

Johtajuus ja johtajuuden jakautuminen peruskoulussa

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden Pro gradu -tutkielma

Katriina Tolonen

Huhtikuu 2014

Tiivistelmä

Suomalainen koulutusjärjestelmä ja erityisesti peruskoulu ovat jo jonkin aikaa saaneet osakseen paljon positiivista huomiota kansainvälisestäkin eritoten hyvien PISA-tulosten ansiosta. Suomessa puhutaan myös paljon koulutusviennin mahdollisuuksista. Koulun nosteesta huolimatta rehtorin ammatti on menettämässä vetovoimaansa. Kuntatalouden ongelmat, yhteiskunnan muutokset ja kuntien organisaatorakenteen muutokset tuovat jatkuvia haasteita myös koulun johtamiseen. 1970-luvulta lähtien suomalaisen koululaitoksen tunnuspiirteenä on ollut vahva keskusjohtoisuus ja hallinnollisen hierarkian paljous. Koulun johtajan tehtävänä on pitkään ollut muiden antamien ohjeiden toimeenpanon toteutus ja valvonta. 1990-luvulla keskushallintoa alettiin purkaa ja päätäntävalta alkoi yhä enemmän siirtyä kouluille. Nykyään kunnat ja koulut vastaavat hyvin itsenäisesti koulutuksen toteuttamisesta. Näiden muutosten seurauksena rehtorin tehtävät ja vastuualue ovat kasvaneet huomattavasti. Tehtävien lisääntymiseen ja vastuun kasvamiseen on vaikuttanut myös useiden erillisten ala- ja yläkoulujen muuttaminen yhtenäiskouluiksi. Tämä muutos, jonka seurauksena koko perusaste on samassa hallinnollisessa ja opetuksellisessa yksikössä vaikuttaa luonnollisesti koulun johtajuuteen ja tuo siihen lisää haasteita. Yksi haasteista on se, miten työyhteisössä kyetään takaamaan työntekijöiden kuulluksi tuleminen ja vaikutusmahdollisuuksien säilyminen myös kasvavassa kouluorganisaatiossa.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä johtajuuteen tämän päivän koulussa liittyy, ja miten johtajuuden jakautuminen näkyy koulun arjessa. Tavoitteena oli saada tietoa siitä, mitä mahdollisuuksia jaettu johtajuus tuo peruskouluille perinteisen johtajuuden sijaan. Lisäksi selvitettiin, millaisena opettajat, apulaisrehtorit ja rehtori kokivat koulun tulevaisuuden haasteet erityisesti juuri nyt, kun tutkimuskohteena ollut koulu on muuttumassa alakoulusta yhtenäiskouluksi.

Tutkimuksessa tarkasteltiin erään Pirkanmaalaisen koulun rehtorin, apulaisrehtorien ja opettajien näkemyksiä johtajuudesta tämän päivän peruskoulussa. Lisäksi perehdyttiin niihin kokemuksiin, joita vastaajilla oli jaetusta johtajuudesta omassa työyhteisössään koulussa. Tutkimusaineisto hankittiin neljällä teemahaastattelulla, joista yksi oli ryhmähaastattelu ja loput yksilöhaastatteluja. Haastatelluista yksi toimi päätoimisena rehtorina, neljä toimi luokanopettajina ja kaksi apulaisrehtoreina opettajuuden lisäksi. Haastattelujen lisäksi kerättiin otannaltaan pieni lomakehaastattelu. Aineiston analyysi oli laadullinen sisällönanalyysi.

Tutkimustulosten mukaan rehtori ja apulaisrehtorit kokivat koulun johtajuuden hieman erilailla kuin opettajat. Rehtori ja apulaisrehtorit näkivät johtajuuden olevan ensisijaisesti palvelujohtamista, jonka tavoitteena on opettajien työn mahdollistaminen ja opettajien tukeminen. Opettajat puolestaan painottivat rehtorin taloudellista vastuuta henkilöstö- ja asajohtamisen ohessa sekä rehtorin roolia pedagogisena esimerkkinä. Kaikki tutkittavat kokivat jaetun johtajuuden olevan hyvä mahdollisuus osallistua työyhteisössään yhteisesti päätettäviin asioihin. Lisäksi tutkittavat korostivat jaetun johtajuuden mahdollistavan osallistumisen oman mielenkiinnonkohteen mukaiseen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen koko työyhteisön hyväksi. Jaetun johtajuuden myötä yhteistyö on lisääntynyt ja tiimihengen kuvattiin parantuneen. Tutkimuksen mukaan johtajuutta voi jakaa monipuolisesti useissa koulun johtamiseen liittyvissä asioissa.

Tutkimus kuitenkin osoitti myös sen, että jaettu johtajuus vaatii onnistuakseen sekä rehtorilta kykyä jakaa omaa valtaansa, että alaisilta kykyä ja halua ottaa valtaa ja vastuuta työyhteisössään. Lisäksi alaistaitojen merkitys korostuu erityisesti jaetun johtajuuden mallissa. Tutkimuksen mukaan siirtymisen perinteisestä johtajuudesta jaettuun johtajuuteen koettiin alkuvaiheessa lisäävän opettajien työmäärää.

Avainsanat: Johtaminen, johtajuus, jaettu johtajuus, perusopetus, johtaja, rehtori

Sisällys:

1. Johdanto	5
2. Johtajuus	9
2.1 Johtamisen ja johtajuuden määrittely.....	9
2.2 Asia- ja henkilöjohtaminen	12
2.3 Pedagoginen johtaminen	13
2.4 Osaamisen johtaminen ja oppiva organisaatio.....	16
3. Jaettu johtajuus	20
3.1 käsitteen määrittely	20
3.2 Jaetun johtajuuden taustateoriat	23
3.3 Kaksi eri näkökulmaa jaettuun johtajuuteen.....	26
3.3.1 Pragmaattinen lähestymistapa.....	26
3.3.2 Organisaatiohumanistinen lähestymistapa.....	28
3.4 Jaetun johtajuuden ja perinteisen johtajuuden eroja	30
4. Jaettu johtajuus peruskoulussa	32
4.1 Koulu organisaationa	32
4.1.1 Koulun perustehtävä	35
4.1.2 Muuttuva koulu ja johtajuus	36
4.1.3 Tulevaisuuden haasteet	41
4.2 Jaettu johtajuus peruskoulun arjessa	44
4.2.1 Tiimit ja ryhmät osana jaettua johtajuutta.....	45
4.2.2 Jaettu pedagoginen johtajuus	49
4.2.3 Alaistaidot ja johtajuus.....	51
5. Tutkimuksen toteutus	54
5.1 Tutkimuksen tavoitteet.....	54
5.2 Tapaustutkimus	55
5.3 Teemahaastattelu.....	57
5.4 Laadullinen sisällönanalyysi	60

6. Rehtori johtajana	64
6.1 Rehtorin työnkuva	64
6.2 Rehtorin vastuu ja tiedottava rooli	68
6.3 Johtamistyön haasteet koulussa	70
6.4 Hyvän johtajan ja hyvän alaisen ominaisuudet	72
6.5 Työnjako matkalla kohti jaettava johtajuutta	75
7. Jaettu johtajuus koulussa	77
7.1 Johtajuuden jakautuminen arjessa	77
7.2 Jaettu johtajuus tiimityötä ja vaikutusmahdollisuuksia	78
7.3 Johtajuuden jakautumisen positiivisia puolia	81
7.4 Johtajuuden jakautumisen haasteita	83
7.5 Yhteenveto johtajuudesta ja johtajuuden jakautumisesta koulussa	86
8. Koulun ja koulun johtajuuden tulevaisuus	89
9. Pohdinta	93
9.1 Johtajuus koulussa	94
9.2 Johtajuuden jakautuminen koulussa	97
9.3 Koulun johtajuuden tulevaisuus	100
9.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	102
9.5 Jatkotutkimusaiheita	105

Lähteet

Liitteet

1. JOHDANTO

Johtajuus on aihe, josta puhutaan paljon. Usein sanotaan, että eri tahot menestyvät tai taantuvat hyvän johtajan tai hyvän johtajuuden ansiosta. Yhteiskunta muuttuu jatkuvasti ja niin muuttuu myös johtajuus. Hyvää johtajuutta on kautta historian pidetty usein henkilösidonnaisena ja vain ylhäältä alaspäin suuntautuvana ilmiönä. Ehkä tästä johtuen johtajuus-kirjallisuus on usein pyrkinyt löytämään ne piirteet tai tunnusmerkit, jotka hyvällä johtajalla pitää olla. Koko muuta organisaatiota on pidetty jossain määrin toissijaisena johtajan persoonaan tai ominaisuuksiin verrattuna. (Pearce 2004, 47.)

Yhteiskuntamme on kuitenkin muuttunut ja vaatii niin yksilöiltään kuin organisaatioiltaan joustavuutta ja halua mennä eteenpäin. Paikalleen ei saa jämähtää. Tämä vaatii muutosta myös tavassamme määritellä johtajuutta. Enää emme voi tarkastella johtajuutta vain henkilösidonnaisena piirteenä, vaan meidän tulee siirtyä tarkastelemaan johtajuutta koko organisaation kattavana asiana. Tämä muutostarve tulee näkyväksi erityisen hyvin mielestäni myös peruskouluissa. Pieniä kouluja lakkautetaan ja viime vuosina on pyritty yhä voimakkaammin kulkemaan kohti yhtenäiskoulu-mallia, jossa alakoulu ja yläkoulu sijaitsevat samassa pihapiirissä/rakennuksessa tai ovat ainakin hallinnollisesti yhden hallinnon alaisia (Lahtero 2011, 29). Tästä aiheutuu väistämättä muutostarve myös perinteiseksi ajatellulle koulunjohtamiselle. Koulu on Mustosenkin (2000, 53) mukaan monella tavalla tienhaarassa. Monimuotoisuus, epävarmuus ja yksilöllisyyden vaatimukset ovat lisääntyneet nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa. Rehtorin työhön haasteita tuovat myös kansainvälistyminen, nopeasti kehittyvä teknologia osana opetusta, muuttuvat oppimisympäristöt, uudistuva opetussuunnitelma ja runsas lainsäädäntö. Heikko taloudellinen tilanne on ajanut lisäksi monia perheitä kriiseihin ja nämä kriisit heijastuvat usein myös kouluun erilaisina sosiaalisina ongelmina, joista aiheutuu lasten ja nuorten pahoinvointia. Koulu on yksi niistä tahoista, joihin kaikki nämä muutokset yhteiskunnassa vaikuttavat. Koulun menestyminen onkin yhä riippuvaisempaa siitä, mitä rehtori tekee ja miten hän kouluaan johtaa. Perinteisesti rehtorin tehtävä on ollut ylhäältä annettujen ohjeiden ja määräysten toimeenpano, mutta koulun johtaminen nykypäivänä on nähtävä huomattavasti laajemmin. (Emt.) Kun johdettavien määrä, lasten lukumäärä ja vastuualueiden lukumäärä kasvavat, niin johtajuuteen on kehitettävä uusia vaihtoehtoja. Yhden johtajan resurssit eivät enää välttämättä riitä siihen, että työyhteisössä kaikki

tulisivat kuulluiksi ja kaikilla olisi mahdollisuus vaikuttaa työyhteisönsä asioihin. Yksi tällainen mielestäni nykyajan koulumaailmaan erityisen hyvin soveltuva johtajuusmalli on jaettu johtajuus.

Jaetussa johtajuudessa valta ja johtajuus on hajautettu organisaatiossa eri tasoille. Johtajuus nähdään dynaamisena vuorovaikutusprosessina, jossa avainsanoja ovat tasa-arvoisuus, vastavuoroisuus ja ei-hierarkkisuus. Yksi merkittävimmistä eroista perinteisen johtajuuden ja jaetun johtajuuden välillä on se, että jaetussa johtajuudessa johtajuus toteutuu myös alhaalta ylöspäin eikä ainoastaan ylhäältä alaspäin kuten perinteisessä johtajuudessa. (Fletcher & Käufer 2003, 21-23.) Näin ollen siis myös alaisten rooli on suuri johtajuuden onnistumisessa.

Tässä tutkimuksessa päätettiin tutkia sellaista koulua, jossa perinteistä johtajuutta on alettu kehittää kohti jaettua johtajuutta. Tämä muutosprosessi on vielä käynnissä ja siksi aihe on erityisen ajankohtainen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisena ilmiönä johtajuus tämän päivän koulussa näyttäytyy ja miten rehtori, apulaisrehtorit ja opettajat kokevat jaetun johtajuuden omassa koulussaan. Lisäksi on tarkoitus selvittää, mitä jaettu johtajuus edellyttää ja toisaalta mitä etuja sillä voidaan saavuttaa perinteiseen johtajuuteen verrattuna. Tutkimuksessa pyritään myös pohtimaan niitä haasteita, joita tulevaisuuden koululla ja koulun johtajuudella voi olla edessään.

Oma kiinnostukseni johtajuuteen heräsi opintojeni aikana. Hallintotieteen approbaturia suorittaessani oivalsin, kuinka monin eri tavoin organisaatioita voidaan johtaa. Jo silloin mielessäni heräsi kysymys, että miksi perinteisellä johtajuudella on niin vahva jalansija maamme kouluorganisaatioissa, vaikka perinteinen johtajuusmalli ei enää nykypäivänä olekaan välttämättä paras ja ainoa tapa johtaa yhä kasvavia kouluorganisaatioita. Uudelleen tämä kysymys palasi mieleeni tehdessäni sijaisuuksia muutamissa eri kouluissa Pirkanmaalla. Jaettuun johtajuuteen ja sen käytännön vaikutuksiin sain konkreettisen kosketuksen keväällä 2013 työskennellessäni sellaisessa alakoulussa, jossa jaetun johtajuuden malli oli juuri ottamassa ensiaskeleitaan. Juuri kyseinen koulu valikoitui myös tämän tutkimukseni kohdekouluksi, sillä kyseinen alakoulu on muuttumassa yhtenäiskouluksi muutaman vuoden kuluttua ja jaettu johtajuus on yksi keino, jolla tuleviin muutoksiin pyritään varautumaan jo ennalta. Yhtenäiskouluissa niin oppilas- kuin henkilöstömäärät ovat suurempia kuin aiemmin erillisissä ala- ja yläkouluissa (Lahtero 2011, 29). Ala- ja yläkoulujen muuttuminen yhtenäiskouluiksi ja muut yhteiskunnalliset muutokset tuovat mukanaan muutoksia myös rehtoreiden työhön. Tehtävät monipuolistuvat ja tehtävien määrä kasvaa organisaatioiden kokojen kasvaessa. Koenkin, että tutkimusaiheeni on ajankohtainen ja monia kouluorganisaatioita koskettava. Jaetusta johtajuudesta on jo jonkin verran tehty tutkimusta, mutta

suurin osa tuosta tutkimuksesta kohdistuu yksityiselle sektorille. Kuntaorganisaatioissa ja erityisesti kouluorganisaatioissa jaettua johtajuutta sen sijaan on tutkittu vähemmän, vaikka aihe on ajankohtainen jo yhteiskunnan rakennemuutoksenkin takia.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus ja se pyrkii tuottamaan yksittäisestä ilmiöstä mahdollisimman yksityiskohtaista ja kokonaisvaltaista tietoa, todellisen elämän kuvausta (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159). Tässä tutkimuksessa tapauksen intensiivisen ymmärtämisen kautta tavoitellaan sellaisia kuvauksia ja tulkintoja, jotka kuvailevat ja selittävät johtajuutta ja jaettua johtajuutta eräässä Pirkanmaalaisessa alakoulussa. Tutkimuksen tavoitteena ei ole yleistettävyyys, vaan tarkoituksena on antaa ehdollisia selityksiä juuri kyseiseen kouluun ja ajankohtaan rajoittuen.

Tutkimuksen aineisto kerättiin kolmella yksilöhaastattelulla sekä yhdellä ryhmähaastattelulla. Opettajien haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina käytännön syistä johtuen. Ryhmähaastatteluun osallistuneet, rehtori ja kaksi apulaisrehtoria, toimivat tiiviissä yhteistyössä koulun johtamiseen liittyvissä asioissa ja siksi oletinkin, että haastateltavat saattavat myös omalla puheellaan saada muut ryhmässä kertomaan asiasta enemmän tai tarkemmin. Haastateltavat valikoituivat niin, että tiesin heillä olevan omakohtaista kokemusta jaetusta johtajuudesta työyhteisössään. Aineistoa hankittaessa olikin tärkeää, että saatiin tietoa juuri niiltä henkilöiltä, joilla oli omakohtaista kokemusta ja tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Vastaajien valinta oli siis tietoista ja tarkoitukseen sopivaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85—86.) Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina, joka on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47). Haastattelujen lisäksi kerättiin otannaltaan pieni kyselylomakeaineisto. Tämä lähinnä siksi, että halukkaat saivat kertoa omat näkemyksensä vielä haastateltujen näkemysten lisäksi. Näin saatiin myös useamman opettajan näkemys koulun johtajuudesta ja jaetusta johtajuudesta.

Tutkimuksen tarkoituksena ei ole pyrkiä todistamaan, että jaettu johtajuus olisi ainoa vaihtoehto koulun johtajuudelle tulevaisuudessa. Tulosten perusteella avataan sitä, miksi jaettu johtajuus voisi olla yksi tapa, jolla voidaan mahdollistaa työyhteisön jäsenten kuulluksi tuleminen ja vaikutusmahdollisuuksien lisääminen myös tulevaisuudessa isoissakin kouluorganisaatioissa ilman, että koulun johtajan työmäärä enää nykyisestä kasvaa. Tutkimuksessa tuotetaan siis tietoa jaetusta johtajuudesta ja pohditaan, miten jaettu johtajuus voisi olla yksi tapa johtaa koulua. Seuraava vaihe olisi laajentaa tutkimusta suurentamalla tutkittavaa joukkoa esimerkiksi keräämällä aineisto kaikilta työyhteisöön kuuluvilta ammattiryhmiltä tai useista eri kouluista. Seuraava vaihe voisi olla myös

tutkimuksen tekeminen seurantatutkimuksena, jolloin voitaisiin paremmin havainnollistaa sitä, miten siirtyminen perinteisestä johtajuudesta jaettuun johtajuuteen etenee ja mitä se vaatii työyhteisön jäsenten näkökulmasta.

Koulun johtajista käytetään Suomessa nimikkeitä koulun johtaja tai rehtori. Vuonna 1999 voimaan tullessa perusopetuslaissa todetaan, että kaikilla kouluilla tulee olla toiminnasta vastaava rehtori. Kunnat voivat itse kuitenkin ratkaista, minkälaisia nimikkeitä koulun johtajista käytetään. (Mustonen 2000, 54.) Tässä tutkimuksessa käytän koulun johtajasta nimikettä rehtori.

Tutkimuksen luvussa kaksi käsitellään johtamista ja johtajuutta. Johtamisen ja johtajuuden määrittely on mielestäni tärkeää sen selkiyttämiseksi, miten johtajuuden mallit sijoittuvat johtajuuden kenttään. Luvussa kolme käsittelen jaettua johtajuutta, sen taustateorioita sekä kahta erilaista näkökulmaa jaettuun johtajuuteen. Luvussa neljä perehdyn jaettuun johtajuuteen kouluorganisaatiossa, keskittyen peruskoulutasolle. Viidennessä luvussa kuvaan tutkimuksen kulkua ja sen tavoitteita. Kuudes, seitsemäs ja kahdeksas luku sisältävät tulosten esittelyä ja luvussa yhdeksän on tulosten pohdintaa sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2. JOHTAJUUS

Luvussa kaksi esitellään, miten johtamista ja johtajuuden muutosta on kirjallisuudessa käsitelty. Lisäksi käsitellään myös johtajuuden eri osatekijöitä: asia- ja henkilöjohtajuutta, pedagogista johtajuutta ja osaamisen johtamista oppivassa organisaatiossa. Luvun lopuksi tiivistän vielä tämän tutkimuksen kannalta keskeiset johtajuuden jaottelut.

2.1 Johtamisen ja johtajuuden muutos

Johtaminen on kokonaisvaltainen ilmiö, jota on vaikea määritellä kovin yksiselitteisesti (Kirveskari 2003, 53). Johtajuus ja johtaminen ovatkin sellaisia käsitteitä, joille on annettu erittäin vaihtelevia ja monenkirjavia määrittelyjä kautta historian. Osin tähän on syynä käsitteen ristiriitainen käyttö käytännöntasolla. Johtajuuden ilmiön ymmärtäminen on lukuisista tutkimuksista huolimatta haastavaa. Burns onkin teoksessaan todennut, että ”johtajuus on yksi eniten havainnoiduista ja vähiten ymmärretyistä ilmiöistä”¹ (Burns 1978, 2. Suom. Tolonen). Myös se on lisännyt johtajuus käsitteen monimuotoisuutta, että tieteellinen tutkimus johtajuuden saralla on alkanut vasta 1900-luvulla, vaikka käsitteenä johtaja on esiintynyt jo 1200-luvulla (Pearce 2004, 47). Johtamisen eri näkökulmien analysoinnin vähäinen määrä aivan viime vuosikymmeniin saakka johtuneen siinä, että johtaminen on monimuotoista ja –tasoista ja johtamisen elementit ovat vaikeasti yhdisteltävissä kokonaisuuksia kuvaaviksi käsitteiksi. (Kirveskari 2003, 53).

Johtaminen voidaan siis määritellä eri tavoin. Kirveskari (2003, 53) on omassa oppilaitoksen johtamista käsittelevässä väitöskirjassaan todennut, että johtamisen määrittely voidaan tehdä joko johtamisen tasojen tai johtamisessa käytettävien menetelmien mukaan. *Johtamisen tasoja* ovat strategioiden johtaminen, mutta myös toiminnan, organisaatiokulttuurin ja itsensä kehittäminen. Jos luokittelu tehdään *johtamisen eri menetelmien* pohjalta, niin perustana ovat kulloinkin hyväksi havaitut työskentelytavat, esimerkiksi laatu, tavoite, osaaminen tai oppiva organisaatio. (Emt, 53.) Johtamista voidaan määritellä myös tehtävää tai toimialaa kuvaten. Tällöin johtaminen ilmaistaan kuvaamalla johdettava organisaatio, esimerkiksi oppilaitoksen johtaminen (”*school management*” tai ”*school leadership*”). (Emt., 54.)

¹ “Leadership is one of the most observed and least understood phenomena on earth.” (Burns 1978, 2.)

Johtajuus on lähes aina ymmärretty yksilöön liittyvänä tekijänä. Lisäksi johtamisen on käsitetty liittyvän vain johtajan ja alaisen väliseen suhteeseen. Näkemys johtajuuteen on siis ollut hyvin individualistinen jo useita vuosikymmeniä. (Pearce 2004, 47.) Helakorven (2001, 4) määritelmän mukaan johtaja-sanalla viitataan yhteen yksilöön, mutta johtajuus käsittää koko henkilökunnan. Nykyään puhutaan myös jaetusta johtajuudesta, jossa juuri johtajuus on keskeisemmässä asemassa kuin itse johtaja. Jaettu johtajuus jakaa johtajuutta koko koulun henkilökunnalle paljolti itseohjautuvuuden periaatteella (Helakorpi 2001, 127) ja on siten ristiriidassa sen kanssa, miten johtajuus on ennen ymmärretty vain yksilöön liittyvänä tekijänä. Tämä muutos johtamisen käsitteen mieltämisessä näkyy myös muuttuneissa johtamiskäytännöissä eri organisaatioissa.

Myös Northouse (2004, 2—3) kuvaa johtajuutta sekä yksilön, että koko ryhmän vuorovaikutusprosessina seuraavasti: *“Leadership is a process whereby an individual influences a group of individuals to achieve a common goal.”* Eli johtajuus on yksilönäkökulmasta ryhmään vaikuttamisprosessi, jonka kautta pyritään saavuttamaan yhteisiä, jaettuja tavoitteita. Vaikka Northouse määrittelee johtajuuden yksilönäkökulmasta, niin hän huomioi myös sen mahdollisuuden, että johtajuusaktin vaikutusprosessi olisi lähtöisin useammalta kuin vain yhdeltä henkilöltä. (Emt).

Nivalakin (2006, 129) korostaa vuorovaikutteisuutta määritellesään johtamisen olevan aina kontekstisidonnaista. Kontekstisidonnaisuuden avulla johtaminen kytketään johdettavan organisaation perustehtävään, substanssiin, jolla palvelut tuotetaan. Johtamisella edesautetaan organisaatiota kehittymään ja toteuttamaan perustehtävänsä. Johtamisen kontekstialisuudella tarkoitetaan myös sitä, että johtamistavat, sisällöt ja laatu ovat kytköksissä juuri siihen toimintaympäristöön ja siihen organisaatiokulttuuriin, jossa johtaminen toteutuu. Tämä liitto on kaksisuuntainen, sillä johtaja vaikuttaa oman toimintaympäristönsä muotoutumiseen, mutta myös toimintaympäristö määrittää johtamisen onnistuneisuutta. Hyväksyessämme tällaisen kontekstisidonnaisuuden, vapautamme johtajan kaikkivoipaisuuden taakasta. Myös muiden kuin johtajan on otettava omalta osaltaan vastuuta organisaation toiminnan sujuvuudesta ja tuloksellisuudesta. Hyvänä esimerkkinä tästä on viime aikoina virinnyt keskustelu alaistaidoista. Alaistaidoilla halutaan kuvata sitä, että myös työntekijöiden on kyettävä ottamaan vastuuta työstään ja työyhteisöön sitoutumisesta. (Nivala 2006, 129.)

Karlöf (2002, 114) näkee johtajuuden sellaisena johtamisena, jonka kaikki organisaatioissa hyväksyvät. Skandinaavisissa kulttuureissa valtaerot ovat hyvin pieniä ja ehdoton kuuliaisuus on käytännössä historiaa. Tästä johtuen johtajuus on Skandinaviassa nykyisin erityisen tärkeää. Joissain muissa kulttuureissa ihmisillä voi antaa esimiesvastuun ilman, että hänellä on vahvaa yhteyttä organisaatioon ja sen ihmisiin. Tämä on Karlöfin mukaan kuitenkin Skandinaviassa mahdotonta ja se on muuttanut johtajien työskentelyedellytyksiä. Karlöfin mukaan johtajuus on:

- 1) toiminnan suuntaviivojen määrittämistä
- 2) kykyä saada ihmiset mukaan
- 3) kykyä saada ihmiset tekemään työtä tavoitteiden saavuttamiseksi.

(Karlöf 2002, 114.)

Johtajuus elää siis kirjallisuudenkin perusteella muutoksen vaiheita. Enää yksi johtaja ei mielestäni kykene entisaikojen tapaan vastaamaan riittävän nopeasti muuttuvan ympäristön haasteisiin. Muuttuva ympäristö pakottaa organisaatiot etsimään ratkaisuja sellaisiin tilanteisiin, joissa yhden johtajan kyvyt ja resurssit eivät enää riitä ratkaisujen tekemiseen (Burke, Fiore & Salas 2003, 117).

Myös O'Toole ja kumppanit ovat havainneet johtajuudessa tapahtuneen muutoksen kohti jaettua johtajuutta. Tämä näkyy heidän mukaansa muun muassa siinä, että jo pidemmän aikaa johtajuudessa on rakennettu varajärjestelmiä yksilöjohtajuudelle (varajohtaja-järjestelmät). Tämä siltä varalta, ettei yksittäinen johtaja kykene ratkaisemaan johtajuushaasteita yksin. O'Toole viittaakin tiimiperustaiseen työnorganisointiin puhuessaan erilaisista johtajuuden varajärjestelmistä. (O'Toole, Galbraith & Lawler 2003, 252.) Paitsi yritysmaailmassa niin mielestäni myös kouluorganisaatioissa on nykyään jo niin paljon huomioon otettavia ja muistettavia asioita, että yhden henkilön on vaikeaa pitää kaikkia ohjaksia kädessään joka hetki ja kaikissa muuttuvissa tilanteissa.

Jotta edellä kuvattu tiimiperustainen työnorganisointi mahdollistuisi, niin se vaatii muutoksia johtajuudelta. Johtajuuden tulee muuttua joustavammaksi ja sen tulee voida jakautua organisaatioiden eri tasoille. Johtajan on ymmärrettävä, että hänellä ei välttämättä ole relevanttia ja riittävää tietoa päätösten tekemiseksi alati muuttuvassa ympäristössä. Johtajan on voitava tunnustaa se tosiasia, että alemman tason henkilöillä voi olla paremmat tiedot joistakin asioista päätöksenteon kannalta. Lisäksi, paitsi yritysmaailmassa, niin myös kouluorganisaatioissa päätöksiä ja ratkaisuja on kyettävä tekemään nopeasti. Silloin aika ei riitä päätöksenteon siirtämiseen ylimpään

johtoportaan, vaan päätökset on kyettävä tekemään alemmalla tasolla, jotta turvattaisiin nopea reagointiaika. Johtajuuden jakautuessa laajemmalle organisaatiossa voidaan turvata asioiden ripeä ja asiantunteva käsittely. (Pearce & Conger 2003b, 2003a, 2 – 3.)

Johtaminen on siis monimerkityksellinen käsite, joka sisältää sekä tieteenalakohtaisia että tietoteoreettisiaakin merkityseroja (Kirveskari 2003, 56). Tässä tutkimuksessa johtamista tarkastellaan kokonaisuutena ja siksi käytän termiä johtajuus. Koen johtajuuden kattavan myös käsitteet johtaminen ja johtaja. Johtajalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa peruskoulun johtajaa, rehtoria, joka voi vastata yhden tai useamman toimipaikan eli hajautetun organisaation johtamisesta. Johtajuus puolestaan kattaa niin asiajohtamisen (*management*), henkilöstöjohtamisen (*leadership*) kuin pedagogisen johtamisen. Näitä johtajuuden eri osa-alueita avaan seuraavaksi.

2.2 Asia- ja henkilöjohtaminen

Johtamiskäsitteellä on siis monia merkityksiä. Tässä luvussa tarkastelen paljon käytettyjä termejä *henkilöstöjohtaminen (leadership)* ja *asiajohtaminen (management)*. Suomen kielessä asioiden ja ihmisten johtamista on usein vaikea erotella. Henkilöstön johtamisella ilmaistaan vain erityinen henkilöstöön kohdistuva vastuu. Osaamisen johtamiseksi kutsutaan puolestaan sellaista johtamista, jolla pyritään henkilöstön osaamisen kehittämiseen (ks. luku 2.4). (Kirveskari 2003, 54.)

Asiajohtamisella (management) tarkoitetaan asioiden johtamista. Tällöin johtaminen sisältää suunnittelua ja budjetoitua, yksityiskohtaisten toimenpiteiden ja aikataulujen määrittelyä sekä resurssien jakamista tavoiteltujen tulosten saavuttamiseksi. Asioiden johtaminen suuntautuu organisaation sisäisiin asioihin ja nykyhetkeen. Se on tuloskeskeistä ja korostaa vakautta, ennustettavuutta ja valvontaa. (Viitala 2004, 69—70.) Asiajohtajasta käytetään termiä ”manager” tai executive. Executive termiä käytetään erityisesti silloin, kun halutaan kuvata henkilöä, jolla on tärkeä tehtävä. (Kirveskari 2003, 54.)

Henkilöstöjohtamisella (leadership) puolestaan viitataan ihmisten johtamiseen. Tällöin johtamiseen katsotaan kuuluvan suunnanmäärittäminen – usein pitemmälle tulevaisuuteen ulottuvan vision kehittämistä ja muutokset toteuttavan strategian kehittämisestä vastaamista. Henkilöstöjohtaminen suuntautuu organisaation ulkopuolelle ja tulevaisuuteen. Se on ihmiskeskeisempää kuin

asiajohtaminen ja korostaa johtajuutta ja muutosta. (Viitala 2004, 69—71.) Ihmisten johtamista kuvaavat käsitteet ilmaistaan usein ohjaamisena ja valmentamisena (Kirveskari 2003,54).

	ULOTTUVUUDET	
	AIKA	KOHDE
MANAGEMENT	Tässä ja nyt	Asiat
LEADERSHIP	Tulevaisuus (visio)	Ihmiset

Taulukko 1. Käsitteiden management ja leadership erot (Viitala 2004, 69—71).

Usein asia- ja henkilöjohtajuuden rinnalla puhutaan myös *hallintojohtamisesta* (Hodgkinson 1991, 52). Rajaan hallintojohtamisen käsitteen kuitenkin pois tästä tutkimuksesta, koska tämä käsite painottaa usein koko organisaation tehtävän toteuttamiseen tähtäävää johtamistoimintaa. ”Koko organisaatio” tarkoittaisi kunnallisista peruskouluista puhuttaessa sivistystoimea tai jopa koko kuntaorganisaatiota ja itse keskityn tässä tutkimuksessa ainoastaan yksittäiseen peruskouluun.

2.3 Pedagoginen johtaminen

Kuten johtamiselle niin myös *pedagogiselle johtamiselle* on esitetty keskenään hieman erilaisia määritelmiä. Richmon ja Allison näkevätkin haasteellisina termit ”*pedagoginen johtaja*” (”*pedagogic leadership*”) ja ”*kasvatuksellinen johtaja*” (”*educational leadership*”). Heidän mielestään edellä mainitut käsitteet ovat epätarkkoja. (Richmon & Allison 2003, 31.) Tämä pedagogic leadership -käsitteen ymmärtämisen vaikeus johtunee käsitteen käytöstä irrallaan sen tietoteoreettisesta yhteydestä ja toiminnan tavoitteista (Kirveskari 2003, 55.) Tämä irrallisuus puolestaan johtunee siitä, että leadership tai johtaminen edellyttävät tutkimuksellisesti monitieteellistä tarkastelua (Richmon & Allison 2003, 34). Yhteistä erilaisille määritelmille näyttäisi olevan kuitenkin se, että kasvatuksellisen johtamisen ja pedagogisen johtajuuden käsitteissä voidaan yhdistää johtamisen ja kasvatustieteen teorioita uudella tavalla.

Taipale määrittelee pedagogisen johtamisen esimiehen kykynä ohjata alaisia kohti yhteistä päämäärää, tehdä määritellyt visiot ja tavoitteet näkyväksi, opettaa ymmärtämään ja tulkitsemaan sekä keskustelemaan ja hallitsemaan vuorovaikutusta positiivisen, keskinäisen riippuvuuden ja

avoimuuden keinoin. Näin ollen Taipale näkee pedagogisen johtamisen sosiaalisena prosessina, jossa esimies vaikuttaa johdettaviinsa ja heidän oppimiseensa. Pedagoginen johtaja ymmärtää oman kasvunsa kautta ammattitaidon parantamisen merkityksen niin yksilön ja tiimin, kuin koko organisaation onnistumisessa. Taipaleen mukaan pedagoginen ote johtamisessa näkyy johtajan suhtautumisessa yhteistyöhön, työhön ja tuloksiin. Johtajan avoimuus, halu keskustella ja kuulla muiden näkemykset asioista sekä ongelmanratkaisukyky liittyvät paitsi johtajan omaan kasvuun ja kehittymiseen, niin myös johtajaroolin hallintaan. (Taipale 2004, 72—73.)

Pedagogista johtamista on myös lähestytty painottaen sitä hieman eri tavoin. Martti Hellström on painottanut pedagogisen johtajuuden kahta eri puolta: pedagogiikan johtamista ja pedagogisesti johtamista. *Pedagogiikan johtamisella* hän tarkoittaa pedagogisten toimintojen johtamista. Näitä ovat opetus- ja kasvatustilanteet (esimerkiksi oppitunnit, retket ja juhlat). ”Niitä johdetaan ohjailemalla (manageri) opetuksen puitetekijöitä (esimerkiksi opetussuunnitelma, tilat, oppikirjat, opettajavalinnat) ja opetushenkilöitä (liideri). Puitetekijöitä ohjataan päätöksillä. Ihmisiä johdetaan puheella.” (Hellström 12.6.2006.) *Pedagogisesti johtamisella* Hellström (12.6.2006) tarkoittaa johtamistoimintaa, jonka arvot ja tavoitteet ovat pedagogisia. Pedagogiikalla tähdätään oppijan oppimiseen ja kasvuun niin, että oppija ei ole väline vaan itseisarvo. Johtamisen pedagogisuus näkyy erityisesti ristiriitatilanteissa, joissa vaihtoehtoisten ratkaisujen taustalla on erilaisia arvoja. ”Pedagogisesti johtamisen kohteena voi olla mikä tahansa asia, ei vain perinteisesti pedagogiikkaan kuuluva asia. Oleellista on, kuinka ratkaisu perustellaan. Johtaminen on sitä pedagogisempaa, mitä vahvemmin tällä kokonaisuuden kentällä jatkuvasti käytävissä arvojen sodassa pedagogiset perustelut voittavat”. (Hellström 12.6.2006.)

Kasvatustieteessä koulun johtaminen nähdään moniulotteisena. Yksi tapa tarkastella tätä moniulotteisuutta on jakaa johtaminen makro- ja mikrotason johtamiseen. Makrotason johtamisesta puhutaan silloin, kuin tarkoitetaan sellaisten toimintojen muuttamista, jotka vaikeuttavat oppilaiden oppimista. Makrotason muutoskohteita ovatkin muun muassa oppilaitoksen ilmapiiri tai organisaatiokulttuuri, oppilaitoksen toimintaa tukeva sosiaalinen verkosto ja oppilaitosta ympäröivä paikalliskulttuuri. Mikrotason johtamisen tavoitteena puolestaan on uudistaa opetettavia sisältöjä, opetuksen toteuttamismenetelmiä ja opetuksen johtamismenetelmää. (Chrispeels & Martin 2001, 327—329.) Käsitteitä didaktiikka ja pedagogiikka käytetään usein tarkasteltaessa mikrotason parantamista. Didaktiikka etsii vastauksia kysymyksiin siitä mitä, miten, milloin ja mistä lähtökohdista käsin toimitaan. Pedagogiikassa oppija nähdään toiminnan keskipisteenä. Oppiminen koetaan yksilön sisäisenä prosessina, jota aktiivinen vuorovaikutus tukee. Tavoitteena on vapauttaa

yksilön sisäiset prosessit ja edistää näin vuorovaikutuksessa jäsentyvää ymmärrystä. Pedagoginen johtaminen onkin vapauttavaa ja ymmärrystä edistävää mikrotason johtamista. (Kirveskari 2003, 55.)

Pedagoginen johtaminen on siis opetustavoitteiden ja opetussuunnitelmien toteuttamisen ja kehittämisen lisäksi muutakin. Se on koulun perusteellista muuttamista ja koulun toiminnan edistämistä. Kyse on koulun kaikkien jäsenten kasvatuksesta ja kehittämisestä keskustelukulttuuria kehittämällä. (Huhtanen & Keskinen 2009, 254.) Pedagogisen johtamisen sisältö on muuttunut viime vuosikymmenen aikana. Päätösvaltaa on delegoitu kouluille ja näin kouluille on mahdollistunut itsenäisempi hallinto ja opetussuunnitelmien koulukohtainen suunnittelu. (Nikander 2003, 89.) Muutokset pedagogisen johtamisen sisällöissä ovat muuttaneet myös koulun pedagogisen johtajan, rehtorin, työnkuvaa.

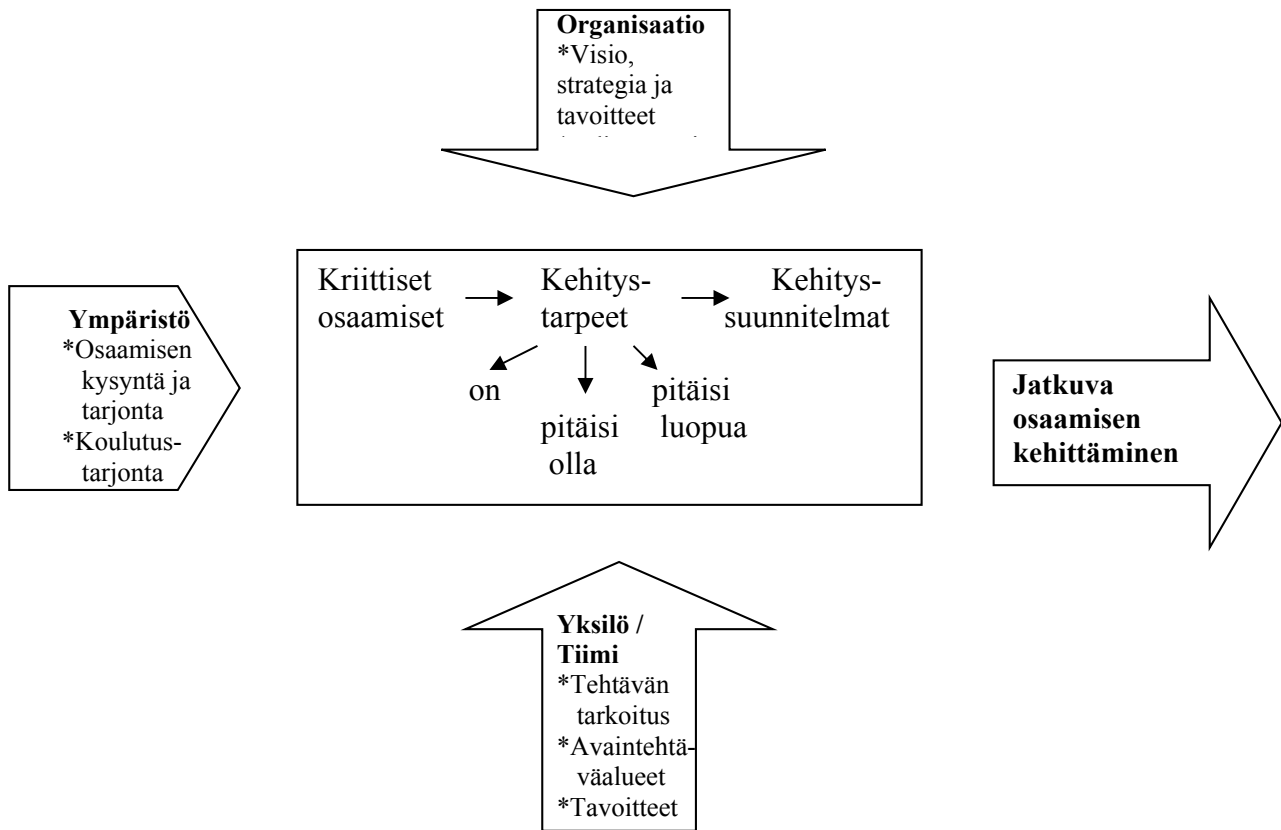
Rehtorin rooli koulun pedagogisena johtajana on kokenut suuria muodonmuutoksia viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana. Ahosen (2001, 53—54) mukaan menneinä vuosikymmeninä rehtorin pedagoginen johtajuus oli sitä, että hän seurasi oppitunteja ja antoi ohjeita, ikään kuin tarkastaen, mitä opettajat oppitunneillaan tekivät. Koulu vaatii edelleen vahvaa pedagogista johtajaa, mutta rehtorin monipuolistuneiden töiden ja koko johtamistyön luonteen muututtua nykypäivän rehtori ei voi toimia entisen mallin mukaisena pedagogisena johtajana. Pedagogista johtajuutta ei voida enää nähdä oppituntien seuraamisena ja pedagogisten ohjeiden antamisena. Tarvitaan siis uudenlaista pedagogista johtajuutta. Rehtori johtaa omaa kouluaan pedagogisesti jokaisella päätöksellään ja jokaisella esiin nostamallaan arvolla ja asenteella. Hänen tulee kertoa opettajille, oppilaille ja vanhemmille siitä, mitkä ovat tavoitteet hänen johtamassaan koulussa. Rehtori välittää oman pedagogisen näkemyksensä painottaessaan erilaisia työskentelymetodeja esimerkiksi opetussuunnitelma- ja kehittämistyötä tehdessään. (Emt.) Pedagoginen johtaja vaikuttaa omalla olemuksellaan ja esimerkillään siihen, miten työyhteisössä asennoidutaan yhteisiin pelisääntöihin ja työyhteisön toiminnan kehittämiseen (Huhtanen & Keskinen 2009, 254). Rehtorin pedagoginen johtajuus tulee esiin myös hänen tehdessään hallinnointiin liittyviä töitä. Kun rehtori valmistelee budjettia, tulee hänen miettiä esimerkiksi sitä, minkälaista koulutusta koko yhteisö tarvitsee. (Ahonen 2001, 53—54.) Rehtorin pedagogisen johtajuuden tulisikin mielestäni ilmetä monella saralla, niin hallinnollisissa asioissa kuin aivan käytännön tasollakin.

Aarne Mäkelä tutki omassa väitöskirjassaan (2007) peruskoulun johtajuutta ja teki erittäin mielenkiintoisen havainnon: peruskoulun johtaminen elää muutoksen aikaa ja tuo muutos on

erittäin voimakasta. Toinen mielenkiintoinen havainto oli se, että rehtori joutuu nykyään entistä enemmän hoitamaan koulun yhteistyöverkostoihin liittyviä tehtäviä sen sijaan, että keskittyisi pedagogiseen johtamiseen, jota on perinteisesti pidetty koulun selkärankana. Muutos kertoo Mäkelän mukaan nyky-yhteiskunnan nopeatempoisuudesta ja muutoksesta. Erityisesti omaan tutkimukseeni liittyen huomioni kiinnittyi rehtorien ajankäyttöön Mäkelän tutkimuksessa. Rehtorin tehtäväalueiksi muodostuivat hallinto- ja talousjohtaminen (33 %), yhteistyöverkostojen johtaminen (31 %), henkilöstöjohtaminen (22 %) sekä pedagoginen johtaminen (14 %). (Mäkelä 2007.)

2.4 Osaamisen johtaminen ja oppiva organisaatio

Esittelen seuraavassa lyhyesti erään *osaamisen johtamisen* lähestymistavan, koska koen sen liittyvän läheisesti kouluorganisaation johtamiseen. Kouluorganisaatiossa jatkuvan, elinikäisen oppimisen tulisi mielestäni olla koko ajan läsnä niin yksilö kuin organisaatiotasollakin. Osaamisen johtamisprosessin tavoitteena on jatkuva osaamisen kehittäminen, jotta organisaatio kykenee suoriutumaan tehtävistään. Prosessi lähtee liikkeelle organisaation visiosta, strategiasta ja tavoitteista. Juuri tämä osaamistarpeiden selkeä määrittely on uutta osaamisen johtamisessa. Muuta osaamisen johtamiseen liittyvää on tehty aiemminkin. (Sydänmaanlakka 2012, 132—134.)



Kuvio 1. Osaamisen johtamisen viitekehys. Muokattu Sydänmaanlakan vastaavasta. (Sydänmaanlakka 2012, 132).

Osaamisen johtaminen tapahtuu aina tietyssä ympäristössä (esimerkiksi kouluorganisaatio). Olennaista on määrittellä osaamisen kysyntä ja yleinen koulutustarjonta. Näitä tekijöitä arvioimalla organisaatio voi määrittellä oman osaamisstrategiansa eli sen, miten se aikoo hankkia nyt ja myöhemmin tarvitsemansa osaamisen. Tämän Sydänmaanlakan kehittämän osaamisen johtamislähestymistavan (kuvio 1) erityispiirteenä on se, että siinä osaamista lähdetään tarkistelemaan organisaation visiosta, strategiasta ja tavoitteista käsin, toisin kuin muissa, perinteisemmissä teorioissa. Organisaatiossa tulee määrittellä kyseisen organisaation tarkoitus ja minkälaista osaamista se tarvitsee toteuttaakseen omaa tarkoitustaan. Tällöin tulee määritellyksi organisaation ydinosaaminen. Tämän jälkeen ydinosaaminen konkretisoidaan organisaation eri tasoilla / tiimeissä osaamisalueiksi ja osaamiseksi. (Sydänmaanlakka 2012, 134.)

Oppivasta organisaatiosta on puhuttu jo toistakymmentä vuotta, mutta silti oppivan organisaation konkretisointi on jäänyt aivan lapsen kenkiin. Sydänmaanlakka käyttääkin termiä ”*älykäs organisaatio*” kuvatessaan sitä, mitä tulevaisuuden organisaatioilta vaaditaan. Oppiminen on

eittämättä yksi olennainen tekijä tulevaisuuden ihanneorganisaatiossa, mutta ei kuitenkaan ainoa. Niin yksilöiltä, tiimeiltä, työryhmiltä kuin koko organisaatioltakin odotetaan huippusuorituksia. Asiat tulee tehdä tehokkaasti ja paremmin. Tehokkuus ei kuitenkaan synny siitä, että asioita tehdään aina enemmän ja enemmän vaan meidän tulisi tehdä asioita *älykkäämmin* kuin ennen. Jotta voimme tehdä asioita älykkäämmin niin se vaatii paljon tietoa, osaamista ja ymmärrystä. Tulevaisuuden organisaatiota voisikin Sydänmaanlakan tavoin kuvata älykkääksi organisaatioksi, jolla on jatkuvasti kyky uusiutua ja ennakoida muutoksia sekä oppia nopeasti. Tämä edellyttää johtamisen jakautumista eri tasoille. (Sydänmaanlakka 2012, 217—219.) Peter Drucker (1992) on artikkelissaan puhunut älykkäästä organisaatiosta ja kuvannut sen johtamista seuraavasti: ”Älykäs organisaatio toimii kuten jazz-ryhmä, joka säveltää musiikkia esittäessään sitä. Nykyisin vallalla oleva organisaatiomalli on ennemminkin sinfoniaorkesteri ja vallitseva johtamistapa on kuin kapellimestari.” (Drucker 1992, 16.)

Oppivalle, älykkäälle organisaatiolle on tyypillistä, että se tiedostaa ongelmat aikaisin. Lisäksi sillä on itsekritiikkiä omien erehdystensä näkemiseen. Myös jatkuva uusien, tehokkaampien toimintamallien etsiminen toiminnan tehostamiseksi kuuluu oppivan organisaation toimintaan. (Karlöf 2002, 171.)

Koska älykkäässä organisaatiossa toimitaan pääasiassa tiimeinä, tiimien toiminnan johtamiseen ja organisointiin panostetaan paljon. Organisaatio määrittelee oman mallin tiimitoiminnalle, arvioi sitä käytännössä ja on myös rakentanut palkitsemissysteemit tälle pohjalle. Lisäksi älykäs organisaatio tukee uusiutumista. Siinä ei ole turhia raja-aitoja vaan se on nykyaikainen tiimi- ja prosessiorganisaatio. (Sydänmaanlakka 2012, 220—224.) Mielestäni jaettu johtajuus on yksi askel kohti älykkään organisaation muodostumista.

Älykkäässä organisaatiossa johtaminen nähdään palvelufunktiona. Johtajan tehtävänä on onnistumisten organisointi. Myös johtamista katsotaan jatkuvasti uusin silmin. Tiimijohtaminen, osallistava johtaminen, valmentava johtaminen ja itsensä johtaminen ovat asioita, joihin älykkäässä organisaatiossa panostetaan. (Sydänmaanlakka 2012, 224.)

Johtamista ja johtajuutta on siis kirjallisuudessa määritelty monin eri tavoin. Johtajuuden keskeiset osatekijät tämän tutkimuksen kannalta ovat asia- ja henkilöjohtaminen, pedagoginen johtaminen ja osaamisen johtaminen. Asiajohtamisella tarkoitetaan asioiden johtamista, esimerkiksi toimintojen aikatauluttamista ja budjetointia. Asiajohtamisen nähdään suuntautuvan organisaation sisäisiin

asioihin ja nykyhetkeen. Henkilöstöjohtaminen sen sijaan suuntautuu tulevaisuuteen ja on ihmiskeskeisempää. Se suuntautuu usein organisaation ulkopuolelle sisältäen esimerkiksi visiointia ja ihmisten johtamista. (Viitala 2004, 69—71.) Pedagoginen johtajuus puolestaan painottaa opetustavoitteiden ja opetussuunnitelmien toteuttamisen ja kehittämisen lisäksi koulun toiminnan edistämistä ja kehittämistä (Huhtanen & Keskinen 2009, 254). Osaamisen johtamisen tavoitteena on työyhteisön ja sen jäsenten jatkuva osaamisen kehittäminen, jotta organisaatio suoriutuisi myös jatkossa mahdollisimman hyvin tehtävistään (Sydänmaanlakka 2012, 132).

3. JAETTU JOHTAJUUS

Luvussa kolme tarkastellaan jaettua johtajuutta. Käsitteen määrittelyn lisäksi perehdytään muutamiin jaetun johtajuuden taustateorioihin sekä jaetun johtajuuden kahteen erilaiseen näkökulmaan. Luvun kolme lopussa pyritään kuvaamaan perinteisen johtajuuden ja jaetun johtajuuden keskeisiä eroavaisuuksia.

3.1 käsitteen määrittely

Viime vuosina tutkijat ovat haastaneet näkemystä individuaalisesta johtamisesta ja ehdottaneet tilalle johtajuutta, jossa johtajuus on jaettu tai levittäytynyt (*shared or distributed leadership*) organisaation jäsenten kesken eri puolille organisaatiota. Toistaiseksi kuitenkin jaetun johtajuuden dynamiikan ja sen monien mahdollisuuksien näkeminen on vielä osin alkutekijöissään.

Johtamiskäytänteet ovat viime vuosikymmenen aikana muuttuneet ympäristön vaatimusten mukana. Tähän johtamiskäytänteiden muutoksen tarkasteluun on keskittynyt uusi tieteellinen lähestymistapa, jota on kutsuttu ”jälkiheroistiseksi” (*post-heroic*) tai jaetuksi johtajuudeksi. Sen mukaan ”johtaminen on suhteellinen prosessi, eri tasoilla ilmenevä jaettu tai hajautettu ilmiö, joka on riippuvainen sosiaalisista vuorovaikutusprosesseista ja vuorovaikutusverkkojen vaikutuksista.” (Ropo ym. 2005, 19.)

Pearce ja Manz määrittelevät jaetun johtajuuden seuraavasti: ”*Jaettua johtajuutta ilmenee, kun kaikki tiimin jäsenet ovat täysin sitoutuneita tiimin johtajuuteen: Jaettu johtajuus sisältää tiimin sisällä samanaikaisen, jatkuvan ja vastavuoroisen vaikutusprosessin, johon liittyy sekä virallisten että epävirallisten johtajien esiin nousemista. Toisin sanoen jaettu johtajuus voidaan mieltää sellaiseksi tilanteeksi, jossa tiimin jäsenten ’valtaistuminen’ (empowerment) on täydellistä.*”² (Pearce & Manz 2005, 133 – 134. Suom. Tolonen.) Jaettu johtajuus on siis heidän mukaansa

² “Shared leadership occurs when all members of a team are fully engaged in the leadership of the team: Shared leadership entails a simultaneous, ongoing, mutual influence process within a team, that involves the serial emergence of official as well as unofficial leaders. In other words, shared leadership could be considered a case of fully developed empowerment in teams” . (Pearce & Manz 2005, 133 - 134).

jatkuva vuorovaikutusprosessi tiimin sisällä. Tällaisessa vuorovaikutusprosessissa viralliset ja epäviralliset johtajuudet vuorottelevat riippuen kulloisenkin tilanteen vaatimuksista. Jaettu johtajuus on sellaista johtajuutta, joka voidaan jakaa tiimin jäsenten kesken ja kierrättää johtajuutta niille henkilöille, joilla kulloinkin on tarvittavat tiedot, taidot ja kyvyt johtaa tilannetta juuri kyseisellä hetkellä. (Pearce 2004, 47; Kokkonen 2007, 26).

Sydänmaanlakka näkee jaetun johtajuuden sellaisena dialogina johtajien ja alaisten välillä, jossa he yrittävät vaikuttaa toisiinsa tavoitteinaan saavuttaa jaetut visiot ja tavoitteet mahdollisimman tehokkaasti. Huomioitavaa on, että tällainen prosessi toimii Sydänmaanlakan mukaan vain sellaisissa tiimi- ja organisaatioympäristöissä, joissa arvot ja kulttuuri ovat jaettuina. Tällaista johtajuutta Sydänmaanlakka kutsuu älykkääksi, modernien organisaatioiden johtajuusmalliksi, jossa johtajuusvastuu on jaettu (Sydänmaanlakka 2003, 11,64; 2012, 220—221.) Kuten Pearcen (2004, 47) määritelmässäänkin, myös Sydänmaanlakka (2003, 64) toteaa, että johtajuusroolia voidaan jaetussa johtajuudessa kierrättää ryhmän jäsenten välillä kulloisenkin tilanteen vaatimusten mukaan.

Fletcher ja Käufer (2003, 21—23) tiivistävät teoksessaan jaetun johtajuuden kolmeen eri tekijään:

1. Johtajuus on hajautunut organisaation eri tasoille ja tasot ovat keskenään riippuvaisia.
2. Johtajuus on dynaaminen prosessi, joka toteutuu vuorovaikutuksessa, joka on tasa-arvoista, vastavuoroista, ei hierarkkista ja toteutuu myös alhaalta ylöspäin.
3. Siihen liitetään yhdessä oppimisen mahdollistuminen; sosiaalisessa prosessissa sekä yksilön että ryhmän on mahdollista oppia yhteistyötä ja siten parantaa toiminnan tulosta yhdessä. (Emt.)

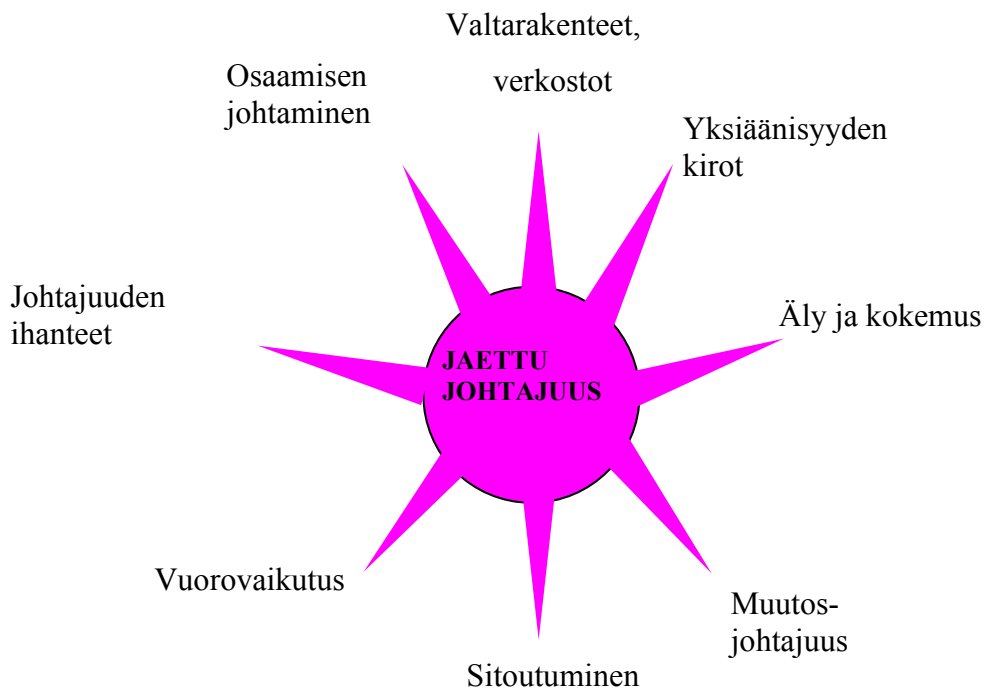
Kouluorganisaatiossa Fletcherin ja Käuferin (2003) muotoilemat kolme tekijää voivat näkyä mielestäni esimerkiksi seuraavasti: Koulussa vastuuta on jaettu tiimeille, joissa asioita suunnitellaan ja toteutetaan. Kukin tiimi vastaa omasta vastuualueestaan sopeuttaen toimintaansa myös muiden tiimien työhön. Lisäksi vuorovaikutus koulussa on avointa, joustavaa ja tasa-arvoista. Kaikilla työntekijöillä on mahdollisuus vaikuttaa organisaation toimintaan ja vastata joistakin sen osista, vähintään oman tiimensä kautta, jolloin johtajuutta esiintyy myös alhaalta ylöspäin. Tiimeissä jokaisella on mahdollisuus oppia toisiltaan ja lisäksi tiimien välillä tiimien on mahdollista oppia toinen toisiltaan.

Jaettu johtajuus edellyttää työyhteisön jäseniltä taitoja luoda sellaiset olosuhteet, jossa kollektiivista oppimista voi tapahtua. Kaikki ryhmän jäsenet tuntevat siinä vastuuta tehtävästä ja pyrkivät yhdessä luomaan oppimisen mahdollistavat olosuhteet. Vuorovaikutuksella näyttäisikin olevan suuri rooli

jaetussa johtajuudessa, sillä samoin kuin Pearce & Manz ja Sydänmaanlakka niin Fletcher ja Käuferkin korostavat dialogin merkitystä yhdessä oppivan tiimin keskustelussa.

Mitkä sitten ovat ne askeleet, jotka organisaation on otettava päästäkseen individuaalisesta johtamisesta kohti jaettua johtajuutta? O'Toole ja kumppanit mainitsevat kolme eri reittiä jaettuun johtajuuteen. Ensinnäkin tilanne, jossa yrityksen apuperustajat (*co-founders*) nousevat tasavertaisiksi yrityksen johtamisessa ja näin syntyy jaettua johtajuutta. Toisekseen jaettu johtajuus voi muodostua myös työntekijöiden työnjaon käytännöistä. Kolmas vaihtoehto on, kun esimerkiksi toimitusjohtaja nostaa rinnalleen toisen tai useampia henkilöitä tasavertaisiksi johtajiksi uudistaen näin johtamista. (O'Toole, Galbraith & Lawler 2003, 254—255). Kokkonieniemi (2007, 30) on oman tutkimuksensa perusteella lisännyt yhdeksi jaettuun johtamiseen siirtymisen menetelmäksi vielä tiimityön johtamisen tehostamisen kehitysohjelmat, joiden kautta tiimien käytäntöihin ajetaan sisään jaetun johtajuuden periaatteita. Tavoitteena tällöin on tiimin jäsenten tietotaidon hyödyntämistä tiimiympäristössä.

Ropon ja kumppaneiden mukaan jaetun johtajuuden juuret (kuvio 2) löytyvät suomalaisen työelämän ja johtamisen historiasta. Vuosituhannen vaihteeseen mennessä aika oli jo ajanut johtamisen arkkityyppien ohi. Vaikka yhtenäiskulttuuri, yhtenäinen maailmankatsomus ja isällinen johtajaihanne ovatkin historiaa, niin jotain siitä on vielä jäljellä. Johtamistyö nauttii edelleen ihmisten arvostusta laajakantoisten vaikutustensa ansiosta. Myös johtajille on muodostunut vankka asema suomalaisen hyvinvoinnin luomisessa. (Ropo ym. 2005, 37,47.) Miksi jaettua johtajuutta sitten tarvitaan nykyisin? Yksi suuri asia siihen lienee ainakin nykyisten organisaatioiden ja liiketoiminnan monimutkaisuus. Tietäjiä ja osaajia on paljon ja asiantuntijuus jakaantuu monelle ihmiselle. Monenlainen asiantuntijuus täytyy yhdistää ja samalla tulee tarpeelliseksi osata yhdistää erilaisia tavoitteita ja organisoitumistapoja. Tällaisessa tilanteessa perinteisen yksilökeskeisen ja hierarkkisen johtajuuden on annettava tilaa jaetulle johtajuudelle. (Ropo ym. 2005, 69.)



Kuvio 2. Jaetun johtajuuden juuret (Ropo ym. 2005, 38).

Kuten kuviossa 2 esitetään niin Ropon mukaan jaettu johtajuus on monen tekijän summa. Johtamiseen kietoutuvat aina paikallinen historia, tapahtumaympäristö ja kulttuuri. Tämä johtuu siitä, että ihmiset toimivat ja elävät aina omassa, paikallisessa ympäristössään. Historia ja kulttuuri vaikuttavat siihen, minkälaista johtajuutta organisaatiossa kulloinkin ihannoidaan tai toivotaan ja minkälaisia johtamisen malleja yhteisössä rakennetaan. (Ropo ym. 2005, 37.)

3.2 Jaetun johtajuuden taustateoriat

Vaikka jaettu johtajuus on tietyssä määrin kumouksellinen näkemys perinteiseen johtajuuteen verrattuna, niin silti viitteitä jaettuun johtajuuteen voidaan löytää useista uusista ja jopa perinteisistäkin johtajuusteorioista ja –malleista. Tässä luvussa esittelen muutamia perinteisiä johtajuusteorioita, joissa on viitteitä myös jaetun johtajuuden ideologiaan.

Jo Mary Parker Follett`n klassisesta organisaatioteoriasta tilanneriippuvuusteorioista (the law of the situation) löytyy selviä viittauksia myös jaettuun johtajuuteen. Teoriassaan Parker esittää, että yhden, muodollisesti määrätyn johtajan sijaan, johtajuutta tulisi jakaa sille henkilölle, jolla on kulloinkin käsiteltävästä asiasta eniten tietoa. Tämä 1920-luvulla kohahduttanut ja aikalaistensa

sekä aikakautensa kyseenalaistama teoria olikin vuosikymmeniä aikaansa edellä. Tämä siitähin huolimatta, että Parker on yksi tunnetuimmista ja merkittävimmistä organisaatioteoreetikoista. (Pearce & Conger 2003b, 6—7.)

Myös Bowers ja Seashore kohahduttivat 1960-luvulla omalla johtajuusteoriallaan. He kehittivät Mutual leadership-käsitteen, jonka mukaan johtajuusvaikutus voisi olla kollegatasoista. Heidän mukaansa tällainen kollegatasoinen johtajuuden tapa vaikuttaa koko organisaation tuotoksiin/tulokseen positiivisesti. (Kokkonieniemi 2007, 35.)

Pearce & Conger (2003b, 4–5) ovat omassa teoksessaan koonneet yhteen taulukkoon ne johtajuusteoriat, jotka ovat merkittävästi vaikuttaneet jaetun johtajuuden teoreettisen viitekehyksen muodostumiseen. Koonti on mielenkiintoinen, mutta tämän tutkimuksen puitteissa esittelen sen vain lyhyesti.

Ihmissuhteiden koulukunta ja sosiaalisen systeemin näkökulma (Human relations and social system perspective) avasivat yksilökeskeistä johtajuuskuvaa osoittamalla työntekijöiden psykologisten edellytysten merkityksen työyhteisölle. Tämä vaikutti siihen, että johtajuutta ei enää nähty yksisuuntaisena, ylhäältä alaspäin tapahtuvana vaikutustapahtumana vaan kompleksisempänä prosessina, jossa alaiset ja heidän tarpeensa vaikuttivat johtajaan. (Pearce & Conger 2003b, 7; Kokkonieniemi 2007, 36—37.)

Ryhmäroolien teoria puolestaan osoitti, että myös alaiset voivat saada ja ottaa erilaisia rooleja organisaatiossaan. Nämä roolit voidaan käsittää jopa johtajuusrooleiksi. Lisäksi tämä teoria auttoi tunnistamaan niitä vaikutusmahdollisuuksia, joita yksittäisillä työntekijöillä/alaisilla on muodollisen johtajan takana. (Pearce & Conger 2003b, 8.)

Co-Leadership teoriassa on myös suoria viitteitä jaetun johtajuuden teorioihin. Teoriassa johtajuus jaettiin vertikaalisesti organisaation kahden yksilön kesken. Tämä teoria ei kuitenkaan jakanut johtajuutta vielä koko organisaatiolle. Emergent leadership -käsite lähestyy vieläkin enemmän jaettua johtajuutta, sillä siinä johtaja nousee sellaisesta ryhmästä, jossa vielä ei ole johtajaa. Teorian merkitys jaetun johtajuuden kannalta on se, että jaettu johtajuus voidaan nähdä näiden ryhmän sisältä nousevien johtajien vaihteluna. (Pearce & Conger 2003b, 8—9; Kokkonieniemi 2007, 37.)

Sosiaalisen vaihdon teoria ja osallistuva tavoitejohtaminen (social exchange theory & participative goal setting/MBO) avasivat tietä sellaiselle näkemykselle, jossa nähtiin ja hyväksyttiin johtajan ja alaisten vuorovaikutus sekä sen mukanaan tuomat hyödyt. Esimerkiksi osallistuvassa tavoitejohtamisessa perusteltiin yhteisten tavoitteiden asettamisen tehokkuus ja näin tavoitteiden asettamisesta tuli yhteinen prosessi, jossa alaisetkin olivat mukana. (Pearce & Conger 2003b, 8—9; Kokkonieniemi 2007, 37.) Uskoakseni tämä lisäsi myös alaisten sitoutuneisuutta tavoitteeseen, kun tavoite ei ollut vain ylhäältä annettu käsky.

Näiden edellä mainittujen, jaetun johtajuuden teoreettiseen viitekehykseen johtaneiden teorioiden ohella Pearce & Conger esittelivät kymmenkunta teoriaa, jotka 1900-luvun ja 1970-luvun välillä ovat olleet vaikuttamassa jaetun johtajuuden muodostumiseen. Näistä esittelen vielä muutaman, omasta mielestäni eniten jaettuun johtajuuteen vaikuttaneet teoriat.

Expectation states Theory and team member exchange (Berger, Cohen & Zelditch, 1972; Seers, 1989) -teoria kiinnitti huomion esimiehen ja alaisen, mutta myös tiimien jäsenten välisen vuorovaikutuksen laatuun. Teoria todisti tiimin jäsenen mahdollisuuden saavuttaa johtajan takana sellainen asema, jossa mahdollistui tiimin toimintaan vaikuttaminen. Osallistuva päätöksenteko puolestaan tarkasteli niitä tilanteita, jolloin johtajan oli järkevää huomioida alaiset päätöksentekoprosessissa. Tällöin jaetun johtajuuden avulla tavoitteet saavutettiin tehokkaammin kuin vain vertikaalisella johtajuudella. (Pearce & Conger 2003a, 10.) Graen kehitti oman tutkijaryhmänsä kanssa Vertical Dyad Linkage -teorian (VDL), joka ensimmäisenä osoitti esimiesten kohtelevan yksittäisiä alaisiaan eri tavoin. VDL-teoria kiinnitti huomiota myös vuorovaikutuksen merkitykseen esimies - alainen -suhteen kehittymisen kannalta. Sekä Graen että Berger tutkijaryhmineen sekä Seers toteavat teorioissaan alaisten vaikuttavan siihen, miten johtajan tulee käyttäytyä. Johtajan tulee siis muuttaa johtamistyyliään alaisten mukaan ja näin myös alaisilla on rooli johtamisprosessissa. (Pearce & Conger 2003b, 10—11.)

Seuraajuuden (*followership*) ja voimaannuttamisen (*empowerment*) termeillä on myös ollut oma osansa jaetun johtajuuden idean kehittymiselle. Tiimin jokaisella jäsenellä tulee olla hyvät taidot toimia sekä seuraajana että tarvittaessa johtajana. Lisäksi tiimin jäsenillä pitäisi olla kyky tunnistaa ne tilanteet, jolloin heidän pitää johtaa ja milloin asettua johdettavan asemaan. Työntekijöiden voimaannuttamisen järkevyys puolestaan piilee ajatuksessa, että ne, jotka työskentelevät päivittäin tiettyjen asioiden parissa, ovat pätevimpiä tekemään päätöksiä juuri kyseisissä tilanteissa. (Pearce & Conger 2003b, 11—12; Kokkonieniemi 2007, 39.)

Jaetun johtajuuden juuret ulottuvat siis kauas 1900-luvun alkuun. Kuitenkin vasta 1990-luvun lopulla ja 2000-luvun alussa monet tutkijat ovat palanneet aiheen pariin ja jaettu johtajuus on todenteolla noussut kyseenalaistamaan perinteisen johtajuuden teorian.

3.3 Kaksi eri näkökulmaa jaettuun johtajuuteen

Kokkonieniemi (2007, 41) erottaa kaksi toisistaan poikkeavaa näkökulmaa jaetun johtajuuden tutkimuskentästä. Jaetun johtajuuden pragmaattista lähestymistapaa Kokkonieniemen tutkimuksessa edustaa Pearcen ja Congerin artikkelikokoelma ”Shared Leadership: Reframing Hows and Whys of Leadership” (2003a). Artikkelikokoelmasta esittelen Fletcherin ja Käuferin sekä Coxin, Pearcen ja Perryn näkemykset pragmaattisesta lähestymistavasta jaettuun johtajuuteen. Organisaatiohumanistista lähestymistapaa puolestaan edustaa Arja Ropon ja hänen tutkijakollegoidensa teos: Jaetun johtajuuden särjät (2005). Omassa lähestymistavassani jaettuun johtajuuteen yhdistyvät pragmaattisen lähestymistavan käytännönläheisyys sekä organisaatiohumanistisen lähestymistavan näkemys jaetusta johtajuudesta kokonaisvaltaisena olemisen tapana.

3.3.1 Pragmaattinen lähestymistapa

Pearcen ja Congerin artikkelikokoelmasta (2003a) lukijalle välittyy hyvin pragmaattinen ote, joka pyrkii muotoilemaan jaetun johtajuuden mallin. Teoksessa esitellään myös sellaisia käytännön tilanteita, joissa jaettu johtajuus toteutuu (esimerkiksi kahden johtajan malli). Valtaosa johtajuuskirjallisuudesta on varsin pragmaattista, käytäntöön painottunutta, eikä Pearcen ja Congerinkaan artikkelikokoelma siis tee tästä poikkeusta.

Fletcherin ja Käuferin (2003, 24) mukaan jaetun johtajuuden mallit käsittelevät uudelleen johtajuuden kuka, missä, mitä, kuinka ja miten kysymyksiä. Kuka ja missä kysymykset levittävät jaetussa johtajuudessa johtajuuden vastuita ja tehtäviä organisaation eri tasoille. Lisäksi jaetun johtajuuden mallit käsittelevät uudelleen myös johtajuuden ”mitä” kysymyksen perustellen sitä johtajuuteen liittyvällä sosiaalisuudella: johtajuus ilmenee sosiaalisissa vuorovaikutuksissa. Johtajuuden ”kuinka” ja ”miten” kysymyksiä mallit perustelevat keskittyen niihin taitoihin ja

kykyihin, joilla luodaan työyhteisöön kollektiiviselle oppimiselle suotuisat olosuhteet. (Emt. 24; Kokkonieniemi 2007, 43.)

Cox tutkijakollegoidensa kanssa esittelee omassa artikkelissaan käsitteellisen mallin jaetun johtajuuden roolista tiimissä. Pääajatuksena tässä tiimi-mallissa on jaettu johtajuus, johon vaikuttavat vertikaalinen johtajuus ja tiimin ominaispiirteet. Tutkijoiden oletus on, että tietyissä olosuhteissa jaettu johtajuus vaikuttaa tiimin reaktioon ja sitä kautta tehokkuuteen sekä myös suoraan tiimin tehokkuuteen. (Cox, Pearce & Perry 2003, 55; Kokkonieniemi 2007, 44.)

Coxin ja kumppaneiden mukaan jaetun johtajuuden syntyyn vaikuttaa positiivisesti ainakin seuraavat kolme seikkaa. Ensinnäkin tiimin muodostamisella on myönteinen vaikutus jaetun johtajuuden kehittymiseen. Toisekseen selkeillä tiimirajojen asettamisella on vaikutus jaetun johtajuuden kehittymiseen tiimin sisällä ja kolmanneksi tiimin arvostelukykyisellä vertikaalisella johtajuudella näyttäisi olevan positiivisia vaikutuksia tiimin kehittymiseen ja tiimin menestykselliseen muodostumiseen. Tiimin ominaisuuksilla on suuri merkitys jaettuun johtamiseen. Cox toteaa ainakin riittävän yhtenäisten ja riittävän läheisten suhteiden vaikuttavan tiimin ominaisuuksiin positiivisesti. Toisaalta tiimin koko korreloi negatiivisesti jaetun johtajuuden kehittymiseen. Tiimien muodostumisvaihe on tärkeä myös jaetun johtajuuden kehittymisen kannalta. Cox toteaa niiden tiimien, joissa käytetään paljon aikaa sosiaalisuuden muodostumiselle tiimin kehitysvaiheessa, olevan valmiimpia jaetulle johtajuudelle. Myös tiimien tehtävien laatu ja ominaisuudet vaikuttavat jaetun johtajuuden toteutumiseen. Tutkijat esittävät, että sekä tehtävien riippuvuuden, että kompleksisuuden korkeat tasot ennustavat jaetun johtajuuden hyödyllisyyttä tiimien toiminnassa. (Cox ym. 2003, 60—68).

Cox myöntää vertikaalisen johtajuuden olevan tärkeä osa myös jaetun johtajuuden systeemissä, mutta painottaa kuitenkin, että tukevan ja konsultoivan vertikaalisen johtajuuden roolia tulisi korostaa suhteessa jaettuun johtajuuteen. Coxin ja kumppaneiden mallin oletuksena siis on, että tietyt olosuhteet tiimin ominaisuuksien suhteen sekä myös vertikaalisen johtajuuden toiminnot, luovat suotuisat olosuhteet jaetun johtajuuden toimimiselle. Tämä taas vaikuttaa suotuisasti tiimin toiminnan tuloksiin. Pelkästään olosuhteet eivät kuitenkaan riitä jaetun johtamisen hyödyllisyyteen tiimissä, vaan menestys vaatii myös tehtäviltä riittävää haasteellisuutta ja keskinäistä riippuvuutta. (Cox ym. 2003, 69.)

3.3.2 Organisaatiohumanistinen lähestymistapa

Siinä missä Pearcen ja Congerin artikkelikokoelma pyrki rakentamaan jaetun johtajuuden mallin ja lähestyi aihetta käytännönläheisesti niin Arja Ropon ja kumppaneiden teos toimii enemmänkin jaetun johtajuuden mahdollisuuksia maalailevana ja pohtivana kuin teoreettista mallia rakentavana lähestymistapana (Kokkonen 2007, 42). Arja Ropo on kirjoittanut teoksensa ”Jaetun johtajuuden särmit” yhdessä suomalaisten tutkijakollegoidensa kanssa ja he lähestyvät jaettua johtajuutta organisaatiohumanismin sekä organisaatiokulttuurin kannalta.

Arja Ropo tutkijaryhmänsä kanssa näkee jaetun johtajuuden olevan kokonaisvaltainen olemisen tapa ja osa organisaatiokulttuuria, eikä vain pelkästään teoria. Kirjoittajat muotoilevat ajatusta sellaisesta jaetusta johtajuudesta, joka tunnistaa organisaatioiden ja ihmisten johtamisen monimuotoisuuden ja ristiriitaisen arjen. Jaettu johtajuus haastaa perinteisen, hierarkkisen ja maskuliinisen johtamiskulttuuriin. Ropon ja kumppaneiden tarkoitus ei ole hylätä perinteisiä johtamisnäkömääksiä, mutta he ovat sitä mieltä, että ne eivät riitä luovissa työyhteisöissä ja asiantuntijaorganisaatioissa. (Ropo ym. 2005, 7). ”Kirjoittajien näkemys on, että jaettu johtajuus on tulevaisuuden mahdollisuus ja välttämättömyys asiantuntijuuteen perustuvassa yhteiskunnassa” (Ropo ym. 2005, 15).

Jaetussa johtajuudessa kyse on asioiden ja kokemusten yhteiseksi tekemisestä. Organisaatiossa tehdyt päätökset perustuvat tietoon, joka syntyy organisaation jäsenten välisen vuorovaikutuksen pohjalta. (Ropo ym. 2005, 15). Tämä eroaa perinteisestä johtajuudesta siinä, että perinteisessä johtajuudessa päätökset perustuvat sellaiseen tietoon, johon vain ylimmällä johdolla on kiinnitys. Tällainen ”ylemmän portaan” tieto hankitaan sellaisten strategioiden ja muiden työkalujen avulla, jotka eivät avaudu organisaation alemmalla tasolla. (Ropo ym. 2005, 16—17.)

Ropo ja kumppanit yhtyvät Fletcherin ja Käuferin uuteen näkemukseen johtajuudesta: jälkiheroistiseksi (*post-heroic*) ja/tai jaetuksi johtajuudeksi (*shared leadership*) kutsutun lähestymistavan mukaan ”johtaminen on suhteellinen prosessi, eri tasoilla esiintyvä jaettu tai hajautettu ilmiö, joka on riippuvainen sosiaalisista vuorovaikutusprosesseista ja vuorovaikutusverkkojen vaikutuksista”. (Ropo ym. 2005, 19.)

Jaettua johtajuutta voidaan Ropon ym. mukaan lähestyä kahdelta eri suunnalta. Ensinnäkin jaetun johtajuuden voi ajatella johtajan tehtäväkuvan ja vastuiden jakamisena, jolloin painopiste on

johtamistehtävien jakamisessa osiin. Esimerkkejä tällaisesta johtamistyön osista ovat muun muassa tiimien rakentaminen, joustavuuden ja innovatiivisuuden lisääminen, alaisten kannustaminen sekä työprosessien tehostaminen. Toinen näkökulma on se, että johtajuus nähdään yhteisenä tekemisen prosessina. Tässä näkökulmassa jaetaan kokemuksia ja vaihdetaan ajatuksia. Yhteiseksi tekeminen tarkoittaa sitä, että jaetaan kokemuksia ja vaihdetaan ajatuksia eli kuunnellaan ja kerrotaan siitä, minkälaisia tulkintoja itsellä ja muilla on arjen tapahtumien suhteen. Jaetaan siis kokemuksia, tietoa, tietämättömyyttä, arvostusta ja luottamusta. Yhteistä näissä kahdessa näkökulmassa on se, että hyvän johtajuuden lähtökohtana ei ole tarve tietää enemmän tai paremmin vaan oleellista on halu neuvotella ja laittaa itsensä peliin prosessin hyväksi. (Ropo ym. 2005, 19—20.)

Johtaminen nähdään siis ennen kaikkea neuvotteluna, ei ennalta tietämisenä. Lisäksi johtaminen tekee tilaa yhdessä tekemiselle ja yhteistoiminnan johtamiseen kuuluukin kuunteleva visiointi. Kontrolli perustuu luottamukselle. Johtamistyö on itsensä peliin laittamista ja johtaminen moniäänisen tiedon arvostamista sekä vallan ja vastuun jakamista. (Ropo ym. 2005, 33.) Näin ollen jaettu johtaminen on dialogi, jossa tietoa syntyy neuvottelun ja jakamisen kautta. Ropon ja kumppaneiden mukaan jaetun johtajuuden keskeinen piirre on se, että se tunnistaa virallisen ja epävirallisen johtajuuden mahdollisuudet ja rajoitukset. Eräänä merkittävimpänä tiedon kanavana on henkilökohtainen verkosto. Henkilökohtaisten verkostojen ja sosiaalisten vuorovaikutuskanavien luominen parantaa tiedon jakamisen mahdollisuuksia ja kuuluu oleellisesti jaettuun johtajuuteen. (Ropo ym. 2005, 76).

Jaettu johtajuus kutsuu Ropon mukaan tarkastelemaan asiantuntijatiedon jakamista taitona, joka edellyttää avoimuutta ja luottamusta ihmisten välisissä suhteissa. Yhtä olennaista on omien tunteiden ymmärtämisen taito ja ristiriitaisten tunteiden käsittely sekä tahto eläytyä toisen ihmisen ajatusmaailmaan. Johtajan tehtävänä on houkutella esiin se viisaus ja osaaminen, joka ihmisissä on jo olemassa. Tässä työvälineenä on kuuntelu. (Ropo ym. 2005, 163.) Ropon mukaan jaettu johtajuus sisältää myös moniäänisyyden, epätietoisuuden ja epätäydellisyyden kanssa elämistä. Jaettu johtaminen ei tunnista yhtään ainoaa johtajaa tai ihmistä, jolla on kaikissa tilanteissa kaikki ratkaisuun tarvittava tieto. (Emt. 31).

Edellisestä käy hyvin ilmi suomalaisen jaetun johtajuuden tutkimuksen organisaatiohumanistinen suuntautuminen. Samalla käy ilmi, että jaetulla johtajuudella pyritään luomaan sellainen ilmapiiri työympäristöön, jossa aito jakaminen ja voimaantuminen tulevat mahdollisiksi. Jaettua johtajuutta ei siis koeta ainoastaan uutena johtajuusmallien trendinä, vaan muutoksena koko johtajuusaktin

käsittämismallissa, jossa yhä enemmän otetaan askeleita humaaniin suuntaan. (Kokkonieniemi 2007, 51.)

3.4 Jaetun johtajuuden ja perinteisen johtajuuden eroja

Tämän tutkimuksen yhteydessä olen nostanut esiin jo joitain eroja jaetun johtajuuden ja perinteisen johtajuuden välillä. Seuraavassa kuvaan näitä eroja hieman yksityiskohtaisemmin ja kootummin.

Perinteisen johtajuuden kulmakivinä on perinteisesti pidetty johtajaa ja alaista sekä heidän välillään tapahtuvaa vaikuttamista, hierarkiaa ja kontrollia. Johtajuuden tärkeinä elementteinä on ollut tehokkuus ja päämäärät. Jaetussa johtajuudessa puolestaan tuetaan ristiriitaistenkin päämäärien tavoittelua ja siinä esiintyy moniäänisyyttä. (Ropo ym. 2005, 50,159.) Perinteinen johtajuus ei näe johtajuuden yhteisöllistä puolta vaan liittyy johtajuuden vain yhteen persoonaan. Myös alaisten rooli eroaa jaetussa johtajuudessa sillä perinteinen johtajuus ei tee alaisista osallisia johtajuusprosessissa vaan alaiset ovat ainoastaan yksisuuntaisen vaikutusprosessin vastaanottava osapuoli. Ropo (2005, 40) ja Sydänmaanlakka (2012, 224) puhuvatkin muutoksesta kaiken tietävästä sankarijohtajakuvasta kohti monipuolisempaa näkemystä johtajuudesta verkostoista ja yhteisöistä esiin nousevana elementtinä.

Perinteisessä johtajuudessa johtajuuden perustehtäväksi koetaan suunnittelu, organisointi, vaikuttaminen, kontrolli, ongelmanratkaisu ja päätöksenteko. Usein perinteisessä johtajuudessa tehdään jako asioiden johtamiseen (management) ja ihmisten johtamiseen (leadership). Jaettu johtajuus pyrkii irrottautumaan tällaisesta mekaanisesta johtamisesta ja nostaa vuorovaikutuksen, sekä siitä syntyvän tiedon, johtajuuden keskiöön. (Kokkonieniemi 2007, 58.)

Monet johtajaihanteet uskottelevat, että valta ja tieto ovat yksilöstä riippuvaisia. Jaetussa johtajuudessa asia nähdään kuitenkin päinvastoin. Jaettu johtajuus ei näe johtajaa ylivertaisena yksintietäjänä, koska tieto ympäröi organisaatiota ja se syntyy suhteissa. Tietäminen on täten vuorovaikutuksellista tekemistä. Siksi myös johtaminen on vuorovaikutusta ja johtajuustaitoihin liitetään kyky vahvistaa yhteistoimintaa. Tämä edellyttää kykyä luopua yksintietämisen ajatuksesta. (Ropo ym. 2005, 51—52.)

Monet tutkijat (McCauley 2004; Pearce & Conger 2003; Ropo ym. 2005) ovat sitä mieltä, että yksi suurimmista eroista perinteisen ja jaetun johtajuuden välillä on se, että jaetussa johtajuudessa vaikuttaminen on paitsi vertikaalista niin myös horisontaalisessa suunnassa eli laidoilla tapahtuvaa. Johtajuus nähdään myös koko organisaatioon levinneenä eikä vain yhden yksilön käsissä olevana asiana. Jaetun johtajuuden edellytyksinä ovat Ropon ja kollegoiden (2005, 159) mukaan joustava organisaatio, kyky ja halu elää erilaisten jännitteiden kanssa, johtamiseen kietoutuvien erilaisten arvojen tunnistaminen sekä särmän ja ristiriitojen hyväksyminen ja salliminen.

Taulukkoon 1 olen koonnut keskeisiä eroja perinteisen johtajuuden ja jaetun johtajuuden välillä.

Taulukko 1. Perinteisen ja jaetun johtajuuden vertailu.

	<u>Perinteinen johtajuus</u>	<u>Jaettu johtajuus</u>
Organisaatio	Johtaja, alaiset	Tiimit, työryhmät
Johtamisen tasot	Tiukka hierarkia	Johtaminen monitasoista
Kommunikointi	Yksiäänisyys	Moniäänisyys
Johtajuus	Yhdellä, johtajalla	Koko organisaatioon levinnyttä
Vaikuttaminen	Vertikaalista (ylhäältä alas)	Horisontaalista (laidoille levinnyttä) JA Vertikaalista (ylhäältä alas SEKÄ alhaalta ylöspäin)
Alaisten rooli	Vastaanottavia osapuolia	Osallisia johtajuusprosessissa
Tiedon luonne	Yksilöstä riippuvaista	Tieto syntyy vuorovaikutuksessa

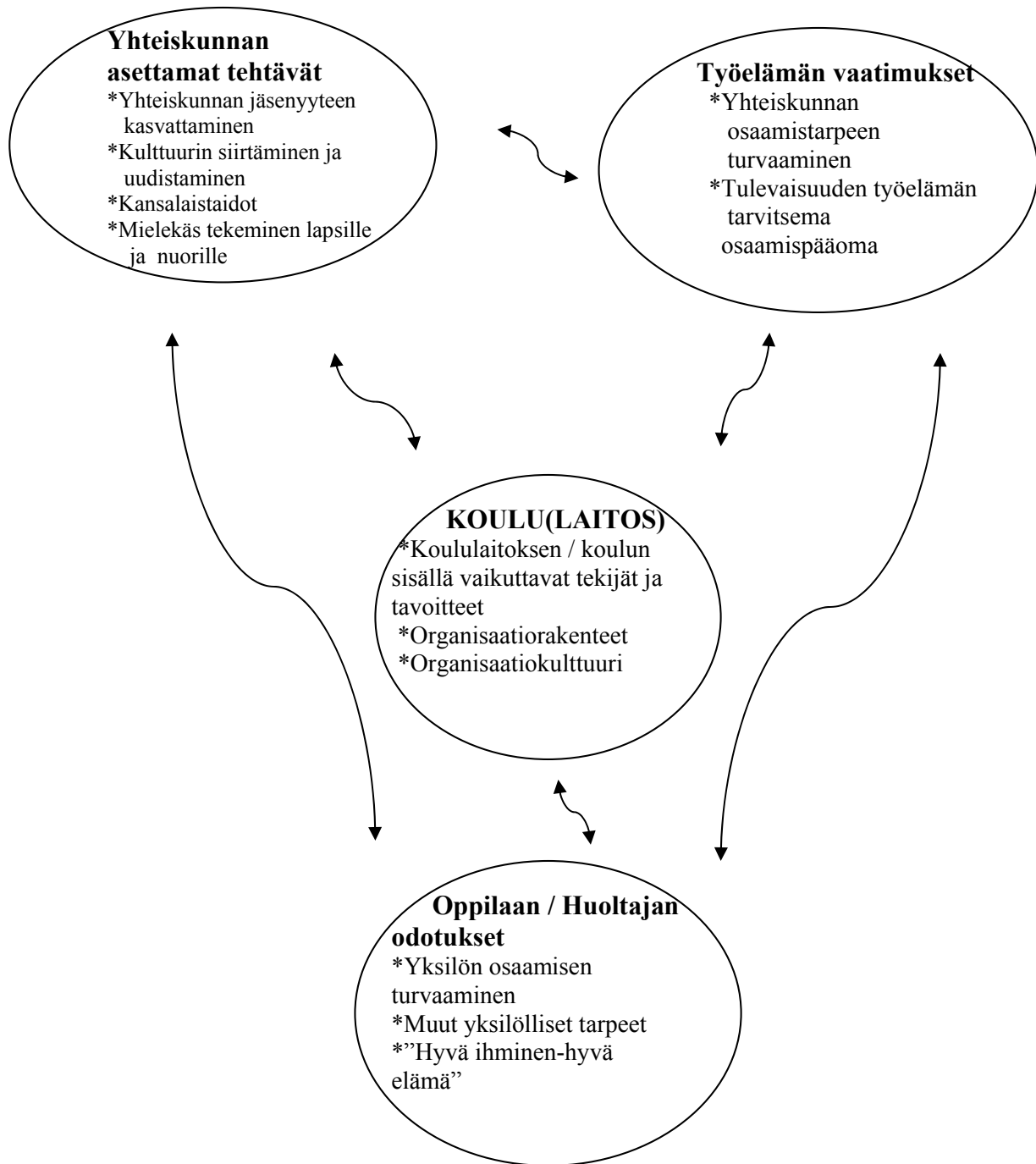
4. JAETTU JOHTAJUUS PERUSKOULUSSA

Peruskoulu organisaationa eroaa monilta osin niistä yksityisistä organisaatioista, joita johtajuustutkimus pääosin käsittelee. Siksi luvussa neljä kuvataan koulua organisaationa, sen perustehtävää, muutosta ja tulevaisuuden haasteita. Luvun neljä loppuosassa käsitellään jaettua johtajuutta osana peruskoulun arkea.

4.1 Koulu organisaationa

Kun tutkimme jaettua johtajuutta ja siihen vaikuttavia asioita koulussa, on hyvä tuntea koulu organisaationa. Millaiset tavoite-, kulttuuri- ja rakennehierarkiat vallitsevat koulujen nykyorganisaatioissa?

Koulu on julkishallinnon instituutio, johon kohdistuu useiden eri intressiryhmien tavoitteita ja odotuksia. Koulu organisaationa pyrkii vastaamaan näihin tehtäviin. Koulu eroaa perinteisestä yritysorganisaatiosta julkisen institutionaalisen luonteensa vuoksi ja siksi monet yritysmaailmaa varten luodut organisaatioteoriat eivät sellaisenaan sovi koulumaailmaan. Koulussa yhdistyy byrokraattisen, asiantuntija- ja palveluorganisaation piirteitä. Koulua säädellään laein ja asetuksin sekä poliittisin päätöksin, mikä tekee siitä byrokraattis-hallinnollisen organisaation. Opettajien ammatillinen vapaus ja autonomia antavat koululle asiantuntijaorganisaatioille tyypillistä toiminnanvapautta. Koulu on tietyllä lailla myös palveluorganisaatio, koska sillä on sekä yhteiskuntaa, että yksilöä palvelevia tehtäviä. Poikkeavaa palveluorganisaatiosta koulussa on se, että asiakas (oppilas) ja ammattilainen (opettaja) ovat saman organisaation jäseniä. Myöskin koulun maksuttomuus asiakkaalle on tavallisesta palveluorganisaatiosta poikkeavaa. Koulu kuitenkin pyrkii edistämään oppilaan hyvinvointia ja siksi on perusteltua kutsua sitä palveluorganisaatioksi. Koska koulu on perusopetuksen osalta oppilaalle pakollinen, voidaan sitä kutsua myös jonkin asteiseksi pakko-organisaatioksi. (Kyllönen 2011, 56.) Koulua voidaan syystä pitää moniulotteisena organisaationa, jonka toimintaan nyt ja tulevaisuudessa vaikuttaa monia eri sisäisiä ja ulkoisia tekijöitä. Näitä tekijöitä kuvataan kuviossa 3 (sivulla 33).



Kuvio 3. Kouluorganisaation toiminnan ja kehittymisen reunaehdoja. (Muokattu: Kyllönen 2011, 58.)

Organisaatio määritellään usein ihmisten muodostamaksi yhteistoimintajärjestelmäksi, jolla on jokin tavoite tai tarkoitus. Jotta asetettuun tavoitteeseen päästäisiin, tarvitaan toimintaa ohjaavaa koordinaatiota, johtamista ja jäsenten välistä yhteistyötä. (Juuti 1992, 207.) Organisaatiokulttuurilla puolestaan tarkoitetaan yhteistä ymmärrystä, joka on syntynyt ainutkertaisena yksilön ja yhteisön tulkintaprosessina normeista, säädöksistä ja käyttäytymismalleista (Kyllönen 2011, 53).

Koulua voidaan siis perustellusti pitää asiantuntijaorganisaationa ainakin, jos kriteerinä käytetään niin sanotusti tuottavaa työtä tekevien ihmisten koulutustasoa ja heidän itsenäisyyttään omissa työtehtävissään. Koulussa muiden organisaatioiden osastoja vastaavat esimerkiksi alkuopetuksen opettajat, erityisopettajat, kielten opettajat ja saman luokka-asteen opettajat. Kohtaako siis koulua asiantuntijaorganisaationa sama uhkakuva kuin muita asiantuntijaorganisaatioita Pekka Järvisen mukaan (2011): ”Erityisesti asiantuntijaorganisaatioissa, joissa työ on yleensä hyvin abstraktia ja vaikeasti hahmotettavaa, on suuri vaara, että työyhteisöltä hämärtyy sen perustehtävä, joka synnyttää työn mielekkyyden?” Nähdäänkö isoissa asiantuntijaorganisaatioissa (esimerkiksi yhtenäiskouluissa) lopulta vain oman tiimin työ merkityksellisenä ja kaikki muu koetaan toisarvoisena?

Nykyään organisaatioista puhutaan usein avoimina tai suljettuina systeeminä, jolloin viitataan siihen, kuuluuko organisaation olemukseen vuorovaikutus ympäristönsä kanssa (Huhtanen & Keskinen 2009, 36—37.). Koulua voidaan pitää sekä avoimena että suljettuna järjestelmänä.

Koulut ovat perinteisesti olleet suljettuja järjestelmiä, ja niitä on voitu pääsääntöisesti johtaa sisäisenä toimintana. Jopa opettajien ammattipätevyys saavutetaan sisäisen suljetun järjestelmän kautta. Niin ikään oppilaat ovat suljetussa systeemissä sisäisiä tekijöitä, jotka virtaavat asteelta toiselle. (Kyllönen 2011, 56.) Toisaalta taas avoimena systeeminä koulujen tarkastelua puoltaa erityisesti 1990-luvun koulutuspoliittiset tavoitteet (koulutuksen tasa-arvo alueellisesti, tasa-arvo kieliryhmien välillä, sukupuolten erottelottomuus ja opintojen maksuttomuus). (Huhtanen & Keskinen 2009, 36—37.) Avoimessa systeemissä koulun toimintaa ohjaavat yhteiskunnan ja erityisesti sen asiakkaiden (oppilaiden) tarpeet (Kyllönen 2011, 56).

Juusenaho (2004, 38) kuvaa Suomen kouluorganisaatiota kolmella eri käsitteellä: 1) professionaalinen, luonnehtien opettajien eriytynyttä erityisosaamista ja korkeaa koulutustaustaa, 2) byrokraattisuus, joka kuvaa säädösperustaista ja hierarkkista järjestelmää ja 3) pakollisuus oppilaalle. Kouluorganisaation erityisluonteen perusteella väitänkin, että se asettaa myös johtamiselle erilaisia odotuksia ja vaatimuksia kuin muissa organisaatioissa johtamiselle asetetaan.

Koulun johtaminen, kuten muukin johtaminen kuntaorganisaatiossa, eroaa monin paikoin yksityisestä johtamisesta. Julkisessa johtamisessa toiminnan perustana on yleinen etu ja johtamisen tavoitteet nojaavat yhteiskuntapoliittisiin päämääriin. Yksityisessä johtamisessa puolestaan lähtökohdaksi on yksityinen intressi ja tavoitteet kohdistuvat yksittäisen organisaation menestykseen ja voittoon. Julkisessa hallinnossa johtajat ovat kansan palvelijoita ja johtamista leimaa

organisaatioiden epäautonomisuus ja ympäristön suhteellinen vakaus. Yksityisellä puolella organisaatiot ovat suhteellisen autonomisia ja johtamista ohjaa turbulenti toimintaympäristö. Yksi merkittävä ero julkisessa ja yksityisessä johtamisessa on toiminnanvapauden määrä. Julkisessa hallinnossa toteutuvat hallinto-oikeuden periaatteet (demokratian pelisäännöt, objektiivisuus, yhdenvertainen kohtelu ja oikeusturva), kun taas yksityisellä puolella johtamisessa toteutuu markkinatalouden periaatteet (voitontavoittelu, kannattavuus, luotettavuus, tehokkuus ja kilpailukyky). (Koivuniemi 2004, 41.)

Myös johtajan toimi on erilainen. Julkisella puolella johtaja on usein kompromissijohtaja, neuvottelija tai koordinoija, kun taas yksityinen johtaja voi olla ”todellinen johtaja”, keulakuva tai yrittäjä. Myös vastuu on erilainen: julkisella puolella johtaja toimii virkavastuulla kun yksityisellä puolella johtajalla on tulosvastuu. Lisäksi on muistettava, että julkisella puolella johtamisprosessin on oltava julkinen kun yksityinen johtamisprosessi on strategisilta osiltaan liikesalaisuus. (Koivuniemi 2004, 41—42.) Koulun johtajasta käytetään Suomessa nimikettä koulun johtaja tai rehtori. Vuonna 1999 voimaan tulleessa perusopetuslaissa todetaan, että kaikilla kouluilla tulee olla koulun toiminnasta vastaava rehtori. Vaikka laissa käytetään nimikettä rehtori niin kunnat voivat kuitenkin itse ratkaista, minkälaisia nimikkeitä koulun johtajista käytetään. (Mustonen 2000, 54.)

4.1.1 Koulun perustehtävä

Jokaisella suomessa vakituisesti asuvalla lapsella on oppivelvollisuus, joka perustuu lakiin. Oppivelvollisuus tarkoittaa velvollisuutta hankkia perusopetuslaissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritelty perusopetuksen oppimäärä. Kunta on perusopetuslain nojalla velvollinen järjestämään perusopetusta alueensa oppivelvollisuusikäisille lapsille. Perusopetuslain mukaan opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. (Perusopetuslaki 628/1998.)

Suomen koulujärjestelmä koostuu neljästä asteesta: esikoulu, peruskoulu, nuorisasteen koulutus (lukio ja ammattikoulu) sekä korkea-asteen koulutus (yliopisto ja ammattikorkeakoulu) (Opetushallitus 2001, 12). Suomessa julkisen sektorin kouluja hallinnoivat kunnat. Kunnat vastaavat opetuksen järjestämisestä koskien esiopetusta, perusopetusta, erityisopetusta, lukiokoulutusta ja ammatillista koulutusta. (Emt., 90.) Tässä tutkimuksessa kiinnostuksenkohteena

on vain peruskoulu (alakoulu), joten muiden asteiden käsittely rajataan tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Peruskoulu on kaikkien muiden koulujärjestelmien perusta. Se kattaa Suomessa yleensä yhdeksän vuoden koulunkäynnin seitsemännestä ikävuodesta kuuteentoista ikävuoteen saakka. Peruskoulu perustuu tasa-arvoon sekä kaikkien oppilaiden yhtäläisiin mahdollisuuksiin sukupuoleen, kansalaisuuteen, perhetaustaan, sosiaaliseen asemaan tai oppimisedellytyksiin katsomatta. Peruskoulu toteutetaan usein oppilasainekseltaan heterogeenisissä luokissa, joissa opetus pyritään eriyttämään oppilaiden vaatimalle tasolle. (Opetushallitus 2001, 13.)

Suomessa, kuten muissakin Pohjoismaissa, peruskoulun aivan erityinen tavoite on edistää ja ylläpitää demokraattisia perinteitä (Opetushallitus 2001, 13). Monien kuntien opetussuunnitelmissa mainitaan koulujen tehtävänä valmistaa oppilaat osallistuviksi kansalaisiksi. Myös Suomen Perusopetuslaissa viitataan tasa-arvoisuuden ja sivistyksen edistämiseen kasvatuksellisen toiminnan ohessa: ”Tässä laissa tarkoitetun opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuunkykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. --- Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana.” (Perusopetuslaki 628/1998.)

4.1.2 Muuttuva koulu ja johtajuus

Kansanopetusjärjestelmä syntyi viime vuosisadan alkupuolella valtiovallan yksityiskohtaisessa ohjauksessa. Syynä tähän oli se, että kiinnostus kouluasioihin oli pinta-alaltaan suuressa, mutta harvaanasutussa Suomessa monin paikoin vähäistä. Valtiovallan säätelyllä haluttiin varmistaa, että eri puolella maata asuvat lapset pääsivät koulutuksen piiriin ja saivat päättäjien tahdon mukaista, mahdollisimman yhtenevää opetusta ja kasvatusta. Kouluverkon rakentamisen alkuvaiheessa kävi ilmeiseksi paikallisten päättäjien haluttomuus koulujen perustamiseen ja ylläpitämiseen. Tähän asenneongelmaan saatiin muutos vasta sotien jälkeen jolloin väestön koulutustaso alkoi kohota. Koulun rehtorilla tai johtajalla oli vastuu siitä, että annettuja ohjeita ja säädöksiä noudatettiin. Oppivelvollisuuskoulua ylläpitivät kunnat ja niiden toiminnasta vastasivat opettajat ja koulun johtajat, joita paikalliset luottamusmiehet valvoivat. Oppikoulut sen sijaan olivat suoraan kouluhallituksen valvonnan alaisina. 1950-luvun rinnakkaiskoulujärjestelmässä kansakoulut ja

oppikoulut toimivat eri lainsäädännön varassa. Kansakouluissa johtajaopettaja oli opettaja opettajien joukossa kun taas oppikouluissa koulun johtamisesta vastasi rehtori. Oppikoulujen rehtoreiden toimenkuvassa painottuivat kurinpito ja opetuksen valvontaa koskevat valtaoikeudet. Kansakouluissa opettajat hoitivat opetustyön itsenäisesti ja johtaja vastasi lakipykäliden toteutumisesta sekä järjestyksen säilymisestä viranomaisten, vanhempien ja johtokunnan edessä. Johtajalla oli velvollisuus seurata muiden opettajien opetusta ja ohjata heitä yhteistyöhön. Tämän tuli kuitenkin tapahtua niin, ettei kenenkään itsenäisyyttä rajoitettu. (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 14.)

Peruskoulu-uudistus ja keskusjohtoisuuden vahvistuminen muuttivat erityisesti oppikoulun rehtorin asemaa 1970-luvulla. Peruskoulu-uudistuksessa kyse oli koulutuspoliittisesta siirtymästä rinnakkaiskoulujärjestelmästä kohti yhtenäiskoulujärjestelmää. (Varjo 2007, 51.) Koulun ulkopuolinen kontrolli tehostui, kouluhallituksen ja koulun väliin tulivat muun muassa kuntien kouluvirastot. Uudistukseen liittyi voimakas paine muuttaa koulujen vanhoillista ja oikeistolaisena pidettyä ilmapiiriä. Niinpä oppikouluihin perustettiin kouluneuvostot, joka nyt päätti asioista, jotka aiemmin olivat kuuluneet rehtorin toimenkuvaan. Kouluneuvostoilta puuttui kuitenkin todellinen päätösvalta ja ne lakkautettiin 1980-luvulla. Peruskouluihin nimettiin johtajat, joiden toimenkuvassa korostui aiempaa enemmän pedagogisen ohjauksen tehtävät ja kontrollivelvollisuus, jolla tarkoitettiin opettajien tuntien kuuntelovelvollisuutta. 1980-luvun alkuvuosina rehtorit kokivat, ettei heillä ollut riittävästi aikaa koulun pedagogiseen johtamiseen. Lisäksi pedagogista johtamista pidettiin vaikeaselkoisena ja epämääräisenä käsitteenä. Näin ollen syntyi ”näkyvätön” sopimus rehtoreiden ja opettajien välille, jonka mukaan opettajat hoitivat pedagogiikan ja rehtorit sille edellytykset luovan hallinnon. (Hämäläinen ym. 2002, 18.)

1990-luvulla Suomessa koettu yhteiskunnan muutos heijastui myös kouluun sekä instituutiona että yhteiskunnallisena vaikuttajana. Syvän laman ja korkean työttömyyden aikana koulu ja kirkko jäivät lähes ainoiksi monien arkipäivään konkreettisesti vaikuttaviksi tukipilareiksi. (Ahonen 2001, 14.) Poliittinen linjaus lamankourissa olleessa Suomessa oli selvä: yksityiskohtainen ohjaus lopetettiin ja harkintavaltaa siirrettiin organisaatioissa alaspäin. Muutosta symboloi koulualalla kouluhallituksen lakkauttaminen ja sen tilalle perustettu Opetushallitus. Uuden koulutuspolitiikan sisältö voidaan tiivistää siirtymiseksi normiohjauksesta tulosohjaukseen. (Hämäläinen ym. 2002, 21—22.) Normiviidakon keskellä aiemmin elänyt rehtori havahtui 1990-luvulla uuteen vapauteen. Rehtorit saivat vastuulleen palkkarahojen riittävyden. Tästä seurasi se, että koulutasolla toteutettavista säästötoimenpiteistä vastasi rehtori. Myös moniportaista esimiesverkostoa alettiin

karsia ja heidän tehtäviään jaettiin rehtoreille. Vapaus toi siis mukanaan lisää työtä ja vastuuta. Yhä suurempi osa rehtorin työstä tuli tehdyksi koulun ulkopuolella, jolloin opettajille siirtyi vastuu koulun arjen pyörittämisestä. Rehtorien lisääntyneet työtehtävät ja vastuu johtivat lopulta siihen, että monet rehtorit siirtyivät takaisin opettajan virkaan. (Emt., 25—27.)

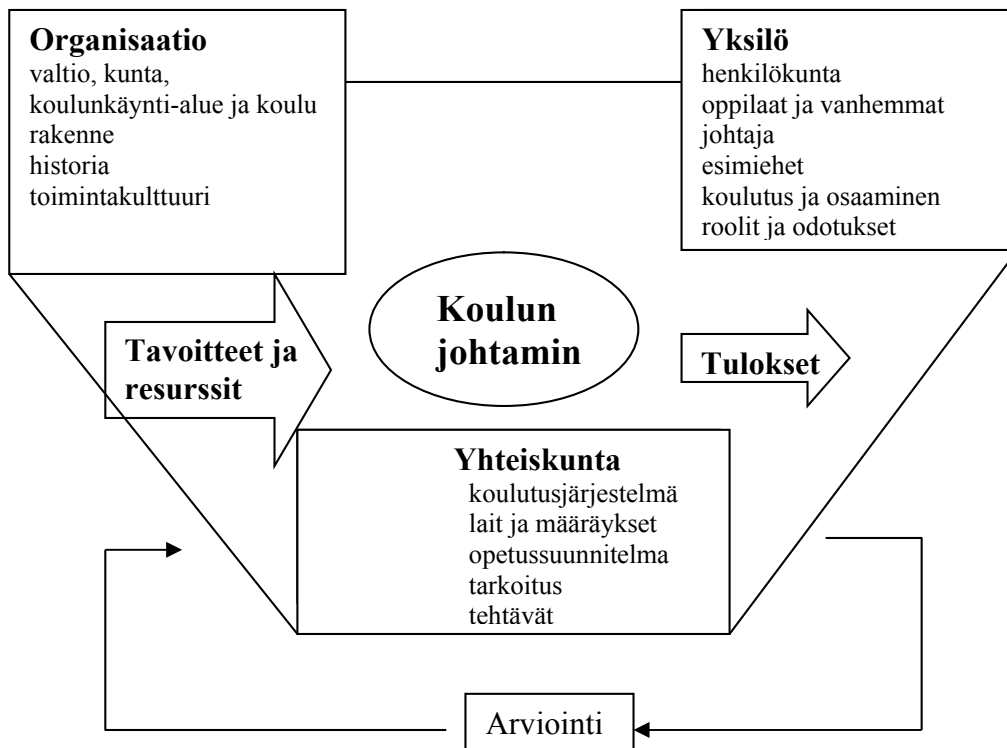
1990-luvun murroksessa koulunpidon reunaehdot muuttuivat ja koulut saivat paljon lisää päätösvaltaa. Tällä on ollut monia positiivisia vaikutuksia muun muassa useimmissa kouluissa opettajat innostuivat opetussuunnitelmatyöstä ja oman työnsä kehittämistä. Näin toimintaan on sitouduttu entisaikojen paremmin ja koulujen omaleimaisuus on voinut lähteä liikkeelle henkilöstön vahvuuksista tai ympäristön suomista mahdollisuuksista. (Hämäläinen ym. 2002, 28—31.)

2000-luvulla kunnissa on siirrytty instituutioihin perustuneesta lainsäädännöstä kohti funktionaalista, toiminnallista lainsäädäntöä. Tämä muutos mahdollistaa kunnille sen, että ne voivat delegoida päätösvaltaansa kuuluvia asioita alaspäin koulujen tasolle, lähinnä rehtoreille. Tämä tarkoittaa sitä, että monissa kunnissa rehtori voi itse suoraan palkata kouluunsa sijaisia tai jopa vakinaisia opettajia ja että rehtori voi käyttää koulukohtaisia määrärahoja tarpeen mukaan. Lisäksi rehtorilla on nykyään myös usein valta myöntää yhä pidempiä virkavapaita opettajille. (Juusenaho 2004, 55, 58—61.)

1990-luvun lopusta alkaen on Suomessa alettu perustaa yhtenäiskouluja, joissa koko perusaste toimii samassa hallinnollisessa ja opetuksellisessa yksikössä. Tämä muutos erillisistä ala- ja yläasteista yhtenäiskouluiksi näkyy myös rehtoreiden työssä erityisesti tehtävien ja vastuun lisääntymisenä. (Tanttu 2005, 109.)

Nyt 2010-luvulla oman haasteensa kouluille, opettajille ja rehtoreille luo taas kuntien heikentynyt taloustilanne. Kuntia yhdistetään, syntyy isoja yhtenäiskouluja ja toisaalta pieniä kyläkouluja lakkautetaan. Yhden rehtorin alaisuudessa voi olla useampi yksikkö ja eri tahoilta (esimerkiksi sivistystoimi, kunnan hallinto, oppilaat, oppilaiden vanhemmat, koulun henkilökunta) esitetään vaatimuksia koulunpitoon liittyen. Mustonen (2000, 57) on teoksessaan kuvannut niitä perustekijöitä, jotka vaikuttavat koulun johtamiseen. Näitä perustekijöitä ovat Mustosen mukaan yhteiskunta, organisaatio, yksilö, tavoitteet, resurssit, tulokset ja arviointi (kuva 4). Näiden tekijöiden vaikutus koulunjohtamiseen on kaksisuuntaista perustekijöiden vaikuttaessa johtamiseen ja johtamisen vaikuttaessa perustekijöihin. Koulutusjärjestelmä, kouluorganisaation rakenne, koulukulttuuri, koululle asetetut tavoitteet, koulun ja ympäristön suhde, käytetyt työmenetelmät

sekä ihmissuhteet kietoutuvat toisiinsa ja ovat sidoksissa johtajuuteen. Yhteiskunta vaikuttaa kouluorganisaatioon ainakin lainsäädännön, päätöksien ja resurssien kautta. Koulu on ihmisten muodostama yhteistoimintajärjestelmä, jossa tavoitteiden saavuttaminen edellyttää koordinoimista, työnjakoa, yhteistyötä sekä tietojen vaihtoa työntekijöiden kesken. Koulun johtamisessa on kyse niistä rehtorin toimenpiteistä, joiden avulla saavutetaan kouluorganisaatiolle asetetut ja sen itse asettamat tavoitteet. (Mustonen 2003, 56.)

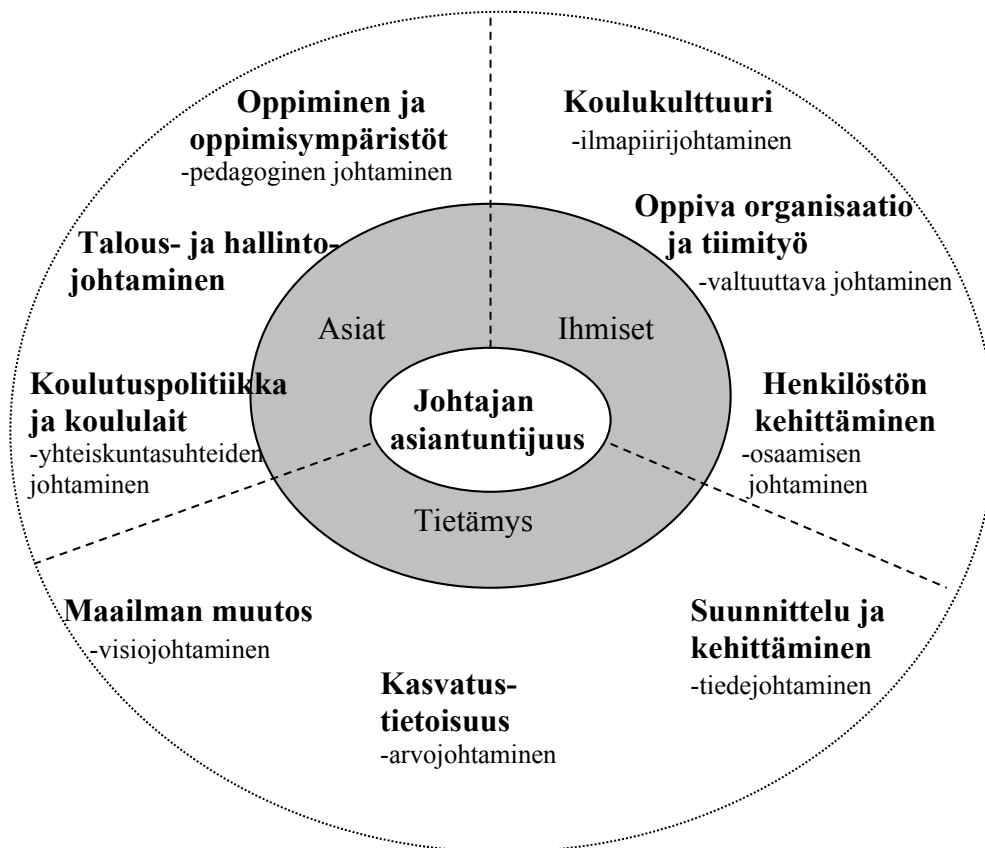


Kuvio 4. Koulun johtamiseen vaikuttavat perustekijät. (Mustonen 2000, 57.)

Anne Karikoski (2009) tutki omassa väitöskirjassaan rehtorin työtodellisuutta havainnoimalla rehtorin työtä käytännössä. Hän etsi vastauksia muun muassa seuraaviin kysymyksiin: mihin rehtorin aika kuluu? Jääkö hänelle arjen pyörittämisen ohella aikaa koulun kehittämiseen? Tutkimuksessa todetaan, että suurin osa tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden työajasta kului kansliassa tehtävien töiden parissa. Verkostoituminen eri tahojen kanssa jäi hyvin vähäiseksi tutkimuksen mukaan. Tämä oli mielestäni yllättävä tutkimustulos nykymaailmassa, jossa verkostoitumisesta niin paljon puhutaan. Yllättävä havainto oli myös se, kuinka vähän tutkimuksen mukaan rehtorit käyttivät aikaa koulun laadun parantamiseen (vain 8% työajasta). Laadun kehittäminen koulussa nähdään opetuksen ja oppimisen kehittämisenä. Keskeinen asia kouluorganisaatiossa, mutta siitä huolimatta laadun parantamiseen käytetty aika on todella pieni.

Tämä kertoo mielestäni omalta osaltaan siitä, että rehtoreiden työ- ja tehtävämäärä on monin paikoin jo liian suuri. Helakorpi (2001, 1) on omassa teoksessaan pyrkinyt havainnollistamaan rehtorin jo nykyisellään laajaa tehtäväkenttää jaotteleamalla tehtävät asioiden johtamiseen, ihmisten johtamiseen ja tietämyksen johtamiseen (kuvio 5).

Tehtävien ja vastuiden lisääntymisen myötä kouluissa onkin syytä pysähtyä miettimään, toimiiko perinteinen johtajuusmalli vielä vai tarvitaanko sen rinnalle tai tilalle jokin muu tapa johtaa kasvavaa työyhteisöä. Mielestäni jaetun johtajuuden malli voisi olla yksi ratkaisu helpottamaan rehtorien työtaakkaa ja samalla lisäämään opettajien mahdollisuutta osallistua koulunsa toimintaan entistä enemmän. Uskoakseni tämä sitouttaisi henkilökuntaa entistä paremmin toimimaan yhdessä, yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi myös isoissa työyhteisöissä, kuten esimerkiksi yhtenäiskouluissa.



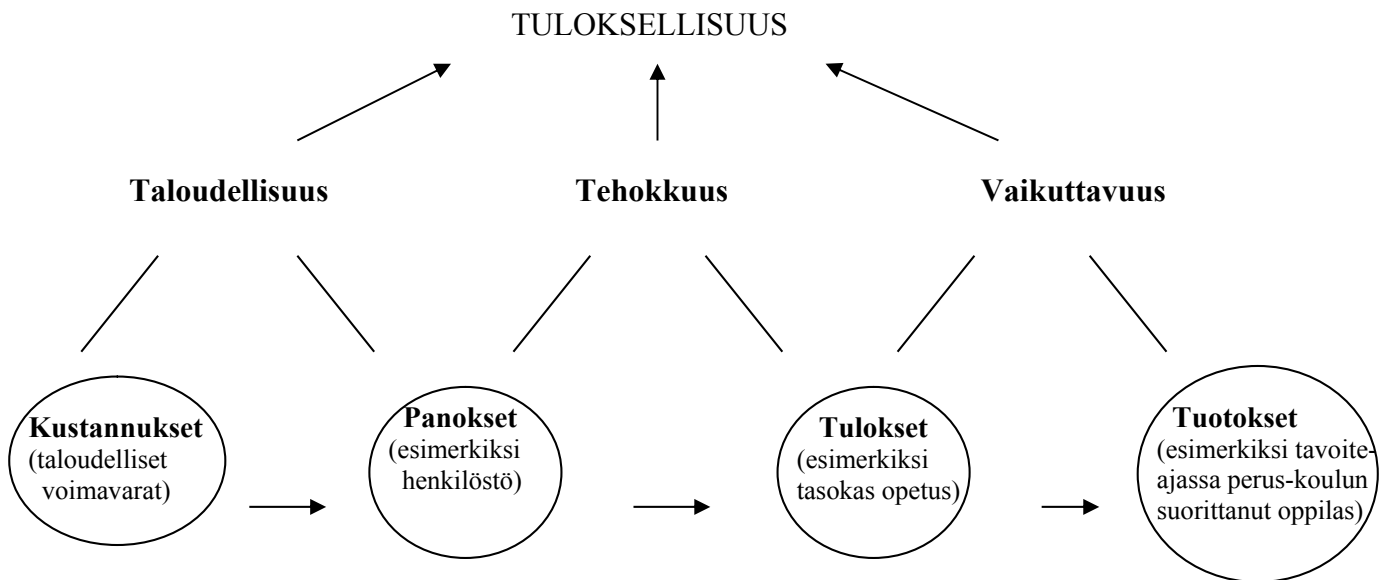
Kuvio 5. Johtajan asiantuntijuus kouluorganisaatiossa (Helakorpi 2011, 1).

4.1.3 Tulevaisuuden haasteet

Tämän tutkimuksen kohdekoulussa käymieni keskustelujen ja kirjallisuuden perusteella näyttäisi siltä, että peruskoulujen tulevaisuutta leimaa neljä eri asiaa: tuloksellisuuden korostaminen, supistamispolitiikka ja rakenneuudistus (yhtenäiskoulu, kouluista ajanviettokeskuksia), jota seuraa hallintojen yhdistyminen. Samankaltaiseen jaotteluun ovat päätyneet myös Huhtanen ja Keskinen (2009).

Valtioneuvosto aloitti vuonna 2005 Paras-hankkeeksi kutsutun kunta- ja palvelurakenteen uudistamisen. Paras-hankkeen tavoitteina on muun muassa kehittää palvelujen tuotantotapoja ja organisointia, tarkistaa valtion ja kuntien välistä tehtävienjakoa sekä parantaa tuottavuutta ja hillitä menojen kasvua. Nämä muutokset vaikuttavat myös peruskoulun tulevaisuuteen, osa muutoksista on jo nyt havaittavissa. Paras-hanketta jatkaa hallitusohjelman mukaan toteutettava kuntauudistus, jonka tavoitteena on vahvoin peruskuntiin pohjautuva elinvoimainen kuntarakente. Lähtökohtana sekä Paras-hankkeelle, että kuntauudistukselle voidaan pitää tuloksellisuuden kolmea komponenttia: taloudellisuutta, tehokkuutta ja vaikuttavuutta. (Paras-hanke, 2013.)

Tuloksellisen toiminnan kehittäminen ja arviointi alkoivat koulutuspolitiikan kentällä jo 1990-luvulla, kun koulutuksen toimijat havahtuivat siihen tosiasiaan, että olemassaolon oikeutus tulee ansaita. Koulutuksen tuloksellisuus sisällytettiin myös vuonna 1991 annettuun lakiin Opetushallituksesta. Sivistyslautakunnan mietinnön (1998, 18—20) mukaan koulutuksen tuloksellisuutta tulee arvioida seuraavien osa-alueiden avulla: opetustoimen vaikuttavuus, tehokkuus ja taloudellisuus. Tulosten arviointi on monitasoista ja kohdistuu muun muassa eri oppiaineiden-, koulutuksen tilan-, koulujärjestelmien- sekä teemojen arviointeihin (Löfström, Metsämuuronen, Niemi, Salmio & Stenvall 2005). Perusopetuksen tuloksellisuutta ja tuottavuutta arvioidaan panos-tuotosmallilla, jossa lähtökohtana ovat taloudelliset voimavarat (kuvio 6).



Kuvio 6. Taloudellisuus, tehokkuus ja vaikuttavuus peruskoulussa. (Mukaiillen OPH 1998, 27.)

Tällä hetkellä monissa kunnissa ongelmaksi on muodostunut taloudellisten voimavarojen niukkuus. Tilanne on johtanut kuntien veroprosenttien nostamiseen ja palveluiden supistamiseen (supistamispolitiikka). Toki kuntien tilanne vaihtelee suuresti. Vaihteluun syinä ovat muun muassa muuttoliikkeet ja syntyvyyden vaihtelu (Paras-hankkeen vaikutukset kouluverkkoon vähäiset, 2013).

Suomessa väestörakenteen muutos ja pienenevät ikäryhmät kääntävät katset perusopetuksen toimintaympäristöön: oppilasmääriin, kouluverkostoon ja taloudellisiin resursseihin. Lisäksi valtio kohdistaa vaatimuksiaan kunnallisen koulutoimen kehittämiseksi. Yksi tällainen kunnallisen koulutoimen kehittämisen tulos monissa kunnissa on siirtyminen yhtenäiskouluihin. Yhtenäiskoulu-uudistus onkin mielestäni juuri yksi osa supistamispolitiikkaa. Yhtenäiskoulujen rinnalla Opetushallitus on esittänyt seutukoulujen mahdollisuutta, jolla tarkoitetaan opetustoimen seudullista yhteistyötä ja verkostoitumista. (Huhtanen & Keskinen 2009, 246.) 1990-luvun laman myötä supistamispolitiikka oli uhka erityisesti pienille kouluille. 2000-luvulla supistamispolitiikka tulisi nähdä mahdollisuutena peruskoulujen tuloksellisuuteen. Lakkauttamalla pieniä yksiköitä seudullinen yhteistyö voisi tehostua ja resursointi keskittyisi suurempiin kouluyksiköihin. Supistamispolitiikassa on tällä hetkellä kyse säästöjen tekemisen sijaan ennemminkin olemassa olevien taloudellisten ja henkilöresurssien käytön järjeistämisestä. Toimintoja yhdistämällä ja keskittämällä palveluiden tuottamiseen käytettävät panokset tuottavat paremmin. (Huhtanen & Keskinen 2009, 248.)

Seudullinen yhteistyö antaisi mahdollisuuksia alueelliseen, yli kuntarajojen järjestettävään perusopetukseen. Massamuuton ja syntyvyyden laskun takia lienee ilmeistä, että kuntien kouluverkosto tulee ainakin muuttotappiokunnissa supistumaan. Millä keinoin peruskoulut sitten pystyvät taistelemaan supistamispolitiikan aikana? Hietaniemi-Virtanen (1998, 315) listaa kuusi keinoa: **1)** laki, lakiin perustuu kansalaisille taattu oppivelvollisuus ja kuntien opetuksen järjestämisvelvollisuus, **2)** pitkät perinteet, sillä opetuksen toteuttaminen on muotoutunut monissa kunnissa omaksi traditioksi, **3)** professionaalisuus, peruskoulu on vahva professionaalinen yhteisö, ja silloin kun supistamispolitiikan vaikutukset ovat niinkin hyvin näkyvillä kuin perusopetuksessa, on siihen kohdistuva supistamispolitiikka vaikeammin toteutettavissa, **4)** asiakaslähtöisyys, (Hietaniemi-Virtanen 1998, 315) sillä koulun toimintaa ohjaavat sekä yhteiskunnan että yksilön tarpeet (Kyllönen 2011, 56), **5)** menorakenne, jossa korkeisiin käyttömenoihin kytkeytyvät korkeat henkilöstömenot, **6)** supistamispolitiikan vaikutusten näkyvyys (Hietaniemi-Virtanen 1998, 315) esimerkiksi lasten levottomuuden lisääntyminen kasvavien luokkakokojen myötä.

Rakennemuutoksessa huomio tulee kiinnittymään kouluverkkoon ja niihin sopeutumisvaatimuksiin, joita ikäluokan koko ja opetusasteiden rakenteelliset muutokset edellyttävät. Kouluverkossa tapahtuvat muutokset eivät koske vain koulujen henkilökuntaa vaan myös asiakkaita eli oppilaita, oppilaiden vanhempia ja poliittista päätöksentekoa. Perinteisesti peruskouluverkosto on rakentunut kouluyksiköistä, joissa on tuotettu asiakaskunnan tarvitsemat palvelut eli kouluterveydenhuolto ja fyysinen sekä psyykinen oppilashuolto. Nyt eri palveluiden eriyttäminen ja keskittäminen ovat kuitenkin selkeästi lisääntyneet ja lisääntyvät kaiken aikaa. Kunnat hakevat kustannussäästöjä keskittämällä palveluita, esimerkiksi ruokahuolto, kiinteistönhoito ja hankinnat niin, että kouluyksiköt eivät hoida niitä enää itse yksikkökohtaisesti. Tämä on johtanut siihen, että tulevaisuudessa koulujen itse tuottamiksi palveluiksi jäänee vain opetus ja kasvatus. (Huhtanen & Keskinen 2009, 248.)

Lisäksi säästöjä haetaan sulauttamalla pieniä peruskoulun yksiköitä osaksi suurempia kouluyksiköitä. Peruskoulujen lukumäärä laskikin jo vuosina 2002-2007 yhteensä 610 koululla. Tulevaisuudessa lakkauttamisen uskotaan koskevan pienten kyläkoulujen lisäksi myös pieniä keskuskouluja, yläasteita ja yksisarjaisia lukioita. Vuonna 1999 poistui hallinnollinen jako ala- ja yläasteisiin. Tämä mahdollisti yhtenäiskoulujen tulemisen. Aivan näihin hetkiin saakka siirtymä yhtenäiseen peruskouluun on kuitenkin ollut hidasta ja sitä on tapahtunut lähinnä opetussuunnitelmaa kehittämällä. On koetettu viimeiseen asti säilyttää pienten alakoululaisten

koulumatkat mahdollisimman lyhyinä ja kouluyhteisöt pieninä. (Huhtanen & Keskinen 2009, 249—250.)

Rakenteiden ja toimintatapojen muuttuessa myös koulujen johtamiseen liittyvät asiat nousevat esiin. Esimerkkinä esiin nousevista kysymyksistä on nähdäkseni esimerkiksi se, että mihin lopetettavien koulujen rehtorit työllistyvät ja muuttuvatko heidän toimenkuvansa tulevaisuudessa. Huhtanen ja Keskinen (2009, 254) pohtivat lisäksi sitä, että johtaako koulujen sulauttaminen jonkinlaiseen valtapeliin rehtoreiden välillä. Tällä hetkellä koululainsäädäntöön ei sisälly säännöksiä apulais- tai vararehtoreista, mutta jää nähtäväksi, tuleeko tämäkin asia muuttumaan mahdollisten rakennemuutosten myötä. Rehtorien tehtävien tarkastelussa tulisi muistaa hallinnollisten tehtävien tarkastelun ohella myös pedagoginen johtajuus. Jos varsinainen rehtori hoitaa hallinnollisia tehtäviä keskitetysti niin on vaarana, että pedagoginen johtaminen jää toissijaiseksi tehtäväksi niillä kouluilla, joissa apulaisrehtori hoitaa koulun johtajuutta oman opetustyönsä lisätehtävänä. (Huhtanen & Keskinen 2009, 254.)

Paras-hankkeessa tutkittiin liitoskuntien kouluverkoston muutoksia. Hankkeessa todettiin, että liitoskunnat eivät tuottaneet koulutuspalveluja muita kuntia edullisemmin. ”Liitoskunnissa on suljettu alakouluja ja koulumatkat ovat jonkin verran pidentyneet. Mutta samantyyppistä kehitystä on ollut nähtävissä muissakin kunnissa. Erot ovat tutkijoiden mielestä vähäiset” todetaan Kuntaliiton tiedotteessa 11.3.2013.

4.2 Jaettu johtajuus peruskoulun arjessa

Vaikka johtajalta usein vaaditaan itsensä peliin laittamista, niin harvemmin tuodaan esiin se, mitä se käytännössä tarkoittaa. Ropo ja kumppanit näkevät itsensä peliin laittamisen niin, että johtaja uskaltaa ja osaa ottaa johtamisen välineeksi omat persoonalliset kokemuksensa, arvonsa, tunteensa ja fyysiset tilat, joissa työtä tehdään. Koulun fyysisillä tiloilla ja työhön liittyvillä elementeillä, artefakteilla, vaikuttaisi Ropon mukaan olevan suuri merkitys siihen, miten koulun yhteisöllisyys ja jaettu johtajuus kehittyvät. Artefakteja ovat muun muassa esineet ja huonekalut. Artefakteilla voidaan haluttaessa johtaa tietoisesti. Artefaktien avulla johtaja voi vaikuttaa siihen, miten työntekijät ymmärtävät omat tehtävänsä roolinsa. (Ropo ym. 2005, 106.) Edellä kuvatun teoreettisen tarkastelun ja kuvauksen perusteella esimerkiksi luokkien, huonekalujen ja yhteisten tilojen sijoittelulla ja kalustamisella voidaan vaikuttaa yhteisöllisyyden kehittymiseen. Myös omien

havaintojeni perusteella erilaisilla tilaratkaisuilla voidaan siis edistää tai jopa vaikeuttaa yhteisöllisyyden kehittymistä työyhteisössä.

Jotta jaettu johtajuus voi toteutua, niin kouluun tulisi luoda sellainen toimintakulttuuri, jossa kaikki yhteiset tehtävät jakaantuvat tasaisesti niin, että kaikki hoitavat oman osuutensa tehtävistä. Tällaista jaetun johtajuuden mahdollistavaa toimintakulttuuria on kuvattu kirjallisuudessa usein avoimena, joustavana, keskustelevana, erilaisuutta hyväksyvänä ja aloitteellisuutta arvostavana. Tarkasteltaessa koulun yhteistoiminnallisuutta nousevat esiin myös perinteiset opettajankokoukset.

Huhtasen ja Keskinen (2009) mukaan opettajienkokoukset tuovat opettajat yhteen ja samassa tilassa ollessaan opettajille avautuu mahdollisuus päätöksentekoon ja kouluyhteisön asioiden käsittelyyn osallistuminen. Opettajienkokouksia on perinteisesti pidetty kollegiaalisen keskustelun paikkana. Nämä kokoukset ovat usein hyvin virallisia, joissa ennalta sovitut asiat käydään ennalta määrätyn ajan puitteissa. Opettajainkokousta pidetään liian suurena yksikkönä yksittäisten opettajien työn reflektointiin. Opettajainkokouksen heikkous on myös se, että ihmisillä on erilaisia rooleja työyhteisössään. Niinpä työjuhdat haalivat helposti itselleen kaikki vastuuta vaativat työt ja tehtävät. Puhelioiden ja sosiaalisten opettajien mielipiteistä tulee helposti koko opettajakunnan mielipide kun hiljaisemmat eivät välttämättä uskalla avata suutaan esimiehen ja kollegoiden silmien alla. Näin ollen kaikkien opettajien ammattitaito ei välttämättä tule hyödynnetyksi ja hiljaiset yksilöt tyytyvät ainoastaan purnaamaan päätöksiä kokousten ulkopuolella. Opettajainkokousten lisäksi kouluissa on erilaisia ja eri-ikäisiä pien- ja suunnitteluryhmiä, tiimejä, työryhmiä sekä epävirallisia ”kuppikuntia”, joissa kouluun ja työyhteisöön liittyviä asioita käsitellään. Yhteistoiminnallisuuden kehittäminen vaatiikin tällaisia erilaisia keskustelufoorumeja, joissa työyhteisön jäsenet voivat kokoontua ja keskustella koulun arjen toiminnasta. (Huhtanen & Keskinen 2009, 91—92.)

4.2.1 Tiimit ja ryhmät osana jaettua johtajuutta

Ryhmä määritellään kahden tai useamman henkilön muodostamaksi yhteisöksi tai joukoksi, jolla on jatkuvaa vuorovaikutusta keskenään ja yhteinen tavoite (Heikkilä 2002, 16). Organisaatioissa on usein kahdenlaisia ryhmiä. Viralliset ryhmät, jotka muodostetaan suorittamaan tiettyjä tehtäviä, esimerkiksi projektiryhmät ja johtoryhmä. Virallisten ryhmien rinnalla voi esiintyä myös epävirallisia ryhmiä, joita muodostuu varsinkin silloin, kun ihmiset eivät saa asioitaan hoidettua

virallisissa ryhmissä. (Hokkanen & Strömberg 2003, 67.) Tässä tutkimuksessa haastattelukysymyksistä suurin osa koski virallisia ryhmiä, mutta haastateltavat itse nostivat muutamien kysymysten kohdalla esiin myös epäviralliset ryhmät ja niiden toiminnan. Ryhmien vaikutus organisaation tehokkuudelle voi olla sekä tehokkuutta parantavaa, mutta myös tehokkuutta heikentävää. Ryhmän positiivinen vaikutus organisaatiolle on esimerkiksi se, että ryhmä tarjoaa yksilölle hyvän väylän asioiden eteenpäin viemiseen. Ryhmät ovat usein myös tehokkaita ideoinnissa ja ongelmien ratkaisemisessa. Toisaalta ryhmät voivat toisinaan ajaa yksilöiden tarpeiden yli ja usein ryhmässä päätöksenteko voi olla hidasta. (Hokkanen & Strömberg 2003, 67.)

Ryhmän ja tiimin ero (taulukko 2) on suuri, vaikka jopa osa tiimitutkijoista käyttää ryhmän ja tiimin käsitteitä synonyymeina. Yhteistä molemmille on se, että niissä on aina vähintään kaksi henkilöä. Ryhmän päämäärä voi kuitenkin olla ulkoapäin määrätty, kun taas tiimillä päämäärä on useimmiten yhteisesti sovittu. Tiimissä jokaisella yksilöllä on oma merkittävä työroolinsa ja osaamisensa, jotka täydentävät tiimin toisten jäsenten työrooleja ja osaamista. (Heikkilä 2002, 16—17.) Tiimi eroaa työryhmästä myös johtamistavassa. Työryhmällä on usein voimakas ja tuloksiin keskittynyt johtaja kun taas tiimissä johtajuusroolit jaetaan tilanteen mukaan (Huhtanen & Keskinen 2009, 88.). Tiimissä vastuu kannetaan toki yksilöinä, mutta myös keskinäisenä tiimin jäsenten vastuuna. Tiimin työn tuloksellisuutta arvioitaessa arvioidaan oman kollektiivisen työn tuloksia ja omaa toimintaa. Tiimeissä varsinainen työ tehdään yhdessä, ei vain suunnitteluprosessi. (Heikkilä 2002, 16—17.)

TYÖRYHMÄ	TIIMI
*Voimakas ja tuloksiin keskittynyt johtaja (management)	*Johtajuusroolien jakaminen tilanteiden mukaan (leader)
*Jokainen yksilö on itse vastuussa työstään	*Yksilöllinen tiimin jäsenten kantama keskinäinen vastuu
*Ryhmän tehtävä ja tarkoitus on sama kuin ryhmää laajemman organisaationkin	*Tiimillä on oma erityinen tarkoituksensa tehtävänsä, jonka tiimi ainakin osin itse luo
*Yksilölliset työn tulokset	*Kollektiiviset työn tulokset
*Kokoukset ja palaverit ovat tehokkaita	*Rohkaisee kokouksissaan ja palavereissaan jäseniään avoimeen keskusteluun ja aktiiviseen ongelmanratkaisuun
*Keskustelee, päättää ja delegoi	*Keskustelee, päättää ja tekee käytännön työtä yhdessä

Taulukko 2. Ryhmän ja tiimin vertailu. (Heikkilä 2002, 24.)

Peruskouluorganisaatiossa tiimejä voidaan perustaa monin erilaisin tavoittein. Osa tiimeistä voi olla opetusainekohtaisia esimerkiksi liikunnanopettajat ja erityisopettajat omissa tiimeissään, luokka-astekohtaisia, esimerkiksi alkuopettajat omana tiiminään, tai tiimejä voidaan sekoittaa, esimerkiksi yksi opettaja jokaiselta luokka-asteelta. Näin saadaan paljon eri luokka-asteiden asiantuntemusta, uusia näkemyksiä ja kokonaisvaltaista näkemystä koko alakoulun osalta. Tiimeissä oppiminen on myös opettajien välistä tiedonjakamista. (Huhtanen & Keskinen 2009, 88.)

Käytännön kouluarjessa tiimityötä voi mielestäni toteuttaa muun muassa saman luokka-asteen tai saman aineen opettajien kesken. Tiimeissä on mahdollisuus suunnitella konkreettisia asioita kuten jaksosuunnitelmia, vuosisuunnitelmia, lukukaudella tarvittavia materiaalihankintoja ja niin edelleen. Tiimit voivat kokoontua parhaaksi katsomallaan aikataululla tai koulussa voidaan viikoittain varata tiimiaikaa, jolloin jokainen tiimi voi kokoontua. Tiimin tuotokset esitellään esimerkiksi eri tapahtumien tai tempausten järjestämisen muodossa muille.

Tiimit voivat olla lyhytikäisiä tai pitkäikäisiä. Lyhytikäiset tiimit sopivat esimerkiksi järjestämään koko koulun luontopäivää tai rakentamaan kevätjuhlaohjelmaa. Tiimejä onkin käytössä jo lähes

kaikissa Suomen kouluissa, vaikka niitä ei vielä tiimeiksi nimitettäisikään. Lyhytikäiset tiimit kokoontuvat vain tarpeen vaatiessa eikä niiden elinkaari ole kovin pitkä. Lyhytikäiset tiimit tuovat myös vaihtelua opettajan arjen rutiineihin. Työt helpottuvat, kun kaikki tietävät vastualueensa ja töitä voidaan suunnitella rauhassa etukäteen eikä kaikkea tarvitse aina suunnitella ja toteuttaa itse. (Huhtanen & Keskinen 2009, 88.)

Pitkäikäisissä tiimeissä tiimin elinkaari on paljon lyhytikäistä tiimiä pidempi. Pitkäikäisessä tiimissä voidaan ratkaista esimerkiksi koko lukuvuotta koskevia ongelmia ja pohtia koko lukuvuoden aikana tarvittavia materiaalihankintoja. Pitkäikäiset tiimit perustetaan huolellisesti suunnitellen, jäsenet mietitään tarkasti ja heidän työllään toivotaan olevan suurempia merkityksiä koko työyhteisölle kuin lyhytaikaisten tiimien työllä. Esimerkkejä tällaisista pitkäikäisistä tiimeistä voisi olla ainekohtainen tiimi, jonka voivat muodostaa esimerkiksi ne opettajat, jotka toimivat koulussa musiikinopettajina. Opettajat voivat suunnitella esimerkiksi koko lukuvuoden musiikin teemat, joita koko koulu noudattaa. Myös luokka-astekohtainen tiimi on mielestäni hyvä esimerkki pitkäikäisestä tiimistä. Luokka-astetiimeissä toimivat samaa luokka-astetta opettavat opettajat. He voivat suunnitella konkreettisia aihekokonaisuuksia ja valmistaa opetusmateriaalia koko lukuvuodeksi. (Huhtanen & Keskinen 2009, 89.)

Jotta jaettu johtajuus toteutuisi mahdollisimman hyvin eli jokaisella olisi mahdollisuus vaikuttaa ja ottaa vastuuta koko työyhteisöä koskevista tehtävistä niin tiimien toimivuudella on suuri merkitys. Ja jotta tiimi toimisi mahdollisimman hyvin, niin sen jäsenten tulee olla sitoutuneita tiimin toimintaan. (Heikkilä 2002, 42). Tässä sitoutumisessa usein auttaa se, että tiimin voi valita oman mielenkiinnon mukaisesti. Tutkimuksen kohdekoulussa eri tiimejä on tällä hetkellä yhteensä kuusi ja jokainen opettaja kuuluu yhteen tiimiin. Tiimit ovat Comenius -tiimi (kansainvälinen yhteistyö), yrittäjyyskasvatustiimi, ympäristökasvatustiimi, tyky -tiimi (työkykyä ylläpitävää toimintaa), matematiikkatiimi ja yhteispelitiimi (tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen). Tiimien aiheet ja jäsenistöt pysyvät samoina aina yhden lukuvuoden ajan. Tiimien onnistunut muodostaminen on siis tärkeä lähtökohta onnistuneelle toiminnalle. Kohdekoulussa tiimien muodostuksessa kuullaan kaikkien toiveet ja rehtori muodostaa näiden toiveiden pohjalta sitten lopulliset tiimit. Se, että rehtori tuntee ja tietää alaistensa tavat toimia erilaisissa ryhmissä tai tiimeissä on tärkeää, jotta tiimien toiminta olisi mahdollisimman tehokasta. Rehtorilla onkin mahdollisuus vaikuttaa tiimien muodostukseen niin, että niiden jäsenet pystyvät toimimaan yhdessä mahdollisimman hyvin tavoitteisiin pääsemiseksi.

4.2.2 Jaettu pedagoginen johtajuus

Yhteisöllisessä organisaatiossa on paljon jakamisen kohteita. Yksi niistä on valta. Aiemmissä tutkimuksissa ja teoreettisissa malleissa käytetään kyllä termejä jaettu johtaminen, pedagoginen johtaminen ja johtajuus, mutta käytössä ei ole ollut yhtä termiä, joka kuvaisi samaan aikaan sekä jakamista että pedagogista johtajuutta peruskoulun oppivan yhteisön sisäisenä ominaisuutena ja tilana, yhteisöllisen oppimisprosessin laatuna. (Jäppinen ym. 2011, 199.) Tähän tarpeeseen on viime aikoina kehitetty termi jaettu pedagoginen johtajuus, jota muun muassa Jäppinen tutkimusryhmänsä kanssa käyttää.

Jaetussa pedagogisessa johtajuudessa johtajuus ei ole vastine sanoille johtaja tai johtaminen. Johtajuudella tarkoitetaan yhteisön ominaisuuksia, jotka voivat olla hyvinkin erilaisia. Jaettu johtajuus ei siis ole sama asia kuin jaettu johtaminen. Jaetussa johtamisessa fokus on pitkälti johtamisessa itsessään, sen käytännöissä ja sisällöissä, kuitenkin katsottuna jakamisen perspektiivistä. (Jäppinen ym. 2011, 201.)

Jaetun johtajuuden liittäminen pedagogiikkaan tapahtuu sellaisissa yhteisöissä, joissa halutaan oppia jotakin. Esimerkiksi peruskouluorganisaatiossa sekä henkilöstö että oppilaat oppivat koko ajan kun pedagogiikalla tarkoitetaan kaikkea asianosaisten oppimisprosessiin liittyvää tarkoituksellista, suunniteltua ja tavoitteellista tietojen ja taitojen jakamista, vaihtamista ja lisäämistä. Jäppinen tutkimusryhmänsä (2011, 202—203) kanssa tiivistääkin jaetun pedagogisen johtajuuden seuraavasti: ”Jaettu pedagoginen johtajuus tarkoittaa lyhyesti sanottuna koulutusorganisaation yhteisönä jakamaa suunnitelmallista ja vastuullista toimintaa, tämän toiminnan luonnetta ja sisältöjä sekä tätä kautta koko yhteisön jatkuvasti muuttuvia ominaisuuksia. Samalla, kun pedagogista johtajuutta eli yhteisön tilaa, jaetaan myös monia sen osa-alueita”. Yksi jaetun pedagogisen johtajuuden jaettava osa-alue on valta. (Emt.)

Eräs tapa lähestyä jakautuvaa valtaa on käyttää Jäppisen kehittelemää TenKeys-mallia. Malli on kehitetty jaetun pedagogisen johtajuuden tutkimiseksi. Mallissa jaettu pedagoginen johtajuus koostuu kymmenestä avaimesta, jotka avaavat yhteisöllisyyden oven lukon. Lukon avaamiseksi tarvitaan kaikkia kymmentä avainta. Näiden avainten kautta jaettu pedagoginen johtajuus näyttäytyy ideaalimallina, jota vasten voi peilata arjen todellisuutta. Seuraavassa lyhyt määritelmä jokaiselle kymmenelle avaimelle.

Moniäänisyys tarkoittaa sitä, että asiassa kuullaan kaikkia niitä, joita yhteinen asia koskee. Samalla kuunnellaan erilaisia yhteisön sisältä nousevia näkökulmia asiaan ja järjestetään tilaa ja aikaa, jotta jokainen tulee kuulluksi.

Vuorovaikutus on systemaattista ja jatkuvaa eri tahojen yhteispeleä. Se sisältää osallistumista ja aktiivista kuuntelua. Se huomioi erilaiset mielipiteet ja sen avulla tieto kulkee organisaatiossa vapaasti.

Asiantuntijuus edistää moniammatillisen tiedon levittämistä. Asiantuntijuus perustuu jaettuun kognitioon, ymmärrykseen ja luovuuteen.

Joustavuus on tasapainon löytämistä, tasapuolisuutta ja kykyä tehdä kompromisseja keskeisissä kysymyksissä

Sitoutuminen tarkoittaa kaikkien osuutta yhteisen hyvän tuottamiseen ja edistämiseen. Se perustuu yhteiselle visiolle, arvoille ja periaatteille.

Vastuunotto sisältää yhteisesti hyväksytyjä käytänteitä ja toimintoja.

Neuvottelu on henkilöiden välistä yhteisymmärrystä priorisointikysymyksissä. Siinä huomioidaan toisten emotionaaliset tarpeet ja tehdään kaikkia tyydyttäviä kompromisseja.

Päätöksenteko edistää niitä olosuhteita, jotka tuottavat hedelmällisiä ratkaisuja.

Luottamukselle rakentuva kontrolli on yhteisön vahvuus. Se lisää sosiaalista kapasiteettia ja rakentaa yhteisön kykyä.

Oman toiminnan kehittymisen arviointi sisältää yhteiset sopimukset arviointimeteodeista ja -tavoista. Siihen kuuluu muun muassa onnistumisen indikaattorien määrittely. (Jäppinen 2012, 204—206.)

Nämä kaikki kymmenen avainta linkittyvät toisiinsa ja ne esiintyvät samanaikaisesti toisiinsa kietoutuneina. Jäppinen muistuttaa, että mikään näistä avaimista ei yksinään vielä riitä muuttamaan

johtajuutta yhteisölliseksi, vaan muutokseen tarvitaan kaikkia avaimia, joiden yhteisvaikutuksesta muutos kohti yhteisöllisempää johtajuutta voi tapahtua. (Jäppinen 2012, 206—207.)

4.2.3 Alaistaidot ja johtajuus

Johtaminen on usein ymmärretty vain yksilöön liittyvänä tekijänä, kun taas johtajuus nähdään vuorovaikutusprosessina koko henkilökunnan kesken. (Helakorpi 2001, 4). Juuri sosiaalisen piirteen vuoksi on mielestäni hyvä perehtyä myös alaisten rooliin johtajuuden vuorovaikutusprosessissa. Tämän tutkimuksen puitteissa käsittelen alaistaitoja kuitenkin vain sivuten, sillä pääpaino on jaetun johtajuuden tutkimisessa.

Alaisista puhuttaessa käytetään usein termiä alaistaidot. Käsitteenä sana alaistaito on kuitenkin vielä uudehko suomalaisessa tutkimuskentässä. Tästä hyvänä osoituksena on Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen (Kotus) alaistaito –määritelmä, joka on julkaistu vasta vuonna 2006. Siinä Leija Arvassalo määrittelee alaistaito –käsitteen seuraavasti:

”Alaistaidolla tarkoitetaan sellaista työntekijän käyttäytymistä, joka ei kuulu työn muodollisiin vaatimuksiin mutta vaikuttaa työyhteisön tehokkaaseen toimintaan. Hyvän alaistaidon piirteitä ovat muun muassa tiimin jäsenten auttaminen, erilaisten työtehtävien vapaaehtoinen ottaminen, tarpeettomien konfliktien välttäminen ja oman mielipiteen rakentava ilmaiseminen.” (Arvassalo 2006.)

Keskinen (2010, 12) puolestaan lainaa omassa määrittelyssään A. Regon määritelmää (2003), jossa alaistaito määritellään sellaiseksi tahdikkuudeksi ja hienovaraisuudeksi, josta ei erikseen palkita tai jota muuten ei tehdä näkyväksi, mutta joka kokonaisuudessaan edistää organisaation toimivuutta. Tällaista toimintaa voi olla esimerkiksi uuden työntekijän opastaminen oma-aloitteisesti. (Keskinen 2010, 12.)

Alaistaitojen määritelmät vaihtelevat siis jonkin verran riippuen kirjoittajasta ja kirjoittajan kotimaasta, mutta seuraava Podsakoffin ja kumppaneiden listaus alaistaidoista tuo mielestäni hyvin esille muissakin teoksissa esiin nostettuja asioita.

- 1) Toisten auttaminen
- 2) Reiluus
- 3) Organisaatiokollisuus
- 4) Organisaation sääntöjen noudattaminen
- 5) Aloitteellisuus
- 6) Organisaatiotaito
- 7) Itsensä kehittäminen

(Podsakoff, MacKenzie, Paine & Bachrach 2000, 516.)

Alaistaidot voivat ilmetä kolmella eri tasolla: yksilö-, tiimi- ja organisaatiotasolla. Yksilötasolla alaistaito näkyy muun muassa vastuullisuutena (Christ, van-Dick, Wagner, Stellmacher 2003, 329—341), omatoimisuutena ja aktiivisuutena (Suvanto 2010). Tiimitasolla alaistaidot näyttäytyvät yhteistyötä edistävänä toimintana (Christ, van-Dick, Wagner, Stellmacher 2003, 329—341) sekä kollegoiden tukemisena ja kannustamisena (Suvanto 2010). Organisaatiotasolla alaistaidoilla tarkoitetaan esimerkiksi osallistumista vapaaehtoiisiin tehtäviin, koulussa esimerkiksi jonkin juhlan tai teemapäivän toteutukseen. Näistä vapaaehtoisten tehtävien suorittamisesta ei ainakaan virallisesti makseta palkkaa. Kaikkien näitä alaistaitojen kolmea ilmenemistasoa tarvitaan osana onnistunutta ja vuorovaikutuksellista johtajuusprosessia. Alaistaidot ovat siis sitoutumista organisaatioon, sen pelisääntöihin ja arvoihin sekä itse työn huolellista tekemistä. (Christ, van-Dick, Wagner, Stellmacher 2003, 329—341.)

Suomessa Ahonen (2008) on väitöskirjassaan todennut alaisten vaikuttavan siihen, miten johtaja käyttäytyy. Ahonen tutki rehtoreiden kertomaa johtajuutta ja johtajaidentiteettiä. Tutkimuksessa selvisi, että rehtoreiden itsensä kertoma johtajuus rakentuu rehtorin ja toimintaympäristön välisissä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Näissä vuorovaikutustilanteissa rehtorit kokevat usein ristiriitaisia odotuksia, joihin he eivät aina kykene tai edes halua vastata. Nämä ristiriidat odotusten ja rehtoreiden omien tahtotilojen välillä johtuvat ihmisten erilaisista näkemyksistä siitä, minkälaista on hyvä, tehokas ja toivottu johtajuus kulloisissakin tilanteissa. Näkemykset peruskoulun hyvästä johtajuudesta muodostuvat ihmisten omien kokemusten ja yhteiskunnassa vallitsevien ja julkisuudessa vahvimmin esillä olevien esimerkkien ja kirjoitusten perusteella. Tutkimustuloksissa todetaankin, että suomalaisen koulun johtajuus on sosiaalisesti rakentuvaa ja kontekstisidonnaista. Ahonen toteaa sosiaalisesti rakentuvaan johtajuuteen liittyvän sen, että johtajuutta ei koeta staattisena tilana vaan tilanteesta ja vuorovaikutussuhteesta toiseen vaihtuvana. Tämä näkyy tutkimuksen mukaan muun muassa siinä, että rehtorit vaihtelevat tyylejä, joilla he tilanteita

johtavat. Johtamistyyliin vaikuttavat siis tilanteeseen liittyvät henkilöt, vuorovaikutussuhteet ja niiden sisältö sekä laatu. (Ahonen 2008.)

5. Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Luvussa viisi esitellään tutkimuksen tavoitteet, metodiset valinnat ja tutkimuksen kulku. Tutkimuksen lähtökohtana on sellainen peruskoulu, jossa johtajuutta on viime vuosina alettu kehittää kohti jaettua johtajuutta. Tällä johtajuuden muutoksella kyseisessä koulussa pyritään jo ennalta vastaamaan niihin haasteisiin, joita alakoulun muuttuminen yhtenäiskouluksi muutaman vuoden kuluttua tuo tullessaan. Tutkimuksen ajankohta onkin otollinen juuri nyt, kun perinteinen johtajuusmalli on kyseisessä koulussa muuttumassa kohti jaettua johtajuutta.

5.1 Tutkimuksen tavoitteet

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia näkökulmia rehtorilla, apulaisrehtoreilla ja opettajilla on johtajuudesta koulussaan. Lisäksi, koska kyseisessä koulussa on alettu kehittää perinteistä johtajuutta kohti jaettua johtajuutta, niin tutkimuksessa haluttiin keskittyä myös siihen, miten tutkittavat kokivat jaetun johtajuuden toteutuvan käytännössä. Marjo Kyllösen (2011) väitöskirjassa, *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen, skenaariot 2020-luvulla, jaettu johtajuus nähdään yhtenä tulevaisuuden johtajuuden ulottuvuutena koulussa*. Kyllösen mukaan *”Painopisteen siirtyminen yhteisölliseen suuntaan johtamiskurssissa ilmentää muutosta, joka on tapahtumassa kouluissa, ja näyttää vastaavaan tarpeisiin, joita yhteiskunnallisen kehityksen myötä kouluun on syntynyt.”* (Kyllönen 2011, 80.)

Tutkimuksen kohteena on Pirkanmaalla sijaitseva koulu. Haastateltavista neljä on naisia ja kaksi miehiä. Haastateltavista yksi työskentelee pienemmässä yksikössä ja loput 5 toimivat pääkoululla. Haastateltavista kaksi on syntynyt 1950-luvulla, kolme 1960-luvulla ja yksi 1970-luvulla. Haastateltavien joukossa ovat rehtori, kaksi apulaisrehtoria sekä kolme opettajaa.

Haastattelemalla kerätystä materiaalista pyritään löytämään vastauksia siihen, millaisia tulkintoja rehtorilla, apulaisrehtoreilla ja opettajilla on johtajuudesta ja johtajuuden jakautumisesta omassa arjessaan kohdekoulussa. Tutkimuksen avulla pyritään saamaan tietoa siitä, miten johtajuus jaettuna näyttäytyy koulun arjessa ja voisiko jaettu johtajuus vastata tulevaisuuden koulun muuttuviin

haasteisiin. Koska tutkimus on kvalitatiivinen, niin tutkimusongelmia ei heti alussa rajattu kovin tiukasti vaan ne ovat rajautuneet tutkimuksen edetessä. Eli tutkimuskysymykset, joihin tämän tutkimuksen avulla vastataan, ovat seuraavat:

- 1. Mitä johtajuuteen koulussa liittyy, kun sitä tarkastellaan rehtorin, apulaisrehtorien ja opettajien näkökulmista?**
- 2. Miten rehtori, apulaisrehtori ja opettajat kuvaavat johtajuuden jakautumista ja sen etuja ja haasteita?**

Oletuksena on, että rehtorin työmäärä on kasvanut monin paikoin jo niin suureksi, että rehtorin aika ei enää välttämättä yksin riitä kaikkien koulun asioiden pyörittämiseen samalla tavalla kuin aiemmin historiassa. Myöskin henkilöstön vaikutusmahdollisuudet yhteisiin asioihin tuntuvat vähentyneen isoissa kouluorganisaatioissa. Tutkimuksella pyritään saamaan lisää tietoa johtajuudesta ja jaetusta johtajuudesta niiden kehittämiseksi kouluorganisaatioissa.

5.2 Tapaustutkimus

Tapaustutkimuksen tavoitteena on pyrkiä tuottamaan yksittäisestä tapauksesta (tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia) mahdollisimman yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa, todellisen elämän kuvausta. Aineistonkeruussa voi käyttää useita menetelmiä ja yleensä tavoitteena on jonkin tietyn ilmiön kuvaileminen. Tapaustutkimuksia kuvaavia ominaisuuksia ovat esimerkiksi yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys ja luonnollisuus. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 158—159.) Tässä tutkimuksessa tapauksen intensiivisen ymmärtämisen kautta tavoitellaan kuvauksia ja tulkintoja, jotka kuvailevat ja selittävät johtajuutta ja jaettua johtajuutta kouluorganisaatioissa.

Oleennaista on, että tapaustutkimuksen aineisto muodostaa kokonaisuuden eli tapauksen. Aineisto voi olla kvantitatiivista tai kvalitatiivista. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159.) Tässä tutkimuksessa aineisto koostuu pääasiassa kvalitatiivisesta aineistosta (haastattelut), mutta sen lisäksi hankin myös pienen kvantitatiivista aineistoa lomakkeiden avulla. Tällä pyrin tutkimuskohteena olevan tapauksen mahdollisimman kokonaisvaltaiseen kuvailemiseen. Juuri kokonaisvaltaisuus nähdäänkin yhtenä tapaustutkimuksen vahvuuksista (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 160).

Tässä tutkimuksessa tapauksen muodosti Pirkanmaalla toimiva alakoulu, joka on muuttumassa tulevana vuosina yhtenäiskouluksi. Tällä hetkellä koulu toimii kahdessa eri toimipisteessä siten, että sivutoimipisteessä toimii neljä luokkaa ja muut luokat sekä rehtori ja apulaisrehtorit työskentelevät pääyksikössä. Opettajia koulussa on 24 ja luokkia yhteensä 20. Oppilaita koulussa on hieman yli 400. Koulussa jaettua johtajuutta on alettu kehittää muutaman viime vuoden aikana pyrkimyksenä lisätä työntekijöiden osallisuutta ja kuulluksi tuleamista koulun kehittämisen ja muissa yhteisissä asioissa sekä pyrkimyksenä vastata jo ennakkoiden yhtenäiskouluksi muuttumisen haasteisiin. Jaettu johtajuus on kohdekoulussa siis uusi malli johtajuudessa ja mielestäni juuri nyt olikin sopiva aika toteuttaa tutkimus, jotta siitä olisi myös tutkimuskohteena olevalle koululle hyötyä heidän edelleen kehittäessään jaettua johtajuutta yhä toimivammaksi koulussaan. Ennakkokokemukseen pohjautuen tiesin, että kyseisessä koulussa oli asetettu tavoitteeksi, että jaettu johtajuus olisi se johtajuuden malli, joka yhtenäiskouluksi muuttumisen myötä mahdollistaisi kaikille osallistumisen koulun toiminnan kehittämiseen ja eri osa-alueiden johtamiseen.

Kohdekoulussa toimii tällä hetkellä johtoryhmän lisäksi tiimejä (katso tarkemmin tiimeistä sivulta 48). Jokainen tiimi on lukuvuoden alussa valinnut joukostaan puheenjohtajan, joka edustaa koko tiimiä johtoryhmässä. Johtoryhmässä sitten tehdään koko koulua koskevia päätöksiä. Näin jokaisella opettajalla ja koulunkäyntiavustajalla on tiimiin kuulumisen kautta mahdollisuus saada oma äänensä kuuluviin myös johtoryhmässä. Tiimit kokoontuvat noin kaksi kertaa kuussa, mutta tarpeen vaatiessa toki useamminkin. Jokaisella on mahdollisuus valita itselleen mieluisin tiimi tiimien erilaisten suuntautumisten perusteella. Toki koulun johtaja, rehtori, viime kädessä varmistaa, että jokaisessa tiimissä on riittävästi ihmisiä ja että tiimi olisi sellainen, jossa työskentely sujuisi mahdollisimman hyvin esimerkiksi tiimidynamiikan osalta. Suurin osa tiimeistä muodostuu kuitenkin lähes luonnostaan kunkin oman mielenkiinnon perusteella. Tiimit suunnittelevat ja koordinoivat itse toimintaansa ja ovat itse vastuussa myös toiminnan tuloksistaan.

Koulu valikoitui kohdekouluksi kahdesta syystä. Ensimmäinen syy, että tiesin kyseisessä koulussa käytettävän jaettua johtajuutta ja toiseksi siitä syystä, että olen itse työskennellyt muutaman kuukauden kyseisessä alakoulussa ja koen, että vuorovaikutus- ja luottamussuhde haastateltavien kanssa oli näin ollen tuttuuden kautta heti haastattelun alusta parempi, kuin jos haastattelun olisi suorittanut joku haastateltaville entuudestaan täysin vieras henkilö, jolla ei olisi ollut omakohtaista kokemusta juuri kyseisen koulun toimintatavoista. Toki tämä tuttuus voi kääntyä myös itseään vastaan, mutta koska työskentelyaikani kyseisessä koulussa on ollut niin lyhyt, niin en koe, että

tuttuuteni haastateltavien tai haastattelun kohteena olevan ilmiön kanssa kyseisessä koulussa olisi negatiivinen asia tutkimuksen kannalta, päinvastoin.

5.3 Teemahaastattelu

Tässä tutkimuksessa on käytetty sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista lähestymistapaa. Pääosan aineistosta muodostivat haastattelut kvantitatiivisen aineiston jäätyä otannaltaan pieneksi. Erilaisten metodien yhdistämistä tutkimuksessa kutsutaan triangulaatioksi. Triangulaatiolla tässä tutkimuksessa pyrittiin haastattelujen lisäksi saamaan kaikkien niiden ääni kuuluviin, joilla oli halu kertoa näkemyksiään tutkittavasta asiasta. Triangulaatiosta on usein erotettu neljä päätyyppiä (muun muassa Denz 1978; Tuomi & Sarajärvi 2009): tutkimusaineistoon, tutkijaan ja teoriaan kohdistuva triangulaatio sekä metodinen triangulaatio. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 144—145.) Tässä tutkimuksessa triangulaatio kohdistui tutkimusaineistoon ja metodeihin. Aineistoa hankittiin sekä kvalitatiivisesti että kvantitatiivisesti (metodinen triangulaatio) ja toisaalta sitä hankittiin eri tiedonantajaryhmiltä, johtotehtävissä olevilta henkilöiltä ja opettajilta (tutkimusaineistoon kohdistuva triangulaatio). Kun yhdessä tutkimuksessa yhdistyy kaksi eri triangulaatiota, kutsutaan sitä usein monitriangulaatioksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 145).

Haastatteluja on tehty yhteensä neljä. Yksi haastattelu toteutettiin ryhmäkeskusteluna ja siihen osallistuivat rehtori ja kaksi apulaisrehtoria. Ryhmäkeskusteluista näkee käytettävän useita eri nimityksiä (esimerkiksi group interview, focus group interview, group discussion). Valtonen (2011, 89) tekee omassa artikkelissaan eron ryhmäkeskustelun ja ryhmähaastattelun välille, koska niissä hänen mukaansa ryhmän vuorovaikutus rakentuu eri tavoin. Ryhmähaastattelussa vuorovaikutus keskittyy vetäjän ja kunkin osallistujan välille. Haastattelija tekee ikään kuin yksilöhaastatteluja ryhmätilanteessa esittäen kysymyksen vuorotellen kaikille osanottajille. Tällöin haastattelija ei siis kannusta osallistujia keskustelemaan temasta keskenään. Ryhmäkeskustelussa sen sijaan haastattelija pyrkii tietoisesti saamaan aikaan vuorovaikutusta keskustelijoiden kesken. (Valtonen 2011, 89.) Ryhmähaastattelu onkin tehokas tiedonkeruun muoto, sillä silloin saadaan samanaikaisesti tietoja usealta henkilöltä. Ryhmäkeskustelun etuna pidetään sen ruohonjuuritason lähtökohtaa: se antaa äänen ryhmälle ihmisiä ja sitä kautta voidaan ymmärtää tätä ryhmää sen omista lähtökohdista käsin (Emt. 99.) Verrattuna yksilöhaastatteluihin ryhmäkeskustelun etuna on myös sen luova potentiaali: ryhmätilanne parhaimmillaan ruokkii muita keskusteluun osallistuvia kertomaan asiasta enemmän tai tarkemmin. Ryhmällä voi kuitenkin olla haastattelulle paitsi

myönteinen niin myös kielteinen vaikutus. Usein ryhmäkeskusteluja kritisoidaan siitä, että muiden läsnäolo ja kommentit voivat vaikuttaa siihen, mitä ja miten ryhmässä keskustellaan. (Valtonen 2011, 89.) Ryhmä voi myös esimerkiksi estää ryhmän kannalta kielteisten asioiden esiintulon (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009, 211). Tässä tutkimuksessa koen kuitenkin, että ryhmän vuorovaikutuksen luonne kuvastaa ja on osa tutkittavaa ilmiötä ja siksi päädyin toteuttamaan rehtorin ja apulaisrehtoreiden haastattelun ryhmähaastatteluna. Ryhmähaastatteluun päätyessäni olin tietoinen siitä, että ryhmähaastattelussa haastateltavien asemat ovat erilaiset, joten on mahdollista, että ryhmässä haastateltavat pyrkivät tuottamaan sosiaalisuutta ja korostamaan omaa tai toisen asemaa työyhteisössä. Mielestäni ryhmähaastattelun edut olivat kuitenkin riskejä suuremmat, joten siksi toteutin yhden haastatteluista ryhmähaastatteluna. Loput kolme haastattelua tehtiin yksilöhaastatteluina aikataulullisten resurssien sekä haastateltavien eri sijaintien takia. Haastattelun etuna pidetään sitä, että haastateltaviksi voidaan valita sellaisia henkilöitä, joilla tiedetään olevan kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. (Puusa 2011a, 76—77.) Haastateltaviksi valitsinkin sellaisia henkilöitä, jotka ovat työskennelleet perinteisesti johdetussa koulussa ja ovat nyt osana jaetun johtajuuden sisäänajoa kohdekoulussa. Tällä valikoinnilla pyrin siihen, että vastaajilla on jaetun johtajuuden vertailukohtana perinteisen johtajuuden malli. Haastattelun iso etu on myös sen joustavuus. Tutkija voi ohjailla haastattelua kysymysten asetteluilla oikeaan suuntaan pidättäytyen kuitenkin ohjaamasta liikaa keskustelun suuntaa. Lisäksi tutkijalla on mahdollisuus pyytää haastateltavaa selittämään tai tarkentamaan sanomaansa. Haasteena haastattelussa on usein luottamuksellisen ilmapiirin luominen sekä haastateltavien motivoiminen osallistumaan haastattelutilanteeseen täysipainoisesti. (Puusa 2011a, 76—78.) Uskon, että haastateltavien tuttuus niin tutkittavan ilmiön kuin minun tutkijana kanssa auttoi luottamuksellisen ilmapiirin rakentamisessa sekä motivoimisessa. Haastattelujen kestot vaihtelivat 25 minuutin ja 92 minuutin välillä.

Kaikki haastattelut suoritettiin teemahaastatteluina. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin. Teemahaastattelu pohjautuu Mertonin, Fiskin ja Kendallin (1956) julkaisemaan teokseen *The Focused Interview*. Teemahaastattelu lähtee siitä ajatuksesta, että kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita voidaan tutkia tällä menetelmällä. Teemahaastattelut etenevät tiettyjen keskeisten teemojen varassa eivätkä niinkään tarkkojen yksityiskohtaisten kysymysten varassa. Näin haastattelutilanteessa pyritään saamaan tutkittavan ääni paremmin kuuluviin ja vapauttamaan haastattelu tutkijan näkökulmasta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47—48.) Kaikissa tekemissäni haastatteluissa teemat pysyivät samoina, mutta kysymysten muoto ja niiden järjestys hieman

vaihtelivat. Se, että teemahaastatteluista puuttuu juuri kysymysten tarkka muoto ja järjestys, erottaa ne puolistrukturoidusta lomakehaastattelusta, mutta toisaalta teemahaastattelu ei ole täysin vapaa niin kuin syvähaastattelu puolestaan olisi (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Tutkimusta tehdessäni toimitin rehtorille ja apulaisrehtoreille haastattelun teemat etukäteen. Haastattelun suorittuani päätin ilmoittaa opettajille vain haastattelun aiheen, jotta minimoitaisiin riski saada ”oppikirjamaisia” vastauksia. Tässä tutkimuksessani suoritin kaksi esihaastattelua, joilla testattiin erilaisia kysymysmuotoja ja teemojen sopivuutta tutkimusongelmaan. Tutkimuksen haastateltavat valittiin siten, että koulun johtamisesta päävastuussa olevat (rehtori ja molemmat apulaisrehtorit) haastateltiin kaikki ja sen lisäksi opettajia niin, että vähintään yksi haastateltavista opettajista toimii johtoryhmässä, yksi työskentelee samassa yksikössä johtajan kanssa ja yksi toisaalla, koulun etäyksikössä.

Anonymiteetin säilyttämiseksi tutkimukseen osallistuneista haastateltavista käytetään lyhenteitä R, AR (apulaisrehtori) ja OP (opettaja). Käytän kyseisiä lyhenteitä tulosten esittelyn yhteydessä. Seuraavassa lyhyt kuvaus tutkimuksen haastateltavista.

Rehtori (R) on 1950-luvulla syntynyt mies.

Apulaisrehtori 1 (AR) on 1950-luvulla syntynyt nainen, joka on toiminut apulaisrehtorina jo useita vuosia.

Apulaisrehtori 2 (AR) on 1960-luvulla syntynyt nainen, joka on toiminut kaksi vuotta apulaisrehtorina toisessa koulussa ja toimii nyt ensimmäistä vuottaan apulaisrehtorina kyseisessä koulussa.

Opettaja 1 (OP) on 1960-luvulla syntynyt nainen, joka on toiminut aiemmin myös vararehtorina toisessa koulussa.

Opettaja 2 (OP) on 1970-luvulla syntynyt mies, joka toimii omassa tiimissään puheenjohtajana.

Opettaja 3 (OP) 1960-luvulla syntynyt nainen.

Teemahaastattelujen lisäksi aineistoa on kerätty tutkimuslomakkeilla. Tutkimuslomake koostui taustatietojen lisäksi kahdesta avoimesta kysymyksestä sekä erilaisista väittämistä. Lomakkeita jaettiin kohdekoulun opettajille, pois lukien ne opettajat, jotka osallistuivat haastatteluihin. Osa koulun opettajista oli aineistonkeruuviikon opintomatalla koulun kansainvälisen yhteistyön

merkeissä. Lomakkeita jaettiin yhteensä 15 ja vastauksia saatiin 7 eli vastausprosentti oli 47%. Haastattelulomakkeesta tehtiin tarkoituksella mahdollisimman lyhyt, jotta vastausprosentti olisi riittävä. Kyselytutkimusten etuna pidetään yleensä sitä, että niiden avulla saadaan kerättyä laaja tutkimusaineisto lyhyessä ajassa. Menetelmä on tehokas, sillä se säästää tutkijan aikaa ja yhdellä lomakkeella on mahdollista kysyä monia asioita. Aineisto voidaan nopeasti käsitellä tallennettuun muotoon ja analysoida se tietokoneen avulla. Heikkoutena kyselytutkimuksissa ovat kato (vastaamattomuus) sekä se, ettei ole mahdollista varmistaa, kuinka tosissaan vastaajat ovat vastanneet tai onko mahdollisia väärinymmärryksiä syntynyt. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009, 195.) Mahdolliseen lomakkeiden katoon pyrittiin vastaamaan sillä, että lomakkeista tehtiin mahdollisimman lyhyitä ja jaoin ne henkilökohtaisesti. Kysymykset ja väittämät pyrittiin muotoilemaan mahdollisimman selkeästi ja muotoilua testattiin esiotoksella. Näin oli mahdollista vielä muokata epäselviä kysymyksiä tai väittämiä. Tutkimuslomakkeet muodostuivat kolmesta osiosta. Ensimmäinen osio koostui vastaajan taustatiedoista, toisessa osiossa oli väittämiä vastaajan vaikutusmahdollisuuksista työyhteisön asioissa ja kolmas osio koostui kahdesta avoimesta kysymyksestä, joissa teemana oli jaettu johtajuus. Vastausprosentti oli 47 ja haastattelulomakkeita saatiin takaisin yhteensä 7. Vastaajien keski-ikä oli 41 vuotta nuorimman vastaajan ollessa 26 -vuotias ja vanhimman 57-vuotias. Työkokemus opettajana vaihteli kolmen vuoden ja 31-vuoden välillä ollen keskimäärin 14 –vuotta. Vastaajista vain yksi oli mies. Vastaajista yksi oli itse toiminut työuransa aikana rehtorina tai apulaisrehtorina. Tässä tutkimuksessa analyysissä oli tarkoituksena käyttää SPSS-ohjelmaa, mutta lomakeaineiston jäädessä vastausprosenttiltaan pieneksi, vastauksia käytettiin ainoastaan tukena laadullisen aineiston rinnalla. Vastausten vähyyden takia lomakkeista saatuja tuloksia ei myöskään raportoida erikseen vaan lomakkeissa nousevat asiat esitellään haastatteluissa esiin nousseiden teemojen kohdalla.

5.4. Laadullinen sisällönanalyysi

Koska tässä tutkimuksessa perehdyn niihin näkemyksiin ja tulkintoihin, joita peruskoulun rehtorilla, apulaisrehtoreilla ja opettajilla on johtajuudesta ja jaetusta johtajuudesta koulun arjessa, niin mielestäni on luontevaa käyttää aineiston analysoinnissa laadullista sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysiä voidaan pitää sekä yksittäisenä metodina, että väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Tässä tutkimuksessa laadullinen sisällönanalyysi ymmärrettiin väljänä metodisena viitekehyksenä, jolloin se käsitetään tarkoituksenmukaisena viitekehyksenä, joka mahdollistaa aineiston tarkastelun mahdollisimman

monipuolisesti. Tällöin analyysin toteuttamisessa on tunnistettavissa sekä aineisto- että teorialähtöisiä piirteitä. (Puusa 2011b, 117.)

Sisällönanalyysia kuvataan usein menettelytapana, jonka avulla erilaisia dokumentteja voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti. Dokumentti ymmärretään tässä yhteydessä hyvin väljästi, jolloin esimerkiksi kirjat, artikkelit, haastattelut, puheet ja keskustelut voivat toimia dokumentteina. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.) Analyysi kietoutuu osaksi tulkintaa ja perustuu sellaiseen päättelyyn, jossa empiirisestä aineistosta pyritään kohti käsitteellisempää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Analyysiprosessi on monivaiheista ja eri vaiheet esiintyvät samanaikaisesti. Tulkintaa tapahtuu koko prosessin ajan. Sisällönanalyysin tavoitteena on auttaa järjestämään hankittu aineisto ensin tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Pelkistämisen tavoitteena onkin lisätä aineiston informaatioarvoa. Tällainen aineiston pelkistäminen ja tiivistäminen on välttämätöntä, sillä muuten aineiston rikkaus johtaa usein siihen, että sellaisenaan se on hajanaista. (Puusa 2011b, 117.) Sisällönanalyysin eri vaiheissa aineistoa tarkastellaan eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien sekä tiivistäen. Analyysissä edetään luokittelusta, teemoitteluun ja lopulta tyypittelyyn. Luokittelua pidetään yksinkertaisimpana aineiston järjestämisen muotona, jossa aineistosta määritellään luokkia ja lasketaan, montako kertaa kukin luokka esiintyy aineistossa. Teemoittelu on luokituksen kaltaista, mutta siinä painottuu se, mitä kustakin teemasta on sanottu. Kaikkiaan kyse on laadullisen aineiston pilkkomisesta ja uudelleen ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan. Näin aineistosta on helppo vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin pääasiassa teemahaastattelujen avulla, joten aineiston pilkkominen osiin oli suhteellisen helppoa sillä haastattelujen teemat muodostivat jo itsessään jäsenyyksen aineistoon. Tyypittelyn vaiheessa aineisto ryhmitellään tietyiksi tyypeiksi. Etsin kunkin pääteeman alta niitä yhdistäviä ominaisuuksia ja muodostin näistä yhteisistä näkemyksistä eräänlaisia tyyppiesimerkkejä pääteemojen alle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.)

Sisällönanalyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Erona niissä on analyysin ja luokittelun perustuminen joko aineistoon tai valmiiseen teoreettiseen viitekehykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 109—116.) Tässä tutkimuksessa edettiin teoriaohjaavasti. Teoria on ollut läsnä koko tutkimusprosessin ajan. Teoria on johdatellut haastattelujen rakennetta ja siksi teoria näkyikin hyvin myös haastatteluteemoissa ja aiemmat teorian jaottelut heijastuvat myös tulosten ryhmittelyssä. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 97) toteavat, että kun puhutaan teoriaohjaavan analyysin päättelyn logiikasta, on usein kyseessä abduktiivinen

päätely. Abduktiivinen päätely on induktiivisen päätelyn ja deduktiivisen päätelyn välimuoto. Induktiivinen päätely lähtee liikkeelle empiriasta ja deduktiivinen päätely teoriasta, abduktiivinen päätely puolestaan lähtee usein liikkeelle empiriasta, mutta ei myöskään torju teorian olemassaoloa kaiken taustana. Tutkijan ajatteluprosessissa vuorottelevat siis aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. Tutkijan tavoite on pyrkiä yhdistämään nämä kaksi puolta toisiinsa, jolloin saattaa jopa syntyä aivan uuttakin. (Emt., 97.)

Tässä tutkimuksessa luettuani kaikki aineistot tein aineistolle tutkimusongelman mukaisia kysymyksiä ja pelkistin tutkimuksen kannalta kiinnostavia lauseita yksittäisiksi sanoiksi tai lyhyiksi ilmaisuiksi. Tässä käytin apunani värikoodeja, merkatun vastauksia eri väreillä niiden aihepiiristä riippuen. Tämä värikoodaus helpotti myöhempiä työvaiheita. Tämän jälkeen luokittelin samankaltaiset sanat ja ilmaisut luokiksi ja nimesin näin saadut luokat niiden teemojen mukaan. Tässä vaiheessa huomasin, että tietyt termit esiintyivät useasti monissa vastauksissa, jolloin nostin tällaiset termit vielä omaksi luokakseen. Tämän jälkeen tein mind map -tyyliset yhteenvedot, joissa kussakin keskiössä oli aina joku iso tema (johtaminen koulussa, jaettu johtajuus tai tulevaisuus koulussa). Pääteemojen muodostamisen jälkeen havaitsin, että aineistossa esiintyi teemoja, jotka kuuluivat useampaan yläteemaan. Niinpä jatkoin aineiston pilkkomista pienempiin osiin, jolloin sain muodostettua vielä paremmin aineistoa kuvaavat teemat. Teemoiksi muodostuivat johtajuuteen liittyen rehtorin työnkuva, rehtorin vastuu ja tiedottava rooli, johtamistyön haasteet, hyvä johtaja, hyvä alainen ja muutos kohti jaettua johtajuutta. Jaettuun johtajuuteen liittyviksi teemoiksi muodostuivat johtajuuden jakautuminen arjessa, vaikutusmahdollisuudet, tiimityö sekä jaetun johtajuuden myönteiset vaikutukset sekä haasteet. Näiden lisäksi omaksi teemakseen nostin vielä koulun johtamisen tulevaisuuteen liittyvät asiat. Näiden yhteenvetojen avulla pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini.

Tässä tutkimuksessani jatkoin sisällönanalyysiä vielä siten, että erotin opettajien vastaukset rehtorin ja apulaisrehtoreiden vastauksista ja tein uudet kartat siten, että teemat pysyivät samoina kuin aiemmin, mutta erittelin opettajien vastaukset omiksi miellekartoiksi ja rehtorin ja apulaisrehtoreiden vastaukset omiksi miellekartoikseen. Näin vertailu eri ryhmien vastausten välillä oli helpompaa. Tämän jaottelun olisi voinut tehdä jo teemoittelun yhteydessä, mutta halusin ensin muodostaa kattavan kokonaiskuvan aineistosta ja siksi erotin vastausryhmät toisistaan vasta tässä vaiheessa.

Sisällönanalyysin avulla pyritään muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin. Sisällönanalyysillä kerätty aineisto saadaan kuitenkin järjestettyä vain johtopäätösten tekoa varten ja tästä keskeneräisyydestä johtuen monia sisällönanalyysillä toteutettuja tutkimuksia onkin kritisoitu. Jotta tältä kritiikiltä vältytään, tulee tutkijan kyetä tekemään tutkimuksessaan mielekkäitä johtopäätöksiä analyysinsa pohjalta eikä vain esitellä järjestetty aineisto ikään kuin tuloksina. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 106—107.)

6. REHTORI JOHTAJANA

Luvuissa kuusi, seitsemän ja kahdeksan esitellään tutkimuksen tulokset. Käsittelen luvuissa kuusi ja seitsemän kunkin teeman alla omissa alaluvuissaan rehtorin ja apulaisrehtorien ja toisaalta opettajien näkemyksiä kyseiseen teemaan tuoden eri vastaajaryhmien näkemyksiä myös rinnakkain tarkasteluun. Luvussa 6.1 esittelen rehtorin, apulaisrehtorien ja opettajien näkemyksiä rehtorin työnkuvasta ja johtajuudesta. Rehtorin vastuuta ja tiedottavaa roolia käsittelen luvussa 6.2. Johtamistyön haasteita haastateltujen näkökulmasta kuvaan luvussa 6.3 ja johtajan sekä alaisen ominaisuuksia johtajuuden kannalta tarkastelen luvussa 6.4. Luvussa 6.5 tarkastelen koulun työnjaollisia asioita siirryttäessä kohti jaettua johtajuutta.

6.1 Rehtorin työnkuva

Tässä kappaleessa käsittelen sitä, miten tutkittavat kuvasivat rehtorin työnkuvaa. Rehtori lähestyi aihetta hieman organisatorisemmin, kun taas muut haastatellut lähestyivät aihetta enemmän oman käytännön arkensa tuoman kokemuksen kautta. Rehtori ja apulaisrehtorit kokivat johtamisen ja rehtorin työn koulussa olevan ensisijaisesti palvelutehtävä. Heidän mielestään rehtorin tulee oman toimintansa kautta luoda koululle mahdollisimman hyvät puitteet koulun perustehtävän toteutumiselle.

”No, kyllä mä kokisin tän johtamisen ihan palvelutehtävänä.” (R)

”Eli, se (johtaminen) on sitä, että mä mahdollistan omasta puolestani sen, että opettajilla olisi mahdollisuus mahdollisimman hyvään opettamiseen ja sitten mä tuen opettajaa siinä ongelmatilanteissa. Sit mä vastaan koko ajan viesteihin ja puhelimiin eli se on koko ajan semmosta palvelutehtävää” (R)

Taylor ym. ovat tutkineet ja kirjoittaneet artikkelissaan palvelujohtamisesta. Palvelujohtamisella he tarkoittavat sellaista johtajuusnäkemystä, jossa johtajat palvelevat organisaatioonsa. Perinteisestihän asia on nähty olevan juuri toisinpäin alaisten palvellessa johtajaansa. Taylor ym. kuvaavat artikkelissaan palvelujohtamista ylösalaisin käännetyllä pyramidilla, jossa johtaja on organisaation pohjalla. Johtaja tukee organisaatiota ja mahdollistaa sen mahdollisimman hyvän toiminnan

palvelemalla muita työyhteisössään ja auttaen näin muita pääsemään tavoitteisiinsa. Samalla johtamisvastuu on hajautettu koko organisaatiolle. (Taylor ym. 2007, 406.) Samoin kuin Taylor, myös rehtori puhui palvelujohtamisesta ja siitä, kuinka hänen tulee oman työnsä kautta mahdollistaa opettajille mahdollisuus hyvään ja laadukkaaseen opetustyöhön. Palvelujohtamisessa yhdistyvät niin asiajohtaminen, henkilöjohtaminen kuin pedagoginenkin johtaminen, talousjohtamisen luodessa puitteet kaikelle tälle toiminnalle.

Siinä, missä rehtori ja apulaisrehtorit kuvasivat rehtorin työnkuvaa palvelujohtamisena, niin opettajat liittivät siihen vahvasti talousjohtamisen. Myös rehtori mainitsi puheessaan budjettivastuun, mutta hieman kuin ohimennen verrattuna opettajien puheeseen talousjohtamisesta osana rehtorin työnkuvaa.

”Jaa, se (koulun johtajuus) on varmaan nykypäivänä ihan järkyttävän paljon siis rahavirtojen siirtelyä. Siis talousjohtamista. Et rehtori joutuu tosi paljon laskeskelemaan rahoja.”(Op)

”Sitten mulla on tietenkin budjettivastuu.. Mä (rehtori) otan vastaan kaikki laskut täällä ja koitan pysyä budjetissa.” (R)

Myös rehtori ja apulaisrehtorit siis mainitsivat talousjohtamisen yhtenä osana rehtorin työnkuvaa, mutta totesivat sen vievän vain hyvin pienen osan rehtorin työajasta toisin kuin opettajat. Rehtori ja apulaisrehtorit kokivat koulun johtamisessa johtajan ajan jakaantuvan pääasiassa asia- ja ihmisjohtamiseen. Pienempi osa rehtorin ajasta on pedagogista johtajuutta ja vain murto-osa siis talousjohtamista. Rehtori ja apulaisrehtorit pitivät ylipäänsä vaikeana erottaa toisistaan asia- ja henkilöjohtamista, sillä lähes kaikki, mitä koulun johtaja tekee, on heidän mielestään samanaikaisesti sekä ihmisjohtamista, että asiajohtamista. Mikäli nämä kaksi kuitenkin rajataan tarkasti erilleen, niin johtajan työajasta suurin osa kuuluu ihmistenjohtamiseen. Syynä tähän on rehtorin ja apulaisrehtoreiden mukaan se, että puhtaasti hallinnollisia tehtäviä rehtorilla on vain vähän. Hallinnollisten tehtävien vähyys johtuu siitä, että suurin osa hallinnollisista päätöksistä tehdään muualla kuntaorganisaatiossa tai erilaisissa ryhmissä, esimerkiksi oppilashuoltoryhmässä.

”Et mikä on hallinnollista johtamista ja mikä ihmisten johtamista, koska ne on niin käsi kädessä...”(R)

Ihmistenjohtaminen vie rehtorin ja apulaisrehtoreiden mielestä myös enemmän aikaa kuin pedagoginen johtaminen. Opettajat taas painottivat erityisesti pedagogisen johtajuuden merkitystä talousjohtamisen ohella osana rehtorin työnkuvaa. Pedagogisella johtamisella rehtori ja apulaisrehtorit tarkoittivat koulun perustehtävän näkemistä samalla tavalla koko työyhteisössä eli kasvatuksellisen ja opetuksellisen näkemyksen jakamista sekä esimerkiksi erilaisten pedagogisten kokeilujen mahdollistamista. Pedagogisten kokeilujen mahdollistaminen nousi esiin myös opettajien haastatteluissa.

”No, kyllähän pedagogisella johtamisella tarkoitetaan sitä, että ihmiset pitää saada ymmärtämään, mitä tarkoittaa vaikka eheä koulupäivä.” (R)

”Se kasvatuksellisen ja opetuksellisen puolen yhdistäminen.” (AR)

” Sä (rehtori) pedagogisena johtajana luot ite myös niitä mahdollisuuksia tehdä ratkaisuja... Pedagogista kokeilua.” (AR)

” Täytyypi niin kun uusia asioita kokeilla ja kattoo, onko tää semmonen, joka toimii niin kun lapsen näkökulmasta ja opetuksen ja koulun näkökulmasta.” (AR)

Opettajat kuvasivat pedagogista johtajuutta hieman toisin. He korostivat rehtorin antamaa esimerkkiä. Sitä, että rehtori omalla esimerkillään välittää muulle henkilökunnalle niitä kasvatuksen käytäntöjä ja arvoja, joihin kaikkien työntekijöiden tulisi sitoutua. Rehtorin tulee opettajien mielestä myös tukea opettajan työtä kasvatuksellisissa asioissa ja suhtautua avoimesti erilaisiin pedagogisiin ideoihin ja kokeiluihin.

”Tää on vielä kuitenkin sellainen paikka tää koulu, että rehtori ikään kuin antaa sen mallin esimerkiksi miten lapsia kohdellaan. On itse esimerkkinä.” (Op)

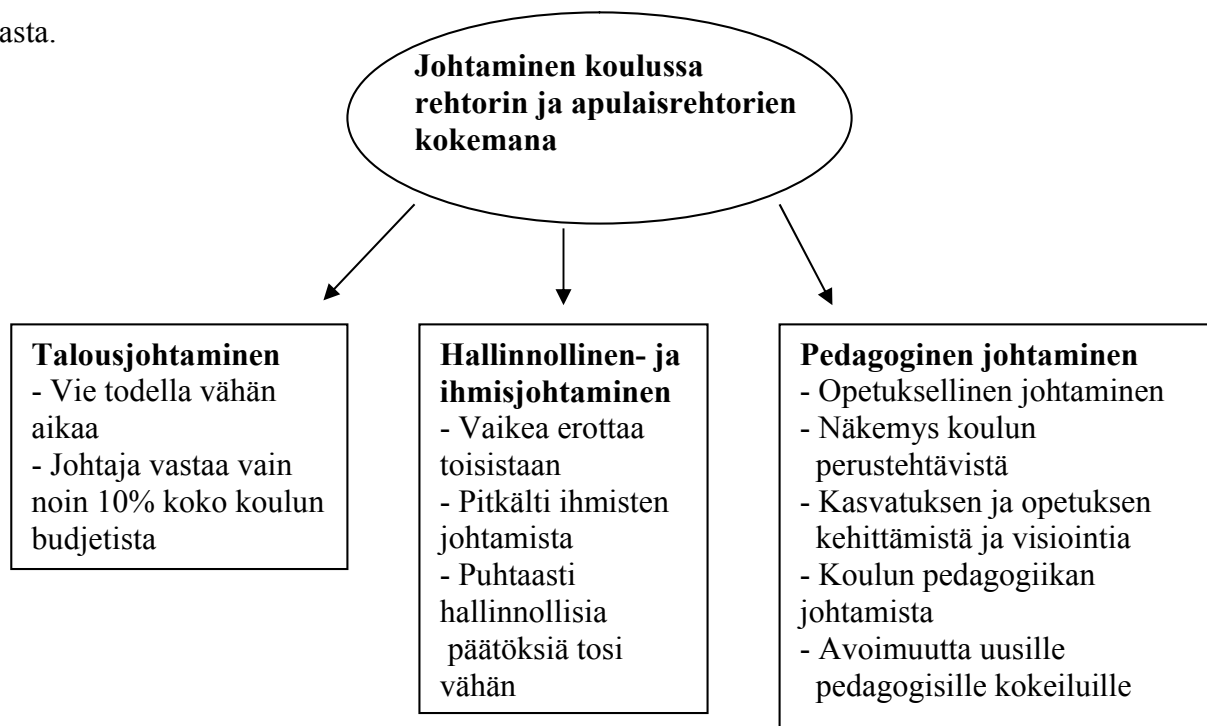
”Yhteen hiileen puhaltamista, et reksi (rehtori) ei saa omalla toiminnallaan tai eleillään tai sanoillaan tehdä opettajan työtä tyhjäksi.” (Op)

”Sitten rehtori voi esimerkiksi järjestää semmosia pedagogisia iltapäiviä, että me saadaan rauhassa miettiä asioita ja kyllähän se sitten sitäkin on, että esimerkiksi hän on avoimena matikkakokeiluille. Että saa kokeilla sitä tai tätä.” (Op)

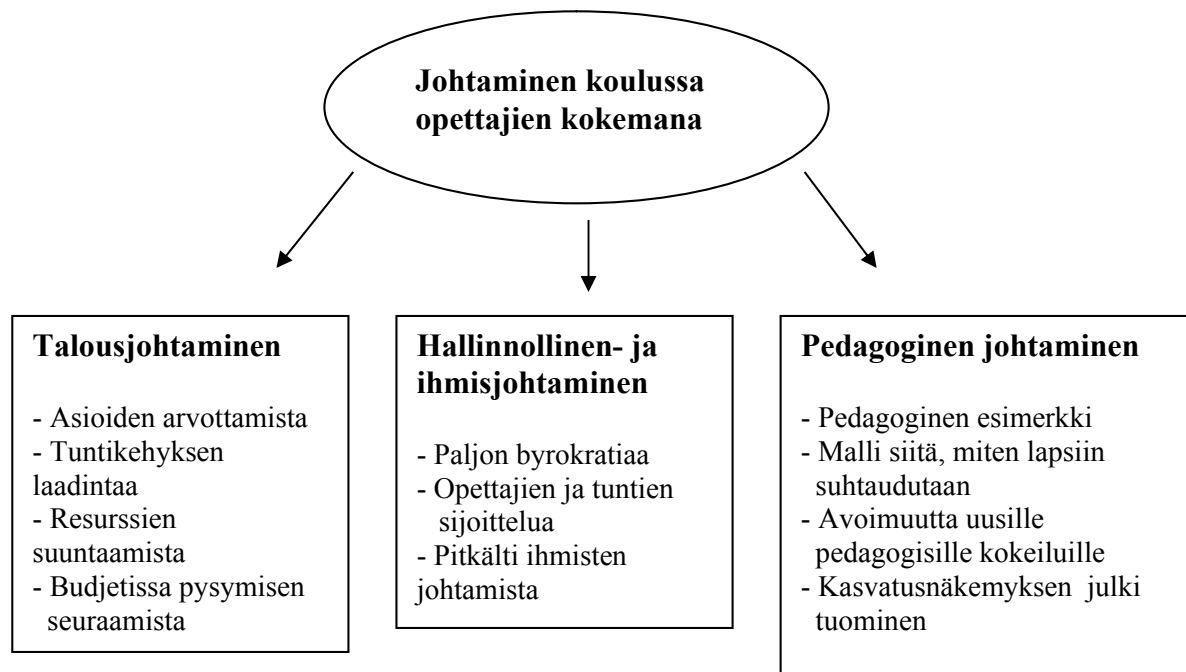
Rehtorin työnkuva on siis opettajien kokemana pitkälti talousjohtamista ja pedagogisena esimerkkinä olemista. Opettajat painottivatkin pedagogisen johtajuuden roolia rehtorin työssä huomattavasti enemmän kuin rehtori tai apulaisrehtorit. Rehtori ja apulaisrehtorit puolestaan kuvasivat rehtorin työnkuvaa pitkälti palvelujohtamisen kautta. Lisäksi rehtori ja apulaisrehtorit kokivat rehtorin yhtenä tärkeänä tehtävänä myös tulevaisuuteen suuntautumisen. Rehtorin pitää sekä varautua siihen, että jos jotain sattuu, mutta myös tehdä jatkuvaa kehittämistyötä yhdessä muun henkilöstön kanssa. Varautumisella siihen, että jos jotain sattuu, rehtori ja apulaisrehtorit tarkoittivat esimerkiksi sitä, että ohjeet ja säännöt ovat kaikilla tiedossa ja kaikki toimivat niiden mukaan samalla tavalla huolimatta erilaisista taustoista.

”Et kyl täs niin kun koko ajan sellaista kehittämistyötä pitää tehdä, koska talo kasvaa koko ajan ja ihmisiä tulee ja erilaisia ihmisiä ja toimintatapoja pitää muuttaa sen mukaan, että kaikki sitten niin kun pelittää.” (R)

Alla olevassa kuviossa (kuvio 7) on kootusti rehtorin ja apulaisrehtorien näkemyksiä siitä, mitä rehtorin työnkuvaan heistä kuuluu. Kuviossa 8 on puolestaan opettajien näkemykset samasta asiasta.



Kuvio 7. Rehtorin työnkuva rehtorin ja apulaisrehtorien kokemana.



Kuvio 8. Rehtorin työnkuva opettajien kokemana.

6.2 Rehtorin vastuu ja tiedottava rooli

Palvelutehtävän lisäksi rehtori ja apulaisrehtorit liittivät koulun johtamiseen suuren vastuun. Vastuu kohdistuu arjen toiminnan pyörittämiseen ja asioiden sujuvuuden varmistamiseen sekä yhteydenpitoon koulun ulkopuolelle. Vastuu nähdään olevan ensisijaisesti rehtorilla, mutta esimerkiksi kun rehtori on pois työpaikaltaan, niin vastuu kasaantuu apulaisrehtoreille. Vastuun lisäksi myös luottamus korostuu koulun johtamisessa. Jotta yhteistyö rehtorin ja apulaisrehtoreiden välillä toimii, niin jokaisen heistä on kyettävä luottamaan niin toisiinsa kuin itseensäkin. Toki rehtorin täytyy voida luottaa kaikkiin alaisiinsa ja toisin päin, mutta erityinen luottamussuhde täytyy olla rehtorin ja apulaisrehtoreiden välillä. Luottamuksen ja vastuun merkitys korostui erityisesti apulaisrehtoreiden puheissa.

”No kyllä sitten kaikki tietysti tää toiminta niin minun (rehtorin) vastuullahan se viime kädessä on.” (R)

”... Varmaan rehtorillahan ne leveimmät hartiat täytyy olla ja silloin kun ne hartiat on poissa niin sen vastuun tuntee kyllä sit.” (AR)

”Niin, ja sitten toisaalta taas vastuun vastaparina niin kun luottamus.” (AR)

”Meillekin on jaettu näitä tehtäviä niin sitä joka päivä aina ajattelee, että toivottavasti mä nyt tän luottamuksen arvoisesti nää saappaat täytän, että tulee hoidettua ne asiat, mistä on sovittu.” (AR)

”Varmaan silloin kun kun mekin aloitettiin yhteistyö niin ... me tehtiin toisillemme selväks, ett luotamme toisiimme, jos sataprosenttia on enin, niin varmaan sitten enemmänkin vielä.” (AR)

Samoin kuin rehtori ja apulaisrehtorit niin myös opettajat korostivat rehtorin suurta vastuuta koko koulun toiminnasta. Päävastuu kaikesta toiminnasta on siis kaikkien vastaajien mielestä rehtorilla, mutta sen lisäksi opettajat totesivat rehtorin vastaavan muun muassa rekrytoinnista, talousjohtamisesta ja alaisten tasapuolisesta kohtelusta. Johtamisen katsottiin olevan erityisesti talousjohtamista ja vastuun kantamista niin lapsista, opettajista kuin koko muustakin henkilökunnasta.

”No, kyllä päävastuuhan se on kaikesta (rehtorilla). Ihan loppuviimen kaikki, mikä liittyy koulunkäyntiin ja lapsiin ja mihinkä tahansa. Kaikkihan se (vastuu) on rehtorilla täällä loppu viimein.” (Op)

”No, rekrytointi esimerkiksi ja sitten se inhottava tehtävä, mikä rehtorilla on, se vastuunkantaminen että koko tää työyhteisö toimii.” (Op)

Rehtori ja apulaisrehtorit kokivat rehtorin työvastuun suuntautuvan palvelutehtävän lisäksi koulun ulkopuolelle. He puhuivat rehtorin vastuusta pitää yhteyttä huoltajien, oppilaiden, opettajien, ympäröivän yhteisön ja kuntaorganisaation välillä.

”Sitten pitää kaikkia naruja eri suuntiin käsissään on se sitten huoltajat tai oppilaat tai opettajat. Sitten tää ympäröivä yhteisö ja myöskin tonne ylöspäin (kuntaorganisaatiossa)...” (R)

” Sinä (rehtori) päivittelet noita sivuja ja yleensä laadit tiedotteet ja tämmöset, mitä lähtee talosta ulos.” (AR)

Rehtorin tiedottava rooli korostuu erityisesti, jos tapahtuu jotain yllättävää tai erityistä. Silloin on myös tärkeää, että kaikki työyhteisössä tiedostavat, että kenellä on tiedotusvastuu ja muut eivät silloin tiedota asiasta, ettei synny väärinkäsityksiä tai ristiriitoja tiedottamisen suhteen. Kun on selkeästi sovittu siitä, että rehtori hoitaa ulospäin tiedottamisen, niin vältetään ristiriitaiselta tiedottamiselta.

”Ja varsinkin jos jotain spesiaalia sattuu niin silloinhan rehtorin tiedottava rooli vielä kasvaa. Kaikkien täytyy tunnistaa se marssijärjestys, ettei sivusta tiedoteta.” (AR)

Koulun johtamistehtävistä erityisesti rehtorin tehtävinä tutkittavat pitivät työnjaollisia asioita, budjettivastuuta, kokonaisvastuuta koulun toiminnasta, työnjohdollista vastuuta, ulospäin tiedottamista ja visiointia tulevaisuudesta.

6.3 Johtamistyön haasteet koulussa

Haastateltavien mukaan haasteita koulun johtamiselle tänä päivänä tuo erityisesti lasten ja nuorten lisääntynyt pahoinvointi, joka heijastuu myös kouluun monin tavoin. Oman haasteensa tuo myös huoltajien voimattomuus tai kyvyttömyys lasten pahoinvoinnin hoitamisessa. Myös huoltajien ja vanhempien oman elämäntilanteen tapahtumat ja muutokset voivat heijastua negatiivisena suhtautumisena paitsi kouluun ja sen henkilökunnan tekemään työhön niin myös suhtautuminen omaan lapseen voi muuttua. Tämä muutos näkyy usein myös lapsen käyttäytymisessä tavalla tai toisella.

” Lasten pahoinvointi on kyllä yks semmonen suurimpia haasteita, joka aiheuttaa siis haasteita luokassa ja koko koulutasolla ja teetättää töitä ihan kauheasti.” (R)

”Huoltajien kyvyttömyys pitää huolta niistä omista lapsistaan heijastuu niin paljon tänne kouluun”.(R)

”Kun alkaa omien elämäntilanteidensa johdosta niin joko puolustamaan lapsia tai sitten lapset on heitteillä tai muuta tällöistä tapahtuu, niin siinä on ehkä se suurin haaste.” (R)

Toinen todella suuri haaste haastateltavien mukaan nykykoulun johtamisessa on työmäärän suuri kasvu. Koulun varsinaisen johtamistyön lisäksi rehtorin odotetaan vastaavan nopeasti eri tahoilta (muun muassa kuntaorganisaatio, vanhemmat, opettajat, ympäröivä yhteisö) tuleviin kyselyihin sekä seuraamaan jatkuvasti sitä muutosta, mikä yhteiskunnassa tapahtuu sekä reagoimaan siihen. Myös apulaisrehtorit kuvasivat työmäärän lisääntyneen. Oman opetuksen suunnittelun, itse opetuksen ja arvioinnin lisäksi oman aikansa vievät myös apulaisrehtorin vastuutehtävät, yhteydenpito oman luokan lasten vanhempien tai huoltajien kanssa sekä yhteiset projektit ynnä muut tehtävät koulussa. Myös byrokratian lisääntyminen heijastuu rehtorin työhön.

”Että kun sanotaan että työmäärä on lisääntynyt ja muu, niin hoidat sen oman opetuksen ja sen suunnittelun ja sitten on nämä työhaasteet ja muut... Välillä päivät venyy” (AR)

”Juuri käytännön esimerkki tähän näin, että vanhempi jätti viestin, kun ehdin keskustella vaan lyhyesti, kun olin tulossa tähän palaveriin. Niin hän jätti viestin ”että voitko sitten, kun olet sen hoitanut, niin sitten illemmalla soittaa” ja se hyvin helposti tarkoittaa sitä tunnin kuuntelukorvaa. Eikä se aina riitäkään, vaikka kuinka rajaisi sen asian.” (AR)

”Se helvetin byrokratia, mikä on, niin se tekee (haasteita johtajuudelle).”(Op)

Kuten sivulla 34 olevassa kuviossa havainnollistin, niin koulun toiminnalle ja johtamiselle asetetaan reunaehdoja monelta suunnalta. Näitä reunaehdoja asettavat Kyllösen (2011, 58) mukaan niin yhteiskunta, työelämä, oppilaat/huoltajat kuin koululaitos itse. Tämä tuli esiin myös haastatteluissa, joissa haastateltavat mainitsivat sekä yhteiskunnan, työelämän, kouluorganisaation ja oppilaiden huoltajien esittävän vaatimuksia siitä, kuinka ja mihin suuntaan koulua tulisi kehittää. Nämä monelta taholta tulevat ja hieman toisistaan eriävät vaatimukset verottavat väistämättä myös paljon koulun johtajan työajasta.

6.4 Hyvän johtajan ja alaisen ominaisuudet

Johtamisdiskurssiin kirjallisuudessa liitetään usein myös hyvän johtajan luonnehdintaa (esimerkiksi Nikander 2003; Rätty 2000). Erityisesti piirreteoreetikot korostavat johtajan henkilökohtaisten ominaisuuksien merkitystä johtamistyön onnistumisessa (Hokkanen & Strömberg 2003, 129). Huomionarvoista on se, että hyvän alaisen merkitystä hyvälle johtamiselle ei mielestäni niinkään tuoda esiin. Tässä tutkimuksessa aineistosta nousi esiin kuitenkin hyvän johtajan lisäksi myös hyvän alaisen merkitys onnistuneelle johtamiselle. Koen, että alaisten alaistaidot korostuvat erityisesti puhuttaessa jaetusta johtajuudesta. Rehtori piti tärkeänä, että hyvä johtaja asettaa toiminnalle tietyt reunaehdot, joiden puitteissa toimitaan. Sen lisäksi tutkittavat korostivat vuorovaikutustaitoja sekä hyvän johtajan että hyvän alaisen ominaisuutena.

”No, mun mielestä hyvä johtaja on sellainen, että se on tiukka ylöspäin ja tiukka alaspäin. Sitten voi tarvittaessa pehmentyä siitä, mutta jos on ”joo joo” –mies joka suuntaan niin siitä ei tuu mitään.” (R)

”Johtajalla pitää tietysti olla visioita, mutta jos johtaja on pelkkiä visioita ja se visioi yksin niin siitä ei tuu mitään.” (R)

”Pitää olla niin kun siinä omassa johtamisessaan sellainen, että kuuntelee, mitä ihmiset puhuu, reagoi siihen puhumiseen ja sitten tekee toimintasuunnitelmia siitä, että mitenkä asiassa mennään eteenpäin. Niistä ihmisten moninaisista mielipiteistä pitää valita se suunta, että tohon suuntaan lähetään.” (R)

Opettajat kuvasivat hyvää johtajaa henkilönä, joka on oikeudenmukainen, luotettava ja jämää. Hänen tulee uskallaa vaatia alaisiltaan tarpeeksi ja toisaalta kannustaa heitä eteenpäin.

”Hyvä johtaja on jämää. Siis jämää ilman muuta, mutta sitten tasapuolisen luottavainen ja kannustava.” (Op)

”Hyvän johtajan pitää olla oikeudenmukainen. Työt jaetaan tasapuolisesti ja samoin esimerkiksi lomien myönnetään tasapuolisista perusteista.” (Op)

”Hyvä rehtori tavallaan pystyy luottamaan niihin työntekijöihinsä ja sitten hyvä rehtori on mun mielestä kauheen niin kun rehellinen.” (Op)

”Sen (johtajan) pitää olla semmonen, joka uskaltaa vaatia alaisistaan.” (Op)

Hyvältä johtajalta edellytettiin siis kykyä kuunnella alaisiaan, mutta yhtä tärkeää kuin kuulluksi tuleminen alaiselle on myös se, että asiaan reagoidaan jollain tavalla. Jos alaisen esiin nostamiin asioihin ei reagoida millään tavalla niin halu vaikuttaa ja osallistua laskee nopeasti. Tällöin myös alaisen sitoutuminen työyhteisöön voi heikentyä.

”Sekin on niin kun tärkeätä alaiselle, että tulee kuulluksi. Ihan niin kuin missä tahansa ihmissuhteessa niin myös tässä alainen-johtaja –suhteessakin, että opettaja kokee, että mä oon tullut kuulluksi ja mä oon tullut myöskin ymmärretyksi. Eri mielipiteitä voi olla, mutta sekin, että jos aina niin kun esität tai teet jotain, ja sitten siihen ei koskaan tartuta tai reagoida tai edes saada minkäänlaista vastausta, niin se ei alaisesta tunnu hyvältä. Jos alaista ei niin kun huomioida tai kuulla.” (AR2)

Opettajat totesivat, että hyvän alaisen puolestaan tulisi olla luotettava, hoitaa työnsä ja tehtävänsä niin kun on sovittu ja olla suoraselkäinen ja oikeudenmukainen sekä johtajaa että kollegoitansa kohtaan. Myös alaisen on kyettävä puhumaan työyhteisöön liittyvistä asioista avoimesti johtajalle,

”Omia kollegoita kohtaan semmonen reiluus.” (Op)

”Mun mielestä hyvä alainen toimii samalla tavalla sitä esimiestään kohtaan, että silmiin katsomalla voi antaa palautetta.” (Op)

”Tasapuolinen ja oikeudenmukainen.” (Op)

”Semmonen, joka hoitaa työnsä kunnialla, tekee parhaansa.” (Op)

Jotta alainen voisi omalla toiminnallaan edesauttaa hyvän johtamisen toteutumista niin on tärkeää, että alainen on yhteistyökykyinen ja lisäksi tunnistaa omat tehtävänsä ja vastuunsa. Vuorovaikutustaidoista esiin nousi erityisesti se, että hyvä alainen tunnistaa ne tilanteet missä ja mitenkä joku asia pitää tuoda julki, jotta se lähtisi etenemään toivotulla tavalla. Rehtori totesi, että

alaistaito-käsitteen sijaan olisi parempi käyttää yhteisötaito-käsitettä. Ajatus on mielenkiintoinen ja ansaitsisi parempaa perehtymistä, kun mihin tämän tutkimuksen puitteissa on mahdollisuus.

”Ja sitä alaisena joutuu miettimään, että kuinka mä nyt esitän tän asian. Tai kuinka mä nyt sen teen niin, että siitä se asia lähtis eteenpäin tai että mä niin kun teen sen asian tiettäväks.”(AR)

”Oma paikkansa pitää tunnistaa ja sen vastuut pitää tunnistaa.”(AR)

”Hyvältä alaiselta vaaditaan alaistaitoja ja se on vähän ruma sana. Pitäis puhua yhteisötaidoista.” (R)

”Sillon, kun ne alaistaidot on kunnossa, elikkä ajatellaan sitä, että kuinka käyttäytyy toisia kohtaan niin, niin häntäkin kohtaan tullaan todennäköisesti käyttäytymään. Ja kyllä mä oon kauheesti korostanut sitä, että pitää olla siis yhteistyökykyä. Pitää olla sosiaalisuutta. Nykypäivän yhteistyö tai nykypäivän työ vaatii yhteistyötä.”(R)

Vuorovaikutukseen liittyy myös työntekijöiden kyky keskustella toistensa kanssa myös haastavissa tilanteissa. Hyvän johtajan on kyettävä puhumaan työyhteisöä koskevista vaikeistakin asioista ääneen ja ihmisiä silmiin katsoen.

”Tietyllä tavalla (johtajan) pitää olla aika kova jätkä, että semmonen hyssyttely ei toimi. Pitää pystyä istumaan ihmistä vastapäätä, kattomaan silmiin ja sanomaan sille ikäviä asioita.” (Op)

Myös alaisen oma-aloitteisuutta ja halua ratkoa itse ongelmia arvostettiin. Esiin nousi myös kollegiaalinen yhteistyö hyvän johtamisen mahdollistamiseksi, ei ainoastaan alaisen ja johtajan välinen yhteistyö. Hyvä alainen osaa itse päättää, mitkä ovat sellaisia asioita, joita vie rehtorille pohdittavaksi ja mitkä asiat voi ratkaista itse tai kollegoiden kesken.

”Sillä itellä (opettajalla) olis niin kun sellaista kärsivällisyyttä ja halua ratkoa niitä pulmia ensin itse tai sitten jakaa sitä asiaa kollegiaalisesti tai erkkaolettajien kanssa ensin eikä aina ensimmäisenä pompata sinne rehtorille, että mitä nyt tehdään. Että sitä vois vähän portaittain miettiä.” (AR)

Niin hyvän johtajan kuin hyvän alaisenkin tulee olla rehellinen ja suoraselkäinen sekä pystyä antamaan ja ottamaan palautetta vastaan. Asianomaisten selkien takana asioista puhuminen saastuttaa koko työyhteisöä ja vie pohjan luottamukselta ja yhteisiltä tavoitteilta. Eräs opettaja tiivistä tämän mielestäni hyvin:

”Musta niin kun koulun henki lähtee siinä kohtaan leviämään, jos niin kun yhtään selän takana aletaan vatkata niitä asioita.” (Op)

6.5 Työnjako matkalla kohti jaettua johtajuutta

Rehtori ja apulaisrehtorit näkivät koulun johtamistehtävien jakautuvan rehtorille, apulaisrehtoreille ja johtoryhmälle. Rehtori ja apulaisrehtorit pitivät tärkeänä sitä, että vastuualueet eri tehtävien hoidossa on jaettu selkeästi erityisesti apulaisrehtoreiden välillä. Tiimien puheenjohtajilla nähtiin olevan erityisesti vastuu viestien välittämisestä tiimeistä johtoryhmään ja takaisin tiimeihin. Tiimin puheenjohtajan päätehtävänä nähtiinkin toimiminen viestinviejänä.

”Ja sitten, jos johtamistehtäviä ajatellaan, niin kyllä niillä tiimien vetäjillä on myös johtajuustehtävä, koska he joutuu sieltä johtoryhmään tuomaan asioita, mitä siellä tiimeissä puhutaan tai esille tuomaan niitä ongelmia tai sitten toisaalta niillä on sitten taas e tiedottamistehtävä. He joutuu suodattamaan niitä asioita ja toivottavasti viesti ei muutu kovin paljoa sieltä johtoryhmästä sitten sinne ruohonjuuritasolle.” (R)

Johtamistehtävien jakautumisen eri henkilöiden välillä opettajat näkivät keskenään lähes identtisesti. Vastuun koulun johtamistehtävistä nähtiin yleensä jakautuvan rehtorin, apulaisrehtorien ja tiimien puheenjohtajien kesken samoin kuin rehtori ja apulaisrehtorit asian kokivat. Mutta erityisen mielenkiintoista oli havaita se, että kaikki opettajat kokivat johtamistehtävien jakaantuvan vieläkin laajemmalle eli yksittäisten opettajien nähtiin myös omaavan eräänlaisia johtamistehtäviä.

”Rehtoreilla, apulaisrehtoreilla ja vararehtoreilla ja sit kun on tällanen jaettu johtajuus niin kun tässäkin koulussa niin niitten erilaisten tiimien puheenjohtajilla. Ja

sit on tämmösiä vastuualueita, että tavallaan nyt esimerkiksi me ollaan X:n kanssa vastuussa tästä luokasta ja näistä välineistä ja ikään kuin johdetaan tän luokan käyttämistä. ” (Op)

”Mun mielestä (vastuuta on) kaikilla. Kaikilla tiimeillä ja tiimien puheenjohtajilla. Rehtorilla päävastuu ja sitä mukaan ripotellen tiimeihin asti. ” (Op)

Eräs opettaja nosti esiin sen, että työnjaon suunnittelussa ja toteutuksessa tulisi muistaa tasa-arvoisuus ja oikeudenmukaisuus. Hän mainitsi erityisesti sijaisten kohtelun työyhteisössä. Kiireen keskelläkin niin opettajien kuin rehtorinkin tulisi muistaa kaikkien työyhteisön jäsenten tasapuolinen kohtelu esimerkiksi välituntivalvontojen ja muiden opetustyön lisäksi tulevien tehtävien suhteen.

”Oikeudenmukaisuutta ja tasapuolisuutta. Mä oon niin paljon nähnyt sitä aiemmissa kouluissa, et varsinkin sijaisia sorretaan. ” (Op)

Tutkimuslomakkeissa vastaajilta tiedusteltiin, tulisiko rehtorin vastata yksin kaikista koulun johtamiseen liittyvistä tehtävistä. Vastaajista noin kaksi viidesosaa eli kolme vastaajaa seitsemästä (3/7) oli täysin eri mieltä siitä, että rehtorin tulisi vastata yksin koulun johtamiseen liittyvistä päätöksistä. Kun tähän ryhmään vielä lisätään ne vastaajat, jotka olivat jokseenkin eri mieltä väitteen kanssa, niin kaiken kaikkiaan kuusi vastaajaa seitsemästä (6/7) oli sitä mieltä, että koulun johtamiseen liittyvät päätökset eivät saisi olla yksin rehtorin harteilla

7. JAETTU JOHTAJUUS KOULUSSA

Koulun johtajuuden lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin erityisesti johtajuuden jakautumista koulussa. Koulussa on parhaillaan käynnissä muutos perinteisestä johtajuudesta kohti jaettua johtajuutta ja siksi kyseinen aihe nousi vahvasti esiin myös haastateltujen puheessa. Luvussa 7.1 esittelen johtajuuden jakautumista arjessa niin rehtorin, apulaisrehtorien kuin opettajien näkökulmista. Luvussa 7.2 nostan esiin jaetun johtajuuden mahdollisuudet työntekijöiden vaikutusmahdollisuuksien kannalta ja luvussa 7.3 esittelen tiimityötä osana jaetun johtajuuden onnistumista. Luvussa 7.4 esittelen aineistosta esiin nousseita jaetun johtajuuden hyötyjä ja luvussa 7.5 sen haasteita.

7.1 Johtajuuden jakautuminen arjessa

Rehtori ja apulaisrehtorit määrittelevät jaetun johtajuuden sellaiseksi johtajuudeksi, jossa johtaja jakaa vastuuta ja tehtäviä tiimeille, jotka sitten vastaavat heille osoitetun tehtävä- tai asiakokonaisuuden hoitamisesta. Näin jokainen työyhteisön jäsen saa vastuuta koulun toiminnasta ja voi omalta osaltaan vaikuttaa siihen, mitä ja miten asioita työyhteisössä tehdään. Tämä siirtää siis hieman koulun johtajan tehtäviä tiimeille, jolloin hänelle jää enemmän aikaa koulun johtajan velvollisuuksiin. Jaetusta johtajuudesta puhuttaessa kaikki tutkittavat kuitenkin korostivat, että lopulta päävastuu kaikesta koululla tapahtuvasta toiminnasta on koulun johtajalla, rehtorilla.

”Jaettu johtaminen tarkoittaa siis toisin sanoen sitä, että tiimeille annetaan selkeä tehtävä ja ne asettaa itse tavoitteen, tekee toimintasuunnitelman niin kuin meillä on tehty. Niin silloinhan voi ajatella, että sitä vastuuta on sillä tiimillä.” (R)

”Eliikkä työmäärän osittainen jakaminen ja niitten sisältöjen pilkkominen.” (Ar)

Opettajat määrittelivät jaetun johtajuuden olevan sellaista johtajuutta, jossa paitsi vallankäyttö niin myös vastuu jakaantuu työyhteisön jäsenille. Myös opettajat näkevät tiimityön olevan suuri osa jaettua johtajuutta. Tiimeillä oleva päätäntävalta ja vapaus päättää asioista tiimin sisällä tuovat vastuuta ja valtaa kaikille opettajille ja ohjaajille. Tiimien merkitys jaetussa johtajuudessa korostui kaikkien kolmen opettajan puheissa.

”Et se on siis jaettua vallankäyttöä, mut se on myös jaettua vastuuta.” (Op)

”Että vastuu kaikille tasa (...) tai vastuuta ja vastuun jakamista henkilökunnalle, ei välttämättä pelkästään opettajille vaan.” (Op)

”On sitten oikeus tehdä oman mielensä mukaan tiettyjä asioita ja on mahdollisuus vaikuttaa asioihin.” (Op)

Myös tutkimuslomakkeissa vastaajia pyydettiin kirjoittamaan, mitä heidän mielestään jaettu johtajuus tarkoittaa. Lähes kaikissa vastauksissa korostui vastuun jakaminen niin, että rehtori yksin ei vastaa ja päättää kaikesta. Eräs vastaaja määritteli jaettuun johtajuuteen kuuluvaksi myös sen, että rehtori huomioi alaistensa mielipiteitä ja kannustaa heitä aktiiviseen osallistumiseen koulun arjessa. Kahdessa alla olevassa lainauksessa kiteytyy hyvin kaikkien lomakkeeseen vastanneiden näkemykset jaetusta johtajuudesta:

”Useamman ihmisen vastuunottamista asioiden hoitamiseen, päätöksentekoon ja toteuttamiseen.”

”Johtaja ei yksin päättää asioista, vaan hyödynnetään tiimejä ja ryhmiä. Sekä sähköisen median avulla hyödynnetään kaikkien tieto-taito-osaamista ja vahvuuksia päätöksen teossa ja koulun kehittämisessä.”

7.2 Jaettu johtajuus tiimityötä ja vaikutusmahdollisuuksia

Jaetun johtajuuden merkitys korostuu haastateltavien mukaan erityisesti koulun ja henkilökunnan määrän kasvaessa. Isossa työyhteisössä kaikkien mielipidettä tai ajatuksia käsiteltävästä asiasta ei ehditä kuulemaan henkilökuntakokouksissa sillä muuten tällaiset kokoukset veisivät kohtuuttomasti aikaa. Niinpä se, että asiaa on käsitelty jo tiimitasolla säästää valtavasti aikaa. Tiimissä jokainen tulee kuulluksi asiasta ja jokaisella on mahdollisuus vaikuttaa asian kulkuun. Tiimeissä käydyn keskustelun jälkeen asia etenee johtoryhmään, jossa kaikkien tiimien näkökulma tulee huomioiduksi. Johtoryhmässä tehdään päätös asiasta, joka sitten nostetaan esiin

henkilökuntakokouksessa. Näin jokainen on jo voinut vaikuttaa asiaan ennen asian kokoukseen tuomista.

”Nyt, jos me oltais isossa lössissä. Oltais kerran viikossa kokous tuolla, niin mulla olis kauheen vaikee, et kuka nyt tän homman hoitaa, tän homman hoitaa jne., mutta kun me ollaan tiimeissä ja johtoryhmässä niin jokaisella tiimillä on selkeä tehtävä.”
(R)

”Kun iso kokous on, niin siellä ne harvat puhuu aina yleensä. ne, jotka on rohkeita ja kovia puhumaan. Ne, jotka on hiljaa, niin on aina hiljaa. Sitten kun ne on tiimissä, jossa on ehkä neljästä kuuteen henkee, niin siellä niiltä kysytään sitten mielipidettä.”
(R)

”Tiimissä on aikaa siihen keskusteluun. Jokainen pystyy sen mielipiteensä sanomaan. Jokainen saa kertoa mielipiteensä. Tulee kuulluks.” (R)

”Jos ollaan isossa lössissä niin sit ne on yleensä aina ne yhet ja samat, jotka sitten lähtee niin kun innokkaana tekemään, että vaikuttavuuden lisääminen on varmaan just yks niin kun alaisen näkökulmasta.” (Ar)

Myös tutkimuslomakkeessa vastaajia pyydettiin arvioimaan vaikutusmahdollisuuksiaan työyhteisön yhteisissä asioissa. Vastaajista kaikki olivat jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että he saavat vaikuttaa tällä hetkellä riittävästi koulun toiminnan kehittämiseen. Huomionarvoista on kuitenkin se, että suurin osa vastaajista (kuusi seitsemästä) oli vain jokseenkin samaa mieltä siitä, että heillä on riittävästi vaikutusmahdollisuuksia. Tutkimuslomakkeista kävi myös ilmi, että vahva halu lisätä omia vaikutusmahdollisuuksia näyttäisi laskevan, kun työkokemusta kertyy yli kuusi vuotta. Syitä tähän olisi mielenkiintoista tutkia isommalla otannalla.

Sekä rehtori, apulaisrehtori kuin opettajatkin kokivat tiimien olevan avainasemassa jaetussa johtajuudessa eritoten juuri vuorovaikutusmahdollisuuden takia. Tiimeissä omien ideoiden ja ajatusten esiintuonnin koettiin olevan helpompaa kuin esimerkiksi koko henkilökunnan kokouksissa. Myös lähes kaikki tutkimuslomakkeen täyttäneet kokivat omien ideoiden ja ajatusten esittämisen helpommaksi tiimeissä kuin opettajankokouksissa. Tutkimuslomakkeisiin vastanneista viisi seitsemästä oli sitä mieltä, että tiimissä on helpompi esittää omia ideoita ja ajatuksia julkisesti

kuin opettajankokouksissa. Tutkimuslomakkeeseen vastanneista kaksi seitsemästä koki omien ideoiden ja ajatusten ääneen sanomisen opettajankokouksissa epämiellyttävänä tai vaikeana. Haastatteluissa esiin nousi myös se, että paitsi mielipiteiden jakaminen, niin myös eriävistä mielipiteistä keskustelu koettiin tiimeissä helpommaksi kuin opettajankokouksissa, jossa läsnä on paljon ihmisiä.

”Tiimissä mä saan tuoda mun mielipiteitä julki ja tiimien puheenjohtajat sit välittää sit johtoryhmässä niitä meidän asioita.. Et kyllä sillä (tiimillä) on vaikutusta (omiin vaikutusmahdollisuuksiin).” (Op)

”Tiimeissä on helpompi esittää omia ideoita kun isoissa opettajankokouksissa.”(Op)

”Kun ihmisillä on mahdollisuus valita semmosia tiimejä, mistä tuntee mielenkiintoo ja jos on jotain erityisosaamista niin sen saa tuotua esiin. Et tavallaan saa oman äänensä kuuluviin ja omien arvojen mukaan tuottaa ja tehdä.” (Op)

Tiimien onnistunut muodostaminen on vastaajien mielestä todella tärkeää. On tärkeää, että muodostaessaan tiimejä rehtori kuulee kaikkien toiveet, joiden pohjalta hän sitten muodostaa lopulliset tiimit.

”Voi mennä (tiimiin) vähän sen mukaan mikä on se oma kiinnostuksen ala tässä kun on niin monenlaisia tiimejä.” (Ar)

”Kun sä oot valkannut niitä tiimejä vaikka, että mikä mua kiinnostaa ja sitten rehtori on katsonut ne tiimien kokoonpanot.” (Ar)

Opettajat arvostivat sitä, että tiimeihin jakautuminen tapahtuu kuitenkin pitkälti oman mielenkiinnon ja mahdollisen erityisosaamisen mukaisesti. Myös tiimien vapautta suunnitella ja toteuttaa omaa toimintaansa pidettiin arvossa. Tiimien puheenjohtajan rooli nähtiin lähinnä viestien välittäjänä oman tiimin ja johtoryhmän välillä. Tiimi itse päättää myös puheenjohtajansa, jolloin jokainen pääsee vaikuttamaan myös siihen, miten johtoryhmä muodostuu.

”Se voi mennä opettajankin mielenkiinnon mukaan, et hän voi hakeutua ryhmiin, et häntä kiinnostaa ympäristöasiat tai matematiikka-asiat tai työhyvinvointi. Ja sit rehtori antaa sitä päätäntävaltaa, et ne ryhmät saa keskenään ideoita.” (Op)

”Ihmisillä on oikeus valita semmosia tiimejä, mistä tuntee mielenkiintoo.” (Op)

”Tällä hetkellä (olen) tässä johtoryhmässä ja toimin linkkinä sitten oman tiimin välillä.” (Op)

7.3 Johtajuuden jakautumisen positiivisia puolia

Rehtori ja apulaisrehtorit näkivät jaetussa johtajuudessa muitakin hyviä puolia kuulluksi tulemisen ja vaikutusmahdollisuuksien kasvamisen lisäksi. Jaetun johtajuuden mukanaan tuoman vastuun koettiin sitouttavan opettajia paremmin itse työhön ja työyhteisöön ja lisäksi työyhteisössä oleva osaaminen saadaan paremmin esiin ja näin koko työyhteisön hyödynnettäväksi.

”Johtajan näkökulmasta just, se, että sä annat vastuuta niin ne (opettajat) varmasti sitten myös sitoutuu siihen työhön, että musta sillä on semmonenkin merkitys.” (Ar)

”Kun sä ite pääset sitä tekemään ja vaikuttamaan siihen asiaan, niin varmasti siitä tulee sitten hyvä.” (Ar)

”Niin ja kaivetaanhan sillä (jaetulla johtajuudella) sitten ihmisten osaamista eri tavallaan myöskin esille.” (Ar)

Opettajat mainitsivat jaetun johtajuuden vaikuttavan positiivisesti myös omaan opetustyöhönsä. Jaetun johtajuuden myötä opettajat kokivat oman ajankäyttönsä tehostuvan, tietotaidon ja ideoiden sekä erityisosaamisen jakamisen helpottuvan ja omien vaikutusmahdollisuuksiensa paranevan. Lisäksi jaetun johtajuuden hyötyjen nähtiin leviävän myös henkilökunnan ulkopuolelle sillä jaetun johtajuuden mukanaan tuoman erityisosaamisen saaminen koulussa esiin kaikkien oppilaidenkin hyödyksi koettiin vaikuttavan siihen, että koulusta tulee motivoivampi paikka olla ja opiskella. Tiimien panos oman vastualueensa eteen voi olla niin merkittävää, että siitä hyötyy lopulta koko kunta tai kaupunki, kuten eräs opettaja totesi.

”Tiimeistä on paljon hyötyä. Me esimerkiksi matikkatiimissä suunniteltiin matikkatesti, jota sitten käytetään muissakin kaupungin kouluissa.” (Op)

”Näin isossa koulussa me ei ehditä kaikki opettajat istua miettimässä ja suunnittelemassa. Meillä ei tapahtuis koskaan mitään. Niin yks ryhmä voi keskittyä yhteen asiaan ja sitten järjestää sen toisille. Ja sitten vaan nauttia välillä toisten töiden hedelmistä ja ottaa sitä valmista tieto-taitoa ja ideointia vastaan, et musta niin kun kaikki hyötyy.” (Op)

”On enemmän kuulevia ja näkeviä ja toimivia elimiä. Sillä (jaetulla johtajuudella) saadaan laajempi skaala mielenkiintoa koululle ja saadaan tehtyä se motivoivammaksi.” (Op)

Jaetun johtajuuden ja tiimimuotoisen työskentelyn myötä myös yhteistyön määrä opettajien kesken lisääntyy. Yhteistyötä on varmasti usein tehty oman luokka-asteen muiden opettajien kanssa, mutta tiimimuotoisessa työskentelyssä ja vastuualueiden hoitamisessa yhteistyö laajenee myös oman luokka-asteen opettajien väliltä koskemaan muitakin opettajia eri luokka-asteilta. Samalla myös uuden opettajan on helppo päästä työyhteisöön sisään, kun hänen on pakko toimia yhteistyössä ainakin muiden omassa tiimissä olevien henkilöiden kanssa, jotta tiimi selviää vastuualueestaan.

”Joudut väkisellään just sosiaalistumaan, tekemään yhteistyötä niitten ihmisten joiden kanssa sä et ehkä luonnollisesti tekis töitä. Niin mä oon väkiselläänkin joutunut ja sitten oppii tuntemaan niitä ihmisiä talosta, että kyllä se on niin kun uudelle opettajalle tosi hyvä paikka olla mukana.” (Ar)

Tiimimuotoisessa johtamisessa rehtori ja apulaisrehtorit näkevät hyvänä puolena myös asioista käytävän ”jälkikeskustelun” vähenemisen. Asioista ei tule niin paljoa jälkikäteen sanomista, kun asiaan on voinut itse olla vaikuttamassa alusta asti. Tiimissä asiasta on keskusteltu ja jokainen on saanut esittää oman mielipiteensä asiasta. Tiimi muodostaa yhteisen mielipiteen, jota sitten johtoryhmässä peilataan muiden tiimien mielipiteisiin samasta asiasta. Johtoryhmässä käydyn keskustelun jälkeen tiimien puheenjohtajat vievät asian vielä takaisin tiimiin, jossa asiaa voidaan vielä puida. Näin opettajankokouksessa esille tuleva asia on kaikille tuttu ja päätökset on jollain lailla helpompi hyväksyä, kun asia on tuttu ja sitä on saanut jo etukäteen pohtia muiden kanssa.

”Että se (keskustelu tiimeissä) sellaista tarpeetonta kritiikkiä karsii. Ja halua siihen, että kun sen kritiikin on voinut siellä omassaan (tiimissä) sanoa ja sitten siinä jo tavallaan (todeta) sitten, että kuinka usea on ollut sitä mieltä.” (Ar)

”Nyt kun se (asia) tuodaan ensin niin, että se sanotaan johtoryhmässä, että vie tiimiis, keskustelkaa. Niin musta tuntuu, että sitten se, se jälkipyykki, mikä siihen liittyy, ei oo enää niin, koska sitten ne tiimien johtajat tai se johtoryhmä päättää sitten sen keskustelun pohjalta, että mitä tehdään. (R)

Mahdollisuus keskustella päätettävistä asioista jo etukäteen tiimeissä karsii rehtorin ja apulaisrehtoreiden mielestä asiasta käytävää jälkipyykkiä. Tiimin merkitys korostuukin vastaajien mielestä erityisesti juuri kommunikointikanavana. Tiimi mahdollistaa asioista keskustelun pienemmässä ryhmässä kuin opettajienkokouksessa ja vastaajien mielestä tiimissä voi tuoda mielipiteensä julki ja ikään kuin kokeilla, ovatko muut asiasta samaa mieltä vai edustaako kantaansa vain yksin.

7.4 Johtajuuden jakautumisen haasteita

Toki jaettu johtajuus tuo myös haasteita. Haasteina rehtori ja apulaisrehtorit kokivat erityisesti työmäärän kasvun sekä sen arvioinnin, että vastaako toteutunut jaettu johtajuus sitä, mihin johtajuuden jakamisessa on pyritty eli toteutuuko jaettu johtajuus siten, kun sen on suunniteltu toteutuvan. Tuleeko jokainen esimerkiksi aidosti kuulluksi tiimissään ja sitä kautta johtoryhmässä? Ideaalitulanteessa on kuitenkin niin, että vaikka työmäärä jaetun johtajuuden takia voi tuntua hieman kasvavan, niin se myös säästää aikaa, kun kaikkea ei tarvitse suunnitella ja toteuttaa itse. Tämä toki edellyttää sitä, että jokainen tiimi hoitaa saamansa vastualueen niin, että siitä ei koidu lisätyötä muille. Myös se, että kun tiimeillä on vain pienet vastualueet jokaisella niin rehtori pohti sitä, että toteutuuko jaettu johtajuus silloin parhaalla mahdollisella tavalla. Tässä pohdiskelussa heijastuu hieman mielestäni se, että jaettu johtajuus on tässäkin koulussa vasta alussa ja parhaita mahdollisia toimintatapoja vasta etsitään, kuten rehtori itsekin totesi.

”Ne tiimit on tavallaan ... niin, en mä tiä onko se nyt kuinka aitoo se jaettu johtaminen sitten kuitenkaan. Että se on kuitenkin vaan tietty osa-alue, mistä se tiimi vastaa, joka voi olla aika pienikin osa-alue. Jollain voi olla sitten suurempi, suurempikin osa-alue, mutta kyllä tässä kuitenkin niin kun se kokonaisvastuu on

meikäläisellä niin paljon, että, että ehkä sitten ne arjen asiat ja ne, tällöinen tietyn osa-alueen vetäminen voi jollekin kuulua.” (R)

”Tää on sen verran tuoretta meille, että kaikki tiimit ei tuota sitä vielä, mutta varmaan opitaan pikku hiljaa.”(R)

Kuten rehtori ja apulaisrehtorit, niin myös opettajat kokivat suurena haasteena ajan riittämättömyyden työmäärän kasvaessa siirryttäessä perinteisestä johtajuudesta jaettuun johtajuuteen. Opettajat mainitsivat myös vaarana sen, että johtajuutta lähdetään jakamaan liikaa, jolloin kenelläkään ei välttämättä ole selkeää kuvaa toiminnan kokonaiskuvasta. Toisaalta eräs opettaja mainitsi kuitenkin haasteena myös sen, että jos johtaja ei pystykään todellisuudessa jakamaan omaa valtaansa jolloin jaettu johtajuus on vain näennäisesti jakautunutta, vaikka todellisuudessa johtaja vastaa ja päättää kaikesta yksin. Jaetun johtajuuden organisointiin on erityisesti sen alkuvaiheessa kiinnitettävä erityisen paljon huomiota, jotta kaikki osa-alueet alkavat toimia niin kuin pitää, eikä esimerkiksi tiimin toiminta ja työtehtävät ole vain tiimin puheenjohtajan vastuulla.

”Työmäärä on kasvanut ihan siis huomattavasti, että illat venyy.” (Op)

”Resurssien puute, lähinnä ajan puute, hankaloittaa tiimien työtä ja se voi jopa laskea motivaatiota ja aiheuttaa kyräilyä.” (Op)

”Se jaettu johtajuus pitää olla äärimmäisen hyvin organisoitu, ennen kun se toimii. Että se ei tarkoita sitä, että kaikki voi pää punasena huutaa kaikesta ja päättää kaikesta.” (Op)

”Jos se rehtori ei niin kun pystykään jakamaan sitä omaa (valtaansa), että ikään kuin tiimeissä tehdään töitä, mut se rehtori ei halua kuullakaan tai ei haluakaan toteuttaa niitä tiimien ideoita. Et se ei pystykään jakamaan sitä johtajuutta. Et sitten leikitään sellaista (jaettua johtajuutta), mut rehtori haluaa silti ite päättää kaikesta.” (Op)

Johtajuutta koulussa voidaan jakaa rehtorin ja apulaisrehtoreiden mielestä erityisesti esimerkiksi arjen asioissa, koulun pääpainopistealueisiin liittyvissä asioissa, työyhteisön tärkeiksi kokemissa asioissa sekä tulevaisuuteen liittyvissä asioissa.

”Kun aatellaan, et meille on valittu tietyt tiimit niin ne liittyy siihen meidän pääpainopistealueisiin tai sitten ne liittyy meidän tähän, että mihinkä me halutaan suuntautua. Ja mitkä on meille tärkeitä asioita. Mikä on sitten vaikka meidän hyvinvoinnin kannalta tärkeä. Tärkeä asia tai tärkeät asiat.” (R)

Opettajat lähestyivät johtajuuden jakamista vielä hieman konkreettisempien asioiden kautta. Puhutteluvastuun siirtäminen rehtorilta esimerkiksi kasvatuskeskusteluihin ja opettajien vastuuttaminen esimerkiksi tietyistä luokista tai aineista koettiin hyvänä tapana jakaa johtajuutta. Kuten rehtori ja apulaisrehtorit niin myös opettajat kokivat, että johtajuutta voi jakaa erityisen hyvin lisäksi koulun painotusalueissa,

”Sitten tämmöset vastuualueet, et jos me yritettäis kaikki hoitaa kaikkia luokkia esimerkiksi ei tästä tulis mitään niin tietyt ihmiset hoitaa musiikkiluokan ja tietyt ihmiset kuviksen ja niin edelleen.” (Op)

”No, puhutteluvastuun siirtäminen pois rehtorilta vapauttaa hänelle lisäaikaa muuhun. Tästä meillä on esimerkkinä KaKe (kasvatuskeskustelu)”. (Op)

Myös tutkimuslomakkeissa vastaajat kokivat, että johtajuutta voi jakaa erityisesti koulun arkeen liittyvissä asioissa. Vastaajat olivat sitä mieltä, että johtajuutta ja vastuuta voisi arkeen liittyen jakaa muun muassa lukuvuosisuunnittelussa, koulun painopistealueisiin liittyvissä asioissa, asioiden aikataulutuksissa ja lukujärjestysten tekemisessä. Arjen sujuvuuteen liittyvien asioiden lisäksi esiin nousivat myös ainekohtaiset asiat sekä koulun viihtyvyyteen ja yhteishenkeen liittyvät asiat. Seuraavalla sivulla olevassa taulukossa (taulukko 3) on kootusti sekä haastatteluaineiston että tutkimuslomakkeilla kerätyn aineiston yhteenveto siitä, missä asioissa johtajuutta voisi koulussa jakaa.

Taulukko 3. Jaetun johtajuuden kohteet.

Arkitoimintojen sujuvuuteen liittyvät asiat	Ainekohtaiset asiat	Viihtyvyys ja yhteishenki
<p>* Arjen suunnitteluun liittyvät asiat: Lukuvuosisuunnittelu, juhlien suunnittelu ja toteutus</p> <p>* Arjen aikataulutukseen liittyvät asiat: Lukujärjestysten teko, välitunti- ja ruokailuvuorot ja niiden valvonta</p> <p>* Muut arjen asiat: Koulun painopistealueet, käytökseen ja käyttäytymiseen liittyvät asiat (säännöt), oppilashuolto</p>	<p>* Eri aineiden, erityisesti taito- ja taideaineiden, tilojen ja opetuksen suunnittelu ja kehittäminen.</p> <p>* Eri aineiden materiaalien hankintapäätökset</p>	<p>* Työkykyä ylläpitävän toiminnan suunnittelu ja toteutus</p> <p>* Teemapäivien suunnittelu ja toteutus</p>

7.5 Yhteenvedo johtajuudesta ja johtajuuden jakautumisesta koulussa

Edellä, luvussa kuusi, on käsitelty rehtorin, apulaisrehtorien ja opettajien näkemyksiä johtajuuteen liittyen rehtorin työnkuvasta ja koulun johtamisen haasteista nykyaikana. Rehtori ja apulaisrehtorit kuvasivat koulun johtajuutta opettajien työtä mahdollistavana palvelujohtamisena sekä päävastuun kantamisena kaikista kouluun liittyvistä asioista. Opettajat puolestaan kuvasivat koulun johtajuutta enemmän arjen sujuvuudesta näkökulmasta sekä vastuuna hallinnollisista asioista, kuten talousjohtamisesta.

Luvussa seitsemän käsiteltiin rehtorin, apulaisrehtorien ja opettajien näkemyksiä jaetusta johtajuudesta ja sen hyödyistä ja haasteista sekä johtamistehtävien jakautumisesta koulussa. Kaikki tutkittavat kuvasivat jaettua johtajuutta vallan ja vastuun jakamisena työyhteisössä. Kaikkien vastauksissa korostui lisäksi tiimien merkitys jaetussa johtajuudessa. Opettajat näkivät vastuun

jakautuvan kaikille työyhteisön jäsenille, kun taas rehtori ja apulaisrehtorit kuvasivat vastuun jakautuvan rehtorille, apulaisrehtorille, tiimien puheenjohtajille ja tiimeille. Rehtori ja apulaisrehtorit sekä opettajat kokivat jaetun johtajuuden suurimman hyödyn olevan kuulluksi tuleminen omassa työyhteisössään sekä mielipiteiden ja omien ajatusten esiin tuomisen mielekkyyden tiimeissä verrattuna opettajankokouksiin. Jaetun johtajuuden haasteina sen sijaan kaikki tutkittavat nostivat esiin työmäärän kasvun ja ajan riittämättömyyden. Seuraavalla sivulla olevaan taulukkoon on koottu opettajien ja rehtorin sekä apulaisrehtoreiden näkemyksiä johtajuudesta ja jaetusta johtajuudesta (taulukko 4).

Taulukko 4. Yhteenveto: johtajuus ja jaettu johtajuus peruskoulussa.

	OPETTAJAT	REHTORI JA APULAISREHTORIT
Rehtorin työnkuva	<ul style="list-style-type: none"> * Enimmäkseen talousjohtamista ja oppilashuoltotyötä * Arjen sujuvuudesta vastaamista * Oikeudenmukaisuutta ja tasapuolisuutta 	<ul style="list-style-type: none"> * Enimmäkseen ihmisten johtamista * Opettajien työn mahdollistamista * Vastuuta ja luottamusta
Haasteet koulun johtamisessa	<ul style="list-style-type: none"> * Oppilaiden kirjo * Vanhempien kirjo * Kaikkien yhtäaikainen huomiointi * Vahva byrokratia taustalla * Rehtorilla päävastuu kaikesta koululla 	<ul style="list-style-type: none"> * Huoltajien ja koulun erilaiset kasvatusnäkökymykset * Lasten lisääntynyt pahoinvointi * Työmäärän raju kasvu * Yhteiskunnan muutoksen mukanaan tuomat haasteet
Mitä on jaettu johtajuus koulussa?	<ul style="list-style-type: none"> * Vastuun ja vallan jakamista * Asioiden jakamista * Vapautta päättää ja tehdä tiimeissä 	<ul style="list-style-type: none"> * Vastuun ja vallan jakamista * Työmäärän jakamista ja asiasisältöjen pilkkomista * Tiimeillä omat tehtävänsä
Johtamistehtävien jakautuminen koulussa	<ul style="list-style-type: none"> * Rehtori * Apulaisrehtorit * Tiimien puheenjohtajat * Tiimit * Kaikki 	<ul style="list-style-type: none"> * Rehtori * Apulaisrehtorit * Tiimien puheenjohtajat * Tiimit
Missä asioissa johtajuutta jaetaan?	<ul style="list-style-type: none"> * Vastuualueina luokista ja aineista * Puhutteluvastuu pois rehtorilta työryhmälle * Koulun painotusalueissa 	<ul style="list-style-type: none"> * Koulun suuntautumiskohteissa * Työyhteisön tärkeiksi kokemissa asioissa * Hyvinvointiin ja oppilashuoltoon liittyvissä asioissa
Jaetun johtajuuden hyödyt	<ul style="list-style-type: none"> * Mielenpitemien ja ideoiden jakaminen tiimeissä helpompaa * Vaikutusmahdollisuudet kasvavat * Ajankäyttö tehostuu * Erityisosaamisen hyödyntäminen * Tietotaidon jakaminen koko työyhteisölle 	<ul style="list-style-type: none"> * Mielenpitemien jakaminen tiimeissä helpompaa * Kuulluksi tuleminen * Vaikutusmahdollisuudet kasvavat * Helpottaa arjen sujumista * Erityisosaaminen nousee esiin ja sen hyödyntäminen * Sosiaalinen yhteistyö, vuorovaikutus lisääntyy
Jaetun johtajuuden haasteet	<ul style="list-style-type: none"> * Työmäärän kasvu * Ajan riittämättömyys * Johtajuutta ei saa jakaa liikaa * Jos rehtori ei pysty/halua jakaa valtaansa 	<ul style="list-style-type: none"> * Työmäärän kasvu * Toteutuuko jaettu johtajuus niin kuin on tarkoitus

8. KOULUN JA KOULUN JOHTAJUUDEN TULEVAISUUS

Haastattelujen lopuksi kysyin vielä kaikilta haastateltavilta, millaisia muutoksia he kuvittelevat koulussa ja koulun johtajuudessa tapahtuvan seuraavan kymmenen vuoden kuluessa. Kaikkien vastauksissa näkyi erittäin vahvasti koulun muuttuminen yhtenäiskouluksi ja tämän muutoksen mukanaan tuomat haasteet. Vastaajien näkemykset koulun kohtaamista haasteista on luokiteltavissa kolmeen kategoriaan: koulun sisäiset haasteet, koulun ulkoiset haasteet sekä yhtenäiskoulun tuomat haasteet.

Muutos alakoulusta yhtenäiskouluksi aiheuttaa väkimäärän kasvun koulussa, jolloin erityisesti korostuu yhteisten pelisääntöjen ja yhteisen kasvatusnäkömyksen muodostaminen niin sanotusti yhteen hiileen puhaltaminen.

”No, Kyllähän se on (haasteena) tää yhtenäiskoulun tulo.” (R)

”Kun me nyt muututaan yhtenäiskouluksi niin haaste tulee olemaan aineenopettajien sulauttaminen tähän yhteisöön.” (Op)

”No, väkimäärä kasvaa ja (lasten taito-) erot vielä korottuu.” (Op)

Rehtori näkee jaetun johtajuuden olevan avainasemassa siinä, että isossa organisaatiossa kaikilla olisi mahdollisuus vaikuttaa työyhteisön asioihin. Lisäksi isossa organisaatiossa tulee vielä nykyistä enemmän korostumaan myös yhteisten pelisääntöjen merkitys. Kun henkilöstöä on paljon, niin perusasiat täytyy olla kaikilla selvillä, jotta kaikkia kohdellaan tasaveroisesti, niin oppilaita, opettajia kuin muitakin työyhteisön jäseniä.

” Meillä on yhteiset pelisäännöt kaikilla ja yhteinen ymmärrys siitä, mitä me ollaan täällä tekemässä, mihä me ollaan lapsia saattelemassa ja siinä on monenmoista tulevaisuuden haastetta.” (R)

”Että on johtoryhmät, on tiimit ja sitten isoja kokouksia vähän ja ihmiset kuitenkin saa sieltä sitten vaikuttaa.” (R)

Koulun sisäiseksi haasteiksi tulevaisuudessa tutkittavat mainitsivat jo esitetyn väkimäärän kasvun lisäksi koulun huonon sisäilman vaikutukset terveyteen ja resurssien mahdollisen pienentämisen.

”Sisäilma, sisäilma. Että minä seisaisin tässä (kymmenen vuoden kuluttua) niin kaikki kaupungin koulut pitäis remontoida. Se on siis tällä hetkellä ihan oikeesti koulumaailmassa yks suuria haasteita.” (Op)

Lisäksi sisäisenä haasteena koettiin myös lasten levottomuuden lisääntymisen. Opettajat olivat myös huolissaan siitä, että kuinka koulun henkilökunnan aika riittää erityistä tukea tarvitsevien lasten lisäksi myös muille lapsille.

”Ja sitten se, että nyt on viime vuodet puhuttu tosi paljon näistä lapsista, jotka tarvitsevat erityistä tukea. Se on maailman tärkeintä, mutta kyllä mulla hätä on semmosen tavallisen Essi Esimerkin tilanteesta, että kukaan ei kerkee, kun opettajien ja esimiesten aika menee niitten todella huonokuntoisten lasten hoitamiseen.” (Op)

”Toivon, että resursseja ei vähennettäis enää. Tän enempää ei voi viedä enää resursseja, tuntikehystä ja niin edelleen tai meillä ei riitä enää kädet haastavien oppilaiden esimerkiksi niin kun tavallaan hyvinvointiin.” (Op)

”Villi veikkaus on, että tulee vielä enemmän eroja ja vielä levottomammaksi menee, jos vaan mahdollista voi olla.” (Op)

Ulkoisina haasteina tutkittavat kokivat yhteiskunnan muutokset ja niiden heijastumisen kouluun. Mediassakin aina tasaisin väliajoin esiin nouseva asia, opettajien pitkät kesälomat, nousi myös haastattelussa esiin useamman opettajan kohdalla. He totesivat, että ilman pitkiä kesälomia he eivät jaksaisi opettajan ammatin vaatimuksia. Perinteisesti koulu on usein nähty yhtenä kunnan tai kylän keskeisistä asioista, mutta sitä, onko näin myös tulevaisuudessa, pohti useampi vastaajista.

”Kuinka se koulu sijautuu suhteessa siihen ympäristöön, joka täällä on. Että miten semmonen, jos aatellaan, että pienellä kylällä kyläkoululla on perinteisesti ollut valtava vaikutusmahdollisuus niin kun siihen ympäröivään yhteisöön, niin miten sitten, kun ollaan iso koulu niin kuinka me sitten pystytään siinä yhteisössä olemaan

semmonen merkittävä osa vai onko se kokonaan tämmönen yhteiskunnan muutostenkin mukana tuleva juttu, että koululla ei enää oo niin merkittävää roolia yhteisössä? (Ar)

”Jos meiltä (opettajilta) pitkät lomat viedään, niin kuule, se on semmonen homma, että minä en taida tätä hommaa enää tehdä. Eikä tätä (opettajan/rehtorin työtä) tee esimiehetkään sen jälkeen” (Op)

Haastateltavilta kysyttiin lisäksi sitä, miten he kokevat rehtorin ja opettajien työnkuvien mahdollisesti muuttuvan tulevien kymmenen vuoden aikana. Useampi haastateltava totesi muutosten olevan pitkälti riippuvaisia hallituksen tekemistä päätöksistä ja siten vaikeasti ennakoitavissa tällä hetkellä. Moni mainitsi myös työmäärän jatkuvan kasvun. Vastaajista lähes kaikki olivat sitä mieltä, että mikäli työmäärän kasvu ei pysähdy niin opettajia ja rehtoreita on sen jälkeen vaikea saada pysymään tehtävissään. Kasvaneeseen työmäärään yhtenä ratkaisuna nähtiin tehtävien pilkkominen useammalle henkilölle.

”Sitä (työnkuvan muutosta) on vähän vaikea ennustaa, koska poliittiset päättäjät on vallankahvassa , että mihin päin se lähtee. Mut mä nyt toivoisin, että sitä työmäärää esimerkiksi rehtoreillakaan ei enää ihan hirveesti lisättäis, koska kukaan ei kohta halua olla rehtori. Kukaan ei suostu sitä tekeen sitä työtä, jos niille kaatuu yhtään enempiä hommia. Että sit ollaan ihmeissämme.” (Op)

”Kun sitä oppilasmassaa on paljon niin sitä työtä pitää jakaa. Mä sitten keskityn tiettyihin osa-alueisiin, että mä keskityn vaikka niihin (...) Työn jakamista ja suunnittelua ja hoidan jotkut osa-alueet ja joku toinen taas jonkun toisen (osa-alueen) ja joku kolmas jonkun kolmannen osa-alueen. (R)

Rehtori sekä apulaisrehtorit painottivat opettajien ja rehtoreiden kykyä muuttua ja tehdä muutoksia. Kun yhteiskunta ympärillä elää jatkuvassa muutoksessa ja kehityksessä niin koulun pitää pystyä vastaamaan siihen kehittämällä ja muuttamalla myös omaa toimintaansa.

”Täytyy olla valmis muuttumaan. Se on tärkeätä, niin kun äskön ja aikaisemmin sanoin, yhteiskunta muuttuu, niin koulunkin pitää muuttua.”(R)

Toisaalta kaiken muutoksen keskellä täytyy kyetä pitämään kiinni niistä työn osa-alueista, jotka toimivat hyvin. Kaikkea ei pidä muuttaa vain muuttamisen halusta.

” Ja sit tunnistaa myöskin semmonen, että kun tulee muutoksia ja uudistuksia niin ettei uhrata kaikkia sen uudistuksen takia. Täytyy olla niin kun syy siihen, miksi uudistutaan. Että on asioita, jotka uudistuu, mutta on asioita, joihin voi jäädä joitakin elementtejä siitä, mikä on jo valmiiksi hyvin.” (Ar)

Eli niin kouluilta organisaatioina, kuin niiden johtajilta ja opettajilta vaaditaan siis tulevaisuudessa haastateltavien mukaan kykyä ja halua uudistua. Lähitulevaisuuden haasteina Suomen koululaitoksessa lienee jo nyt alkanut muutos pienistä kyläkouluista kohti suurempia yksiköitä ja tähän muutokseen sopeutuminen. Kyky muuttua, hillitä työmäärän kasvua sekä lähikouluperiaatteen toteuttaminen koulussa ja lasten kasvanut pahoinvointi lienevät asioita, joita varmasti moni kouluorganisaatio joutuu viimeistään lähitulevaisuudessaan pohtimaan.

9. POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä johtajuuteen koulussa liittyy, kun sitä tarkastellaan rehtorin, apulaisrehtorien ja opettajien näkökulmista. Lisäksi tutkimuksen toisena tavoitteena oli selvittää, miten tutkittavat kuvaavat johtajuuden jakautumista koulussaan ja sen etuja ja haasteita. Haastatteluissa esitettiin kysymyksiä myös jaetusta johtajuudesta, koska kyseisessä koulussa jaettu johtajuus on ollut esillä ja johtajuutta on pyritty kehittämään kohti jaettua johtajuutta ja aihe on siten ajankohtainen juuri kyseisessä koulussa. Johtajuutta lähdettiin kartoittamaan sillä, mitä se vastaajien mielestä nykykoulussa on. Samalla pyrittiin selvittämään alaisten roolia hyvässä johtamisessa. Johtajuuden jakautumista puolestaan lähdettiin kartoittamaan sillä, mitä se vastaajien mielestä tarkoittaa, mitä hyötyä jaetulla johtajuudella voidaan saavuttaa ja miten se käytännössä näkyy rehtorin, apulaisrehtorin ja opettajien työssä. Aineisto kerättiin Pirkanmaalaisessa koulussa, joka tulee lähitulevaisuudessa muuttumaan alakoulusta yhtenäiskouluksi. Kohdekoulu on siinä mielessä erityinen koulu, että siellä jaettuun johtajuuteen on panostettu viime aikoina. Jaettuun johtajuuteen siirtyminen on juuri nyt kokeiluvaiheessa, joten aihe on ajankohtainen juuri nyt. Tutkimusaineisto koostui yhdestä ryhmähaastattelusta, kolmesta yksilöhaastattelusta ja pienestä tutkimuslomakkeilla kerätystä aineistosta. Ryhmähaastattelussa ilmiötä rakennettiin yhdessä samalla, kun ryhmässä kukin omalla puheenvuorollaan loi myös ryhmään yhteisöllisyyttä. Haastatteluissa haastateltavat liittivät johtajuuden yhteen henkilöön ja välillä laajempaan kontekstiin. Haastatteluissa siis näkyi sekä perinteiseen johtajuuteen että jaettuun johtajuuteen liittyviä piirteitä.

Tutkimuksen yhtenä tuloksena on, että johtajuus koulussa näyttäytyy rehtorille ja apulaisrehtorille hieman erilaisessa valossa kuin opettajille. Rehtori painotti olevansa palveluammattissa, jossa suurin osa ajasta kuluu ihmisten työn mahdollistamiseen. Opettajat kokivat rehtorin työn olevan enemmän talousjohtamista. Pedagogisen johtajuuden rooli koettiin sekä opettajien, rehtorin että apulaisrehtorien haastatteluissa suhteellisen pienenä, kuitenkin niin, että opettajat painottivat pedagogisen johtajuuden merkitystä rehtoria ja apulaisrehtoreita enemmän. Hyvien alaisten merkitys hyvälle johtamiselle näyttäytyi tuloksissa selvästi.

9.1 Johtajuus koulussa

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli haastattelujen avulla nostaa esiin niitä johtamiselementtejä, joita johtajuuteen koulussa liittyy. Johtaminen on monimerkityksellinen käsite, jolla usein viitataan vain yksilöön, johtajaan (Pearce 2004, 47). Tässä tutkimuksessa johtamista tarkasteltiin kuitenkin laajempina kokonaisuutena ja siksi käytin haastatteluissa termiä johtajuus. Tässä tutkimuksessa termi johtajuus kattaa myös käsitteet johtaminen ja johtaja. Helakorpi (2001, 127) on päättänyt teoksessaan samanlaiseen erotteluun viitaten johtaja-termillä vain yhteen yksilöön, kun taas viitattaessaan koko henkilökunnan käsittävään johtamiseen hän käyttää termiä johtajuus. Teoriassa siis johtajuus nähdään usein koko työyhteisön vuorovaikutusprosessina ja siksi itsekin käytin termiä johtajuus. Kuitenkin haastateltavat puhuivat johtajuudesta viitaten myös yksittäisen rehtorin työhön, laajempien kokonaisuuksien ohella.

Palvelujohtaminen nousi vahvasti esiin rehtorin ja apulaisrehtoreiden kuvauksessa siitä, mitä rehtorin työhön heidän mielestään koulussa liittyy. He kokivat johtajuuden koulussa olevan nykyään ennen kaikkea opettajien työn mahdollistamista ja opettajien tukemista työssään. Myös Taylor puhuu palvelujohtamisesta. Taylor näkee koulun johtajuuden alkaneen kehittyä kohti palvelujohtajuutta. Palvelujohtamisessa johtajan roolina on palvella organisaatioonsa. Johtaja tukee organisaatiota ja mahdollistaa sen mahdollisimman hyvän toiminnan palvelemalla muita työyhteisössään ja auttaen näin muita pääsemään tavoitteisiinsa. Samalla johtamisvastuu on hajautettu koko organisaatiolle. (Taylor ym. 2007, 406.) Taylor ym. totesivat tutkimuksessaan, että palvelujohtajat johtavat organisaatiota oman esimerkinsä kautta ja antavat näin myös muille mahdollisuuden johtaa. Oman esimerkinsä kautta hyvät palvelujohtajat kannustavat muita työyhteisössään ja rohkaisevat muita myös vastuun ottamisessa ja johtamisessa. Taylor ym. toteavatkin, että sellainen rehtori, joka kykenee omaksumaan palvelijan roolin johtamiseensa, luo koulun, jossa sitoutuminen itseän, muihin ja koulun toimintaan on jokapäiväistä. (Taylor ym. 2007, 412, 417.)

Johtamistehtävistä erityisesti rehtorin tehtävinä rehtori ja apulaisrehtorit kokivat työnjaolliset asiat, budjettivastuun, visioinnin tulevaisuudesta sekä viime kädessä kokonaisvastuun koulun toiminnasta. Opettajien haastatteluissa rehtorin tehtävänkuvista korostuivat erityisesti talousjohtaminen, pedagoginen johtaminen sekä kokonaisvastuu koulun toiminnasta.

Suomen koulujärjestelmässä tapahtuneet muutokset ovat väistämättä heijastuneet myös koulun johtamiseen (katso luku 4.1.2). Rehtorin työnkuva on muuttunut 1950-luvun kurinpitäjistä kohti palvelujohtajuutta. 2000-luvulla koulujen johtajuutta on muuttanut pienten koulujen lakkauttaminen ja siirtyminen kohti isompia kouluyksiköitä ja yhtenäiskouluja. (Hämäläinen ym. 2002, 14—31.) Koulun muuttuminen alakoulusta yhtenäiskouluksi vaatii koululta kykyä vastata tähän muutokseen kehittämällä omaa toimintaansa. Tämä muutos koskee kaikkia koulussa työskenteleviä, mutta erityisesti rehtoreita, sillä yhteiskunnan muutos vaatii muutosta myös tapaan, jolla koulua johdetaan. Kuten Burkekin (Burke ym. 2003, 117) on todennut yhtenäiskouluissa oppilasmäärät, henkilöstömäärät ja hoidettavien asioiden lukumäärä moninkertaistuvat ja samalla koulumaailman tulee muuttua yhteiskunnan vaatimuksesta yhä läpinäkyvämmäksi, vertailukelpoisemmaksi ja niin oppilaiden kuin kunnan tai kaupungin vaatimukset täyttävämmäksi. Perinteinen johtajuusmalli, jossa rehtori yksin vastaa ja päättää kaikista koulua koskevista asioista, ei enää välttämättä toimi. Rehtori yksin ei enää kykene entisaikojen tapaan reagoimaan ja vastaamaan muuttuvan ympäristön haasteisiin riittävän nopeasti. Muuttuva ympäristö pakottaakin koulut etsimään ratkaisuja niihin tilanteisiin, joissa yhden johtajan resurssit ja kyvyt eivät enää riitä ratkaisujen tekemiseen. (Burke ym. 2003, 117; Houghton ym. 2003, 123.) Tämä muutos edellyttää kaikilta kouluissa työskenteleviltä kykyä yhteistyöhön ja tahtoa vaikuttaa myös työyhteisön yhteisiin asioihin.

Tutkimuksen mukaan moniäänisyyden myötä työyhteisön jäsenet tulevat kuulluiksi heitä koskevissa asioissa ja heillä on enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa yhteisiin asioihin kuin perinteisessä johtajuusmallissa. Moniäänisyydellä tutkittavat tarkoittivat mahdollisuutta keskustella asioista ensin pienemmissä ryhmissä ja omien mielipiteiden esiin tuomista tiimien kautta. Mahdollisuus olla osallisena työyhteisön päätöksenteossa ja kuulluksi tuleminen puolestaan koettiin yhtenä keinona lisätä työmotivaatiota. Vuorovaikutuksen merkitys koulun jokapäiväisessä toiminnassa korostuu erityisesti johtajuuden muutoksessa. Myös Jäppisen (2012, 206—207) mukaan vuorovaikutus ja moniäänisyys työyhteisössä ovat tärkeässä asemassa koulun ja koulun johtajuuden muutoksessa. Moniäänisyys, se, että kaikki ne, joita päätettävä asia koskee tulevat kuulluiksi sekä systemaattinen, jatkuva vuorovaikutus työyhteisössä ovat niitä avaimia, joilla voidaan osaltaan helpottaa koulun reagoimista ympäristön vaatimuksiin. (Emt.)

Rehtorilta koulun muutos edellyttää mielestäni myös kykyä yhteistyöhön ja kykyä jakaa omaa johtajuuttaan, kykyä olla epätietoisiksi. Johtajan on kyettävä kierrättämään johtajuusroolia työyhteisön jäsenten välillä kulloisenkin tilanteen vaatimusten mukaisesti (Sydänmaanlakka 2003, 64). Myös haastateltavat nostivat juuri näitä piirteitä esiin pohiessaan rehtorin roolia koulun johtajuudessa.

Haastatteluissa nousi esiin samoja piirteitä, joita Taylor ja kumppanit ovat listanneet tutkimuksessaan rehtorin kolmeksi tärkeimmäksi johtajuusominaisuudeksi. Tärkeimmät johtajuusominaisuudet Taylorin mukaan ovat johtaminen oman esimerkin kautta, käytännön toiminnan mahdollistaminen sekä työntekijöiden kannustaminen ja rohkaiseminen (Taylor ym. 2007, 412, 417).

Taylor ja useimmat muut johtajuutta tutkineet lähestyvät johtajuutta usein johtajan näkökulmasta. He ovat pyrkineet löytämään ja kuvailemaan niitä ominaisuuksia ja piirteitä, joita hyvällä johtajalla on tai tulisi olla. Harvemmin asiaa on tutkittu hieman eri suunnalta, siitä, mitä alaisilta vaaditaan, jotta johtajuus toimisi toivotulla tavalla. Tässä tutkimuksessa pyrittiin huomioimaan myös alaisten rooli onnistuneessa johtajuudessa. Johtajuus kuvataan lähes poikkeuksetta sosiaalisena prosessina, jossa yksilö vaikuttaa muihin organisaation jäseniin niin, että organisaation tavoitteet voidaan saavuttaa (Northouse 2004,3). Näin ollen alaisilla onkin mielestäni suuri rooli siinä, miten johtajuus ja muutokset johtajuudessa onnistuvat. Myös Juuti (2006, 160) korostaa johtamisen olevan vuorovaikutusprosessi, jonka avulla pyritään vaikuttamaan ryhmän toimintaan yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Johtajuuden sosiaalisen ominaisuuden vuoksi myös tässä tutkimuksessa pyrittiin huomioimaan myös alaisten rooli onnistuneessa johtajuudessa. Alaisista puhuttaessa käytetään usein termiä alaistaidot.

Hyvän alaisen ominaisuuksiksi tutkittavat liittivät sekä yksilö-, tiimi- että organisaatiotasolla ilmeneviä asioita. Yksilötasolla ilmeneviä hyvän alaisen ominaisuuksia ovat oman työtehtävän ja paikan tunnistaminen työyhteisössä, omista tehtävistä suoriutuminen ja niistä vastuussa oleminen sekä parhaansa yrittäminen joka tilanteessa. Lisäksi alaisen oma-aloitteisuudella on iso rooli hyvän alaisen ominaisuuksissa. Tiimitasolla hyvään alaiseen liitettiin kyky tehdä yhteistyötä ja olla sosiaalinen. Nykypäivän työ vaatii yhteisöllisyyttä, jota ilman johtajuuskin on haasteellisempaa. Organisaatiotasolla hyvä alainen haluaa osallistua ja toimii esimerkiksi tiiminsä puheenjohtajana. Myös Christ ym. (2003, 329—341) on luokitellut koulussakin mahdollisesti ilmeneviä alaitaitoja edellä mainittuihin luokkiin: yksilö-, tiimi- ja organisaatiotasolla ilmeneviksi ominaisuuksiksi. Yksilötasolla alaitaito näkyy muun muassa vastuullisuutena, tiimitasolla yhteistyötä edistävänä toimintana ja organisaatiotasolla osallistumisena vapaaehtoisin tehtäviin, koulussa esimerkiksi jonkin juhlan tai teemapäivän toteutukseen. Näistä vapaaehtoisten tehtävien suorittamisesta ei ainakaan virallisesti makseta palkkaa. (Emt.) Näistä kolmesta tasosta erityisesti kaksi ensimmäistä tasoa kävivät hyvin ilmi siis myös tässä tutkimuksessa. Vapaaehtoinen osallistuminen organisaation tehtäviin ilmenisi varmasti vielä paremmin esimerkiksi havainnoinnin kautta. Kaikkien näitä

alaistaitojen kolmea ilmenemistasoa tarvitaan osana onnistunutta ja vuorovaikutuksellista johtajuusprosessia. Alaistaidot ovat siis sitoutumista organisaatioon, sen pelisääntöihin ja arvoihin sekä itse työn huolellista tekemistä. Suomessa usein käytetty sana alaistaito kuulostaa mielestäni hieman vanhahtavalta ja mielestäni sillä on hieman negatiivinen leima. Alaistaito-käsitteelle ei kuitenkaan ole vielä vakiintunutta vastinetta suomen kielessä, joten siksi käytin tässäkin tutkimuksessa termiä alaistaito. Yksi mahdollinen vastine voisi olla myös rehtorin käyttämä termi yhteisötaito, joka mielestäni kuvaisi hyvin sanan sosiaalista ulottuvuutta ja yhteisöllisyyttä.

Tutkimuksessa nousi vahvasti esiin myös tutkimuksen kohteena olleen koulun tuleva muutos alakoulusta yhtenäiskouluksi. Muutos aiheuttaa tietysti muutoksia koko organisaatiolle, mutta erityisesti koulun johtajalle. Hänen on kyettävä johtamaan muutosta sillä äkillinen muutos, jota ei pystytä hallitsemaan, voi tuhota koko organisaation. Elämme muutenkin jatkuvassa muutoksessa, joten on lähes omituista, että vanhat byrokraattiset organisaatiomallit, pyramidia muistuttavat hierarkiat, joissa valta on yksisuuntaista, vain ylhäältä alaspäin suuntautuvaa, ovat vielä vallitsevia monissa organisaatioissa. (Huuhka 2010, 152.) Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että siirtymisellä kohti johtajuuden ja tehtävien jakautumista oli pyritty reagoimaan ajoissa tulevaan muutokseen. Johtajuuden jakamisella pyrittiin selvästi lisäämään organisaation kykyä joustaa ja sopeutua tuleviin muutoksiin.

9.2 Johtajuuden jakautuminen koulussa

Tämän tutkimuksen toisessa tutkimuskysymyksessä pyrittiin selvittämään, miten johtajuus jakaantuu koulun arjessa rehtorin, apulaisrehtorien ja opettajien näkökulmista? Samalla pyrittiin selvittämään voisiko jaettu johtajuus olla yksi tapa, jolla koulut pystyisivät vastaamaan yhteiskunnan muutoksen asettamiin haasteisiin. Saatujen tulosten perusteella jaettu johtajuus näyttäytyi koulun arjessa erityisesti tehtävien, vastuun ja velvollisuuksien jakautumisena läpi koko työyhteisön. Jaettuun johtajuuteen liitettiin vahvasti tiimimuotoinen vastuualueiden hoitaminen. Jaettu johtajuus koettiin myös mahdollisuutena vaikuttaa isossakin työyhteisössä työyhteisön asioihin ja kuulluksi tulemiseen. Tutkimuksen mukaan näyttäisi siltä, että jaettu johtajuus kykenee mahdollisesti vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin (esimerkiksi henkilömäärän kasvu ja lasten mahdollisesti lisääntyvä pahoinvointi) paremmin kuin perinteinen johtajamalli. Kuten Taylor ja kumppanit (2007, 412,417) totesivat, sellainen rehtori, joka pystyy jakamaan johtajuuttaan, luo sitoutumista ja me-henkeä työyhteisöön. Haastatteluissa ja tutkimuslomakkeissa kävi hyvin ilmi,

että halua ottaa lisää vastuuta ja johtajuutta näyttäisi työyhteisössä olevan. Jaettu johtajuus näyttäytyi käytännön tasolla hyvin samanlaisena kuin alan kirjallisuudessa. Vastaajista lähes kaikki määrittelivät jaetun johtajuuden tarkoittavan jaettua valtaa ja jaettua vastuuta. Erityisesti vuorovaikutuksen merkitys korostui vastaajien pohtiessa jaettua johtajuutta omassa työyhteisössään. Samaan ovat päätyneet Ropo ym. määrittelemällä jaettua johtajuutta seuraavasti: ”Johtaminen on suhteellinen prosessi, eri tasoilla esiintyvä jaettu tai hajautettu ilmiö, joka on riippuvainen sosiaalisista vuorovaikutusprosesseista ja vuorovaikutusverkkojen vaikutuksista.”(Ropo ym. 2005, 19.)

Ropo ja kollegat toteavat, että jaettua johtajuutta voi lähestyä kahdelta suunnalta. Jaettu johtajuus voi heidän mukaansa näyttäytyä joko johtajan tehtävänkuvan tai vastuiden jakamisena. (Ropo ym. 2005, 19.) Nämä molemmat tavat lähestyä jaettua johtajuutta ovat havaittavissa myös haastatteluilla ja haastattelulomakkeilla saaduista aineistoista. Tässä tutkimuksessa jaettu johtajuus rehtorin tehtävänkuvan jakamisena näyttäytyi lähinnä tiimien hyödyntämisenä eri asioissa, kasvatust keskustelun käyttämisenä rehtorin puhuttelun sijaan, innovatiivisuuden lisäämisenä ja alaisten kannustamisena ja motivoimisena. Toinen tapa lähestyä jaettua johtajuutta yhdessä tekemisen prosessina ja vastuiden jakamisena on myös selkeästi havaittavissa aineistosta. Tehtävien ja vastuiden jakamisen kautta, jokaisella työyhteisön jäsenellä on mahdollisuus tuoda oma persoonansa mukaan työyhteisöön ja sen kehittämistyöhön. Tätä toista jaetun johtajuuden lähestymistapaa Ropo ym. kuvaavat yhteiseksi tekemisellä eli kokemusten jakamisena, ajatusten vaihtamisena, tiedon tai tietämättömyyden jakamisena. Tällaisen jakamisen tavoitteena on edes joidenkin näkökulmien ja ajattelutapojen yhteiseksi tekeminen. (Ropo ym. 2005, 19—20.)

Perinteisen johtajuusnäkemysen murtuminen ja työyhteisöjen siirtyminen kohti jaettua johtajuutta ei tapahdu hetkessä. Jaettu johtajuus purkaa vahvasti yksilöön sidottua ja hierarkkista johtajuusnäkemystä (Ropo ym. 2005, 29). Se vaatii monien käytäntöjen muuttamista, mutta tutkimukseni mukaan jaettu johtajuus toimiessaan antaa työyhteisölle myös paljon sellaista, mihin perinteinen johtajuusmalli ei kykene. Haastatteluissa ja tutkimuslomakkeissa jaetun johtajuuden hyödyt kuvailtiin hyvin samoin kuin Jäppinen (2012) kuvasi jaetun johtajuuden hyötyjä omassa artikkelissaan Ten Keys -mallilla. Jäppinen mainitsee kymmenen avainta, jaetun johtajuuden ominaisuutta, jotka yhdessä avaavat oven yhteisölliselle johtamiselle. Avaimet ovat moniäänisyys, vuorovaikutus, asiantuntijuus, joustavuus, sitoutuminen, vastuunotto, neuvottelu, päätöksenteko, luottamukselle rakentuva kontrolli ja oman toiminnan arviointi. (Jäppinen 2012, 204-206.)

Tutkimukseni mukaan Jäppisen mainitsemista avaimista lähes kaikki näkyvät myös päivittäisessä toiminnassa jaetun johtajuuden työyhteisössä. Moniäänisyys, jossa kaikkia asianomaisia kuullaan ja päätöksiä ei tehdä asianomaisen selän takana, nousi esiin monissa haastatteluissa. Kuulluksi tuleminen ja vaikutusmahdollisuudet omaa työtä ja työyhteisöä koskeviin asioihin nähtiin todella tärkeänä jaetun johtajuuden ominaisuutena. Moniäänisyyden koettiin vaikuttavan myös työyhteisöön sitoutumiseen ja työmotivaation lisäämiseen. Myös moniäänisyyteen liittyvä vuorovaikutus nousi esiin sekä haastatteluissa että tutkimuslomakkeissa.

Vuorovaikutus ja ajatustenvaihto erityisesti tiimeissä koettiin tärkeänä jo senkin takia, että yhteisissä opettajienkokouksissa kaikkien ajatuksia ja ideoita ei välttämättä ehdittäisi käydä läpi. Tiimeissä tähän mielipiteiden vaihtoon on aikaa ja kaikki tulevat kuulluiksi. Asiantuntijuudella Jäppinen tarkoittaa moniammatillista tiedon välittämistä ja jakamista. Tämäkin mahdollistuu tiimeissä, joissa samassa tiimissä työskentelee eri alojen asiantuntijoita, muun muassa erityisopettajia, luokanopettajia, koulunkäyntiavustajia ja niin edelleen. Eri tiimeissä on erilaista asiantuntijuutta, joka näin saadaan koko työyhteisön käyttöön, kuten haastatteluissakin kävi ilmi. Joustavuudella Jäppinen tarkoittaa kykyä kompromisseihin. Tämä korostuu erityisesti isossa organisaatiossa, esimerkiksi yhtenäiskoulussa, jossa jokaisen on kyettävä joustamaan, jotta yhteiset toimintatavat ja kuten rehtori mainitsi, yhteiset pelisäännöt toteutuvat. Haastatteluissa nousi esiin myös Jäppisen kuudes avain, sitoutuminen, sillä moni totesi sitoutumisen työhön ja työyhteisöön kasvavan, kun itsellä on mahdollisuus vaikuttaa asioihin työyhteisössä. On tärkeää, että jokainen kykenee sitoutumaan yhteiseen visioon ja esimerkiksi tässä mielestäni korostuu rehtorin rooli pedagogisena johtajana. Vastuunotto mahdollistuu, kun vastuuta annetaan, ja eräs opettajista totesikin, että yksi este jaetun johtajuuden toteutumiselle on se, jos rehtori ei kykene jakamaan vastuuta muille. Toisaalta muiden täytyy myös olla valmiita ottamaan heille jaettua vastuuta. Neuvottelu merkitsee Jäppisen mukaan keskinäistä ymmärrystä priorisointikysymyksissä. Neuvotteluissa ja päätöksenteossa kyky kompromisseihin korostuu erityisesti isoissa työyhteisöissä. Yhdeksäs avain, luottamukselle rakentuva kontrolli tarkoittaa hyvää tasapainoa pakollisen kontrollin ja yhteisön jäseniä kohtaan tunteman luottamuksen välillä. Useampi haastateltava ilmaisi tämän asian niin, että rehtori viime kädessä vastaa asioista, mutta jokaisella on myös mahdollisuus tehdä asioita hieman omalla tavallaan. Viimeinen avain, oman toiminnan arviointi, toteutuu haastateltujen mukaan paitsi jokaisen tekemän itsearviointin kautta, niin myös tiimien arvioidessa omaa toimintaansa. (Jäppinen 2012, 204—206.)

Itse lisäisin edellisiin vielä yhden avaimen, sosiaalistumisen. Jaetun johtajuuden avulla sosiaalistuminen uuteen yhteisöön on mielestäni helpompaa. Uusi työntekijä pääsee heti osaksi tiimiä, jolloin isossakin työyhteisössä hän tutustuu uusiin ihmisiin tiimissään. Näin omasta tiimistä muodostuu ikään kuin tukiverkko, jonka ihmiset jo tuntee ja joilta avunkysyminenkin voi tuntua helpommalta kuin vielä vierailta, muilta työyhteisön jäseniltä. Lisäksi sosiaalistumista lisää se, että tiimissä jokainen työskentelee myös sellaisten henkilöiden kanssa, joiden kanssa ei muuten välttämättä tekisi yhteistyötä.

Tiimien merkitys jaetun johtajuuden toteutumisessa koettiin tutkimuksessani suureksi. Myös monet alan kirjallisuudesta nostavat esiin tiimit yhtenä osana jaettua johtajuutta (esimerkiksi Heikkilä 2002; Helakorpi 2001; Huhtanen & Keskinen 2009, Jäppinen ym. 2011; Taylor ym. 2007). Perinteisesti koulut ovat olleet osastoihin jaettuja organisaatioita, joissa kullakin työntekijällä on vastuu vain omasta tehtävästään. Tällaisessa byrokraattisessa organisaatiossa asioita puidaan yleensä osastojen sisällä ja osastojen väliset yhteydet ovat usein heikot. Tiimiorganisaatiossa organisaatio koostuu useista tiimeistä, jotka eivät ole pysyviä rakenteita. Tiimeillä on johtaja, joka kuuluu myös toiseen tiimiin. Tiimillä voi olla vastuu oman tehtävänsä suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista, kuten haastatteluissakin kävi ilmi. (Räty 2000, 176—178.) Vuorovaikutus tiimien välillä on jatkuvaa ja koko työyhteisö hyötyy eri tiimien aikaansaannoksista. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kanavien lisääminen työaikana on merkittävä jaetun johtajuuden käytäntö ja parantaa tiedon jakamisen mahdollisuuksia (Ropo ym. 2005, 76).

Jaettua johtajuutta voi kritisoida sillä, että kukaan ei lopulta vastaa kokonaisuudesta vaan jokainen hoitaa vain omaa vastuualuettaan. Tämä riski on toki olemassa, mutta tämän tutkimuksen perusteella haastateltavat ovat kokeneet, että hyvin toimivassa jaetun johtajuuden organisaatiossakin tulee olla nimettynä yksi henkilö, joka vastaa kokonaisuudesta yhdessä johtoryhmän kanssa. Vastuuta ja valtaa ei siis myöskään saa jakaa liikaa, sillä jokaisessa hyvin toimivassa organisaatiossa tarvitaan ”ylipäällikkö”.

9.3 Koulun johtajuuden tulevaisuus

Kuten jo luvussa 4.1.2 totesin, yhteiskunta on muuttunut ja muuttuu yhä. Tämän tutkimuksen perusteella on tärkeää, että koulu kykenee vastaamaan tähän muutokseen myös tulevaisuudessa ja säilyttämään oman, arvostetun asemansa osana yhteiskuntaa. Myös Langin (2010, 161) mukaan on

pyrittävä huolehtimaan siitä, että koulu pystyy vastaamaan asiakkaidensa, niin oppilaiden kuin kunnankin, tarpeisiin ilman, että rehtori, apulaisrehtorit ja opettajat uupuvat työtaakan alle. Tulevaisuuden haasteina tutkittavat kokivat erityisesti muutoksen alakoulusta yhtenäiskouluksi, lasten lisääntyvän pahoinvoinnin sekä koulun roolin tulevaisuuden yhteiskunnassa.

Lang (2010, 161) näkee rehtorin työn olevan muuttumassa yhä enemmän konsernijohtajan ja toimitusjohtajuuden suuntaan ja useista rehtoreista löytyy managerialistisen (johtamisvaltaisuus) muutosjohtajan piirteitä. Kouluorganisaatiossa on vahvistettava erityisesti pedagogista johtajuutta, jotta yhteinen kasvatuskäsitys säilyy muutoksessakin yhtenevänä. (Emt.) Myös tässä tutkimuksessa erityisesti opettajat puhuivat pedagogisen johtajuuden tärkeydestä. Rehtorin toivottiin olevan pedagogisena johtajana kasvatuksellinen suunnannäyttävä, joka johtaa oman esimerkkinä olemisensa kautta.

Jaettu johtajuus, jossa rehtoreita olisi isoissa kouluissa useampi, sekä selkeä työtehtävien jako johtajien ja koko työyhteisön kesken olisi mielestäni yksi tapa, jolla koulun johtaja kykenisi paremmin suoriutumaan alati lisääntyvistä tehtävistä isoissa kouluissa. Haastattelussa rehtori mainitsi, että hänen mielestään se, että rehtoreita työskentelee isossa koulussa tulevaisuudessa useampi kuin yksi, on erittäin todennäköinen vaihtoehto. Mikäli jokaisessa yhtenäiskoulussa työskentelisi esimerkiksi kolme rehtoria, niin mielestäni yksi työnjaollinen vaihtoehto voisi olla esimerkiksi sellainen, että yksi rehtori vastaisi pedagogisesta johtamisesta (yhteinen kasvatuskäsitys, kasvatukselliset asiat, oppilashuoltotyö), yksi henkilöstöhallinnon asioista (esimerkiksi sijaisten hankinta, rekrytoinnit, viestintä talon sisällä, tiimit) ja yksi vastaisi enemmän asiajohtamisesta (talousasiat, viestintä talosta ulospäin). Tällöin vuorovaikutus erityisesti rehtoreiden kesken kuitenkin korostuisi ja toimiakseen tällainenkin jaettu johtajuus olisi organisoitava todella tarkasti. Näin mahdollistuisi rehtorien erityisosaamisen parempi hyödyntäminen, kun hoidettavana olisi kapea-alaisempi osa johtajuutta. Tulevaisuudessa on mielestäni syytä pohtia myös sellaista vaihtoehtoa, että sellaisissa kouluissa, joissa työskentelee useampi rehtori, olisi yhdellä rehtorilla mahdollisesti hallintotieteiden maisterin pätevyys kasvatustieteen maisterin pätevyyden ohella.

9.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Monissa tutkimuksen metodeja käsittelevissä kirjoissa tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään validiteetin (tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu) ja reliabiliteetin (tutkimustulosten toistettavuus) avulla. Näiden käsitteiden käyttöä laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin kritisoitu, lähinnä siksi, että ne ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen parissa ja käsitteinä niiden on katsottu vastaavan lähinnä vain määrällisen tutkimuksen tarpeita. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Kun kyseessä on laadullinen tutkimus, niin reliabiliteetti voidaan nähdä enemmänkin tutkijan toimintaa, kuin haastateltavien vastauksia kuvaavana mittarina. Näin tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeiseksi nousee se, kuinka luotettavaa tutkijan analyysi materiaalista on. Validius käsite puolestaan laadullisessa tutkimuksessa kuvaa sitä, kuinka hyvin tutkija on pystynyt dokumentoimaan sen, miten hän on päätenyt luokittelemaan ja kuvaamaan tutkittavien maailmaa juuri niin, kuin hän on sen tehnyt. Tutkijan pitää pystyä perustelevaan menettelynsä uskottavasti. Silti on muistettava se, että toinen tutkija voi päätyä erilaiseen tulokseen ilman, että sitä on välttämättä pidettävä tutkimuksen heikkoutena. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.)

Tässä tutkimuksessa perinteisen validiteetin ja reliabiliteetin toteamisen lisäksi pyrittiin käyttämään triangulaatiota. Haastatteleamalla ja haastattelulomakkeilla saatua aineistoa pyrittiin vertaamaan toisiinsa ja kun lomakkeet tukivat haastatteluissa saatuja, laajempia tuloksia niin voitiin todeta, että haastatteluille oli saatu vahvistusta. Tutkimukseni luotettavuutta heikentää kuitenkin se, että jaettujen tutkimuslomakkeiden lukumäärä oli alhainen, 15 kappaletta. Lopulta tutkimuslomakkeiden vastausprosentiksi jäi 47%, joten tutkimuslomakkeet edustavat vain pientä osaa koulun opettajista. Näin ollen tutkimukseni perustuu pääasiassa haastatteluilla kerättyyn aineistoon, jota toki tutkimuslomakkeet tukivat, sillä ristiriitaisuuksia haastattelujen ja lomakkeiden aineistojen välillä ei ollut. Lomakkeiden pieni määrä johtuu osaltaan siitä, että noin kolmannes koulun opettajista oli koulutusmatkalla ulkomailla juuri sen viikon, kun olin koululla tutkimusaineistoa keräämässä. Luotettavuutta heikentää myös se, että yhtä haastattelua ei saatu äänitettyä äänityslaitteen puuttumisen vuoksi, joten yksi haastatteluista perustuu omiin, haastattelun yhteydessä tehtyihin muistiinpanoihini.

Tässä tutkimuksessa lähdin liikkeelle aiheen hahmottelusta. Opinnoissani olin juuri suorittanut hallintotieteen perusopinnot ja niistä innostuneena minua kiinnosti suuresti johtajuus koulukontekstissa. Johtajuus aiheena kiinnosti itseäni kovasti ja halusin perehtyä siihen enemmän. Tutustuin alakoulun johtajuudesta viime vuosina tehtyihin tutkimuksiin ja yllätyin, kuinka paljon

edeltävä tutkimus pyrki lähinnä vain kuvailemaan hyvän rehtorin ominaispiirteitä tai sitä, mitä hyvältä rehtorilta vaaditaan. Niinpä tämän havaittuani ja omaan kokemukseeni perustuen päätin ottaa johtajuuteen hieman erilaisen lähtökohdan ja lähestyä johtajuutta jaettun johtajuuden näkökulmasta. Olin itse juuri työskennellyt tässä tutkimuskohteeksi sittemmin valikoituneessa alakoulussa sijaisena muutaman kuukauden ja tiesin, että siellä jaettua johtajuutta ajetaan sisään ennakkointina tulevaisuuden muutoksia varten. Kun aihe oli selvillä, niin perehdyin mahdollisimman laajasti niin jaetusta johtajuudesta kuin johtajuudestakin kirjoitettuihin tutkimuksiin ja teoksiin. Johtajuudesta kirjoitettuja tutkimuksia ja teoksia on paljon, joten aika nopeasti keskitin lukemisen niihin tutkimuksiin ja teoksiin, jotka käsitelivät johtajuutta ja jaettua johtajuutta kouluorganisaatiossa. Jatkuvan aiheesta lukemisen ja kirjoittamisen vuoropuheluna alkoi muodostua tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset sekä tieto siitä, mitä menetelmällisiä ratkaisuja tulisin tässä tutkimuksessa käyttämään. Koska jaettu johtajuus on koulumaailmassa vielä suhteellisen uusi ilmiö, niin koin mielekkääksi perehtyä yhteen tapaukseen ja pyrkiä kuvaamaan sen mahdollisimman tarkasti. Haastattelu- ja tutkimuslomakeaineistot keräsin syyskuussa 2013. Haastatteluissa pyrin olemaan mahdollisimman joustava ja näin antamaan haastateltaville tilaa vaikuttaa haastattelun kulkuun. Kaikilta haastateltavilla oli lisäksi saatu lupa haastatteluille ja tutkijana minulla on vastuu vastaajien anonymiteetistä. Juuri vastaajien anonymiteetin säilyttämiseksi haastateltavien ammattiryhmä on säilytetty, mutta haastateltujen numeroinnit (esimerkiksi opettaja1, opettaja2) on jätetty pois. Olen kertonut kaikille tutkimukseen osallistuneille, että aineistoa tullaan käsittelemään ehdottoman luottamuksellisesti. Haastattelujen jälkeen aloitin aineiston analyysin. Analyysi alkoi aineiston sanatarkalla litteroinnilla, joka yhdessä haastattelujen teon kanssa antoi jo tutkijalle hyvän kuvan siitä, millaista jaettu johtajuus kohdekoulussa on ja mitä etuja sillä toivotaan saavutettavan perinteiseen johtajuuteen verrattuna. Aineiston analyysin ja teorian lukemisen vuorovaikutuksessa muodostui lopulta tutkimustulokset siitä, mitä vastaajien mielestä johtajuuteen koulussa liittyy ja miten tutkittavat kuvaavat johtajuuden jakautumista sekä sen etuja ja haasteita koulussa.

Luotettavuutta tässä tutkimuksessa lisää se, että tein haastattelut ja niiden litteroinnin itse, jolloin aineisto tuli minulle tutuksi. Lisäksi teoriaan perehtyminen haastatteluteemoja muodostettaessa ja haastatteluteemojen testaaminen kahdella esihaastattelulla ennen varsinaista aineiston hankintaa tuovat luotettavuutta tutkimukselle. Haastattelujen sanatarkka litterointi ja itse tehdyt haastattelut antavat tälle tutkimukselle uskottavuutta ja luotettavuutta. Uskon, että haastattelut olivat luontevampia ja vastaajien oli helpompi vastaila minulle, kun hieman jo tunsimme toisiamme työskenneltyäni heidän kanssaan muutaman kuukauden. Koenkin tämän vielä parantavan

tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi haastatteluaineiston analyysi ja tulokset on pyritty esittelemään lukijalle mahdollisimman tarkasti. Aineiston analyysi eteni siten, että tutustuttuani aineistoon muodostin siitä pääteemoja (johtaminen koulussa, jaettu johtajuus ja tulevaisuus), joihin sitten erittelin vastaukset ryhmittäin: opettajien vastaukset omaan ryhmäänsä ja rehtorin ja apulaisrehtorien vastaukset toiseen ryhmään. Pääteemojen muodostamisen jälkeen havaitsin, että aineistossa esiintyi teemoja, jotka kuuluivat useampaan yläteemaan. Niinpä jatkoin aineiston pilkkomista pienempiin osiin, jolloin sain muodostettua vielä paremmin aineistoa kuvaavat teemat. Teemoiksi muodostuivat johtajuuteen liittyen rehtorin työnkuva, rehtorin vastuu ja tiedottava rooli, johtamistyön haasteet, hyvä johtaja, hyvä alainen ja muutos kohti jaettua johtajuutta. Jaettuun johtajuuteen liittyviksi teemoiksi muodostuivat johtajuuden jakautuminen arjessa, vaikutusmahdollisuudet, tiimityö sekä jaetun johtajuuden myönteiset vaikutukset sekä haasteet. Näiden lisäksi omaksi teemaksi tuli vielä koulun johtamisen tulevaisuus. Nämä teemat kuvasivat aineistoa kattavasti ja päättyivät myös tulosten esittelyyn lähes sellaisinaan.

Tutkimuksessa pyrin esittelemään käyttämäni käsitteet mahdollisimman tarkasti (esimerkiksi johtajuus, jaettu johtajuus ja johtaja), mutta on huomioitava, että vastaajien puheessa käsitteet ja haastatteluteemat limittyivät ja ovat osin päällekkäisiä. Pyrin ratkaisemaan tämän haasteen siten, että luin vastaajien kommentteja aina laajemmassa kontekstissa, jolloin sain paremman kuvan siitä, mitä he milloinkin tietyllä käsitteellä tarkoittivat. Lisäksi pyrin tulosten esittelyssä esittämään aina sen, mistä näkökulmasta kulloinkin on kyse. Tästä johtuen päädyin tuloksissa esittelemään ensin johtajan tehtäviä ja siirryin sitten vasta johtajuuteen. Tulkinnat rakentuivat siis kokonaisuuden hahmottamisen kautta ja vaikka kaikki tulkinnat eivät välttämättä yksiselitteisiä olleetkaan niin pyrin liittämään ne aina laajempaan asiayhteyteensä.

Laadullisen tutkimuksen aiheen tulee olla relevantti ja kiinnostava (Eriksson & Koistinen 2005, 20). Jaettu johtajuus on ajankohtainen ja monia kouluorganisaatioita koskettava asia. Siksi sen tutkiminen on kiinnostavaa ja tärkeää. Lisäksi jaetusta johtajuudesta yhtenä johtajuuden mallina kouluorganisaatiossa on tehty vain vähän tapaustutkimusta. Tutkimusta tehdessäni olen tiedostanut sen, että tutkimukseni aihe liittyy omaan kokemus- ja koulutustaustaan. Olen kuitenkin pyrkinyt tuomaan rehellisesti oman taustani tutkimuskohteeseen liittyen julki ja uskonkin tämän helpottavan lukijaa suhteuttamaan tulkintojani ja arvioimaan esittämieni tulosten uskottavuutta. Vaikka tutkimus on tapaustutkimus, niin jaetussa johtajuudessa on pohjimmiltaan kuitenkin kyse inhimillisestä toiminnasta ja vuorovaikutuksesta, jotka sisältävät myös yleistettäviä piirteitä, onpa kyseessä sitten kuntaorganisaatio tai yksityinen organisaatio.

9.5 Jatkotutkimusaiheita

Tässä tutkimuksessa keskityttiin vain yhteen jaetun johtajuuden alkutaipaleella olevaan kouluun. Tutkimusta olisikin mielenkiintoista laajentaa ja ottaa vertailukohdaksi sellainen koulu, jossa perinteinen johtajuusmalli on hallitseva. Olisivatko rehtorien, apulaisrehtorien ja opettajien näkemykset johtajuudesta, omista vaikutusmahdollisuuksista, kuulluksi tulemisesta ja jopa motivoituneisuudesta työyhteisön kehittämiseksi vaihdelleet? Tai vastakohtana sellainen koulu, jossa jaettua johtajuutta on toteutettu jo kauan. Miten tällaisessa koulussa kuvattaisiin jaetun johtajuuden kehitystä aina perinteisen johtajuusmallin murenemisestä nykyhetkeen? Millaisia muutoksia johtajuudessa ja koulun arjessa on tapahtunut ja onko sillä ollut vaikutusta esimerkiksi työviihtyvyyteen?

Tutkimus olisi myös mielenkiintoista toistaa samassa koulussa sitten, kun se on muuttunut yhtenäiskouluksi tai useamman vuoden seurantatutkimuksena jaetun johtajuuden kehitysvaiheista. Olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka uudet opettajat sisäistävät jaetun johtajuuden ydinajatuksen ja kuinka tiimit ja tiimidynamiikka toimii, kun osa tiimistä on täysin vieraita toisilleen? Ja kokevatko opettajat sosiaalistumisen olevan helpompaa oman tiimin kautta kuin ilman tiimityötä? Aihetta voisi lähestyä myös eri-ikäisten henkilöiden näkökulmista. Pitkän työuran tehneellä, uudella yhtenäiskoulun opettajalla saattaisi olla hyvinkin erilainen näkemys jaetusta johtajuudesta uudessa yhtenäiskoulussa kuin esimerkiksi vastavalmistuneella opettajalla.

Tuloksissa yllätti myös se, että halu lisätä omia vaikutusmahdollisuuksia koulun yhteisiin asioihin tuntui laskevan jo kuuden vuoden työskentelyn jälkeen. Mikäli tämä pitää paikkansa, niin on erittäin harmillista, että ne henkilöt, joille on kertynyt tietotaitoa työstä tietyssä koulussa, eivät halua enää vaikuttaa niin voimakkaasti työyhteisön yhteisiin asioihin. Tässä tutkimuksessa otos oli pieni, joten tämä asia vaatisi ehdottomasti laajempaa tutkimusta.

Tässä tutkimuksessa haastattelin vain muutamia luokanopettajia, apulaisrehtoreita ja rehtoria ja tutkimusta voisikin hyvin laajentaa niin, että se koskisi kaikkia niitä työyhteisöön kuuluvia henkilöitä, jotka jollakin tavalla osallistuvat opetuksen järjestämiseen ja opettamiseen. Nyt rajauksen ulkopuolelle jäivät erityisopettajat, kieltenopettajat, koulunkäyntiavustajat ja usea luokanopettaja. Heidän näkemystensä lisääminen tähän tutkimukseen toisi varmasti uusia puolia sekä johtajuudesta koulussa että jaetusta johtajuudesta esille. Tällöin myös alaisten näkemykset alaistaistoista ja niiden merkityksestä onnistuneessa johtajuudessa voitaisiin ottaa paremmin esille.

LÄHTEET

Ahonen, H. 2008. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ahonen, J. 2001. Ammattina Rehtori. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Arvassalo, L. 2006. Sana sanasta – ajan sanojen taustaa: Alaistaito [Verkkodokumentti]. [Viitattu 28.2.2011] Saatavilla <http://www.kotus.fi/index.phtml?s=766>.

Burke, C. S. & Fiore, S. M. & Salas E. 2003. The Role of shared cognition in enabling shared leadership and team adaptability. Teoksessa “Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership” (toim. Pearce C.L. & Conger J.A.) Thousand Oaks, California: SAGE Publications. 103—122.

Burns, J. M. 1978. Leadership. New York: Harper & Row Publishers.

Chrispeels, J. & Martin, K. 2001. Four School Leadership Teams Define Their Roles Within Organizational and Political Structures to Improve Student Learning. In School Effectiveness and school Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice. 13:3. pp. 327—365.

Christ, O., van Dick, R., Wagner, U., Stellmacher, J. 2003. When teachers go the extra mile: Foci of organisational identification as determinants of different forms of organisational citizenship behavior among schoolteachers. British Journal of Educational Psychology 73, 329–341.

Cox, J. F. & Pearce, C. L. & Perry, M. L. 2003. Towards a Model of Shared Leadership and Distributed Influence in the Innovation Process: How Shared Leadership Can Enhance New Product Development Team Dynamics and Effectiveness. Teoksessa “Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership.” (toim. Pearce C.L. & Conger J.A.) Thousand Oaks, California: SAGE Publications. 48—76.

Drucker, P. 1992. There's More Than One Kind of Team. The Wall Street Journal. Feb. 11. 16.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisu 4:2005.

Fletcher, J. & Käufer K. 2003. Shared Leadership: Paradox and possibility. Teoksessa “Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership.” (toim. Pearce C.L. & Conger J.A.) Thousand Oaks, California: SAGE Publications. 19—47.

Heikkilä, K. 2002. Tiimit - Avain uuden luomiseen. Helsinki: Talentum Oy.

Helakorpi, S. 2001. Koulun johtamishaaste. Helsinki: Tammi.

Hellström, M. 12.6.2006. Pedagoginen johtaminen -mitä se on? [Verkkodokumentti]. [Viitattu 11.9.2013] Saatavilla <http://marttifi.wordpress.com/2006/06/12/pedagoginen-johtaminen-mita-se-on>

Hietaniemi-Virtanen, N. 1998. Onko peruskoulu suojassa supistamispolitiikalta? Kunnallistieteellinen aikakauskirja. Kunnallistieteen yhdistys 4, 313—322.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hodgkinson, C. 1991. Educational Leadership: The Moral Art. Albany: SUNY Press.
- Houghton, J. D. & Neck, C. P. & Manz, C. C. 2003. Self-Leadership and SuperLeadership: The Heart and Art of Creating Shared Leadership in Teams. Teoksessa "Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership." (toim. Pearce C.L. & Conger J.A.) Thousand Oaks, California: Sage Publications. 123—140.
- Huhtanen, K. & Keskinen, S. 2009. Rehtorius peliäkö? Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö.
- Huuhka, M. 2010. Luovan asiantuntijaorganisaation johtaminen. Helsinki: Talentum Oy.
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T. & Ahonen, J. 2002. Oppilaitoksen johtaminen. Helsinki: WSOY.
- Juusenaho, R. 2004. Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja – Sukupuolinen näkökulma. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 11.1.2014] Saatavilla <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/13313>
- Juuti, P. 1992. Organisaatiokäyttäytyminen. Helsinki: Otavan kirjapaino Oy.
- Juuti, P. 2006. Johtamispuhe. Aavaranta-sarja. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Jäppinen, A.-K. 2012. Huomisen johtajuus ja sen synnyttäminen. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. 197—219.
- Jäppinen, A.-K., Kiuttu, K. & Pöysä-Tarhonen, J. 2011. Jaettu pedagoginen johtajuus organisaation muutosvaiheessa. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & S. Paloniemi (toim.) Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. 199—224.
- Järvinen, P. 2011. Esimiestyö ongelmatilanteissa – konfliktien luomat haasteet työyhteisössä. Helsinki: Sanoma Pro.
- Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 11.9.2013] Saatavilla <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/43654/aikahyva.pdf?sequence=1>
- Karlöf, B. 2002. Johtamisen käsitteet ja mallit. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Keskinen, S. 2010. Tutkimus alaistaidoista kunnissa. Kunnallisan kehittämissäätöön tutkimusjulkaisu, nro 49. Kunnallisan kehittämissäätö. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 11.10.2013] Saatavilla <http://www.polemiikki.fi/files/library/attachments/verkkoutkimusjulkaisu49.pdf>
- Kirveskari, T. 2003. Visiot oppilaitoksen johtamisessa. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Koivuniemi, T. 2004. Henkilöstövoimavarojen moninaisuus, muutos ja johtaminen kuntasektorilla. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kokkonen, J. 2007. Jakamaton ja jaettu johtajuus: Foucault’lainen valta-analyysi johtajuusdiskurssissa. Pro Gradu. Lapin yliopisto. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 22.11.2013] Saatavilla <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/63687/5635.pdf?sequence=1>

Kyllönen, M. 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 18.11.2013] Saatavilla <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8630-2>

Lahtero, T. 2011. Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri: Symbolis-tulkinnallinen näkökulma. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 20.11.2013] Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4186-4>

Löfström, E., Metsämuuronen, J., Niemi, E., Salmio, K. & Stenvall, K. 2005. Koulutuksen paikallinen arviointi vuonna 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät: etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 20.11.2013] Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2985-5>

Nikander, L. 2003. ”Hyvää mieltä ja yhteistyötä” Johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Nivala, V. 2006. Näkökulmia julkisen sektorin johtamiseen ja johtamisen kehittämiseen. Teoksessa Juuti, P. (toim.) Johtaminen eilen, tänään, huomenna. Helsinki: Otava. 129—140.

Northouse, P. G. 2004. Leadership: Theory and Practice. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Opetushallitus 1998. Arviointi 7/1998. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetushallitus. 2001. Koulun johtaminen pohjoismaisessa vertailussa. Helsinki: Opetushallitus.

O’Toole, J. & Galbraith, J. & Lawler, E. E. 2003. The Promise and Pitfalls of Shared Leadership: When Two (or More) Heads are Better Than One. Teoksessa “Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership.”(toim. Pearce C.L. & Conger J.A.) Thousand Oaks, California: Sage Publications. 250—268.

Paras-hanke. Kunnat.net www-sivu. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 12.9.2013] Saatavilla <http://www.kunnat.net/fi/palvelualueet/kuntaudistus/paras/Sivut/default.aspx#anchor-details>.

Paras-hankkeen vaikutukset kouluverkkoon vähäiset. Kuntaliiton tiedote 11.3.2013. Kunnat.net-
www-sivu. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 12.9.2013] Saatavilla <http://www.kunnat.net/fi/Kuntaliitto/media/tiedotteet/2013/03/Sivut/Arttu-koulutuspalvelut.aspx>.

Pearce, C. L. 2004. The future of leadership: Combining vertical and shared leadership

to transform knowledge work. *Julkaisussa Academy of Management Executive*, 2004. Vol 18. No 1. 47—57.

Pearce, C. L. & Conger, J. A. 2003a. *Shared Leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Pearce, C. L. & Conger, J. A. 2003b. All those years ago: The Historical underpinnings of shared leadership. Teoksessa "Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership." (toim. Pearce C.L. & Conger J.A.) Thousand Oaks, California: SAGE Publications. 1—18.

Pearce, C. L. 2004. The Future of Leadership: Combining Vertical and Shared Leadership to Transform Knowledge Work. *The Academy of Management Executive*, Vol 18, No 1, pp. 47—59.

Pearce, C. L. & Manz, C. C. 2005. The New Silver Bullets of Leadership: The Importance of Self- and Shared Leadership in Knowledge Work. *Organizational Dynamics*, Vol 34, No. 2, pp. 130—140.

Perusopetuslaki 1998. 628/1998. L 1—2. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 25.7.2013]. Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1P2>.

Podsakoff M., MacKenzie, S., Paine, J. & Bachrach, D. 2000. Organizational Citizenship Behaviors: A Critical Review of the Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 25.2.2013]. Saatavilla <http://myweb.usf.edu/~jdorior/Organizational%20citizenship%20behaviors%20a%20critical%20review%20of%20the%20theoretical%20and%20empirical%20literature%20and%20suggestions%20for%20future%20research.pdf>

Puusa, A. 2011a. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa *Menetelmäviidakon raivaajat*. (toim. Puusa, A. & Juuti, P.). Helsinki: Johtamistaidon opisto. 73—87.

Puusa, A. 2011b. Laadullisen aineiston analyysi. Teoksessa *Menetelmäviidakon raivaajat*. (toim. Puusa, A. & Juuti, P.). Helsinki: Johtamistaidon opisto. 114—125.

Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 15.12.2013] Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3803-1>

Rego, A. 2003. Citizenship behavior of university teachers. *Active Learning in Higher Education* 4 (1):8—23.

Richmon, M.J. & Allison, D. 2003. Toward a Conceptual Framework Leadership inquiry. In *Educational Management & Administration*. *Journal of the British Educational Leadership, management & Administration Society* : Vol 31:1. pp. 31 – 50.

Ropo, A., Eriksson, M., Keso, H., Koivunen, N., Lehtimäki, H., Pietiläinen & Sauer E. 2005. *Jaetun johtajuuden särmät*. Helsinki: Talentum.

Räty, O. 2000. *Rehtori johtajana. Oppimisen johtaminen*. Virrat: Olli & Leena Räty.

- Sillanpää, K. 2010. Jaettua johtajuutta ja alaistaitoja. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 5.1.2014] Saatavilla <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201010193003>
- Sivistyslautakunnan mietintö. SiVM 3/1998 vp. Sivistysvaliokunnan mietintö hallituksen esityksestä koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 5.1.2014] Saatavilla <http://217.71.145.20/TRIPviewer/show.asp?tunniste=SiVM+3/1998&base=erml&palvelin=www.eduskunta.fi&f=WP>
- Suvanto, A. 2010. Alaistaidot – yhteistoimintaa, vasteen antamista ja ottamista, aloitekykyä, loppuun saakka viemistä. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 25.2.2013] Saatavilla http://www.practia.fi/index.php?option=com_content&view=article&id=62:alaistaidot-yhteistoimintaa-vasteen-antamista-ja-ottamista-aloitekykyae-loppuun-saakka-viemista&catid=15:blogi&Itemid=1
- Sydänmaanlakka, P. 2003. Intelligent leadership and leadership competencies. Developing a leadership framework for intelligent organizations. Espoo: Helsinki university of technology. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 25.4.2013] Saatavilla: <http://lib.hut.fi/Diss/2003/isbn9512263602/>.
- Sydänmaanlakka, P. 2012. Älykäs organisaatio. Helsinki: Talentum.
- Taipale, M. 2004. Työnjohtajasta tiiminvalmentajaksi. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 12.1.2014] Saatavilla <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-6078-2>
- Tanttu, K. 2005. Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino. 108—114.
- Taylor, T., Martin, B.N., Hutchinson, S., & Jinks, M. 2007. Examination of Leadership Practises of Principals Identified as Servant Leaders. International Journal of Leadership in Education. Vol. 10(4), 401–419. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 20.11.2013] Saatavilla <http://utaedleadership.wikispaces.com/file/view/Week+2+Article.pdf>
- Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Tuomi, J. 2007. Tutki ja lue: Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Valtonen, A. 2011. Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina. Teoksessa Menetelmäviidakon raivaajat. (toim. Puusa, A. & Juuti, P.). Helsinki: Johtamistaidon opisto. 88—101.

Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsinki: Yliopistopaino. [Verkkodokumentti] [Viitattu 12.8.2013] Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3640-8>

Viitala, R. 2004. Henkilöstöjohtaminen. Helsinki: Edita.

Äyräs, V. 2011. Pedagoginen johtaminen jaetun johtamisen näkökulmasta. [Verkkodokumentti] [Viitattu 12.9.2013] Saatavilla http://www.oph.fi/download/137792_C6_Ayras.pdf.

Taustatiedot

- Ikä
- Koulutustausta
- Työkokemus vuosina
- Rehtoriksi / vararehtoriksi talon sisältä vai ulkoa? /
- Oletteko toimineet opettajana/ rehtorina viim. 5 vuoden aikana muualla?
- Keitä luette lähimmiksi työtovereiksi?
- Koulun tiedot (oppilasmäärä, opettajien lkm, yksiköitten lkm)

Johtaminen koulussa

- Mitä on johtajuus koulussa?
- Kenellä koulussa mielestänne on johtamistehtäviä ja millaisia ne ovat?
- Rehtorin tehtävät?
- Kerro vielä esimerkin avulla, millainen on hyvä johtaja?
- Mitä hyvältä johtajalta odotetaan?
- Mitä hyviltä alaisilta odotetaan?
- Minkälaisia haasteita koulun johtamisessa on nykyään?
- Kerro omin sanoin, mitä seuraavilla asioilla mielestäsi tarkoitetaan?
 - a) Talousjohtaminen
 - b) Hallinnollinen johtaminen
 - c) Ihmisten johtaminen
 - d) Pedagoginen johtaminen
- Miten rehtorin aika mielestäsi jakaantuu prosentuaalisesti em. asioihin.?

Jaettu Johtajuus

- Mitä jaetulla johtajuudella mielestäsi tarkoitetaan? Kerro ihan omin sanoin, mitä se tarkoittaa.
- Mitä jaettu johtajuus koulussa tarkoittaisi?
- Kerrotko vielä jonkun esimerkin jaetusta johtajuudesta?
- Näkyykö jaettu johtajuus omassa arjessasi, miten?

- Keiden kesken/välillä johtajuutta jaetaan?
- Millaisissa asioissa tai tilanteissa johtajuutta jaetaan?
- Millaisissa asioissa ja tilanteissa johtajuutta voisi jakaa vielä enemmän?
- Mitä etuja tiimi-/ryhmämuotoisella vastuualueiden hoitamisella voidaan saavuttaa?
- Onko tiimi-/työryhmätyöskentelyllä merkitystä vaikutusmahdollisuuksiisi työpaikan yhteisissä asioissa? Miten? Jos ei, niin miten saisi paremmin kaikkien äänet kuuluville?
- Minkälaisissa asioissa rehtori jakaa/voisi jakaa johtajuutta muille työntekijöille?
- Mitä etuja jaetulla johtajuudella voidaan saavuttaa?

Tulevaisuus

- Mitä haasteita koululla on edessään seuraavien kymmenen vuoden aikana?
- Tuleeko rehtorin työ muuttumaan jotenkin? Miten?
- Mitä opettajilta vaaditaan tulevien vuosien aikana?

Herättikö tämä keskustelu vielä joitain ajatuksia tai kysymyksiä?

KIITOS!

Hei

Opiskelen Tampereen yliopistossa luokanopettajaksi ja teen Pro Gradu -tutkimusta koulun johtamisesta. Tarkoitukseni on kuvata koulun johtajuutta nykypäivänä ja johtajuuden jakautumista kouluorganisaatiossa. Toivon, että sinulla on hetki aikaa täyttää oheinen kyselylomake.

Aineisto käsitellään luottamuksellisesti. Tuloksista ei pysty tunnistamaan yksittäistä vastaajaa. Kyselylomakkeet hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua. Täytetyn kyselylomakkeen voit palauttaa opettajanhuoneessa olevaan vastauslaatikkoon perjantaihin 28.9.2013 klo 14.20 mennessä.

Vastaa mielelläni kaikkiin kysymyksiin graduuni liittyen. Valmistuttuaan gradu on luettavissa osoitteessa <http://tutkielmat.uta.fi/>. Työn ohjaajana toimii dosentti, xxx xxx.

Kiitos vastauksestasi!

Ystävällisin terveisin

Katriina Tolonen
Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö

p. xxx xxxxxxxx
xxx.xxx@uta.fi

Tutkimuslomake

Liite 3 (2)

TUTKIMUSLOMAKE OPETTAJILLE

Vastaa seuraaviin kysymyksiin ympyröimällä oikea vaihtoehto tai täyttämällä puuttuva kohta:

1. Sukupuoli 1 Nainen 2 Mies
2. Ikä _____ vuotta
3. Työkokemus opettajana _____ vuotta
4. Oletko toiminut työurasi aikana rehtorina tai apulaisrehtorina? 1 En 2 Kyllä

Vastaa seuraaviin väittämiin ympyröimällä YKSI vaihtoehto, joka kuvaa parhaiten sinun käsitystäsi koulun arjesta ja johtamisesta

1 = täysin samaa mieltä 2 = jokseenkin samaa mieltä 3 = en osaa sanoa
4 = jokseenkin eri mieltä 5 = täysin eri mieltä

	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	En osaa sanoa	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä
5. Koen saavani vaikuttaa riittävästi koulun toiminnan kehittämiseen	1	2	3	4	5
6. Minun on helppo tuoda omia ideoitani julki opettajienkokouksessa	1	2	3	4	5
7. Työryhmissä ja tiimeissä omien ideoiden julki tuominen tuntuu helpommalta kuin opettajienkokouksessa	1	2	3	4	5
8. Haluaisin enemmän vaikutusmahdollisuuksia yhteisten asioiden päättämiseen koulussa	1	2	3	4	5
9. Rehtorin tulisi vastata yksin kaikista koulun johtamiseen liittyvistä päätöksistä	1	2	3	4	5

10. Mitä jaetulla johtajuudella mielestäsi tarkoitetaan? (Voit tarvittaessa jatkaa kääntöpuolelle)

11. Millaisissa asioissa / tehtävissä johtajuutta voisi koulussa mielestäsi jakaa? (Voit tarvittaessa jatkaa kääntöpuolelle)

KIITOS VASTAUKSESTASI!