen koko N 406
	Aineiston keruu-aika <i>Ticken kerään</i> Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika Alkaa kerätty Päätyy <i>materiaali</i> syksy 2009
SITOUKSET JA ALLEKIRJOITUKSET	Sitoudun siihen etten käytä saamiani tietoja tutkittavan tai hänen läheistensä vahingoksi tai halventamiseksi taikka sellaisten muiden etujen loukkaamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus eikä luovuta saamiani henkilötietoja sivullisille. Tutkijana olen tietoinen lainsäädännön, erityisesti henkilötietolain henkilötietojen käsittelylle asettamista vaatimuksista sekä vastuustani tietojen lainmukaisesta käsittelystä. Tietosuojavaltuutetun tehtävänä on neuvoa, ohjata ja valvoa henkilötietojen käsittelyä. Tietosuojavaltuutetun toimisto on antanut muun muassa ohjeet "Tietosuojaja ja tieteellinen tutkimus henkilötietolain kannalta" ja Henkilötietojen käsittely suostumuksen perusteella". Luovutan valmiista tutkimusraportista yhden kappaleen korvauksetta opetusviraston tieto- ja ennakkointipalvelut -yksikköön, osoite: PL 3000, 00099 Helsingin kaupunki
(Sitoumuksen allekirjoittavat kaikki ne henkilöt, jotka tutkimusta tehtäessä käsittelevät salassa pidettäviä tietoja)	Paikka ja päivämäärä <i>TAMPEREELLA</i> <i>12.6.2009</i>
	Tutkijan allekirjoitus <i>HETA LAAKSONEN</i>
	Paikka ja päivämäärä
	Muiden salassa pidettäviä tietoja käsittelevien henkilöiden allekirjoitukset
PUOLTO	Puollan hakemusta <input checked="" type="checkbox"/> En puolla hakemusta <input type="checkbox"/> Paikka ja päivämäärä <i>Helsinki 17.6.2009</i> Allekirjoitus <i>Saida Nevanen</i> Selvennys <i>Saida Nevanen</i> Virka-asema <i>Arviointikonseptti</i>
PÄÄTÖS	Paikka ja päätöspäivämäärä <i>Helsinki 3257</i> Päätäjän allekirjoitus <i>Outi Salo</i> § 3257 Selvennys <i>Outi Salo</i> Virka-asema <i>linjanjohtaja</i> Päätös antaa mahdollisuuden tutkimusaineiston keräämiselle ajalla: _____ Päätös ei anna oikeutta saada tietoja Helsingin kaupungin asiakirja- ja rekisteriaineistosta. Tämä päätös ei edellytä Helsingin opetusvirastoa osallistumaan tutkimuksen kustannuksiin.

LIITE 2 Kyselylomake

Lomakkeen laatija: Panu Savolainen, kehittämiskonsultti, etunimi.sukunimi@hel.fi p. 310 43971
Oiva Akatemia, PL 1200 (Siltasaarenkatu 18–20 C, 7.krs), 00099 Helsingin kaupunki
Alkuperäiset, tutkimuksen pohjalla olevat kysymykset löytyvät sähköisessä muodossa Digium-palvelussa

Taustakysymys 1: Minkä koulun johtoryhmässä toimit?

Taustakysymys 2: Missä roolissa toimit johtoryhmässä?

1. Ryhmässä käsiteltävät asiat

Väittämä 1.1 Käsittelemme johtoryhmässä juuri tälle ryhmälle kuuluvia asioita

Väittämä 1.2 Käsittelemme johtoryhmässä monipuolisesti strategisia asioita

Väittämä 1.3 Kaikilla jäsenillä on selvä ja yhteinen käsitys johtoryhmän työn tavoitteista

Väittämä 1.4 Seuraamme tarkasti sopimiemme asioiden toteutumista

Väittämä 1.5 Johtoryhmässä seurataan tärkeimpiä sidosryhmiä

2. Kokouskäytännöt

Väittämä 2. Käytämme eri asioita varten eripituisia ja tyyllisiä kokouksia

Väittämä 2. Kokouksissamme isot ja pienet asiat pysyvät erillään

Väittämä 2. Ajankäyttö on suhteessa asian tärkeyteen

Väittämä 2. Kaikki jäsenet ovat hyvin valmistautuneita kokouksiin

Väittämä 2. Kokoustyöskentelyä voi luonnehtia tehokkaaksi

Väittämä 2. Aikataulut pitävät, osallistujat tulevat ja lähtevät ajallaan

3. Osallistuminen

Väittämä 3. Kaikki tuovat omia ajatuksiaan esille ja haluavat vaikuttaa

Väittämä 3. Koen itse osallistuvani päätöksentekoon ja sitoudun johtoryhmän yhteisiin päätöksiin

Väittämä 3. Johtoryhmän vetäjä osaa aktivoita osallistujat mukaan kokouksiin

Väittämä 3. Johtoryhmän jäsenet osaavat tarkastella asioita koko organisaation, eivät vain oman yksikkönsä näkökulmasta

4. Vuorovaikutus

Väittämä 4.1 Ilmapiiri on avoin ja luottamuksellinen

Väittämä 4.2 Johtoryhmän jäsenet kuuntelevat toinen toisiaan ja kunnioittavat toistensa mielipiteitä

Väittämä 4.3 Johtoryhmä kykenee muuttamaan toimintaansa tarpeen mukaan

Väittämä 4.4 Vaikeistakin asioista kyetään puhumaan rakentavasti

5. Toiminnan puitteet

Väittämä 5.1 Johtoryhmämme on sopivan kokoinen

Väittämä 5.2 Johtoryhmämme on koostumukseltaan oikea

Väittämä 5.3 Kokoonnumme sopivan tiheästi

Väittämä 5.4 Johtoryhmän toiminta on näkyvää ja vaikuttaa koulun arkeen

Väittämä 5.5 Johtoryhmä on arvostettu koulun sisällä muiden opettajien silmissä

Avoin kysymys: Mitkä ovat mielestäsi tärkeimmät asiat johtoryhmän toiminnan kehittämisessä?

LIITE 3 Jakaumat ja kaaviot, väittämäkohtaiset keskiarvot teemoittain

Teema 1: Rooli

Missä roolissa toimit johtoryhmässä?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rehtori	85	21,0	21,1	21,1
	Vararehtori	109	26,9	27,1	48,3
	Muu jäsen (opettaja, kuraattori ym.)	208	51,4	51,7	100,0
	Total	402	99,3	100,0	
Missing	System	3	,7		
Total		405	100,0		

Kaikilla jäsenillä on selvä ja yhteinen käsitys johtoryhmän työn tavoitteista

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	13	3,2	3,3	3,3
	2	46	11,4	11,5	14,8
	3	106	26,2	26,6	41,4
	4	157	38,8	39,3	80,7
	5	77	19,0	19,3	100,0
	Total	399	98,5	100,0	
Missing	System	6	1,5		
Total		405	100,0		

Keskiarvo vastaajaryhmittäin: Kaikilla jäsenillä on selvä ja yhteinen käsitys johtoryhmän työn tavoitteista

Missä roolissa toimit johtoryhmässä?	Mean	N	Std. Deviation
Rehtorit	3,61	85	,927
Vararehtorit	3,56	109	1,022
Muut jäsenet	3,61	203	1,077
Total	3,60	397	1,029

Käsitlemme johtoryhmässä juuri tälle ryhmälle kuuluvia asioita

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,2	,3	,3
	2	5	1,2	1,3	1,5
	3	53	13,1	13,3	14,8
	4	159	39,3	39,9	54,8
	5	180	44,4	45,2	100,0
	Total	398	98,3	100,0	
Missing	System	7	1,7		
Total		405	100,0		

Keskiarvo vastaajaryhmittäin: Käsitlemme johtoryhmässä juuri tälle ryhmälle kuuluvia asioita

Missä roolissa toimit johtoryhmässä?	Mean	N	Std. Deviation
Rehtorit	4,44	84	,750
Vararehtorit	4,39	109	,679
Muut jäsenet	4,16	203	,789
Total	4,28	396	,760

Käsitlemme johtoryhmässä monipuolisesti strategisia asioita

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	8	2,0	2,0	2,0
	2	28	6,9	7,0	9,0
	3	117	28,9	29,3	38,3
	4	150	37,0	37,6	75,9
	5	96	23,7	24,1	100,0
	Total	399	98,5	100,0	
Missing	System	6	1,5		
Total		405	100,0		

Keskiarvo vastaajaryhmittäin: Käsitlemme johtoryhmässä monipuolisesti strategisia asioita

Missä roolissa toimit johtoryhmässä?	Mean	N	Std. Deviation
Rehtorit	3,86	85	,847
Vararehtorit	3,85	109	,921
Muut jäsenet	3,65	203	1,030
Total	3,75	397	,967

Johtoryhmässä seurataan tärkeimpiä sidosryhmiä

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	1,5	1,8	1,8
	2	35	8,6	10,4	12,2
	3	138	34,1	40,9	53,1
	4	110	27,2	32,6	85,8
	5	48	11,9	14,2	100,0
	Total	337	83,2	100,0	
Missing	System	68	16,8		
Total		405	100,0		

Keskiarvo vastaajaryhmittäin: Johtoryhmässä seurataan tärkeimpiä sidosryhmiä

Missä roolissa toimit johtoryhmässä?	Mean	N	Std. Deviation
Rehtorit	3,47	74	,940
Vararehtorit	3,40	92	,973
Muut jäsenet	3,51	169	,887
Total	3,47	335	,921

Johtoryhmän toiminta on näkyvää ja vaikuttaa koulun arkeen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	1,0	1,2	1,2
	2	24	5,9	6,9	8,1
	3	87	21,5	25,1	33,2
	4	132	32,6	38,2	71,4
	5	99	24,4	28,6	100,0
	Total	346	85,4	100,0	
Missing	System	59	14,6		
Total		405	100,0		

Keskiarvo vastaajaryhmittäin: Johtoryhmän toiminta on näkyvää ja vaikuttaa koulun arkeen

Missä roolissa toimit johtoryhmässä?	Mean	N	Std. Deviation
Rehtorit	4,07	75	,811
Vararehtorit	3,85	94	,927
Muut jäsenet	3,78	174	1,009
Total	3,86	343	,951

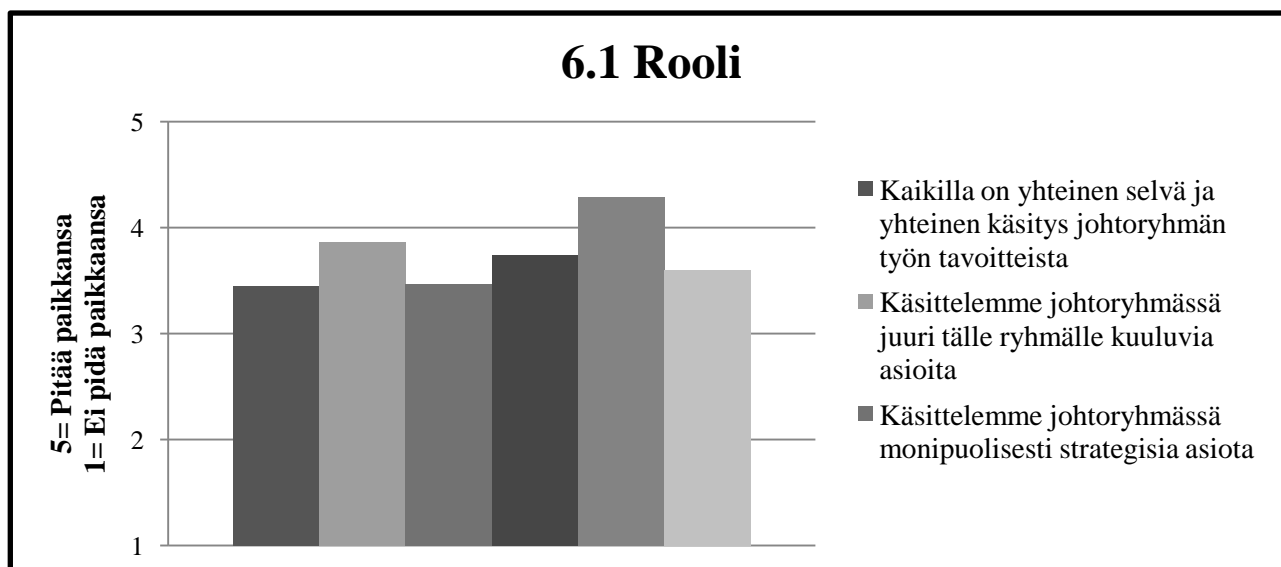
Johtoryhmä on arvostettu koulun sisällä muiden opettajien silmissä

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	1,5	1,8	1,8
	2	38	9,4	11,3	13,1
	3	126	31,1	37,6	50,7
	4	130	32,1	38,8	89,6
	5	35	8,6	10,4	100,0
	Total	335	82,7	100,0	
Missing	System	70	17,3		
Total		405	100,0		

Keskiarvo vastaajaryhmittäin: Johtoryhmä on arvostettu koulun sisällä muiden opettajien silmissä

Missä roolissa toimit johtoryhmässä?	Mean	N	Std. Deviation
Rehtorit	3,84	74	,683
Vararehtorit	3,53	92	,777
Muut jäsenet	3,22	167	,966
Total	3,44	333	,892

Kaavio 1: 6.1 Rooli, väittämäkohtaiset keskiarvot



Teema 2: Rakenne

Johtoryhmämme on sopivan kokoinen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	,7	,7	,7
	2	13	3,2	3,2	4,0
	3	32	7,9	8,0	11,9
	4	73	18,0	18,2	30,1
	5	281	69,4	69,9	100,0
	Total	402	99,3	100,0	
Missing	System	3	,7		
Total		405	100,0		

Keskiarvo vastaajaryhmittäin: Johtoryhmämme on sopivan kokoinen

Missä roolissa toimit johtoryhmässä?	Mean	N	Std. Deviation
Rehtorit	4,65	85	,631
Vararehtorit	4,39	109	,990
Muut jäsenet	4,56	205	,812
Total	4,53	399	,835

Johtoryhmämme on koostumukseltaan oikea

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,2	,2	,2
	2	16	4,0	4,0	4,2
	3	33	8,1	8,2	12,4
	4	137	33,8	34,1	46,5
	5	215	53,1	53,5	100,0
	Total	402	99,3	100,0	
Missing	System	3	,7		
Total		405	100,0		

Keskiarvo vastaajaryhmittäin: Johtoryhmämme on koostumukseltaan oikea

Missä roolissa toimit johtoryhmässä?	Mean	N	Std. Deviation
Rehtorit	4,54	85	,665
Vararehtorit	4,28	109	,924
Muut jäsenet	4,34	205	,810
Total	4,37	399	,818

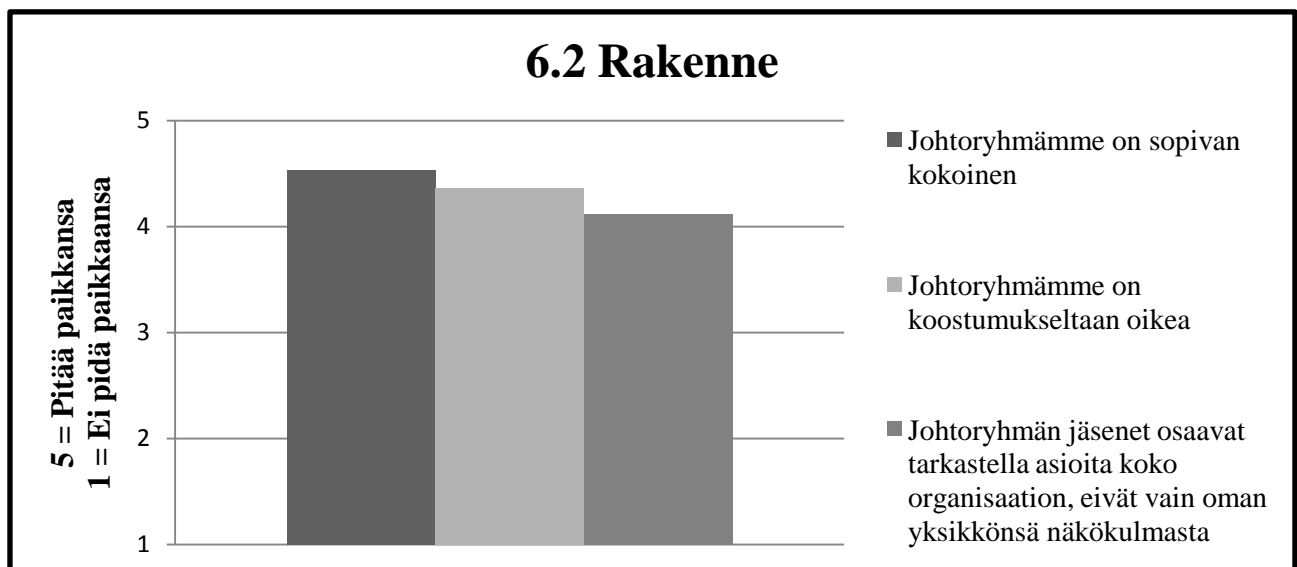
Johtoryhmän jäsenet osaavat tarkastella asioita koko organisaation, eivät vain oman yksikkönsä näkökulmasta

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,2	,3	,3
	2	19	4,7	4,8	5,1
	3	63	15,6	15,9	21,0
	4	161	39,8	40,7	61,6
	5	152	37,5	38,4	100,0
	Total	396	97,8	100,0	
Missing	System	9	2,2		
Total		405	100,0		

Keskiarvo vastaajaryhmittäin: Johtoryhmän jäsenet osaavat tarkastella asioita koko organisaation, eivät vain oman yksikkönsä näkökulmasta

Missä roolissa toimit johtoryhmässä?	Mean	N	Std. Deviation
Rehtorit	4,08	85	,889
Vararehtorit	4,15	108	,895
Muut jäsenet	4,11	201	,838
Total	4,12	394	,863

Kaavio 2: 6.2 Rakenne, väittämäkohtaiset keskiarvot



Teema 3: Organisointi

Ajankäyttö on suhteessa asian tärkeyteen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	25	6,2	6,3	6,3
	2	58	14,3	14,6	20,9
	3	110	27,2	27,6	48,5
	4	122	30,1	30,7	79,1
	5	83	20,5	20,9	100,0
	Total	398	98,3	100,0	
Missing	System	7	1,7		
Total		405	100,0		

Keskiarvo vastaajaryhmittäin: Ajankäyttö on suhteessa asian tärkeyteen

Missä roolissa toimit johtoryhmässä?	Mean	N	Std. Deviation
Rehtorit	3,85	85	,945
Vararehtorit	3,43	109	1,150
Muut jäsenet	3,31	202	1,200
Total	3,46	396	1,152

Kokouksissamme isot ja pienet asiat pysyvät erillään

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	29	7,2	7,3	7,3
	2	61	15,1	15,4	22,7
	3	151	37,3	38,0	60,7
	4	106	26,2	26,7	87,4
	5	50	12,3	12,6	100,0
	Total	397	98,0	100,0	
Missing	System	8	2,0		
Total		405	100,0		

Keskiarvo vastaajaryhmittäin: Kokouksissamme isot ja pienet asiat pysyvät erillään

Missä roolissa toimit johtoryhmässä?	Mean	N	Std. Deviation
Rehtorit	3,34	85	,880
Vararehtorit	3,34	109	,993
Muut jäsenet	3,11	201	1,187
Total	3,22	395	1,079

Kokoustyöskentelyä voi luonnehtia tehokkaaksi

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	17	4,2	4,3	4,3
	2	48	11,9	12,1	16,4
	3	106	26,2	26,8	43,2
	4	168	41,5	42,4	85,6
	5	57	14,1	14,4	100,0
	Total	396	97,8	100,0	
Missing	System	9	2,2		
Total		405	100,0		

Keskiarvo vastaajaryhmittäin: Kokoustyöskentelyä voi luonnehtia tehokkaaksi

Missä roolissa toimit johtoryhmässä?	Mean	N	Std. Deviation
Rehtorit	3,56	84	,812
Vararehtorit	3,49	108	1,028
Muut jäsenet	3,50	202	1,094
Total	3,51	394	1,020

Kokoonnumme sopivan tiheästi

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	16	4,0	4,0	4,0
	2	25	6,2	6,3	10,3
	3	60	14,8	15,0	25,3
	4	120	29,6	30,0	55,3
	5	179	44,2	44,8	100,0
	Total	400	98,8	100,0	
Missing	System	5	1,2		
Total		405	100,0		

Keskiarvo vastaajaryhmittäin: Kokoonnumme sopivan tiheästi

Missä roolissa toimit johtoryhmässä?	Mean	N	Std. Deviation
Rehtorit	4,11	85	,887
Vararehtorit	3,87	109	1,218
Muut jäsenet	4,12	204	1,110
Total	4,05	398	1,101

Aikataulut pitävät, osallistujat tulevat ja lähtevät ajallaan

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	9	2,2	2,3	2,3
	2	44	10,9	11,1	13,3
	3	70	17,3	17,6	30,9
	4	161	39,8	40,5	71,4
	5	114	28,1	28,6	100,0
	Total	398	98,3	100,0	
Missing	System	7	1,7		
Total		405	100,0		

Keskiarvo vastaajaryhmittäin: Aikataulut pitävät, osallistujat tulevat ja lähtevät ajallaan

Missä roolissa toimit johtoryhmässä?	Mean	N	Std. Deviation
Rehtorit	4,01	85	,932
Vararehtorit	3,71	109	1,074
Muut jäsenet	3,81	202	1,053
Total	3,83	396	1,037

Käytämme eri asioita varten eri pituisia ja tyyliä kokouksia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	46	11,4	11,6	11,6
	2	51	12,6	12,8	24,4
	3	86	21,2	21,7	46,1
	4	90	22,2	22,7	68,8
	5	124	30,6	31,2	100,0
	Total	397	98,0	100,0	
Missing	System	8	2,0		
Total		405	100,0		

Keskiarvo vastaajaryhmittäin: Käytämme eri asioita varten eripituisia ja tyyliä kokouksia

Missä roolissa toimit johtoryhmässä?	Mean	N	Std. Deviation
Rehtorit	3,52	85	1,161
Vararehtorit	3,50	109	1,310
Muut jäsenet	3,48	201	1,446
Total	3,49	395	1,349

Kaikki jäsenet ovat hyvin valmistautuneita kokouksiin

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	19	4,7	4,8	4,8
	2	64	15,8	16,1	20,9
	3	143	35,3	35,9	56,8
	4	139	34,3	34,9	91,7
	5	33	8,1	8,3	100,0
	Total	398	98,3	100,0	
Missing	System	7	1,7		
Total		405	100,0		

Keskiarvo vastaajaryhmittäin: Kaikki jäsenet ovat hyvin valmistautuneita kokouksiin

Missä roolissa toimit johtoryhmässä?	Mean	N	Std. Deviation
Rehtorit	3,35	85	,882
Vararehtorit	3,17	109	1,005
Muut jäsenet	3,28	202	1,005
Total	3,27	396	,980

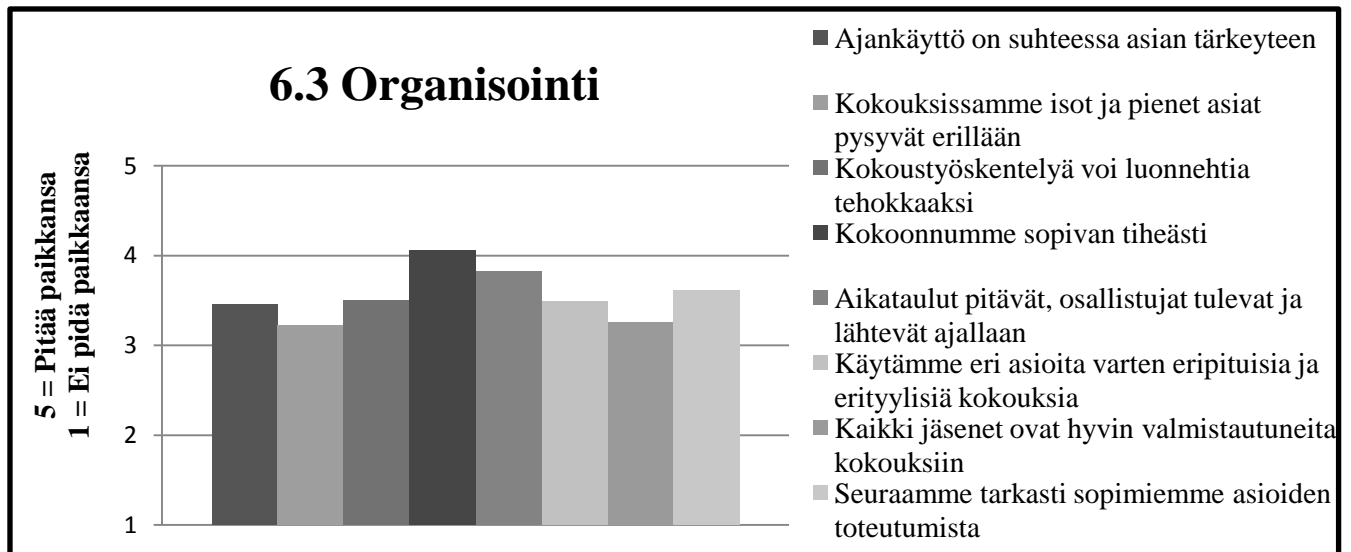
Seuraamme tarkasti sopimiemme asioiden toteutumista

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	8	2,0	2,0	2,0
	2	46	11,4	11,6	13,6
	3	113	27,9	28,4	42,0
	4	156	38,5	39,2	81,2
	5	75	18,5	18,8	100,0
	Total	398	98,3	100,0	
Missing	System	7	1,7		
Total		405	100,0		

Keskiarvo vastaajaryhmittäin: Seuraamme tarkasti sopimiemme asioiden toteutumista

Missä roolissa toimit johtoryhmässä?	Mean	N	Std. Deviation
Rehtorit	3,71	85	,911
Vararehtorit	3,56	109	,995
Muut jäsenet	3,60	202	1,014
Total	3,61	396	,986

Kaavio 3: 6.3 Organisointi, väittämäkohtaiset keskiarvot



Teema 4: Sitoutuminen

Kaikki tuovat omia ajatuksiaan esille ja haluavat vaikuttaa

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,2	,3	,3
	2	10	2,5	2,5	2,8
	3	40	9,9	10,0	12,8
	4	135	33,3	33,8	46,6
	5	213	52,6	53,4	100,0
	Total	399	98,5	100,0	
Missing	System	6	1,5		
Total		405	100,0		

Keskiarvo vastaajaryhmittäin: Kaikki tuovat omia ajatuksiaan esille ja haluavat vaikuttaa

Missä roolissa toimit johtoryhmässä?	Mean	N	Std. Deviation
Rehtorit	4,54	85	,665
Vararehtorit	4,31	109	,824
Muut jäsenet	4,34	203	,808
Total	4,38	397	,787

Koen itse osallistuvani päätöksentekoon ja sitoudun johtoryhmän yhteisiin päätöksiin

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,2	,3	,3
	2	4	1,0	1,0	1,3
	3	21	5,2	5,3	6,5
	4	105	25,9	26,3	32,8
	5	268	66,2	67,2	100,0
	Total	399	98,5	100,0	
Missing	System	6	1,5		
Total		405	100,0		

Keskiarvo vastaajaryhmittäin: Koen itse osallistuvani päätöksentekoon ja sitoudun johtoryhmän yhteisiin päätöksiin

Missä roolissa toimit johtoryhmässä?	Mean	N	Std. Deviation
Rehtorit	4,84	85	,373
Vararehtorit	4,74	109	,460
Muut jäsenet	4,41	203	,787
Total	4,59	397	,663

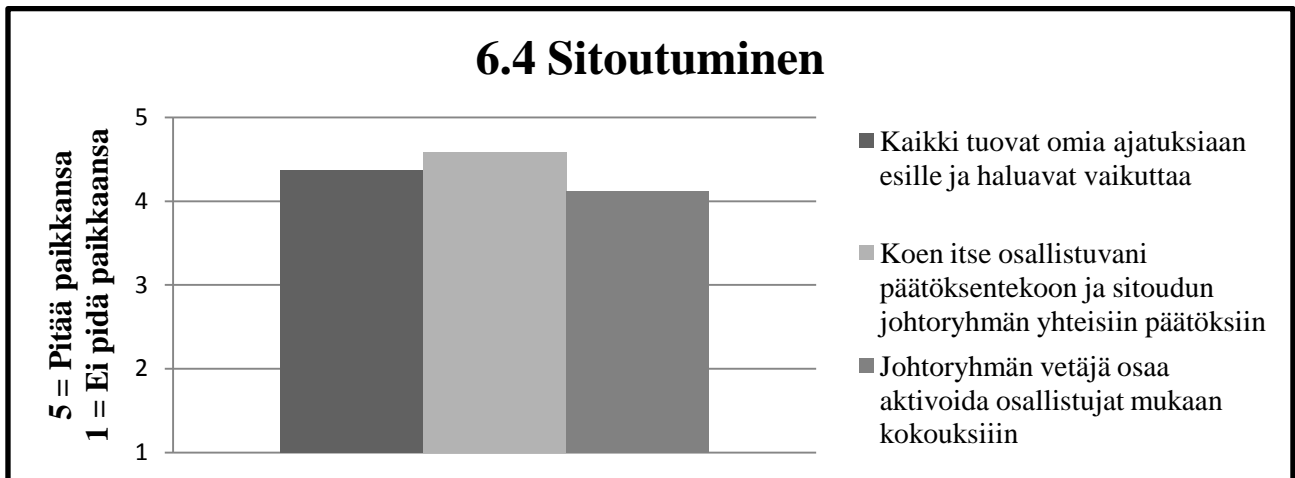
Johtoryhmän vetäjä osaa aktivoida osallistujat mukaan kokouksiin

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	1,0	1,0	1,0
	2	14	3,5	3,6	4,6
	3	73	18,0	18,7	23,3
	4	140	34,6	35,9	59,2
	5	159	39,3	40,8	100,0
	Total	390	96,3	100,0	
Missing	System	15	3,7		
Total		405	100,0		

Keskiarvo vastaajaryhmittäin: Johtoryhmän vetäjä osaa aktivoida osallistujat mukaan kokouksiin

Missä roolissa toimit johtoryhmässä?	Mean	N	Std. Deviation
Rehtorit	3,84	79	,775
Vararehtorit	4,27	109	,929
Muut jäsenet	4,15	200	,917
Total	4,12	388	,904

Kaavio 4: Sitoutuminen, väittämäkohtaiset keskiarvot



Teema 5: Ilmapiiri

Johtoryhmän jäsenet kuuntelevat toinen toisiaan ja kunnioittavat toistensa mielipiteitä

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	,5	,5	,5
	2	7	1,7	1,8	2,3
	3	29	7,2	7,3	9,5
	4	108	26,7	27,1	36,7
	5	252	62,2	63,3	100,0
	Total	398	98,3	100,0	
Missing	System	7	1,7		
Total		405	100,0		

Keskiarvo vastaajaryhmittäin: Johtoryhmän jäsenet kuuntelevat toinen toisiaan ja kunnioittavat toistensa mielipiteitä

Missä roolissa toimit johtoryhmässä?	Mean	N	Std. Deviation
Rehtorit	4,65	85	,612
Vararehtorit	4,56	109	,673
Muut jäsenet	4,42	202	,832
Total	4,51	396	,751

Ilmapiiri on avoin ja luottamuksellinen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	,5	,5	,5
	2	10	2,5	2,5	3,0
	3	44	10,9	11,1	14,1
	4	85	21,0	21,4	35,4
	5	257	63,5	64,6	100,0
	Total	398	98,3	100,0	
Missing	System	7	1,7		
Total		405	100,0		

Keskiarvo vastaajaryhmittäin: Ilmapiiri on avoin ja luottamuksellinen

Missä roolissa toimit johtoryhmässä?	Mean	N	Std. Deviation
Rehtorit	4,65	85	,571
Vararehtorit	4,53	109	,765
Muut jäsenet	4,36	202	,931
Total	4,47	396	,828

Vaikeistakin asioista kyetään puhumaan rakentavasti

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	,7	,8	,8
	2	19	4,7	4,8	5,5
	3	57	14,1	14,4	19,9
	4	133	32,8	33,5	53,4
	5	185	45,7	46,6	100,0
	Total	397	98,0	100,0	
Missing	System	8	2,0		
Total		405	100,0		

Keskiarvo vastaajaryhmittäin: Vaikeistakin asioista kyetään puhumaan rakentavasti

Missä roolissa toimit johtoryhmässä?	Mean	N	Std. Deviation
Rehtorit	4,48	85	,666
Vararehtorit	4,21	109	,840
Muut jäsenet	4,08	201	1,009
Total	4,21	395	,910

Johtoryhmä kykenee muuttamaan toimintaansa tarpeen mukaan

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	,7	,8	,8
	2	16	4,0	4,0	4,8
	3	68	16,8	17,2	22,0
	4	140	34,6	35,4	57,3
	5	169	41,7	42,7	100,0
	Total	396	97,8	100,0	
Missing	System	9	2,2		
Total		405	100,0		

Keskiarvo vastaajaryhmittäin: Johtoryhmä kykenee muuttamaan toimintaansa tarpeen mukaan

Missä roolissa toimit johtoryhmässä?	Mean	N	Std. Deviation
Rehtorit	4,35	85	,702
Vararehtorit	4,18	108	,915
Muut jäsenet	4,05	201	,955
Total	4,15	394	,901

Kaavio 5: Ilmapiiri, väittämökohtaiset keskiarvot

