

**HAASTEENA KOULUYHTEISÖN HYVINVOINTIA EDISTÄVÄ TOIMINTA-
KULTTUURI**

**– tapaustutkimus liikunnan ja terveystiedon opettajataustaisen rehtorin muutos-
johtamisesta yläkoulussa**

Eero Latvala

Liikuntapedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Kevät 2010

Liikuntatieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Latvala, E. 2010. Haasteena koulu yhteisön hyvinvointia edistävä toimintakulttuuri – tapaustutkimus liikunnan ja terveystiedon opettajataustaisen rehtorin muutosjohtamisesta yläkoulussa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. 121 s.

Tutkimuksessa tarkasteltiin yhden liikunnan ja terveystiedon opettajataustaisen rehtorin muutosjohtajuuden ja -johtamisen vaikutusta koulunsa toimintakulttuuriin. Keskeisinä tutkimustehtävinä oli selvittää, millaisia muutoksia tutkimuskohteena olleen koulun toimintakulttuurissa oli nykyisen rehtorin aikana tapahtunut, ja mikä oli hänen roolinsa näiden muutosten toteutumisessa. Rehtorin roolin hahmottamiseksi tutkimuksessa kuvattiin liikunnan ja terveystiedon opettajuuden antia hänen johtajuudelleen sekä rehtorin pedagogista johtajuutta ja muutosjohtajuutta. Lisäksi tavoitteena oli tutkia sisältääkö koulun nykyinen toimintakulttuuri sekä rehtorin johtajuus koulu yhteisön pedagogista hyvinvointia edistäviä eli oppijoiden yhteisöön liitettäviä piirteitä. Tutkimuksessa käytettiin koulusta peitenimeä Ryhtilän koulu ja rehtorista peitenimeä Rexi.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Tutkimusaineisto muodostui pääosin Rexin, neljän Ryhtilän koulun opettajan sekä kunnan opetustoimenjohtajan puolistrukturoiduista teemahaastatteluista. Haastattelut tehtiin keväällä 2007. Lisäksi aineistoon kuului Rexin täyttämä kyselylomake sekä muistiinpanot tutkijan ja Rexin ensimmäisestä tapaamisesta. Tieteenfilosofinen lähestymistapa tutkimusaineistoon oli hermeneuttinen. Aineiston analyysissä tukeuduttiin teoriasidonnaiseen analyysiin, ja aineisto analysoitiin teemoittelun ja tyypittelyn periaatteella.

Tutkimuksen mukaan Rexin oppiainetaustalla, liikunnan ja terveystiedon opettajuudella, oli merkittävä vaikutus hänen johtamiskäyttäytymisensä ja johtamisfilosofiansa muotoutumiselle. Liikunnan opettajuus edisti monella tapaa Rexin johtamisvalmiuksien kuten ennakointi- ja stressinhallintataitojen, yllätysten sietokyvyn, päätöksentekokyvyn sekä asioiden ja ihmisten organisointiin liittyvien taitojen kehittymistä. Terveystiedon opettajuus antoi puolestaan Rexille aineksia oppilaslähtöisyyttä ja koulu yhteisön hyvinvointia korostavan johtamisfilosofian rakentamiseen. Rexin johtajuudesta löytyi useita pedagogisessa johtajuudessa ja muutosjohtajuudessa olennaisia piirteitä, mutta toisaalta myös selkeitä kehittymiskohteita. Kokonaiskuva Rexin johtajuudesta muodostui kuitenkin myönteiseksi.

Ryhtilän koulun toimintakulttuurissa tapahtui Rexin johtamiskauden aikana selkeä muutos myönteisempään suuntaan. Koulun vuorovaikutus-, opetus- ja hallintokulttuurit muuttuivat avoimemmiksi, ja samalla sekä oppilaiden että opettajien oppimis- ja työskentelyilmapiirit parantuivat. Koulun muutos kiteytyi hyvinvoinnin valitsemiseen koulun toimintaa ohjaavaksi ydintemaksi, ja tämän pohjalta muodostuneeseen yhteisöllisyyden tunteeseen. Rexillä oli erittäin merkittävä ja näkyvä, joskin teoriataustan valossa myös kysymyksiä herättävä rooli Ryhtilän koulun toimintakulttuurissa tapahtuneitten muutosten toteutumisessa. Koulun nykyinen toimintakulttuuri ja Rexin johtajuus sisälsivät useita pedagogiseen hyvinvointiin ja oppijoiden yhteisöön liitettäviä piirteitä, joista tärkeimmät liittyivät yhteisön jäsenten yksilö- ja yhteisötasolla kokemiin tunteisiin. Näitä olivat osallisuuden ja toimijuuden pohjalta kehittyvä tunne yhteenkuuluvuudesta eli yhteisöllisyydestä sekä tätä seuraava turvallisuuden tunne. Toisaalta Rexin johtajuudessa ja koulun toimintakulttuurissa oli suhteessa pedagogiseen hyvinvointiin ja oppijoiden yhteisöön vielä kehittämisen varaa.

Avainsanat: liikunnan ja terveystiedon opettajuus, koulun johtaminen, pedagoginen johtajuus ja -johtaminen, muutosjohtajuus ja -johtaminen, toimintakulttuuri, pedagoginen hyvinvointi, oppijoiden yhteisö

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1	KOULUN JOHTAMINEN KUTSUMUKSENA.....	5
2	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	7
	2.1 Tutkimuksen asemointi ja merkitys	7
	2.2 Lukuohjeeksi	9
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	11
	3.1 Laadullinen tapaustutkimus	11
	<i>Puolistrukturoitu teemahaastattelu</i>	12
	3.2 Tutkimusaineisto	13
	<i>Tutkimuskohteena olevan koulun sekä haastateltavien kuvailu</i>	14
	<i>Tutkimuksen eettiset näkökulmat</i>	18
	3.3 Aineiston analyysi, synteesi ja tulkinta	20
	<i>Teemoittelu ja tyypittely</i>	20
	<i>Hermeneuttinen lähestymistapa</i>	21
	<i>Esiymmärrykseni</i>	22
	3.4 Tutkimusprosessin eteneminen	24
4	OPETTAJUUS KOULUN JOHTAMISTYÖN PERUSTANA	26
	4.1 Hyvä opettaja – hyvä rehtori?	26
	<i>Johtamiskoulutuksen merkitys – Rexin koulutustausta</i>	28
	4.2 Liikunnanopettajuuden anti Rexin johtajuudelle	33
	4.3 Terveystiedonopettajuuden anti Rexin johtajuudelle.....	35
5	KOULUN JOHTAMINEN ON SYVIMMILTÄÄN OPPIMISEN ELI MUUTOK- SEN JOHTAMISTA	37
	5.1 Johtamisen ja johtajuuden tarkastelua.....	38
	<i>Koulun johtaminen</i>	40
	5.2 Pedagoginen johtaminen ja johtajuus	40

5.3 Muutosjohtaminen ja -johtajuus.....	43
5.4 Rexi pedagogisena johtajana ja muutosjohtajana	46
6 TOIMINTAKULTTUURIN YMMÄRTÄMINEN – AVAIN KOULUYHTEI- SÖN HYVINVOINTIIN JA OPPIMISEEN	56
6.1 Mitä on toimintakulttuuri?	56
6.2 Koulun toimintakulttuurin pysyvät piirteet?	58
<i>Ryhtilän koulun toimintakulttuuri ennen Rexin johtamiskauden alkamista</i>	61
<i>Ryhtilän koulun nykyinen toimintakulttuuri</i>	63
6.3 Koulun toimintakulttuurin transformatiivinen muutos	73
<i>Ryhtilän koulun toimintakulttuurissa Rexin aikana tapahtuneet muutokset</i>	78
6.4 Toimintakulttuurin ja johtamisen sidosteisuus.....	85
<i>Rexin rooli muutoksissa</i>	86
7 POHDINTA	89
7.1 Yhteenveto	89
7.2 Hyvinvoiva koulu – oppijoiden yhteisö	95
8 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	106
8.1 Luotettavuus	107
8.2 Yleistäminen	108
8.3 Jatkotutkimusehdotukset	109
LÄHTEET.....	110
LIITE 1 Haastattelurunko rehtorille.....	117
LIITE 2 Haastattelurunko opettajille	118
LIITE 3 Haastattelurunko opetustoimenjohtajalle	119
LIITE 4 Kyselylomake rehtorille.....	120
LIITE 5 Alustavan haastattelurungon sisältänyt yhteydenottoviesti opettajille	121

1 KOULUN JOHTAMINEN KUTSUMUKSENA

Kansainvälisten oppimistulosvertailujen valossa suomalainen peruskoulu täyttää opetuksellisen tehtävänsä erinomaisesti, onhan oppilaidemme tiedollinen osaaminen muihin maihin verrattuna korkealla tasolla (Kuittinen, Lappalainen & Meriläinen 2008; Välijärvi 2008). Toisaalta samat tutkimukset osoittavat, että merkittävä osa oppilaista viihtyy kouluissamme huonosti. Suomalaisten oppilaiden ja opiskelijoiden pahoinvointi on lisääntynyt ja sen äärimmäisiä ilmenemismuotoja edustavat viimeaikaiset kouluampumiset. Vastaavasti opettajien uupumuksesta kertovat tutkimukset antavat viitteitä koulun aikuisyhteisöjen lisääntyvästä pahoinvoinnista. Suomalainen peruskoulu näyttäisi tarjoavan jäsenilleen korkeatasoista pedagogista osaamista riittävän mielekkään oppimis- ja työskentely-ympäristön kustannuksella. (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008.)

Hyvät oppimistulokset ja koulujen huonoksi koettu oppimis- ja työviihtyvyys näyttävät sisältävän paradoksin. Eikö hyvän oppimisen edellytyksenä olekaan yksilön kokema fyysinen, henkinen ja sosiaalinen hyvinvointi? Enempää PISA-tutkimusten relevanttisuutta saatikka suomalaisten opettajien ammattitaitoa kyseenalaistamatta esitän tutkimukseni kannalta keskeisen kysymyksen. Jos suomalainen peruskoulu tuottaa näillä lähtökohdilla näinkin hyviä oppimistuloksia, niin millaisiin saavutuksiin koulumme voisivat yltää, jos niiden toimintakulttuuri tukisi nykyistä enemmän jäsentensä osallisuutta, yhteistoiminnallisuutta ja yhteisöllisyyttä? Toisin sanoen pedagogisen hyvinvoinnin ja oppijoiden yhteisön rakennusaineiksia.

Tutkimukseni tarkoituksena on hahmottaa yhden suomalaisen yläkoulun toimintakulttuurin muutosta ja muutoksessa mukana olleen rehtorin johtamistoimintaa pedagogisesta hyvinvoinnista, oppijoiden yhteisöstä sekä koulun johtamisesta esiintyvän tutkimustiedon valossa. Onnistuneessa koulun toimintakulttuurin muutosprosessissa korostuu toimintakulttuurin syvällisen merkityksen avaaminen koko kouluyhteisön tietoisuuteen. Koulujen nykyisissä toimintakulttuureissa on piirteitä vuosisatojen takaa. Osa näistä piirteistä on edelleen toimivia ja ne kannattaa säilyttää. Osa puolestaan on koulun perustehtävän onnistuneen toteutumisen kannalta tarkoituksenmukaisettomia. (Karjalainen 1991; Sahlberg 1996.) Kun kouluyhteisön jäsenet yhdessä miettivät kulttuurinsa erilai-

sia piirteitä, on toimintakulttuuria mahdollista kehittää yhteisön jäsenten hyvinvointia ja siten myös oppimista edistävään suuntaan (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 128; Kohonen & Leppilampi 1994, 62; Nummenmaa 2006). Tällainen kehitys edellyttää kouluyhteisöltä selkeisiin pedagogisiin näkemyksiin pohjautuvaa muutosjohtajuutta ja – johtamista. Löytyykö Ryhtilän koulun toimintakulttuurin muutostilanteista edellä kuvatun kaltaisia yhteisöllisiä prosesseja ja millaisena Rexin johtajuus näyttäytyy?

Rehtori on avainhenkilö kaikessa koulun toiminnassa. Jotta koulu voisi todella muuttua yhteisönsä hyvinvointia ja oppimista edistävään suuntaan, tulisi sen rehtorilla olla intohimoa koulun toimintakulttuurin kehittämiseen. (Hämäläinen ym. 2002, 8, 47; Isosomppi 1996, 18–19; Kurki 1993, 69–70, 89; Vuohijoki 2006, 21.) Kurjen (1993, 13–14) mukaan aidon johtajuuden juuret ovat spiritualiteetissa, kutsumuksen löytämisessä johtamistehtävään. Valitettavasti merkittävä osa esimerkiksi suomalaisista peruskoulun rehtoreista on ajautunut johtajan tehtäviin vastoin tahtoaan. Voidaan siis hyvällä syyllä epäillä heidän motivaatiotaan ja kompetenssiaan koulun kehittämiseen ja uudistamiseen. (Juusenaho 2004, 133–134; Pennanen 2006, 106–108, 182–185; Vuohijoki 2006, 124–125.)

Opettajuutta on perinteisesti pidetty kutsumusammattina. Kutsumus opettajuuteen ei kuitenkaan enää yksin riitä johtamistyön pohjaksi, sillä koulun johtaminen on eriytynyt opettajuudesta omaksi professiokseen (Ahonen 2001, 47; Alava 2004; 2007; Hämäläinen ym. 2002, 42). Rehtorilta edellytetäänkin nyt aitoa kutsumusta uudistavaan, palvelevaan johtajuuteen (Juuti 2007). Tämä edellyttää oman johtajuuden tiedostamista ja halua kehittyä johtajana. Maailman korkeimmin koulutetun opetushenkilöstön johtaminen sekä oppilaiden kasvusta ja kehityksestä vastaaminen tulisi nähdä yhteiskunnallisesti tärkeänä, tavoittelemisen arvoisena elämäntehtävänä (Ahonen 2001, 9, 44; Hämäläinen 2004; Juuti 2007). Jokainen kouluyhteisö on ansainnut kutsumuksensa löytäneen rehtorin.

Millainen on Rexin kutsumus koulun johtajuuteen? Löytyykö häneltä intohimoa oman johtajuutensa sekä koulunsa toimintakulttuurin kehittämiseen? Edellä esitetyt kysymykset ovat olennaisia pohdittaessa koulun toimintakulttuurin muutosprosessien mahdollisuutta ohjautua haluttuun suuntaan – kohti hyvinvoivaa oppijoiden yhteisöä.

2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimukseni ensisijaisena tarkoituksena on selvittää, millaisia muutoksia tutkimuksen kohteena olevan koulun toimintakulttuurissa on nykyisen rehtorin aikana tapahtunut, ja mikä on hänen roolinsa näiden muutosten toteutumisessa. Rehtorin roolin hahmottamiseen liittyy olennaisesti hänen johtajuutensa kuvailu. Etsin rehtorin aineenopettajataustasta lähtökohtia hänen johtajuudelleen ja johtamistoiminnalleen. Toisena keskeisenä tavoitteena on tutkia sisältääkö koulun nykyinen toimintakulttuuri ja rehtorin johtajuus koulu yhteisön hyvinvointia edistäviä eli oppijoiden yhteisöön liitettäviä piirteitä.

Tutkimustehtävät:

1. Mikä on liikunnan- ja terveystiedonopettajuuden anti rehtorin johtajuudelle?
2. Millainen rehtori on pedagogisena johtajana ja muutosjohtajana?
3. Miten koulun toimintakulttuuri on muuttunut nykyisen rehtorin aikana, ja mikä on rehtorin rooli tässä muutoksessa?
4. Millainen kuva koulun nykyisestä toimintakulttuurista ja rehtorin johtajuudesta muodostuu suhteessa malleihin koulu yhteisön pedagogisesta hyvinvoinnista ja oppijoiden yhteisöstä?

2.1 Tutkimuksen asemointi ja merkitys

Tutkimukseni keskittyy koulun toimintakulttuurin kehittämisprosessin hahmottamiseen korostaen samalla rehtorin pedagogisiin näkemyksiin pohjautuvan muutosjohtamisen ja -johtajuuden merkitystä. Näin työni ei ole perinteinen liikuntapedagoginen tutkimus, vaan se liittyy ensisijaisesti koulun johtamista ja kehittämistä käsittelevään tutkimuskenttään. Tämän päivän koulun kehittämisessä korostuu rehtorin määrätietoinen pedagoginen muutosjohtaminen yhteistoiminnassa yhteisön kaikkien jäsenten kanssa. Avainkäsitteitä ovat jaettu pedagoginen johtajuus, kollegiaalinen vuorovaikutus sekä yhteisön

kaikkien jäsenien mieltäminen oppijoiksi. Koulun kehittämisen ideaalisena visiona voidaan pitää oppijoiden yhteisöä, joka on tuorein kuvaus toimivasta koulu yhteisöstä.

Tutkimukseni aihepiiriin liittyviä tai ylipäättänsä erilaisten oppilaitosten johtamista käsitteleviä tutkimuksia löytyy Suomesta verraten vähän (Alava 2007; Pennanen 2006, 175). Erilaisten oppilaitosten toimintakulttuurin kehittämistä johtamisen näkökulmasta ovat Suomessa tutkineet ainakin Karjalainen (1991), Isosomppi (1996), Määttä (1996) ja Mahlamäki-Kultanen (1998). Karjalainen (1991) nosti työssään esille opettajan ammattitaidon myytin ja sen merkityksen koulun toimintakulttuurille sekä johtamiselle. Isosomppi (1996) tarkasteli väitöskirjassaan suomalaisen peruskoulun johtamistoimintaa ja sen kehittymistä yhteiskunnallis-historiallisessa kontekstissa. Teoreettisen, historiallisen ja empiirisen näkökulman avulla hän muotoili peruskoulun johtamiskulttuuria erityisesti koulun kehittämistilanteessa selittävän tulkintamallin, joka osoittaa koulun toimintakulttuurin rajaavan tietyt ehdot johtamistoiminnalle.

Määttän (1996) tapaustutkimus keskittyi yhden ammattioppilaitosyhteisön sisäisen kehittämisen analysointiin ja oppimisprosessin arviointiin. Tutkimuksen pohjalta muotoutui niin kutsuttu menestyksen malli, jossa yhdistyvät uudistuvan oppilaitoksen kehittämissprosessit ja niiden onnistuneen toteuttamisen mahdollistavat johtamisen osa-alueet. Mahlamäki-Kultanen (1998) selvitti tutkimuksessaan ammatillisen oppilaitoksen rehtorin toimintaa pedagogisena kehittäjänä sekä koulu yhteisön kehittämisen esteitä ja mahdollisuuksia. Tarkastelun kohteena oli erityisesti opettajien ja rehtorin välinen vuorovaikutus kulttuurisessa kontekstissa. Lisäksi useat tutkijat (Pennanen 2006; Mäkelä 2007) ovat töidensä teoriataustoissa sivunneet aihepiiriä.

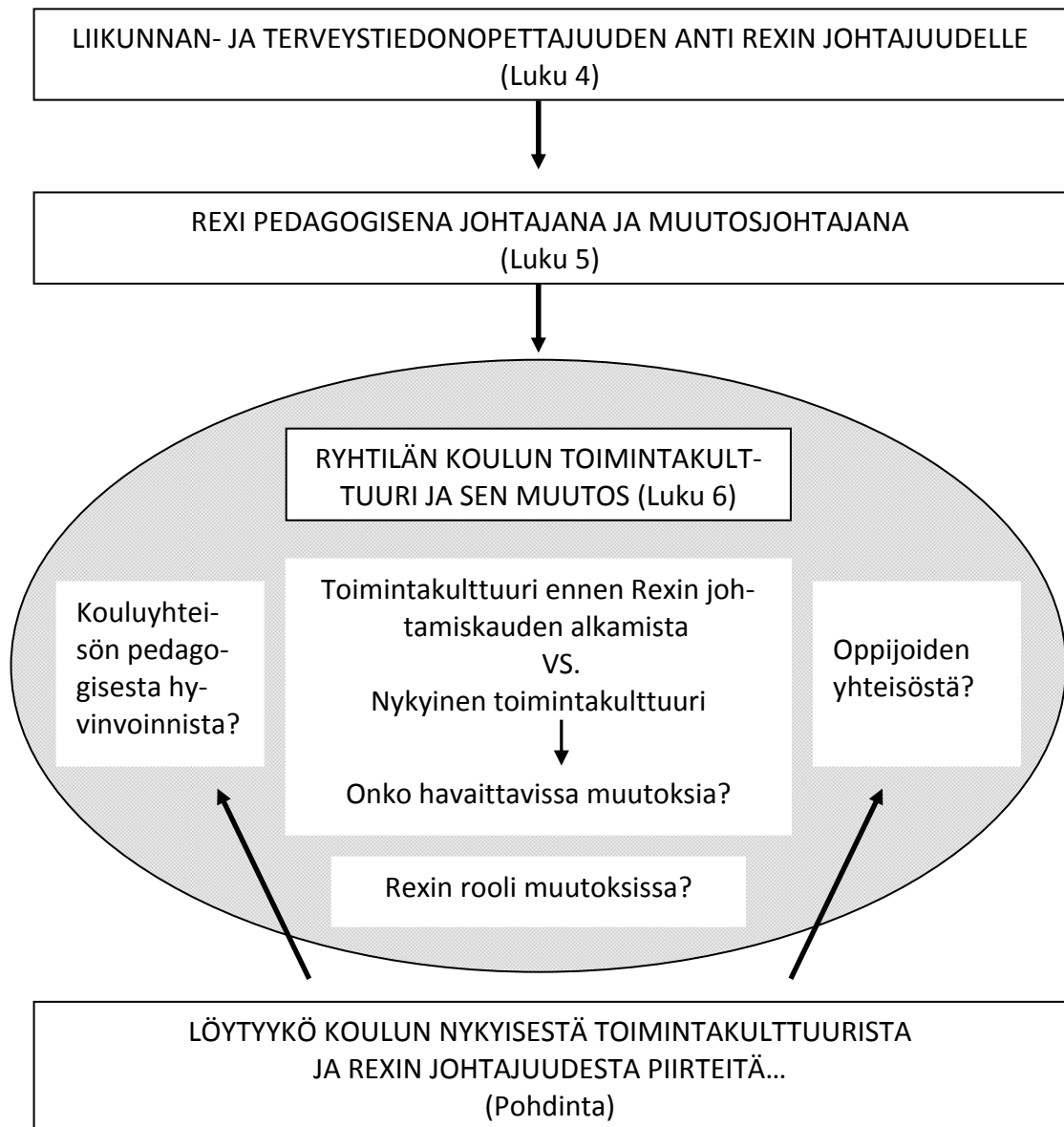
Voidaan kuitenkin todeta, että edellä mainitut tutkimukset eivät ole keskittyneet koulun toimintakulttuurin todellisten syvärakenteiden tunnistamiseen, muuttamiseen ja tämän muutosprosessin johtamiseen. Mäkelän (2007, 72) mukaan koulun toimintakulttuurin vaikutuksen merkitystä ei ole myöskään riittävästi ymmärretty koulun toiminnan johtamisessa. Tämä on selvä puute, sillä toimintakulttuurin niin kielteinen kuin myönteinen merkitys kaikelle koulun toiminnalle, erityisesti sen johtamiselle ja koulun kehittymiselle, on merkittävä (Isosomppi 1996; Karjalainen 1991; Sahlberg 1996; 1998; Schein 1987; 2004). Tutkimukseni merkitys on siinä, että se painottaa koulun toimintakulttuurin syvimpien osien tarkastelun välttämättömyyttä koulun kehittämisessä sekä johtami-

sen korostunutta asemaa tämän arviointi- ja muutosprosessin onnistuneessa toteuttamisessa. Kiinnittämällä huomiota rehtorin ainetaustan merkitykseen koulun johtamistyön taustatekijänä, tutkimukseni avaa lisäksi uuden näkökulman koulun johtamista koskevaan tutkimuskeskusteluun.

2.2 Lukuohjeeksi

Tutkimukseni rakenne pohjautuu Eskolan (2001) esittämään malliin tutkimusraportin jäsentämisestä. Tässä mallissa on olennaista raportin eteneminen ilmiöpohjaisesti, ei tutkimusvaiheittain. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että johdantoluvun sekä tutkimuksen toteuttamista koskevien lukujen (luvut 2–3) jälkeen työssäni on kolme varsin itsenäistä päälukua. Nämä luvut olen jakanut tutkittavan ilmiön eli tutkimuskohteeni osa-alueiden mukaisesti etenevään järjestykseen, ja jokainen niistä sisältää kolme empirisen tutkimuksen peruselementtiä; teorian, omat tulokset ja pohdinnan. Näin tarkoitukseni on saada aikaan empirian ja teorian välistä vuoropuhelua. Tutkimuksestani puuttuu perinteinen erillinen tulososio. (Eskola 2001; Moilanen & Räihä 2001.)

Tutkimukseni teoreettinen tausta muodostuu ensisijaisesti koulun johtamista ja kehittämistä käsittelevästä tutkimuskirjallisuudesta. Lisäksi olen tuonut työhöni laajempaa näkökulmaa yleisestä johtamis- ja organisaatiokulttuurikirjallisuudesta. Tämän kirjallisuuden antia voidaan soveltaen käyttää koulumaailman johtamis- ja kehittämiskysymysten ymmärtämiseen ja ratkaisemiseen. (Helakorpi 2001, 128; Vulkko 2007; Vuohijoki 2006, 17.) Tutkimukseni rakennetta kuvaa seuraavalla sivulla oleva tutkimuksen viitekehys (kuvio 1).



KUVIO 1. Tutkimuksen viitekehys

Luvut 4 ja 5 luovat pohjan luvussa 6 esiintyvien ensisijaisten tutkimustehtävien hahmottamiseen. Luvussa 4 esittelen niitä valmiuksia, joita liikunnan ja terveystiedon opettajuus on antanut Rexille koulun johtamistehtävän hoitamiseen. Luvussa 5 kuvailen puolestaan Rexin pedagogista johtajuutta ja muutosjohtajuutta tutkimuskirjallisuuden antamaa taustaa vasten. Luvussa 6 tarkastelen Ryhtilän koulun toimintakulttuuria, siinä tapahtuneita muutoksia sekä Rexin roolia näiden muutoksien toteutumisessa. Pohdintaluvussa tarkastelen Ryhtilän koulun toimintakulttuuria sekä Rexin johtajuutta pedagogisen hyvinvoinnin ja oppijoiden yhteisön näkökulmasta. Viimeisessä luvussa arvioin tutkimusprosessin onnistumista ja esitän jatkotutkimusehdotuksia.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Laadullinen tapaustutkimus

Asettamani tutkimustehtävät ovat verraten laajoja ja toisiinsa monin tavoin sidoksissa olevia kysymyksiä. Niihin vastaamiseen koin tarvitsevani kokonaisvaltaista, monipuoliseen kuvaukseen ja syvälliseen ymmärtämiseen perustuvaa tutkimusotetta, jolloin vaaka kallistui laadullisen tutkimuksen tarjoamiin mahdollisuuksiin. (Eskola & Suoranta 1999, 16–17, 148; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 152–155; Kiviniemi 2001.) Laadullinen tutkimusote näkyy työssäni monella tapaa. Olen käyttänyt aineistonkeruumenetelmänä haastattelua ja valinnut tutkimukseni kohdejoukon tarkoituksenmukaisesti pitäen silmällä tutkimustehtäviäni (Eskola & Suoranta 1999, 18; Hirsjärvi ym. 2002, 155). Tutkimussuunnitelmani on ollut joustava ja tutkimustehtäväni ovat tutkimusprosessin aikana koko ajan tarkentuneet (Eskola & Suoranta 1999, 16; Kiviniemi 2001). Lisäksi olen oman subjektiivisuuteni eli esiyymmärryksen tiedostamalla välttänyt tiukkojen hypoteesien esittämisen sekä pyrkinyt narratiiviseen raportointiin (Eskola & Suoranta 1999, 19–20, 22–24).

Eskolan ja Suorannan (1999, 66) mukaan kaikki laadulliset tutkimukset ovat pohjimmiltaan tapaustutkimuksia. Laadullinen tapaustutkimus kohdistuu enemmän prosessiin kuin lopputulokseen, ja suuntautuu enemmän koko ympäristöön kuin siitä eristettyihin yksittäisiin muuttujiin (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 13). Tapaustutkimus on käsitteenä monisyinen; sitä voi tehdä hyvin monella tavalla eikä siitä ole yksiselitteistä määritelmää. Olennaista tapaustutkimuksessa on, että käsiteltävä aineisto muodostaa kokonaisuuden eli tapauksen. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001.) Tapaustutkimuksessa tutkitaan jotain nykyajan ilmiötä sen todellisessa ympäristössä tai elämäntilanteessa. Tarkastelun kohteena on yleensä yksi havaintoyksikkö, mutta myös useamman tapauksen tutkimukset ovat mahdollisia. (Eskolan & Suorannan 1999, 159.) Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan yhteen tapaukseen keskittyminen mahdollistaa sen yksityiskohtaisen, intensiivisen ja kokonaisvaltaisen tutkimisen. Tällöin on mahdollisuus selvittää esimerkiksi tapahtuminen syy-seuraussuhteita sekä erilaisten tekijöiden yhteyttä olosuhteisiin ja tilanteisiin – toisin sanoen paljastaa tutkimuskohteen prosessinomainen

luonne. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58–59.) Tämän tutkimuksen tapauksen eli tutkimuskohteen muodostaa yhden Keski-suomalaisen yläkoulun toimintakulttuuri ja siinä tapahtuneet muutokset. Myös koulun rehtorin johtajuus on olennainen osa tapausta.

Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Halusin tutkimuksessani käyttää haastattelumenetelmää, joka olisi tarpeeksi avoin ja joustava, mutta samalla tutkimustehtäviini selkeitä vastauksia antava. Niinpä päädyin käyttämään puolistrukturoidun haastattelun ja teemahaastattelun yhdistelmää. Eskolan ja Suorannan (1999, 87) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, mutta vastauksia ei ole sidottu valmiisiin vastausvaihtoehtoihin, vaan haastateltavat voivat vastata omin sanoin. Puolistrukturoidun haastattelun piirteiksi on lisäksi esitetty kysymysten esittämisjärjestyksen sekä kysymysten sanamuodon vaihtelua eri haastateltavien välillä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47).

Teemahaastattelussa puolestaan haastattelu kohdistetaan tiettyihin teemoihin, joiden pohjalta keskustellaan. Teemojen järjestys ja laajuus vaihtelevat haastattelusta toiseen, mutta kaikki valitut teemat on tarkoitus käydä läpi. Teemahaastattelussa ei käytetä valmiita kysymyksiä, mutta haastattelijalla voi olla käytössään jonkinlainen tukilista käsiteltävistä asioista. Teemahaastattelun joustavuus vapauttaa haastattelun pääosin tutkijan näkökulmasta, jolloin tutkittavien ääni pääsee kuuluviin. Näin teemahaastattelulla kerätyn aineiston voidaan katsoa edustavan haastateltavien puhetta itsessään. Yleensä tällä menetelmällä kerätty aineisto on myös runsas ja monipuolinen. (Eskola & Suoranta 1999, 87–88; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48, 66–67, 135.)

Näin tekemäni haastattelut sisälsivät niin puolistrukturoituun haastatteluun kuin teemahaastatteluun liitettäviä piirteitä. Samalla kun haastattelut etenivät tutkimustehtäviä seuraavien teemojen puitteissa vapaamuotoisena keskusteluna, oli niiden runkona kuitenkin kuhunkin teemaan etukäteen mietityt kysymykset. Tavoitteena oli, että haastatteluilla pystyttäisiin tavoittamaan myös teemahaastatteluille ominainen aineiston syvyys ja rikkaus (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66–67). Haastattelumenetelmien painotuksessa oli myös eroja haastateltavien välillä. Erityisesti rehtorin kanssa käydyt haastattelukerrat muistuttivat luonteeltaan enemmän teemahaastattelua kuin puolistrukturoitua haastattelua.

3.2 Tutkimusaineisto

Tutkimukseni aineisto muodostuu pääosin tutkimuskohteena olevan koulun rehtorin, neljän tutkimuskohteena olevan opettajan sekä kunnan opetustoimenjohtajan haastattelusta (Liitteet 1-3). Tämän lisäksi hankin aineistoa rehtorin täyttämällä nettikyselylomakkeella, jossa kartoitin hänen sekä tutkimuskohteena olevan koulun taustatietoja (Liite 4). Käyttämäni aineistoon kuuluu myös muistiinpanot ensimmäisestä tapaamisestani rehtorin kanssa. Tein ne heti tapaamisemme jälkeen ja niistä kertyi puhtaaksi kirjoitettuna reilun sivun verran tekstiä.

Tutkimukseni ensisijainen haastateltava oli koulun rehtori. Häntä haastattelin kaiken kaikkiaan kolmeen otteeseen ja näiden haastatteluiden yhteiskestoksi tuli noin neljä ja puoli tuntia. Opettajien ja opetustoimenjohtajan osalta haastattelut kestivät noin tunnin, useimpien kohdalla vähän yli. Kaikkiin haastatteluihin kului yhteensä aikaa noin kymmenen tuntia. Rehtorin ja opettajien haastattelut tehtiin koululla, opetustoimenjohtajaa haastattelin hänen työhuoneessaan. Kaikki haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina.

Haastattelujen nauhoituksessa käytin apunani kasettinauhuria. Nauhoitusten laatu oli paikoitellen huono, mikä johtui osittain nauhurin kehnosta tasosta, mutta myös huonosti valituista haastattelutiloista, toisin sanoen tutkijan kokemattomuudesta. Erityisesti opetustoimenjohtajan työhuone oli haastatteluun huonosti sopiva paikka, sillä tilan laajuuden ja työpöydän suuruuden vuoksi olimme liian kaukana toisistamme, ja kaiken lisäksi tilassa kaikui hieman. Tämä äänitysten tason osittainen kehnous hidasti haastattelujen puhtaaksikirjoittamista eli litterointia. Muutaman nauhoituksen kohdalla jouduin kuuntelemaan saman kohdan useampaan otteeseen. Tutkijan kokemattomuus kasettinauhurin käytössä tuli esille myös haastatteluja tehtäessä. Nimittäin kahden opettajan kohdalla haastattelujen alkuosa jäi äänittämättä, koska nauhuri ei ollut jostain syystä lähtenyt käyntiin. Onneksi varmistin aika ajoin nauhurin toimivuuden, joten näiden kahden opettajan haastatteluista jäi nauhoittamatta lähinnä opettajien taustatiedot eli lämmittelykysymykset.

Nämä edellä mainitut vastoinkäymiset haastattelujen tekemisessä korostavat esihaastatteluiden merkitystä. Tämän tutkimuksen yhteydessä en tehnyt esihaastatteluita. Päädymme tähän ratkaisuun yhdessä tutkimukseni ohjaajan kanssa, sillä katsoimme tutki-

muskohteen, rehtorin ja hänen koulunsa toimintakulttuurin, olevan niin ainutlaatuinen tapaus, ettei toisen koulun rehtorille ja opettajille suunnatut esihaastattelut olisivat todennäköisesti tuottaneet tutkimuksen kannalta oleellista tietoa. Käsittelimme ja hioimme haastattelukysymyksiä yhdessä projektiseminaariryhmäni opiskelijoiden ja ohjaajani kanssa. Lisäksi ajattelimme, että tutkijan etukäteen suorittama perehtyminen tutkimuskohteena olevan rehtorin ajatuksiin sekä hänen koulunsa toimintakulttuuriin vastaisi esihaastatteluiden mahdollisesti tuottamaa lisäinformaatiota. Näin jälkikäteen on kuitenkin helppo todeta, että muutaman esihaastattelun tekeminen olisi ollut paikallaan haastattelukokemuksen kartuttamiseksi.

Kaikesta huolimatta suurin osa nauhoituksista sujui hyvin ja sain nauhoitukset onnistuneesti purettua, vain muutama sana jäi joidenkin haastateltavien kohdalla ymmärtämättä. Näihin kohtiin sain varmennuksen lähetettyäni puhtaaksi kirjoittamani haastattelut sähköpostitse kullekin haastateltavalle. Litteroinnissa käytin apunani tekstinkäsittelyohjelmaa ja pyrin haastattelujen sanatarkkaan toistamiseen. Tosin joitain kokonaisuuden kannalta merkityksettömiä täytesanoja ja äännähdyksiä jätin pois. Muutaman sanan kohdalla olen käyttänyt painotuksen kuvaamiseen alleviivausta. Kaiken kaikkiaan käytin litterointivaiheeseen aikaa noin 80 tuntia (Eskola 2001; Hirsjärvi & Hurme 2000, 140). Puhtaaksi kirjoitetun haastatteluaineiston määräksi tuli 98 sivua tekstiä fonttikoolalla 12 ja rivivälillä 1.

Tutkimuskohteena olevan koulun sekä haastateltavien kuvailu

Tämän tutkimuksen kohdekoulu ja rehtori valikoituivat tapaukseksi käytännöllisin perustein. Kun koulun johtaminen ja koulun toimintakulttuurin muutos tarkentuivat tutkimukseni aihepiiriksi, kartoitin ohjaajani kanssa tutkimukseni kohteeksi sopivaa koulua. Kriteereinä olivat rehtorin liikunnanopettajataustaisuus sekä koulun toimintakulttuurissa rehtorin vaikutuksesta tapahtuneet muutokset. Olin edellisenä vuonna tehnyt terveystiedon aineopintoihin liittyvän opetusharjoittelun tutkimuskohteeksi päätyneessä koulussa. Näin olin tutustunut koulun toimintakulttuuriin ja saanut tietoa koulun toimintakulttuurissa tapahtuneista muutoksista sekä rehtorin mahdollisesta osallisuudesta näiden muutosten toteutumisessa. Ohjaajani tunsu rehtorin ja tiesi hänet yhteistyökykyiseksi, kehitysmyönteiseksi ja uusiin haasteisiin innolla suhtautuvaksi persoonaksi. Lisäksi koulun

läheinen sijainti aika- ja kustannuskysymyksiä säätelevänä tekijänä vaikutti ratkaisevasti tutkimuskohteen valintaan.

Koulu. Tutkimuskohteena oleva koulu on perusopetusta antava yläkoulu. Tutkimuksessani käytän siitä peitenimeä *Ryhtilän koulu*. Nykyinen koulurakennus on rakennettu vuonna 1963, ja nykyinen rehtori on järjestyksessä koulun neljäs rehtori. Tutkimushetkellä koulussa oli 462 oppilasta ja 36 opettajaa.

Rehtori. Tutkimuskohteena olevan koulun nykyinen rehtori valmistui liikuntatieteiden maisteriksi vuonna 1987. Tutkimuksessani käytän hänestä peitenimeä *Rexi*. Rexi on 48 vuotias mies. Hän on toiminut opetuslalla 19 vuotta, joista opettajana 11 vuotta neljässä eri koulussa ja rehtorina viimeiset 8 vuotta. Opetustyön lisäksi Rexi on osallistunut peruskoulun ja lukion terveystiedon oppikirjasarjojen tekemiseen. Parhaillaan hän tekee liikuntatieteellistä jatkotutkimusta.

Rexistä ei alun perin pitänyt tulla opettajaa, sillä hän oli opintojensa alkuvaiheessa suuntautunut tiukasti valmennuksen puolelle. Opintojensa puolivälissä Rexi joutui kuitenkin tilanteeseen, jossa tiedekunnalla ei ollut sen aikaiseen tutkintouudistukseen liittyen tarjota hänelle valmennuspuolen opintoja. Näin Rexi oli pakotettu opiskelemaan myös opettajapuolen opintoja, vaikka koulumaailma ja opettajuus eivät häntä vielä silloin kiinnostaneetkaan.

...mä alotin valmentajana, tutkinnouudistuksen jälkeinen aika, mä olin ahkera opiskelija, ... – – ...mä olin tehny kaikki opinnot valmennuksen puolella ja tutkinto oli uudistunut, niillä ei ollut tarjota opetusta. Niin sitten mä, että, että pyysin näissä opintotukilautakunnan systeemeissä mukana, niin sitten rupesin panostaa enemmän niinku opettajapuolen opintoihin. Ja sit musta vähän niinku vahingossa tuli opettaja. – – Ja sit mä olin vannonut, että mä en ikänä mee kouluun, mutta sitten ne puhu mut ympäri, ympäri, kun paikka tuli auki, et sekin meni, et tällä tiellä nyt ollaan. (Rexi)

Rehtorin tehtäviin Rexi ajautui, kuten hyvin moni muukin peruskoulun rehtori (Juuse-naho 2004, 133–134; Pennanen 2006, 182–185; Vuohijoki 2006, 124–125), hieman vastoin tahtoaan edellisen rehtorin ja joidenkin opettajien suostuttelemana. Hän ehti toimia Ryhtilässä 6 vuotta opettajana ennen valintaansa koulun rehtoriksi vuonna 1999. Tästä ajasta Rexi toimi yhden lukuvuoden ajan koulun apulaisrehtorina. Näin Rexin tie

rehtoriksi kulki tavanomaista reittiä erilaisten lisävastuiden kautta; aineryhmän vastaava, johtoryhmän jäsen, apulais- tai vararehtori jne. (Hämäläinen ym. 2002, 48).

Ei mulle tullu niinku oikeastaan mieleenkään, että lähtis tähän. — Mulla ei koskaan ollut semmosta pyrkimystä rehtoriksi. Et se lähti oikeastaan niin päin, että, että tota, edellinen rehtori pyys mua apulaisrehtoriksi. Ja tota, emmä siitä ensin niinku innostunut ollenkaan, mut sitte jotkut työkaverit sano, että lähe vaan niin, sitten mä lähin siihen. (Rexi)

Apulaisrehtoriuden aikana koulun johtaminen alkoi kiinnostaa Rexiä. Liikunnanopettajan työhön nähden rehtorin tehtäväkuva tarjosi vapautta, toisenlaista itsenäisyyttä sekä uusia haasteita.

Ehkä mua ajo tähän työhön se vapaus. Mä koin hirveen ahdistavana sen, että mun elämä oli sidottu kellon soitosta kellon soittoon niinku opettajalla on. Ja jumppamaikkana kun sä et voi hetkekskään jättää niitä vartioimatta, että kohta siellä on joku päässy hengestään, jos et sää oo siellä hyvin vahtimassa. Siellä, siellä on ihan hirveä se vastuu. Ja sitten jos jotakin asioita, mitä pitäis hoitaa, soittaa jonnekin päin, käydä pankissa tai jossain niin, niin et sää, sää olit nakissa siellä, siellä tota tunnilla... — ...tietyllä tavalla myös, myös se haastellisuus, että se vähän niinku ristisanatehtävää lähtis tekemään, että rupesin miettimään mitenkähän tässä hommassa pärjäis, mitenkä evät riittää. (Rexi)

Myös statuksen nousu koulun sisällä ja sitä seurannut työskentelyolosuhteiden koheneminen kiehtoivat Rexiä. Liikunnanopettajat työskentelevät hyvin vaihtelevissa ja vaativissa olosuhteissa niin sisä- kuin ulkotiloissa. Heidän työhuoneensa on yleensä erillään muiden opettajien työskentelytiloista liikuntasalien yhteydessä, ja valitettavan usein ne ovat surkean pieniä ja valottomia koppeja.

Mä jotenkin aattelin siinä, että pääsis siistiin sisähommiin, ja tota, ja sit semmonen ihan absurdi juttu, mutta tota, mä halusin työhuoneen missä on ikkuna. Ku mä oon ollu aina liikunnanopettajana kellarissa... — Koppi ja koskaan mulla ei ollu ikkunaa. — ...mutta se oli ihan, jotenkin semmonen yks syy miksi, miksi niinku ajautu tähän. (Rexi)

Hämäläisen ym. (2002, 50) mukaan uuden rehtorin kannalta on merkittävää, millaisen valtuutuksen hän tehtävänsä saa. Valintaprosessi varsinaiseen rehtorin virkaan antoi Rexin johtajauralle lentävän lähdön; Ryhtilän koulun opettajat tukivat yksimielisesti hänen valintaansa koulunsa rehtoriksi. Tämä loi hyvän pohjan Rexin johtajaidentiteetin kehittymiselle ja lisäsi hänen motivaatiotaan johtamistyötä kohtaan. Lisäksi opettajien tuki antoi Rexille mahdollisuuden luoda Ryhtilään itsensä näköisen johtamiskulttuurin

ja koulun kehittämislinjan. Opettajakunnan lausunnolla on perinteisesti ollut suuri painoarvo rehtorivalinnoissa. (Hämäläinen ym. 2002, 49–51.)

Ja se, sitten että rehtoriksi valittiin, niin opetusvirasto kysyi opettajakunnan mielipidettä, niin se on harvinaista herkkua, niin mä sain yksmielisen kannatuksen silloin. – – ... ni se yksmielinen on, on aika erikoinen juttu, että sitä ei monesti satu, satu, että se oli myös semmonen yks tekijä sitten, mikä niinku motivoi siihen kanssa, että jos nää ihmiset halus, että mä rupeen tähän hommaan, niin mä, mä sitten rupesin. (Rexi)

Opettajat. Tutkimukseen osallistui neljä Ryhtilän koulun opettajaa. Heistä käytän peitenimiä *Ope1*, *Ope2*, *Ope3* ja *Ope4*. Opettajista haastatteltaviksi valikoituivat sellaiset henkilöt, jotka olivat toimineet Ryhtilän koulussa opettajina jo ennen nykyisen rehtorin johtamisuran alkamista. Tämä antoi mahdollisuuden vertailla Ryhtilän koulun toimintakulttuuria edellisen ja nykyisen rehtorin aikana sekä hahmottaa koulun toimintakulttuurissa nykyisen rehtorin aikana tapahtuneita muutoksia. Haastateltujen opettajien joukossa oli kummankin sukupuolen edustajia.

Opetustoimenjohtaja. Tutkimukseen osallistunut kunnan opetustoimen kehittämisspäälikkö ota opetustoimenjohtaja on koulutukseltaan kasvatustieteiden maisteri. Hän on liikuntaan erikoistunut luokanopettaja, jolla on myös erityisopettajan pätevyys. Selkeyden vuoksi käytän hänestä tutkimuksessa nimitystä *Opetustoimenjohtaja*. Opetustoimenjohtajalla on 17 vuoden kokemus opetusalaalta; 7 vuotta luokanopettajana, 6 vuotta rehtorina ja viimeiset 4 vuotta kehittämisspäälikkönä ota opetustoimenjohtajana.

Opetustoimenjohtaja tuntee Rexin ja Ryhtilän koulun tilanteen pitkältä aikaväliltä. Hän aloitti rehtorina toisessa saman kunnan yläkoulussa kaksi vuotta ennen Rexin rehtoriuran alkamista. Näin he ehtivät olla rehtorikollegoja neljän vuoden ajan. Kun nykyinen opetustoimenjohtaja siirtyi rehtorin tehtävistä opetustoimen kehittämisspääliköksi, hänestä tuli edellisen opetustoimenjohtajan varamiehenä Rexin ”asiaesimies”. Syksystä 2006 lähtien hän on toiminut myös ota opetustoimenjohtajana ja siten Rexin suorana esimiehenä. Rexin Opetustoimenjohtaja tuntee siis hyvin, ja ulkopuoliseksi hän omaa kohtalaisen hyvän näkemyksen Ryhtilän koulun entisestä ja nykyisestä toimintakulttuurista, siinä tapahtuneista muutoksista ja Rexin roolista näiden muutosten toteutumisessa.

...toki oon seurannu sitä muutosta mikä Ryhtilässä on ollu, koska mulla oli tietysti mahdollisuus myös, myös niinku oppia tuntemaan vielä kun hänen [Re-

xin] edeltäjänsä ja, ja tavallaan peilata niitä heijastuksia, mitä Ryhtilässä oli ennen, ennen kun sitten uus rehtori, Rexi sinne -99 tuli talon sisältä, liikunnanopettajasta ja näin. Että tota, mut kyl mä, kyl mä sitä, kyllä sitä varmaan on tullu niinku seurattua ja keskusteltua ehkä keskivertoa enemmän, koska koska siinä on ollu Mukava-hankkeita ja myös niinku positiivista kehää julkisuuden kautta näin pois päin. (Opetustoimenjohtaja)

Tutkimuksen eettiset näkökulmat

Eskolan ja Suorannan (1999) mukaan tutkimuksen jokaiseen vaiheeseen liittyy lukuisia eettisiä kysymyksiä. Näihin kysymyksiin ei ole olemassa yksiselitteisiä vastauksia, vaan jokaisen tutkijan on tehtävä ratkaisut itse. Olennaista on, että tutkija tunnistaa eettisten kysymysten problematiikan, sillä silloin hän todennäköisesti myös herkistyy eettiseen tutkimustyöhön. Laadullisessa tutkimusprosessissa eettisten kysymysten pohdinta korostuu, varsinkin jos käytetään suoraan kontaktiin perustuvaa tutkimusmenetelmää kuten haastattelua. (Eskola & Suoranta 1999, 52–59; Hirsjärvi & Hurme 2000, 19.) Eskola ja Suoranta (1999) korostavat laadullista tutkimusta tekevän tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksellista suhdetta. Tutkimuskohteen sijasta voitaisiinkin puhua tutkimussuhteesta, sillä tutkija on osa tutkittavaa maailmaa. Tämä asettaa uusia vaatimuksia tutkijan eettiselle toiminnalle. Tällöin ei riitä pelkästään se, ettei tutkimus vahingoita tutkittavaa aiheutamalla hänelle esimerkiksi ikäviä seuraamuksia. On pidettävä myös huolta siitä, ettei muullakaan tavoin kohdella tutkittavaa väärin, kuten aiheuteta hänelle mielipahaa tai loukata hänen ihmisarvoaan tai arvokkuuttaan. (Eskola & Suoranta 1999, 56–58; Hirsjärvi & Hurme 2000, 20.)

Olen tutkimuksessani pyrkinyt ottamaan huomioon tärkeimmät ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet. Haastateltavien informointiin perustuva suostumus toimi tämän tutkimuksen eettisenä lähtökohtana. Rexiin ja Opetustoimenjohtajaan otin yhteyden puhelimitse ja kerroin heille tutkimuksen tarkoituksesta ja toteutuksesta. Opettajille lähetin ensin informoivan sähköpostiviestin, mutta varmistin heidän osallistumisensa tutkimukseen puhelimitse. Samalla kun haastateltavat ilmoittivat osallistumisestaan, kysyin jokaiselta erikseen suostumuksen haastattelujen nauhoittamiseen. Haastateltavat saivat päättää heille sopivasta haastattelupaikasta ja ajankohdasta. (Eskola & Suoranta 1999, 56–57, 90–94; Hirsjärvi & Hurme 2000, 19–20.)

Haastateltavien luottamuksellisuuden ja anonyymiteettisuojan takaamisessa olen kuitenkin onnistunut vain laajemmassa mittakaavassa. Tämä tutkijasta riippumaton ongelma koskee tutkimusasetelmaa eli tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden keskinäisiä anonyymiteettisuhteita. Tutkimukseen osallistuneet opettajat tietävät luonnollisesti Rexin ja Opetustoimenjohtajan henkilöllisyyden sekä Rexi ja Opetustoimenjohtaja toistensa henkilöllisyyden. Tämän vuoksi joudun Rexin ja Opetustoimenjohtajan vastauksia raportoidessani puntaroimaan, missä menee raja tutkimuksellisesti arvokkaan, mutta haastateltavien yksityisyyttä liiaksi raottavan tiedon välillä. Tämä herkkyys koskee vain ns. arkaluontoisia asioita. (Eskola & Suoranta 1999, 56–57; Hirsjärvi & Hurme 2000, 19–20.)

Opettajien anonyymiteettisuoja suhteessa Rexiin ja Opetustoimenjohtajaan on kuitenkin kunnossa. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien valinta tapahtui siten, että Rexi antoi tutkijalle edellä mainitun kriteerin täyttävien yhdeksän opettajan henkilötiedot. Tämän jälkeen tutkija henkilökohtaisesti arpoi lopulliset neljä haastateltavaa ja piti heistä tiedon itsellään. Näin haastateltaviksi valittujen opettajien anonyymius säilyi suhteessa Rexiin. Varmistaakseni opettajien anonyymiuden käytän opettajista edellä mainittuja peitenimiä, jolloin opettajien henkilötiedot, kuten ikä ja sukupuoli, pysyvät salassa. Lisäksi olen tarvittaessa muokannut opettajien haastatteluista tutkimusraporttiin ottamieni suorien lainausten sisältöä sekä niiden muotoa puhekielestä kirjakieleksi. Tällä pyrin estämään sen, etteivät opettajat tunnista toisiaan eikä Rexi tunnista haastateltavia opettajia.

Tutkimuksen luottamuksellisuutta olen halunnut korostaa myös aineiston litterointivaiheessa. Kirjoitin nauhoitetut haastattelut sanatarkasti puhtaaksi, minkä jälkeen lähetin litteroidun haastatteluaineiston sähköpostitse haastateltavien tarkastettavaksi ja kommentoitavaksi. Näin haastateltavilla oli mahdollisuus tehdä korjauksia tai lisäyksiä haastatteluaineistoon, mutta kenenkään kohdalla korjattavaa ei ilmennyt. Samalla tavoin toimin tutkimusaineistosta tekemieni tulkintojen suhteen. Analysoituani haastatteluaineiston ja tehtyäni siitä oman positioni sekä teoreettisen viitekehykseni pohjalta tulkinnat, lähetin tämän materiaalin haastateltaville. Kaikki haastateltavat hyväksyivät tekemäni tulkinnat. (Eskola & Suoranta 1999, 212; Hirsjärvi & Hurme 2000, 19–20.)

3.3 Aineiston analyysi, synteesi ja tulkinta

Laadullisen aineiston käsittely voidaan pelkistettynä nähdä analyysina ja synteessinä. Synteesivaiheeseen kuuluu olennaisena osana tutkijan esittämät tulkinnat. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 143–144.) Laadullisen aineiston analysointi voidaan tehdä joko aineistolähtöisesti, teoriasidonnaisesti tai teorialähtöisesti (Eskola 2001; Tuomi & Sarajärvi 2002, 97–98, 110). Tämän tutkimuksen aineiston analysoinnissa olen pyrkinyt teoriasidonnaiseen lähestymistapaan eli abduktiiviseen päättelyyn. Teoriasidonnaisessa analyysissa tutkimuksen teoreettinen viitekehys toimii johtolankana ohjaten analyysin etenemistä, mutta ei tukahduttaen aineistosta esiin nousevia aiheita. Aikaisemman tiedon tehtävänä ei siis ole testata teoriaa, vaan pikemminkin aukoa uusia ajatusuria. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–99, 116.)

Teoreettinen viitekehyseni, toisin sanoen kaikki lukemani tutkimusaiheeseen liittyvä tutkimus- ja muu kirjallisuus sekä omat kokemukseni, on ohjannut teema-alueitteni ja tutkimustehtäviäni valintaa sekä aineiston analyysia ja synteesiä. Abduktiivisen päättelyn mukaisesti olen käyttänyt tätä tiedollista pääomaani aineiston jäsentämisen tukena, mutta en rajoittajana. Teoriasidonnainen tarkastelu sopii hyvin varsinaisiin analyysimenetelmiini, teemoitteluun ja tyypittelyyn.

Teemoittelu ja tyypittely

Tutkimusaineiston analysointi alkoi teemoittelun ja jatkui tyypittelyn periaatteella. Teemoittelussa sovelsin Eskolan (2001) vaiheittain etenevää analyysimenetelmää. Haastattelujen sisältämät teemat toimivat oivallisina apuvälineinä aineiston jäsentämisessä. Ensiksi halusin kuitenkin tutustua aineistooni perusteellisesti. Niinpä luin puhtaaksi kirjoitetut ja tulostetut haastattelutekstit pari kertaa läpi miettimättä sen kummemmin tutkimustehtäviäni tai teemojani. Myöhemmillä lukukerroilla lähestyin aineistoa pitäen mielessä tutkimukseni teema-alueet ja tutkimustehtävät. Näin yritin löytää aineistosta kuhunkin teemaan ja tutkimustehtävään sopivia tekstikohtia. Teemoittamisessa käytin apunani sähköistä teemakortistoa. Tekstinkäsittelyohjelman leikkaa ja liimaa- toimintoa käyttäen keräsin jokaisen haastateltavan vastaukset kuhunkin teemaan ja tutkimustehtävään. Haastatteluaineistosta poimimiini tekstikohtiin liitin kunkin haastateltavan tiedot. Aineiston koko ei tässä vaiheessa sanottavasti pienentynyt, järjestin sen vain teemoittain

uudelleen (Eskola 2001; Eskola & Suoranta 1999, 154–155, 181; Hirsjärvi & Hurme 2000, 141–142, 174).

Seuraavaksi luin teemoittain järjestetyn aineiston läpi useita kertoja ja samalla aloitin varsinaisen analyysin eli teemoittelun. Poimin aineistosta tutkimustehtävieni kannalta mielenkiintoiset sitaatit, jotka liitin alustavien tulkintojen kera valmiina olevaan teoreettiseen viitekehukseen. Tällöin aineisto tiivistyi huomattavasti ja lisäanalyysien lisäksi pääsin esittämään synteesivaiheen tulkintoja. (Eskola 2001; Moilanen & Rähkä 2001.) Teemoiteltuani aineiston etsin eri teemoista yhteisiä piirteitä, joiden perusteella ryhmitelin aineiston erilaisiin tyyppeihin. Tämä mahdollisti sen, että pystyin kussakin teema-alueessa vertailemaan rehtorin, opettajien ja opetustoimenjohtajan analysoitua haastatteluaineistoa keskenään. (Eskola & Suoranta 1999, 181; Hirsjärvi & Hurme 2000, 174.)

Hermeneuttinen lähestymistapa

Tutkimukseni tieteenfilosofinen tarkastelutapa pohjautuu hermeneutiikkaan. Hermeneutiikan tutkimuskohteena ovat ihmisten välisen kommunikaation tuottamat kielelliset ja keholliset ilmaisut. Nämä ilmaisut sisältävät merkityksiä. (Laine 2001.) Hermeneutiikassa pyritään näiden kulttuurisen ja sosiaalisen todellisuuden sisältämien merkitysten oivaltamiseen ja paljastamiseen, ilmiöiden *hermeneuttiseen ymmärtämiseen*. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 35; Vilka 2005, 146.) Jotta merkitysten ymmärtäminen olisi mahdollista, täytyy tutkijalla olla jonkinlainen tuntuma tutkittavaan merkitysmaailmaan; lähtökohta on siis siinä, mikä on yhteistä ja tuttua niin tulkitsijalle kuin tulkittavalle. Hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteeksi sopii siten pyrkimys jo tunnetun tekemiseen tiedetyksi. (Laine 2001.)

Hermeneuttisessa ajattelussa ymmärtäminen nähdään aina tulkintana. Tulkinnallinen ymmärryksemme perustuu kaikkeen aikaisemmin ymmärtämäämme eli esiymmärrykseemme. Tutkijan ymmärryksen jatkuva syventyminen onnistuu aineistosta tehtyjen tulkintojen yhä uudelleen tapahtuvalla kyseenalaistamisella ja jälleen uusien tulkintojen esittämisellä, toisin sanoen kulkemalla ns. *hermeneuttista kehää*. Tämä tarkoittaa tutkivaa dialogia tutkimusaineiston kanssa; dialogia, jossa aineisto nähdään potentiaalisena keskustelukumppanina, ei haltuun saatuna tietovarastona. Hermeneuttisen kehäliikkeen ideaalisena tarkoituksena on vapauttaa tutkija minäkeskeisyydestä, esiymmärryksensä

pauloista, ja löytää todennäköisin ja uskottavin tulkinta siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut. (Laine 2001.)

Tutkimuksessani olen pyrkinyt ymmärtämään ja tulkitsemaan niitä merkityksiä, jotka sisältyvät kielellisesti ilmaistuun haastatteluaineistooni. Näitä merkityksiä olen etsinyt tutkimustehtävieni suunnassa. Tätä on helpottanut se, että koulumaailma ja kouluuyhteisön johtaminen ovat tulleet minulle tutuiksi pitkällä aika välillä. Tutkimusaineistoni analyysissa olen tavoitellut tutkivaa vuoropuhelua aineistoni kanssa. On selvää, että olen tehnyt välittömiä tulkintoja jo aineistoa hankkiessani ja sitä litteroidessani. Ne ovat tulleet luonnostaan, esiymmärrykseni mukaisina, mutta en ole tyytynyt niihin. Näitä ensivaikutelmia olen yrittänyt häivyttää lukiessani puhtaaksi kirjoitettua aineistoa. Laineen (2001) mukaan tutkimuksen tekeminen alkaa juuri tästä spontaanin ymmärryksen kyseenalaistamisesta. Ensimmäisistä lukukerroista alkaen olen suorittanut kriittistä pohdintaa, koetellut tulkintojani uudelleen lukemisen pohjalta. Olen siis kokeillut käytännössä sitä, voiko tutkimusaineisto olla tasapuolinen keskustelukumppani. Ja jokaisen ”keskustelukerran” jälkeen tulkintani, ja siten myös ymmärrykseni tutkittavasta ilmiöstä, ovat joiltain osin tarkentuneet.

Esiymmärrykseni

Hermeneuttisen kehän ja ymmärtämisen ohella hermeneutiikan avainkäsitteisiin kuuluu *tutkijan esiymmärrys* (Tuomi & Sarajärvi 2002, 35). Laineen (2001) mukaan sillä tarkoitetaan kaikkia tutkijalle luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena jo ennen tutkimusta. Tutkijan esiymmärrys juontaa juurensa kaikesta tutkimuskohdetta koskevasta kirjallisuudesta ja teorioista, joihin hän on perehtynyt sekä hänen arkikokemuksistaan. (Laine 2001.) Teoriapitoinen esiymmärrys avaa tutkimuksessa mahdollisuuksia uusien asioiden näkemiseen, mutta samalla se myös rajaa pois joitakin näkökulmia. (Moilanen & Räihä 2001). Tutkijan omien esioletusten ja ennakkoluulojen tiedostaminen on edellytys hermeneuttista kehää etenevälle ymmärtämisen syventymiselle. Toisaalta tutkija ei voi koskaan päästä täysin tietoiseksi omista lähtökohdistaan, sillä osa hänen esiymmärryksestään koostuu tiedostamattomista asioista. Tämän vuoksi hermeneutiikassa korostetaan ennakkoluulojen rakentavaa merkitystä; ennakkoluulojen pohjalta syntyneet tulkinnat ovat aina puutteellisia, mutta tulkinnan edetessä niiden kor-

jaaminen kuitenkin mahdollistuu. (Moilanen & Rähkä 2001.) Seuraavaksi pyrin avaamaan omaa esiymmärrystäni.

Tutkimukseni koskee koulun toimintakulttuuria, sen kehittämistä sekä koulu yhteisön johtamista. Jokaisen suomalaisen lukion suorittaneen tapaan minulla on 15 vuoden kokemus erilaisista koulu yhteisöistä. Olen ollut oppilaana tai opiskelijana viidessä eri koulussa. Vaikka en ole tuona aikana tarkaillutkaan näitä yhteisöjä toimintakulttuurin, sen kehittämisen tai johtamisen näkökulmista, ovat ne muokanneet näkemyksiäni siitä, millainen koulu on ja miten sitä johdetaan. Nämä näkemykset ovat olleet osin tiedostamattomalla tasolla siihen saakka kunnes kiinnostuin koulun johtamisen ja kehittämisen tutkimisesta. Nyt olen työstänyt näitä varhaisia kokemuksiani, verrannut niitä lukemaani tutkimustietoon ja yrittänyt hahmottaa näiden koulu yhteisöjen ja niiden rehtoreiden toiminnan hyviä ja huonoja piirteitä. Minulla on myös tuoreempia kokemuksia erilaisista kouluista ja niiden toimintakulttuureista. Tutkimukseni teon aikana suoritin opettajan pedagogiset opinnot, jolloin pääsin harjoittelemaan kahdella eri koululla. Tässä vaiheessa pystyin jo tarkkailemaan näiden koulujen toimintaa ”tutkimuksellisten silmälasien” läpi. Lisäksi olen saanut kokemuksia koulumaailmasta erilaisten sijaisuuksien muodossa.

Omien kokemuksieni lisäksi käsityksiini toimivasta koulu yhteisöstä ja sen johtamisesta ovat vaikuttaneet aihepiiriin liittyvään kirjallisuuteen tutustuminen sekä ennen kaikkea yleiseen johtamiseen ja koulun johtamiseen liittyvät opinnot. Tätä tutkimusta varten olen lukenut suuren määrän koulun johtamiseen ja kehittämiseen liittyvää niin kotimaista kuin kansainvälistäkin kirjallisuutta. Tutkimuksen teon aikana olen myös tehnyt kaksi perusopinnotkokonaisuutta: hallintotieteen perusopinnot sekä opetustoimen hallinnon ja johtamisen perusopinnot. Erityisesti viimeksi mainitun opintokokonaisuuden harjoittelu, jossa tutustuin lukuvuoden aikana useaan otteeseen yhteistyörehtorini kouluun ja hänen johtamistapaansa, oli silmiäavaava kokemus. Ja kun näihin tapaamisiin yhdistyi opinnoissa esille tullut teoreettinen puoli sekä pienryhmissä tapahtunut keskustelu, tietoisuuteni nykykoulun johtamisesta on laajentunut merkittävästi omien kokemusteni ulkopuolelle. Tutkimukseni kannalta on tärkeää, että sain jo näin opiskelijana nähdä, mitä koulun johtamistyön arki on.

Huolimatta siitä, että olen jokaisella tulkintakerralla pyrkinyt yhä uudestaan ja uudestaan huomioimaan ja kyseenalaistamaan esiyymmärrykseni, ovat kaikki kokemukseni, lukemiseni ja opintoni vaikuttaneet tutkimukseni muotoutumiseen tiedostamattomalla tasolla. Esioletukseni eli se, mitä pidän hyvänä koulun johtamisena ja tavoiteltavana toimintakulttuurina näkyy esittämissäni tulkinnoissa.

3.4 Tutkimusprosessin eteneminen

Laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia eräänlaiseksi tutkijan oppimis- ja kehitymisprosessiksi. Tämän prosessin aikana tutkijan tietoisuus tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä ja sitä ohjailevista tekijöistä kasvaa. Tutkimuksen arvioinnin ja uskottavuuden kannalta on oleellista, että tutkija tuo raportoinnissaan esille itseään, aineistonkeruun menetelmiä tai tutkittavaa ilmiötä koskevan vaihtelun. (Kiviniemi 2001.) Seuraavaksi esitelen tiivistettynä tutkimusprosessin eteneminen sekä olennaisimmat tutkijan kehitysprosessiin ja siten myös tutkimuksen muodostumiseen vaikuttaneet tekijät (Kuvio 2).

Vaihe	Ajankohta
<ul style="list-style-type: none"> • Teoreettisen viitekehyksen luominen, kirjoittaminen ja tarkentaminen 	Syksy -05 – kevät -09
<ul style="list-style-type: none"> • Laadullisen tutkimuksen kurssi 	Syys – lokakuu -06
<ul style="list-style-type: none"> • Yhteydenotto Rexiin 	Lokakuu -06
<ul style="list-style-type: none"> • Alustava tapaaminen Rexin koululla 	Tammikuu -07
<ul style="list-style-type: none"> • Tutkimustehtävien ja haastattelurunkojen viimeistely tapaamisen pohjalta 	Tammi-maaliskuu -07
<ul style="list-style-type: none"> • Yhteydenotot opettajiin ja opetustoimenjohtajaan 	Huhtikuun alku -07
<ul style="list-style-type: none"> • Rexin, opettajien ja opetustoimenjohtajan haastattelut 	Huhti – toukokuu -07
<ul style="list-style-type: none"> • Litterointi 	Kesä – heinäkuu -07
<ul style="list-style-type: none"> • Puhtaaksi kirjoitettu tutkimusaineisto haastateltavien kommentoitavaksi 	Elokuu -07
<ul style="list-style-type: none"> • Hallintotieteen perusopinnot 	Kevät -07
<ul style="list-style-type: none"> • Opettajan pedagogiset opinnot 	Syksy -07 – kevät -08
<ul style="list-style-type: none"> • Opetustoimen hallinnon ja johtamisen perusopinnot 	Syksy -07 – syksy -08
<ul style="list-style-type: none"> • Tutkimusaineiston analyysi, synteesi ja tulkinta/haastateltavien kommentit ja korjaukset tulkintoihin/ tutkimusraportin kirjoittaminen 	Helmi – toukokuu ja Loka – joulukuun -09

KUVIO 2. Tutkimusprosessin eteneminen ja tutkimukseen vaikuttaneet tekijät

Aloitin tutkimuksen tekemisen syksyllä 2005 järjestetyllä proseminaarikurssilla. Tuoloin koulun johtaminen varmistui tutkimukseni aihealueeksi ja haparoiva perehtyminen tutkimuskirjallisuuteen alkoi. Varsinaisesti tutkimuksen tekeminen alkoi kuitenkin lukuvuonna 2006–2007 suorittamani projektiseminaarikurssin aikana. Tämän tutkimusprosessin aikana olen tehnyt erilaisia opintokokonaisuuksia, joiden katson kehittäneen minua niin tutkijana, opettajana, johtajana kuin ihmisenäkin. Näin nämä opinnot ovat oleellisella tavalla vaikuttaneet tämän tutkimusraportin sisältöön ja muotoon.

Syksyllä 2006 suorittamani laadullisen tutkimuksen kurssi antoi minulle runsaasti metodisia valmiuksia ja ideoita oman tutkimukseni toteuttamiseen. Hallintotieteen perusopinnot laajensivat tietämystäni ja näkemyksiäni johtamisesta koulumaailman ulkopuolelle. Opetustoimen hallinnon ja johtamisen perusopinnoissa puolestaan yhdistyivät mielenkiintoisella tavalla koulun johtamisen teoria ja käytäntö, tutkimustieto ja rehtorin arjen työ. Opettajan pedagogiset opinnot avasivat minulle koulun johtamisen ja kehittämisen kannalta erityisen tärkeää opettajien ajatusmaailmaa.

4 OPETTAJUUS KOULUN JOHTAMISTYÖN PERUSTANA

4.1 Hyvä opettaja – hyvä rehtori?

Opettajuutta voidaan pitää rehtorin ammattitaidon perustana sekä kouluuyhteisön hyväksynnän edellytyksenä (Ahonen 2001, 44–46; Hämäläinen ym. 2002, 63; Pennanen 2006, 79, 179; Vaherva 1984, 60–61). Suomessa vaatimus asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuudesta sekä riittävästä työkokemuksesta opettajan tehtävissä löytyy myös rehtorin kelpoisuusvaatimuksista (Asetus 1998/986). Ahosen (2001, 45; ks. myös Hämäläinen ym. 2002, 126) mukaan suomalaisen peruskoulun rehtoriksi onkin vaikea kuvitella niin sanottua ammattijohtajaa eli henkilöä, jolla ei ole opettajankoulutusta eikä näin ollen opettajan identiteettiä tai kokemusta opettajuudesta. Myös Rexi kokee juuri opettajuuden antavan merkityksen ja sisällön koulun johtamistyölle.

Se [opettajuus] ehkä antaa merkityksen sille johtamistyölle. — Ja opettajan, johtajan työ on siinä mielessä erilaisia, että opettajan työ pyörii enemmän sen sisällön ympärillä. — Johtajan työ pyörii hyvin pitkälle normien ympärillä. Tää normiohjattu järjestelmä, on perusopetuslaki, perusopetusasetus ja johtosääntöjä ja toimintasääntöjä jos jonkun näkönen virkaehtosopimus ja niin edelleen. Niin tää hallintotyö on oikeastaan niitten normien noudattamista ja noudattamisen valvomista. Ja jos ei olis opettaja ollut ja jos ei tavallaan olis sisäistänyt, että miksi ihmeessä tätä koko hommaa tehdään, se jäis kyllä aika mekaaniseksi ja ulkokultaseksi niitten normien noudattaminen. (Rexi)

Jokaisella rehtorilla on oma yksilöllinen opettaja- ja mahdollisesti oppiainetaustansa. Tällä taustalla on oletettavasti vaikutusta rehtorin johtamiskäyttäytymiseen eli siihen, mihin hän työssään suuntaa mielenkiintonsa. (Ahonen 2001, 45.) Rehtorin opetustaustasta on hyötyä koulun arjessa. Rexi on vuosien varrella opettanut sijaisena kaikkia koulunsa oppiaineita, mikä on avannut Rexille oven muiden oppiaineiden opettamisen maailmaan. Tämä on lisännyt Rexin ymmärrystä eri oppiaineiden opettamisen haasteita ja opettajia kohtaan, mikä luonnollisesti on helpottanut opettajien kohtaamista ja johtamista. Hyviin kokemuksiinsa vedoten Rexi nostaa laaja-alaisen kuvan eri aineiden opettamisesta yhdeksi koulun johtajuuden kulmakiveksi ja rehtorikoulutuksen teemaksi.

Kyllä se, kyllä se [opettajuus] niin semmosen ymmärryksen tuo siihen opettajan, tietää mistä opettajan ammatissa on kysymys ja mulle itelle ollu äärimmäis-

sen hyödyllistä se,... -- ...mä oon opettanut kaikkia aineita, mitä tässä talossa opetetaan. Ja se on avartanut kyllä hirveesti sitä näkemystä, että nyt mä ymmärrän esimerkiksi kotitalousopettajaa ihan erilailla, kun ymmärsin ennen, ennen sitä kokemusta. Tietää jokaisessa oppiaineessa on ne omat juttusa ja omat kuormitustekijät ja tota, mä haen rehtorikoulutuksen ideaalia, niin siinä kyllä jollakin tavalla pitäs päästä maistelemaan kaikkia, kaikkia aineita. Kun opetat niitä kiisseleitä, kiisselin tekoa niille kasiluokan murkuille ja katot ettei ne klimppiinny ne kiisselit, niin kyllä siinä, on se aika haasteellista. Tai kuvataitteessa niitä on neljäkymmentä oppilasta pienessä luokassa kaikilla on puukot käessä, niin kyllä se aika, aika souvi on sekin. -- ...osaan arvostaa sitä ihan eri tavalla, kuin en ois tehny sitä. (Rexi)

Myös Vaherva (1984) korostaa jo koulun johtamistutkimuksen klassikoksi nousseessa teoksessaan opettajuuden merkitystä koulun johtamiselle. Hänen mukaansa rehtori säilyttää todellisen tuntuman koulukasvatukseen ja tasavertaisen aseman opettajakollegojensa rinnalla vain oman opetustyön avulla. Opettajuus ja opetusvelvollisuudesta huolehtiminen antavat rehtorille myös oikeutuksen opetuksen laajempaan valvontaan ja ohjaukseen, kouluyhteisön pedagogiseen johtamiseen. (Vaherva 1984, 60–61, 63.) Opettajuus itsessään luo hyvän pohjan johtamistyöhön, sillä opettaminen on johtamista; opettaja johtaa työkseen oppimistilanteita. Samalla kun opettaja kannustaa ja tukee oppilaitaan, toimii erilaisten kollegiaalisten ryhmien vetäjänä tai jäsenenä, hän harjoittelee johtamisessa tarvittavia perustaitoja. (Hämäläinen ym. 2002, 44).

Toisaalta opettajuus voi muodostua taakaksi koulun johtamiselle. Koska opettajan ammattitaidon myytti muovaa vahvasti opettajaidenteettiä, on koulun menestyksekkään johtamisen kannalta olennaista, että rehtori kykenee tarkkailemaan ja oivaltamaan koulun tilanteita muusta kuin opettajuuden sisäisestä näkökulmasta käsin (Ahonen 2001, 47–50; Karjalainen 1991). Ahosen (2001) mukaan ammattimaiseen johtamiseen kuuluvien asioiden oppiminen onnistuu parhaiten irrottautumalla korostetusta opettajaidenteetistä. Rehtorin tuliskin mieltää itsensä ensisijaisesti johtajaksi, johtamistyön ammattilaiseksi. (Ahonen 2001, 46). Rexin kohdalla johtajaidenteetin luominen näyttää onnistuneen, sillä hän on ”ammattillisesti itsensä kanssa sinut ja rehtorin ammatti on muodostunut osaksi itseä” (Hämäläinen ym. 2002, 75). Muiden virassa olevien rehtorien tapaan Rexi kokee olevansa enemmän johtaja kuin opettaja (Vuohijoki 2006, 131).

Että kyllä jos, tota, aikasemmin silloin tuoreeltaan, kun joku kysy, että mitä sä teet, niin mä teen niitä rehtorin hommia, mä vastasin. Ja nyt, jos joku kysyy mitä sä teet, niin mä olen Ryhtilän koulun rehtori. Et sillä tavalla se on muuttunut siitä, että mä olen tehnyt rehtorin tehtäviä, niin nyt mä olen rehto-

ri. Ja ei se muutos oo tapahtunut naps, vaan vähitellen, pikku hiljaa. -- Toki silloin, kun mulla on omat tunnit, niin kyllähän silloin mä oon opettaja. Mut kyllä se rehtorin työ on kuitenkin niin kokonaisvaltainen, kyllä se läpi tunkee, tunkee siitäkkin. (Rexi)

Johtajaidentiteetin omaksuminen ei käy opettajalta hetkessä, vaan rehtorin rooli avautuu vähitellen (Hämäläinen ym. 2002, 75). Hämäläisen ym. (2002, 75) mukaan tähän vaaditaan useamman lukuvuoden työkokemus, jolloin rehtorille muodostuu kokonaiskuva koulun johtamisen tehtäväkentästä. Vaikka rehtorin ammattitaito pohjautuu hänen pedagogiseen osaamiseensa, ja pedagogisesti kyvykkäät opettajat valikoituvat usein rehtoreiksi, ”on kaksi aivan eri asiaa tietää jotain opettamisesta ja johtaa opettajia” (Ahonen 2001, 46, 53; Pennanen 2006, 179).

Johtamiskoulutuksen merkitys – Rexin koulutustausta

Hämäläisen (2004) mukaan koulun johtamistehtävään kasvetaan. Tätä rehtoriksi kasvamisen prosessia voidaan helpottaa ja nopeuttaa ennakoivalla sekä uran alkuvaiheeseen ajoittuvalla johtamiskoulutuksella (Alava 2007; Hämäläinen 2004). Suomessa ei ole yhtenäistä rehtoreiden koulutusjärjestelmää, jossa olisi selkeästi määritelty koulutuksen järjestelyvastuu sekä sen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät. Näin ollen koulutustarjonta on kirjavaa. Esimerkiksi eri yliopistot tarjoavat opetushallinnosta perus- ja ai-neopintokokonaisuuksia sekä mahdollisuuden jatko-opintoihin. Kelpoisuutta säätelevän lainsäädännön mukaan rehtorilta vaaditaan pääsääntöisesti koulutusmuodon opettajan kelpoisuus ja opetushallinnon tutkinto tai sitä vastaava opinnot. (Vuohijoki 2006, 126.)

Valitettavan usein aloittelevat peruskoulun rehtorit joutuvat selviämään uransa alkutai-paleesta ilman ennakoivaa koulutusta (Pennanen 2006, 103, 179). Tämä selittynee suurilta osin sillä, että rehtorin tehtäviin ajaudutaan usein ilman sisäistä motivaatiota (Juusenaho 2004, 133–134; Pennanen 2006, 182–185; Vuohijoki 2006, 124–125). Koulun johtamisesta on kuitenkin tullut jo oma, opettajuudesta erillinen professionsa, jossa rehtorilta edellytetään aikaisempaa monipuolisempaa osaamista. Rehtorin työssä, ja siten myös koulutuksessa, korostuu nykyisin mm. ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot, suhde-toimintaan liittyvät taidot eli kyky ylläpitää toimivia yhteyksiä sidosryhmiin, kunnallis-politiikan tuntemus, koulutuksen arviointiin ja markkinointiin liittyvä osaaminen, toimintakulttuurin muutoksen ja kehittämisen johtaminen sekä näkemys tulevaisuuden

kehittymisvaatimuksista. Näin ollen pelkkä opetushallinnon tutkinto ei anna tulevalle tai nykyiselle rehtorille riittäviä eväitä koulun menestykselliseen johtamiseen. (Alava 2004; 2007; Lonkila 1990, 13–14.) Alavan (2007) mukaan työnantaja syyllistyy suorastaan heitteille jättöön lähettäessään tuoreen rehtorin johtamistehtävään ilman edellä kuvaillun kaltaista kokonaisvaltaista ja ennakoivaa johtamiskoulutusta.

Rexin kouluttautumishistoria ja hänen asenteensa johtamiskoulutusta kohtaan herättävät ristiriitaisia ajatuksia. Ennen rehtoriuransa alkamista hän osallistui Länsi-Suomen lääninhallituksen rehtorikoulutusohjelmaan (5 ov). Myöhemmin Rexi oli mukana Opekon järjestämässä pitkäkestoisessa, kaksi vuotta kestäneessä rehtorikoulutuksessa (10 ov). Kaiken kaikkiaan Rexi kokee saamansa johtamiskoulutuksen riittämättömäksi sekä hänen tarpeitaan vastaamattomaksi. Hieman yllättäen hän nostaa muodollisen, mutta konkreettisen opetushallinnon tutkinnon antoisimmaksi koulutuskokonaisuudeksi.

Musta se koulutus, mitä mä olen saanut rehtorikoulutusta, on ollut äärimmäisen huonoa ja tota ei oo ollu mitään riittävää. Että se opetushallinnon tutkinto, mikä oli kelposuusvaatimuksena, vaikka se oli aika tylsä, se oli kuitenkin semmonen hyödyllinen, et se pakotti sukeltamaan tähän normien ja säädösten maailmaan. (Rexi)

Myös pitkäkestoiseen rehtorikoulutukseen sisältyneet lähijaksot ja yhteiset koulutusmatkat kollegiaalisine keskusteluineen saavat Rexiltä kiitosta. Hämäläisen ym. (2002, 77; Vuohijoki 2006, 162) mukaan rehtorin kehittyminen reflektiiviseksi ammattilaiseksi tapahtuu pääasiassa vuorovaikutuksessa toisten rehtoreiden kanssa, jolloin heillä on mahdollisuus tutkia omaa työtään. Rehtorin työ on viime kädessä melko yksinäistä puurtamista. Siihen sisältyy paljon asioita, joita ei voi jakaa kuin rehtorikollegoiden kesken, jolloin kollegaverkosto tukee myös rehtoreiden työssä jaksamista. (Juusenaho 2004, 101–110; Vuohijoki 2006, 162–165.)

Paras anti siinä koulutuksessa oli se, että aina lähettiin jonnekin ja oltiin porukalla [kunnan yläkoulujen rehtorit] yhdessä... – – ...niin siinä se vertaisryhmien kohtaaminen ni oli ehkä se suurin anti. Että jos on joku ongelma, vaikkapa miten saada ortodoksitunnit mahtumaan viikkotyöjärjestykseen, niin tommosella reissulla kun on hyvin aikaa, niin voi kysyä kaverilta, että miten sää oot sen tehnyt, et sellasta. – – ...se [kollegaverkosto] on oikeastaan se mikä pitää elossa. Että on, on samalla kollegoita, jotka painii samojen asioiden kanssa. Meilähän semmonen tapa, että me soitellaan sitten, jos oikein ahistaa ni, ni sitten soitetaan ja, tai suututtaa tai mikä vaan ni. (Rexi)

Sen sijaan saamaansa vuorovaikutukseen, viestintään tai itsetuntemuksen lisäämiseen liittyvää johtamiskoulutusta Rexi ei arvosta. Hänellä ei myöskään ole halua tietoisesti kehittää itseään näillä osa-alueilla, vaikka juuri ihmisten johtamiseen liittyvät taidot korostuvat tämän päivän koulun johtamisessa (Alava 2007; Juuti 2007).

Mut sitten taas nää mitä on vuorovaikutuksesta sun muusta tullut koulutusta, niin viestinnästä ja semmosesta, niin niin ei, ei ne oo mulla oikein kolahtanut. -- Meillä oli siellä rehtorikoulutuksessa, oli tota semmonen arviointi, 360° arviointi, sen niminen ihan. -- Se oli aika pitkä, pitkä arvio siitä se raportti sitten, että minkälainen olet alaisten silmin, esimiehen silmin ja työkavereitten silmin, mut tota ehkä sitä kautta tuli semmosta itsetuntemusta. Mutta emmä mitenkään systemaattisesti kyllä koe, että ois mitenkään, mitenkään kehittännyt tai edes pohtinut tai tarkastellut. (Rexi)

Tällä hetkellä Rexi kokee tarvitsevansa vain taloushallinnon tehtäviin liittyvää lisäkoulutusta. Tässä hän poikkeaa muista peruskoulun sekä lukion rehtoreista, sillä yleensä ottaen rehtorit kaipaavat työnsä tueksi taloushallinnollisen koulutuksen lisäksi juuri vuorovaikutustaitojen sekä itsensä kehittämiseen liittyvää koulutusta (Pennanen 2006, 104; Vuohijoki 2006, 127). Huonoista kokemuksista johtuen Rexin suhtautuminen johtamiskoulutukseen on nykyisin hyvin epäilevää. Opetustoimi tarjosi Rexille mahdollisuutta osallistua toiseen pitkäkestoiseen johtamiskoulutusohjelmaan (JET), mutta hän kieltäytyi. Rexin mielestä nykyisen kaltainen johtamiskoulutus sekä koulun johtamiseen liittyvä kirjallisuus eivät anna hänen johtajuudelleen mitään uutta. Niinpä hän haluaisi tulevaisuudessa kehittää johtajuuttaan lähinnä koulun johtamiseen liittyvien käytännöllisten ja negatiivisten asioiden, kuten vanhempien taholta tulevan kritiikin tai liiallisen työmäärän suhteen.

Mää jotenkin, mää en usko siihen [JET-koulutusohjelma]. Emmä tiiä, musta ne, mää en oo vielä niinku suoranaisesti tiettyyn... Johtajakoulutusoppaat, niin mä en oo vielä yhtään hyvää kirjaa lukenut. Että on mulla kyllä hyllyssä ne kaikki. Ammattina rehtori ja Oppilaitoksen johtaminen ja kaikki tällaset. Ja tota, emmä tiiä, musta se pyörii sen niinku itestään selvyyksien ympärillä ja ei siellä mitään semmosta tota hirveän uutta tule ja mikä silleen kolahtas. -- Nahkaa pitäisi paksuntaa [vanhempien taholta tulevan negatiivisen palautteen suhteen], työasiat pitäisi osata jättää työpaikalle ja asioita pitäisi priorisoida ja jättää jotakin pois, kaikkea ei pitäisi tehdä. (Rexi)

Erilaisten johtamisteorioiden ja tutkimustiedon tuntemus sekä taito soveltaa niitä käytäntöön ovat koulun johtamistyön onnistumisen kannalta hyvin olennainen asia. Jos rehtorin johtaminen perustuu pelkästään vaiston ja kokemuksen varaan, on vaarana, että

koulun johtamisesta tulee ns. ajopuuteorian mukaista reaktiivista, rutiininomaista ja asioiden priorisointiin kykynevätöntä toimintaa. (Peltonen & Ruohotie 1991, Pennasen 2006, 30 mukaan.) Näin näyttää Rexin kohdalla käyneen, sillä hän ei tunnu arvostavan koulun johtamiseen liittyvän tutkimus- ja teorian tiedon merkitystä. Rexin johtajuudessa on ajatuksen tasolla havaittavissa pyrkimystä pohdiskelemaan, proaktiiviseen johtamiseen, mutta käytännön johtamistyössä asiat tuntuvat vain kaatuvan hänen päällensä.

Tää on enemmän, oikeastaan liian paljon reaktiivista tää työ. Et tule joku juttu ja mä reagoin siihen jollain tavalla. Ja liian vähän semmosta proaktiivista, että mä jollakin toimenpiteillä pystyisin ennakoimaan ja viemään tiettyyn suuntaan, että asiat tapahtuis tietyllä tavalla. Mut ei, ei näitä asioita sillä lailla hahmota nyt niinkuin sä kyselet. Tää on, tää on vähän tällaista vaan olemista ja katotaan, että mitä päivä tuo tullessaan ja tää on jotenkin ajautunu siihen, että tää on tää, nää rakenteet ja kaikki työajat ja kaikki ni johtanu siihen, että tää on tällasta. Se on, on toisaalta hyvin valitettavaa, että paljon mieluummin mä suunnittelisin ja pohtisin etukäteen enkä sammutas niitä tulipaloja. (Rexi)

Käytännön tasolla Rexi ei ole harrastanut henkilökohtaista arvopohdintaa tai miettinyt sen merkitystä itsetuntemukselle tai koulun johtamiselle. Kiireinen koulumaailma ei hänen mielestään anna tähän mahdollisuutta. Rexi kokee johtajana itsensä enemmän käytännön toimijaksi kuin pohdiskelijaksi, mikä näkyy hänen johtajuutensa tietynlaisena selkiytymättömyytenä ja kuten jäljempänä tulee ilmi, koulun selkeän vision eli suunnan puutteena.

Mää en oo semmosta pohtinu ja mun aika vaikee sanoa, että mikä sen [arvopohdinnan] merkitys on. Et tota jotenkin tää ammatti ja tää nyky meininki, niin ei tarjoa semmosta tilaa tämmöselle pohdiskelulle. Et ihan varmasti se ideaalimaailmassa oliskin niin, että pitäs pysähtyä ja miettiä, että hetkinen miks mä oon olemassa ja miks tää koko touhu on olemassa niin, tota en oo semmosta tehny. – – En mä oo sillä lailla, jotenkin se ei oo mun maailmassa arvojen pohtimisen maailma että tota. – – Mä oon ehkä enemmän, enemmän käytännön tekijä kuin teoreetikko. Et enemmän mä oon täällä haalarihommissa, kuin pohtimassa. Et mä en sillä lailla, jotenkin mä miellän tän rehtorityönkin enemmän tekemisenä kun pohtimisena. Se on sitten eri asia onko se hyvä vai huono, mutta tota niin omalta kohaltani niin en. (Rexi)

Hämäläisen ym. (2002) korostavat, että rehtorin ammatillisen kehittymisen kannalta olisi tärkeää pyrkimys itsetuntemuksen kehittämiseen ja sitä kautta henkilökohtaisten ominaisuuksien tunnistamiseen. Voidaankin sanoa, että ”mitä tietoisempi rehtori on omista arvoistaan ja periaatteistaan, sitä helpompi hänen on tehdä erilaisia ratkaisuja siten, että hän ottaa tilanteiden ja asioiden erilaisuuden huomioon oman linjansa silti

säilyttäen”. (Hämäläinen ym. 2002, 41, 59.) Ahosen (2001, 17) mukaan koulu yhteisön jäsenillä on oikeus tietää, millaiset arvot ohjaavat rehtorin työskentelyä ja sitä kautta koko yhteisön toimintaa.

Toisaalta Rexi on rehtoriurallaan vaiheessa, jossa hyvä ammattitaito on jo saavutettu ja rehtorin työ sujuu rutiinilla. Kahdeksan rehtorivuoden jälkeen arkityöstä on vaikea löytää uusia, ammatillisesti aktivoivia haasteita. Jottei työstä tulisi liian puuduttavaa, korostuu tässä vaiheessa itsensä kehittämisen merkitys. (Hämäläinen ym. 2002, 61–63.) Rexi haluaakin kehittää itseään, mutta ei johtajana, sillä hän tekee liikunnanopetukseen liittyvää jatkotutkimusta. Muutenkin Rexi on turhautunut rehtorintyön epäkohtiin; suureen ylityömäärään ilman korvausta ja rehtorin vastuuseen nähden huonoon palkkaukseen. Nämä ovat valtakunnallisestikin ajateltuna suurimmat rehtoreiden toimenkuvaan liittyvät korjaustarpeet. Erityisesti se, että jotkut koulu yhteisön opettajat voivat runsailla ylityötunneilla ansaita rehtoreita enemmän vähentää rehtoreiden työmotivatootta ja jaksamista. Ei siis ihme, että Rexi monien muiden rehtoreiden tavoin olisi valmis jättämään rehtorin tehtävät heti sopivan tilaisuuden tullen. (Juusenaho 2004, 99–100; Vuohijoki 2006, 151, 167–168.)

Mehän [rehtorit] tehään ihan hirveästi töitä. OAJ: n työaika selvityksen mukaan niin yläasteitten rehtorit tekee keskimäärin yhen päivän ylitöitä viikossa. Määhän, kun laskin omia työtunteja niin, niin kyllä ne yli viienkymmenen huijeli. – – Yleensäkin tää koko palkkaus rehtoreitten osalta on, on käsittämättömän huono. Et naapurikoulun kollega laski, että hän on vasta seitsämänneksi paras palkan saaja omassa koulussaan. Siellä on kuus ihmistä, jotka saa häntä parempaa palkkaa ja tota rehtoreilla on virkamiehen lomat, maksimissaan se kolkytkaheksan päivää vuodessa. Rehtoreilla on työaika, toimistotyöaika [38 h 15 min] ja vastuu kaikesta eli tota määrällisesti mitattuna tekevät enemmän kuin ykskään opettaja ja laadullisesti vastuulla mitattuna ni kantavat vastuun myös niitten opettajien tekemisistä. Et tuntuu hyvin käsittämättömältä, että se ei näy palkassa. – – ...se näkyy sitten myös siinä, että rehtoreita on häipymässä pois näistä hommista. – – Mä lähen heti, kun hyvä paikka tulee, niin saman tien. (Rexi)

Koulun johtamista koskevan kirjallisuuden valossa Rexin vastaukset herättävät kahdenlaisia ajatuksia. Ensinnäkin tulee mieleen, onko Rexi jo ennen johtajauransa alkamista omannut niin hyvät valmiudet ihmisten johtamiseen, etteivät pitkäkestoiset johtamiskoulutusohjelmat tai johtamiskirjallisuus ole tuoneet hänen johtajuuteensa mitään uutta? Tätä näkökulmaa puoltaa se tosiasia, että Rexillä on vankka kokemus viestinnästä ja vuorovaikutuksesta niin sanomalehden toimittajana kuin YLEn tv-komentaattorina

(ks. alaluku Rexi pedagogisena johtajana ja muutosjohtajana). Lisäksi edellä on tullut esille, miten opettajuus voi parhaimmillaan tukea johtajuudessa olennaisten vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Toisaalta Rexi näyttäytyy hyvin käytännönläheisenä ja toimenkuvaansa kyllästyneenä rehtorina, jolla ei ole halua tai kykyä koulun johtamista koskevien teoreettisten kysymysten syvempään pohdiskeluun ja itsensä kehittämiseen johtajana. Näin voidaankin kysyä, onko Rexin johtajana kasvaminen jäänyt ikäänkuin puolitiehen? Näihin kysymyksiin palaan johtamista käsittelevässä pääluvussa sekä yhteenvetoluvussa pohtiessani Rexin johtajuutta laajemmin.

4.2 Liikunnanopettajuuden anti johtajuudelle

Liikunnanopettajien koulutuksesta ja työnkuvasta löytyy monia koulun johtamistehtävään valmiuksia antavia piirteitä. Muiden aineiden opetukseen verrattuna liikunnanopettajat työskentelevät hyvin vaihtelevissa olosuhteissa ja ympäristöissä, joissa erilaisten tilanteiden ja tapahtumien kirjo on luokkaopetukseen verrattuna moninkertainen. Tämän seurauksena liikunnanopettajat kouliutuvat toimimaan tarkoituksenmukaisesti hyvin erilaisissa nopeissa, epävarmoissa, monimutkaisissa ja yllättävissä tilanteissa, mikä kehittää johtamistyössä olennaisia ennakointi- ja stressinhallintataitoja, yllätysten sietokykyä (Hämäläinen ym. 2002, 79).

Et liikunnanopettajakoulutuksessa tulee, tai yleensä liikunnanopetuksessa tulee niin paljon erilaisia tilanteita. Ympäristöt on erilaisia. On meluisia ympäristöjä kuten uimahalli, on vaarallisia ympäristöjä kuten laskettelurinteet tai pesäpallokentät. – – Joutuu huomioimaan paljon erilaisia asioita, joutuu toimimaan eri tavalla eri tilanteissa. Ja siitä ehkä on tullut semmonen valmius rehtorin työhön, koska ei mulla [rehtorina] oo kahta samanlaista työpäivää. Aina on oma juttu, joka on oma uniikki kokonaisuutensa. Niin liikunnanopettaja koulutuksen myötä on saanut semmosia valmiuksia, että ei mee sormi suuhun, ei hätkähä, vaan toimintakyky säilyy ja osaa niinku luovia tai sumplia, tai mitä verbiä nyt haluais käyttää, erilaisissa tilanteissa. Että sitä, sen mä pidän liikunnanopettajankoulutuksen ehkä suurimpana antina. Semmonen kyky monipuolisesti kohdata hyvin erilaisia tilanteita ja myös kyky säilyttää pää kylmänä, hallita stressiä. (Rexi)

Vaihtelevien työskentelyolosuhteiden ja erilaisten tilanteiden kohtaaminen kehittävät Rexin mukaan myös liikunnanopettajien päätöksentekotaitoa. Liikunnanopettajien on pakko kyetä nimenomaan nopeisiin päätöksiin. Tästä on etua johtamistyössä, sillä rehtori joutuu päivittäin ottamaan kantaa lukuisiin koulun sisältä ja ulkopuolelta tuleviin odo-

tuksiin ja vaatimuksiin sekä tekemään niiden pohjalta nopeita päätöksiä (Ahonen 2001, 17).

...merkittävää on myös kyky tehdä päätöksiä. Että liikunnanopettajanhan on pakko tehdä päätöksiä, pakko tehdä nopeita päätöksiä. Jossakin uimahallissa, jossa oppilas on, otetaan nyt ääriesimerkki, on hukkumaisillaan, niin ei siellä voi jähkailla, silloin sinne mennään ja haetaan se pois sieltä. – – ...ja rehtorin työ on just sitä, päätösten tekemistä ja niitten päätösten kanssa elämistä. Et tässä hommassa [rehtorin työssä] ei jähkailulla, ni siitä ei tuu yhtään mitään. Et se pitää olla, kyky tehdä päätöksiä. Ja sitä mun mielestä liikunnanopettajilta yleensä löytyy. (Rexi)

Liikunta on toiminnallinen oppiaine, jonka perusluonteeseen kuuluu oppilaiden ohjaaminen ja liikuttelu fyysisesti paikasta toiseen. Koska liikunnan opetusryhmät ovat usein melko isoja, saavat liikunnanopettajat työssään kokemuksia suurien ihmisjoukkojen ohjaamisesta ja hallinnasta sekä tämänkaltaisen toiminnan suunnittelusta. Toiminnallisuuden myötä opettajan vuorovaikutus- ja ryhmänhallintataitojen merkitys korostuu liikuntatunneilla. Liikunnanopettajalta vaaditaan oikaenlaista ”pelisilmää” lasten ja nuorten kohtaamisessa. Muihin oppiaineisiin nähden liikunnanopetus sisältää ehkä selkeimmin suorja johtamiseen, käskemiseen ja käytännön organisointiin liitettäviä piirteitä.

...myös sit semmonen että joutuu työskentelemään suurien ihmismäärien kanssa. Se korostuu silloin, kun on joku erikoinen teemapäivä tai joku retki, ja silloin saattaa olla mullakin tässä koulussa kuutisen sataa, lukioaikaan oli vielä pari kolme sataa enemmän. Että tuota, aika isoja massoja joutuu hahmottamaan ja ohjaamaan ja johtamaan, niin siitä on aika lyhyt matka sitten rehtorin työhön, missä myös työskennellään ison porukan kanssa. – – ...sanotaan että se mikä tulee läpäisevänä kautta liikunnanopettajakoulutuksen on semmonen ryhmänhallinta ja tietyllä tavalla voisko sanoa pelinluku. Et oppii aistimaan, mikä on ilmapiiri, oppii aistimaan yksittäistä ihmistä, niin sitten suhteuttaa sitä omaa vuorovaikutusta siihen mikä se tilanne sillä hetkellä on. (Rexi)

Mä en tiedä onko liikunnanopettajia keskivertoa enemmän rehtoreina, aika paljon on. Se on siellä aivan luontevaa myös se johtaminen, tietynlainen organisointi. (Opetustoimenjohtaja)

Rexin mukaan liikunta ja terveystieto ovat oppiaineita, joissa opettajan ja oppilaan välinen suhde saattaa muodostua läheiseksi. Taito- ja taideaineet tarjoavat tietopohjaisiin aineisiin nähden paremmat mahdollisuudet oppilas-opettajasuhteen muodostamiseen juurin niiden toiminnallisuuden vuoksi (Juvonen 2008). Terveystieto ei lukeudu taito- ja taideaineisiin, mutta on luonteeltaan hyvin toiminnallinen sekä oppilaiden fyysistä ja

henkistä hyvinvointia tukeva oppiaine (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 210). Liikunta on oppiaineena ollut perinteisesti hyvin suosittu oppilaiden keskuudessa, mikä Rexin mukaan näkyy oppilaiden kunnioittavassa ja arvostavassa suhtautumisessa liikunnanopettajia ja liikunnanopettajataustaista rehtoria kohtaan. Koulun johtamisen kannalta läheinen suhde oppilaisiin sekä oppilaiden kunnioitus on ensiarvoisen tärkeä asia, sillä rehtori on koulun johtajana yhteisön näkyvin kurinpitäjä ja kasvat-taja.

Liikunnan ja terveystiedon opettaja on keskimäärin lähempänä oppilasta kuin riviopettaja. Se, tietysti poikkeuksia on suuntaan ja toiseen, mutta noin yleisesti ottaen niin suhde liikunnanopettajan, terveystiedonopettajan ja oppilaan välillä on lämpimämpi, läheisempi, intiimimpi kuin jonkun muun aineen opettajan. – – ... liikunnanopettaja on eri asemassa kun muut opettajat. – – Ja se, tuota, tietyllä tavalla edesauttaa myös johtajana toimista. Liikunnanopettaja on yleensä, tai sanotaanko varsin monen nuoren haaveammatti ja tota tietynlainen idoli. Ja se, en tarkota nyt tässä itseäni, vaan yleensä liikunnanopettajaa. Sen näkee kyllä iha, iha aina. – – Että jos mä netissä kyselen kaikilta oppilailta, että mainitse kolme parasta asiaa koulussanne, niin sieltä nousee liikunta, liikunnanopetus, liikunnanopettajat, niin vuosi toisen jälkeen. – – Ja silloin kun oot liikunnanopettaja, niin tietyllä tavalla se helpottaa monen asian hoitoa. Se oppilaiden arvostus ja kunnioitus on jotenkin sisään rakennettu siihen, et toi on liikunnanopettaja. Ei se, ei se ihan kaikkien oppilaiden osalta mene näin, mutta suurimman osan. (Rexi)

4.3 Terveystiedonopettajuuden anti johtajuudelle

Teoriapitoista ja samalla hyvin toiminnallista oppiainetta terveystietoa, voidaan pitää tervetulleena vaihteluna käytännön läheiseen liikunnanopettajan työhön. Lisäksi terveystiedon oppisisällöillä on paljon annettavaa koulujohtamistyöhön. Rexin mukaan liikunnan ja terveystiedon, käytännön ja teorian, aineyhdistelmällä on ollut ratkaiseva merkitys hänen johtajuutensa hahmottumisessa. Siinä missä liikunnanopettajuus on antanut Rexille ikäänkuin tekniset valmiudet johtamiseen, on terveystiedonopettajuus antanut hänelle valmiuksia koulun toimintakulttuurin hahmottamiseen sekä johtoajatuksen siihen, mihin suuntaan toimintakulttuuria tulisi kehittää. Terveystiedon sisältöjen omaksuminen on avannut Rexille näkemyksen erityisesti oppilaan hyvinvointia edistävän toimintakulttuurin merkityksestä.

Siis tota, terveystiedon opinnot puolestaan on auttanut mua tän, voisko sanoa koulun toimintakulttuurin sisällön hahmottamisessa, jäsentämisessä, muok-

kaamisessa. Et jos jumppamaikka on antanut mulle semmosia, jumppamaikkana oleminen semmosia teknisiä johtajan valmiuksia, niin terveystieto on ehkä sitten, on antanut mulle ajattelemisen, mihin suuntaan mä käytän näitä teknisiä valmiuksia. – – ...sitten kun opiskellut sitä asiaa [terveystietoa], niin on tavallaan päässyt syvemmälle ja näkee vähän erilailla sitä... – – ...niin se on kyllä auttanut, et on tullut sellaista sisällöllistä osaamista terveyden ja hyvinvoinnin suuntaan. – – Ja se konkretisoituu tämän koulun osalta siinä, että hyvinvoinnin ylläpitäminen ja edistäminen on meidän kaikista keskeisin tavoite, oppilaiden hyvinvoinnin eteen työn tekeminen. Et se on niin kuin se, kun kaikki muu kuoritaan päältä, ni mikä siitä jää ytimeksi. (Rexi)

Edellä kävi ilmi, miten terveystiedonopettajuus tarjoaa mahdollisuuden läheisen oppilas-opettajasuhteen muodostumiseen ja siten oppilaantuntemuksen kasvattamiseen. Terveystiedon opettaminen mahdollistaa myös oppilaiden kotien eli vanhempien tuntemuksen kasvamisen, kontaktipinnan, mikä helpottaa vanhempien kohtaamista sekä rehtorin johtamaa koulun ja kodin välistä yhteistyötä. Terveystiedonopettajuus on antanut Rexille tiedollista osaamista ja auktoriteettia puhua esimerkiksi vanhempainilloissa hyvin keskeisistä aiheista kuten lasten ja nuorten terveyteen ja hyvinvointiin liittyvistä asioista.

Se [terveystiedonopettajuus] ehkä tota näkyy selvemmin silloin, kun kohtaa vanhempia. Ja kun mä opetan oppilaita terveystiedossa, mä pääsen aika hyvin jyvälle, mikä esimerkiks on kotien terveystottumukset, olosuhteet ja siitä kautta saan kontaktipintaa sitten kun on vanhempainilta esimerkiks. Mä voin keskustella yleisellä tasolla terveystottumuksista, nukkumaanmenoajoista, päihteiden käytöstä, tupakoinnista. Ja kun mä olen opettanut niitä nuoria, olen keskustellut niitten kanssa, niin siitä tulee hyvät lähtökohdat sitten kohdata myös vanhemmat. Ja tota ihan selvästi se, mun helpompi esiintyä vanhempainillassa, kun mä olen terveystiedon opettaja, kuin että mä puhuisin terveyteen ja hyvinvointiin liittyvistä asioista yleiseltä pohjalta. (Rexi)

5 KOULUN JOHTAMINEN ON SYVIMMILTÄÄN OPPIMISEN ELI MUUTOKSEN JOHTAMISTA

Johtaminen ja johtajuus ovat paljon tutkittuja ilmiöitä. Aihepiiriä on lähestytty hyvin erilaisista näkökulmista, minkä vuoksi johtamis- ja johtajuustutkimuksen kenttä on moniulotteinen ja sekava. (Juuti 2007; Nissinen 2004, 21; Nivala 1999, 1–2.) Gronnin (1996) mukaan eri tieteenalojen ja tutkimussuuntausten edustajat ovat useimmista johtamiseen liittyvistä peruskysymyksistä pysyvästi eri mieltä (Mahlamäki-Kultanen 1998, 3). Erilaisista lähestymistavoista johtuen johtaminen ja johtajuus ovat ilmiöinä monenkirjavasti määriteltyjä. Välttääkseen käsitteellistä sekavuutta on jokaisen tutkijan määriteltävä oma näkökulmansa johtamiseen ja johtajuuteen. (Nivala 1999, 1.)

Tämä tutkimus käsittelee koulun johtamista ja johtajuutta. Tutkimuksessa koulun johtamista hahmotetaan käsitteiden ihmisten johtaminen, pedagoginen johtaminen ja muutosjohtaminen avulla, sekä koulun johtajuutta käsitteiden pedagoginen johtajuus ja muutosjohtajuus avulla. Käsitteiden johtaminen ja johtajuus välillä on omat painotuseronsa, joita avaan jäljempänä. Edellä mainitut kolme johtamiskäsitettä ovat merkitykseltään keskeisiä koulun johtamisen osa-alueita nyt ja tulevaisuudessa (Alava 2007; Juuti 2007; Mäkelä 2007, 56; Vulkko 2007). Ihmisten johtaminen, pedagoginen johtaminen ja muutosjohtaminen kietoutuvat koulun arkisessa johtamistyössä monin tavoin toisiinsa.

Muutosjohtaminen, samoin kuin pedagoginen johtaminen, on ennen kaikkea arvopohjaista ja luovaa ihmisten johtamista (Nissinen 2004, 131–132, 159; Pennanen 2006, 35, 37). Toinen pedagogista johtamista ja muutosjohtamista yhdistävä piirre liittyy oppimiseen. Molemmissa johtamiskäsitteissä korostuu johtamisen ja oppimisen sekä oppimisen ja muutoksen väliset suhteet (Bass & Riggio 2006; Nissinen 2004; Their 1994, 144, 156). Pedagogisesti orientoituneen koulun johtamisen tärkein päämäärä on saada aikaan yhteisön kaikissa jäsenissä jatkuvaa yksilöllistä oppimista eli muutosta (MacNeill, Cavanagh & Silcox 2005). Tämä mahdollistaa oppimisen ja muutoksen myös yhteisöllisellä tasolla eli koulun toimintakulttuurissa (Senge 1993, 7–8, 11). Oppiminen on siis keskeinen muutoksen mahdollistava mekanismi, sillä *oppiminen on muutosta ja muutos oppimista* (Jalava & Vikman 2003, 81; Nissinen 2004, 36, 69).

Oleennaista on huomata, että kouluyhteisössä kaiken kehittämis- ja muutostyön tulisi perustua juuri pedagogisiin eli kasvatukselliseen ja opetukselliseen näkökohtiin (Kohonen & Leppilampi 1994, 145). Näin ollen ihanteellisessa koulun johtamisessa ihmisten johtaminen, pedagoginen johtaminen ja muutosjohtaminen sulautuvat yhdeksi kokonaisuudeksi, kouluyhteisön pedagogiseksi muutosjohtamiseksi (*transformational pedagogic leadership*) (Blase & Blase 2004, 12; Leithwood 1994; Nissinen 2004, 185).

5.1 Johtamisen ja johtajuuden tarkastelua

Johtamisella tarkoitetaan yksinkertaistettuna johtajan toimintaa, jolla hän saa ”johtamansa organisaation ja sen jäsenet toimimaan päämäärien edellyttämään suuntaan” (Peltonen 1991, 7). Johtamisen tärkein tehtävä on siis varmistaa organisaation perustehdävän ja siitä johdettujen käytännön tavoitteiden toteutuminen (Hämäläinen 1986, 26; Lönnqvist 2007, 9–10) luomalla merkitystä ja mieltä tähän toimintaan (Juuti & Vuorela 2002, 85). Käytännössä johtaminen on tavoitteellista, sosiaalista ja vuorovaikutuksellista toimintaa johtajan ja alaisten välillä (Nissinen 2004, 157–159; Peltonen 1991, 7), jossa korostuu tilanteen mukaisten perusteltujen päätösten aikaansaaminen (Nissinen 2004, 57–58). Johtaminen on myös kulttuurisidonnaista toimintaa eli siihen vaikuttavat sosiaalinen ja yhteiskunnallinen tilanne sekä toimintaympäristö (Mäkelä 2007, 129, 215; Pennanen 2006, 171).

Johtajuus voidaan puolestaan nähdä joko johtajana olemisena tai johtajan asemana. Johtajan asema voi olla joko ”virallinen, jolloin se perustuu lakiin, asetukseen, muuhun säädökseen tai sopimukseen” tai ”epävirallinen, jolloin se perustuu organisaation sisäisiin vaikutussuhteisiin”. Rehtorin asema koulun johtajana on aina virallinen, mutta tämä ei tarkoita välttämättä sitä, että hän olisi ”johtaja” sanan varsinaisessa merkityksessä. Epävirallinen johtajuus voi ajaa virallisen johtajuuden ohitse. (Peltonen 1991, 7). Kouluyhteisön toiminnan onnistumisen kannalta olisi toivottavaa, että rehtorissa yhdistyisi sekä virallisen että epävirallisen johtajuuden piirteet (Erätuuli & Leino 1993, 2; Seppänen 2001). Aito johtajuus ei voi koskaan perustua pelkkään asemaan. Sen sijaan johtajuus on hyvin kokemuksellinen asia ja jokaisella on oma persoonallinen tapansa toteuttaa johtajuuttaan. (Kurki 1993, 13–14, 66.)

Johtaminen on kokonaisuus, joka on perinteisesti jaettu kahteen osa-alueeseen; asioiden johtamiseen (*management*) ja ihmisten johtamiseen (*leadership*) (Juuti 2007; Lönnqvist 2007, 60; Mäkelä 2007, 40; Pennanen 2006, 28). Asioiden johtaminen yhdistetään usein johtajan rationaalisiin tehtäviin ja rutiineihin kuten suunnitteluun, budjetointiin, hallintoon, seurantaan ja valvontaan sekä organisaation vakauteen ja järjestykseen. Management-johtajuuden voidaan siis katsoa painottavan asioiden tasapainoa, kontrolloitavuutta ja pysyvyyttä. Siihen liittyy olennaisesti lyhyen tähtäimen toiminta, päätökset tässä ja nyt. Ihmisten johtaminen puolestaan yhdistetään pitkän ajan suunnitteluun, vision ja strategioiden määrittämiseen, henkilökunnan motivointiin ja innostamiseen, asioiden kyseenalaistamiseen ja ongelmanratkaisuun sekä innovatiiviseen käytökseen. Leadership-johtamisessa korostuvat palveleva asenne, henkilöstön kunnioittaminen, luottaminen, vuorovaikutus sekä ihmissuhteiden ja toimintakulttuurin kehittäminen. Leadership-johtajuuteen liittyvä kaaoksen ja selkeiden rakenteiden puuttumisen sietokyky luovat pohjan muutokselle. (Juuti 2007; Lönnqvist 2007, 60; Mäkelä 2007, 60–62; Pennanen 2006, 28–29.)

Koulukontektissa asioiden johtaminen on perinteisesti mielletty *hallinto- ja talousjohtamiseksi* ja ihmisten johtaminen *henkilöstöjohtamiseksi*. Muita rehtorin tehtäväalueita ovat *yhteistyöverkostojen johtaminen* sekä kouluyhteisön johtamisen eräänlaiseksi yläkäsitteeksi nähty *pedagoginen johtaminen*. (Mäkelä 2007, 184–194, 216; Pennanen 2006, 133–138; Tukiainen 1999, 27.)

Vaikka johtamisen kenttä on teoreettisesti jaettavissa asioiden johtamiseen ja ihmisten johtamiseen, on näiden käsitteiden erottaminen toisistaan käytännön johtamistyössä mahdotonta. Ne eivät ole toisiaan poissulkevia vaihtoehtoja, vaan kysymys on pikemmin johtamistilanteisiin liittyvistä painotuseroista. Hyvässä ja tehokkaassa johtamisessa hallinto, asioiden johtaminen ja ihmisten johtaminen yhdistyvät toimivaksi kokonaisuudeksi, jossa ne tarvitsevat toisiaan. (Juuti 2007; Lönnqvist 2007, 60–61; Mäkelä 2007, 40, 62–63; Pennanen 2006, 27–28, 135.) Lönnqvist (2007, 60–61; Juuti 2007; Juuti & Vuorela 2002, 17–18) kuitenkin korostaa uusimpien johtamiskäsitysten ja –käytäntöjen suosivan erityisesti leadership-tyyppistä johtamistapaa. Onnistuneessa koulun johtamisessa nousevat esille johtajan vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot suhteessa oppilaisiin, opettajiin ja esimiehiin, mutta myös vanhempiin ja yhteiskuntaan yleisemminkin (Ahonen 2001, 90; Juuti 2007; Mäkelä 2007, 24).

Koulun johtaminen

Jokaiseen yhteisöön muodostuu erilaisista perustehtävistä ja ominaispiirteistä johtuen omanlaisensa johtamiskulttuuri eli johtamisen tavat ja muodot (Their 1994, 36). Peruskoulun ydintehtäväksi on määritelty lapsen ja nuoren kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisvaltainen tukeminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 5–6). Tämän perustehtävän toteuttamisessa korostuu pedagogiikan merkitys, mikä luo koululle aivan omanlaisensa, muista yhteisöistä ja toimialoista poikkeavan *pedagogisen johtamisen* merkitystä korostavan johtamiskulttuurin (Mäkelä 2007, 63–64; Pennanen 2006, 48). Mäkelän (2007, 64) mukaan juuri koulun perustehtävä ohjaa koulun toimintaa ja sen johtamista. Rehtorin työssä on olennaista jatkuvasti muistuttaa niin itseään kuin henkilökuntaa siitä, miksi koulu on olemassa eli mikä on koulun perustehtävä. Rehtorin tärkein tehtävä johtajana onkin ylläpitää ja kehittää työyhteisönsä tavoitetietoisuutta kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen suhteen. (Hämäläinen 1986, 26.)

Toinen johtamista kouluyhteisössä paljolti määrittelevä tekijä on se, että koulu on pääasiallisesti korkeasti koulutetuista henkilöistä muodostunut *asiantuntijayhteisö* (Ahonen 2001, 60; Hämäläinen ym. 2002, 80). Asiantuntijayhteisössä opettajan rooli on kahdenlainen; toisaalta hän on oman alueensa tai aineensa asiantuntija, toisaalta koko yhteisön edustaja (Vulko 2007). Kouluyhteisössä asiantuntijuus on perinteisesti saanut hyvin erilaisia piirteitä kuin muiden toimialojen asiantuntijayhteisöissä. Kun muualla asiantuntijuuden kehittämisessä korostuvat esimerkiksi kollegiaalinen yhteistyö ja johtajan harjoittama työnohjaus, ovat opettajat painottaneet yksilöllisen kehittymisen ja pedagogisen vapauden merkitystä suhteessa toisiin opettajiin ja rehtoriin. (Erätuuli & Leino 1992, 5; Hämäläinen ym. 2002, 80–81; Luukkainen 2005, 4.) Tällainen asiantuntijuus tekee koulun johtamisesta haastavampaa, kuin muiden asiantuntijayhteisöiden johtamisesta (Helakorpi 2001, 133; Vulko 2007).

5.2 Pedagoginen johtaminen ja johtajuus

Pedagoginen johtaminen (*pedagogic leadership*) on suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa käsitteenä vakiintunut, mutta sen sisältö on jäänyt epämääräiseksi. Pedagogisesta johtamisesta ei ole yhtä vakiintunutta, yleisesti hyväksyttyä täsmällistä määritelmää, vaan se etsii käsitteenä jatkuvasti omaa muotoaan. (Mäkelä 2007, 66; Taipale 2000, 20;

Vuohijoki 2006, 17, 38.) Useat suomalaistutkijat ovat esittäneet tämän johtamiskäsitteen sisällöstä oman näkemyksensä. Perinteistä, rehtorikeskeistä näkemystä pedagogisesta johtamisesta edustaa ehkä onnistuneimmin Lonkilan (1990) määritelmä. Hän näkee pedagogisen johtamisen toiminnaksi, jossa *rehtori tukee ja ohjaa opettajia opetustyössä, suunnittelee jaideoi opetus- ja kasvatustyötä, seuraa opetussuunnitelman toteutusta sekä hoitaa suhteita koulun ympäristöön* (Lonkila 1990, 30–31, 52). Näin pedagoginen johtaminen on liitetty opetukseen ja kasvattamiseen liittyvien kouluyhteisön yhteistoimintaa vaativien asioiden johtamiseen sekä opettajien neuvontaan ja ohjaamiseen opetustyössä.

Rehtorikeskeinen pedagoginen johtaminen on kuitenkin osoittautunut suomalaisessa koulumaailmassa toimimattomaksi. Opettajat ovat tottuneet pitämään pedagogista työkentelyään ja ammatillista kehittymistään yksityisasioina, jolloin rehtorin rooliksi on jäänyt lähinnä toimivien hallinnollisten ja opetuksellisten puitteiden luominen opettajien yhteistyölle ja ammatilliselle kasvulle. (Erätuuli & Leino 1992, 26, 34–35; 1993, 33–34; Isosomppi 1996, 146–147, 158; Mahlamäki-Kultanen 1998, 89–90, 150; Ahonen 2001, 52–54; Vuohijoki 2006, 41, 133–134.) Pelkkä olosuhteiden luomiseen keskittyvä rajaus rehtorin pedagogisessa johtamisessa ei kuitenkaan riitä täyttämään nykyisiä kouluyhteisön toiminnalle asetettuja kehittämisvaatimuksia. Rehtorien tulisi osallistua aktiivisesti koulunsa opetuskulttuurin kehittämiseen, ja kannettava näin vastuunsa kouluyhteisön pedagogisista kysymyksistä. (Mahlamäki-Kultanen 1998, 50.)

Rehtorikeskeisestä pedagogisesta johtamisesta ollaankin kouluyhteisöissä siirtymässä yhteisjohtamisen aikaan, jaettuun pedagogiseen johtajuuteen ja johtamiseen. Jaetussa pedagogisessa johtamisessa korostuvat rehtorin ihmisten johtamisen taidot hänen valtautessaan yhteisönsä jäseniä johtamistehtävän ja -vastuun kantamiseen. (Björk & Gurlley 2003, 10–11, 46; Blase & Blase 2004, 185–193; Juuti 2007; MacNeill & Cavanagh 2007.) Koulun johtaminen on yhteinen tapahtuma, jossa rehtori yhdessä opettajien kanssa muodostaa yhteisön toimintaa ohjaavan merkitysmaailman (Juuti & Vuorela 2002, 104). Hierarkkiset rakenteet ja valtaerojen korostuminen puolestaan tukahduttavat kouluyhteisön innovatiivisuuden sekä lisäävät opettajien kontrollia suhteessa oppilaisiin (Juuti & Vuorela 2002, 27, 83; Pietarinen 2008; Vaherva 2001). Jaettu johtajuus ei vähennä rehtorin merkitystä, vaan hänen roolinsa johtajana muuttuu ja korostuu yhteistyön organisoinnissa (Juuti & Vuorela 2002, 15). Rehtorin vahvalle pedagogiselle johtajuus-

delle on siis kouluyhteisössä edelleen tilaus, mutta se ilmenee eri tavalla kuin rehtori-keskeinen pedagoginen johtajuus on sen perinteisesti määritellyt.

Jaetussa pedagogisessa johtamisessa rehtorin ei tarvitse olla asiantuntija jokaisen aineen opetuksen suhteen, vaan hänen mahdollistettava, herätettävä ja ohjattava pedagogiikasta yleisellä tasolla käytävää keskustelua koulussaan (Hämäläinen 1986, 13; Luukkainen 2005, 165; Mahlamäki-Kultanen 1998, 44, 150; Nivala 1999, 211) sekä osallistuttava tähän kollektiiviseen keskustelurosessiin tasavertaisena yhteisön jäsenenä (Isosomppi 1996, 117; Mahlamäki-Kultanen 1998, 29). Mahlamäki-Kultasen (1998, 154) mukaan opettajien on koettava rehtori vuorovaikutuskumppaniksi, jonka kanssa voi keskustella työn tarkoituksista, sen sisäisistä ristiriidoista ja yksityiskohdista. Näin kouluyhteisön pedagoginen tietoisuus lisääntyy yhteisen keskustelun ja toiminnan avulla.

Pedagoginen johtaminen on käytännössä hyvin moniulotteista ja vaativaa toimintaa. Se edellyttää rehtorilta korkeaa ammatillista tietoisuutta; taitoja ja ymmärrystä pedagogiikasta, opetussuunnitelmasta, oppilaiden oppimisesta, aikuisten oppimisesta ja ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. (Blase & Blase 2004; Hämäläinen ym. 2002, 99; Southworth 2002; Uusikylä 2006). Juutin ja Vuorelan (2002, 91; ks. myös Hämäläinen ym. 2002, 41, 59) mukaan johtamistyössä olennaisen hyvän vuorovaikutusosaamisen perusta on itsetuntemus. Toimiakseen pedagogisena johtajana rehtorin on tutustuttava omiin, osin piiloiisiin asenteisiinsa kuten ihmiskäsitykseensä, oppimiskäsitykseensä, tietonäkemyskäsitykseensä, henkilökohtaisiin arvoihinsa sekä tunnepohjaisiin reagointitapoihinsa (Juuti 2007; Juuti & Vuorela 2002, 154–155; Nissinen 2004, 42, 159; Southworth 2002; Their 1994, 46). Koska nämä asenteet vaikuttavat rehtorin johtamisnäkemukseen ja käyttäytymiseen sekä oman johtamisroolin hahmottamiseen, on pedagogisen johtajuuden muodostumisessa olennaista näiden asenteiden nostaminen tietoisuuden tasolle. (Hämäläinen ym. 2002, 41; Nissinen 2004, 40, 93; Their 1994, 81, 168–169.) Nissisen (2004, 141) mukaan johtajan tärkein taito on juuri oppimaan oppisen taito.

Pedagoginen johtajuus perustuu myönteiseen, kasvuhakuisuutta ja – mahdollisuuksia korostavaan ihmiskuvaan. Pedagoginen johtaja näkee ihmisen sosiaalisena, tunteellisenä, tietoisena, itsenäisesti ajattelevana ja aktiivisesti toimivana subjektina. Tämän vuoksi ihmiseen voidaan vaikuttaa lähinnä herättämällä hänessä oivalluksia ja ymmärtämällä häntä. (Nissinen 2004, 155; Their 1994, 51–52 ; Uusikylä 2006.) Pedagogisen johtajan

toimintaa leimaa positiivinen, avoin ja vuorovaikutuksen merkitystä korostava näkemys tiedosta. Tässä ajattelussa kaikki yhteisön tasot ovat tasavertaisessa vuorovaikutuksessa keskenään, ja yhteisön jokaisella jäsenellä on annettavaa ajattelun, oppimisen ja kehittämisen suhteen. (Their 1994, 35–36, 52–54, 66–67, 116.) Pedagogisen johtajuuden tueksi sopiva oppimiskäsitys on moniaineksinen. Tällöin oppiminen nähdään toiminnaksi, joka on sekä yksilön omaa kriittistä ajattelua että tiivistä ja aktiivista vuorovaikutusta muiden kanssa. Lisäksi oppiminen rakentuu yksilön aiempien kokemusten ja haavointojen varaan, ja on tilannesidonnaista. (Jalava & Vikman 2003, 82–84; Nissinen 2004, 141; Opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Pedagogisena johtajana rehtori jakaa tietojaan ja taitojaan lisätäkseen toisten osaamista runsaan palautteen ja vuorovaikutuksen avulla, mutta samalla hän haluaa myös itse oppia muilta. Näin pedagoginen johtaja on myös oppilaan roolissa: hän on yhteisönsä ensimmäinen oppija. Hänellä on halu jatkuvasti kehittää omaa osaamistaan, ja näin hän toimii esikuvana yhteisönsä jäsenille. (Their 1994, 42, 87–88, 147.) Pedagogiselta johtajalta edellytetään hyviä sosiaalisia- ja vuorovaikutustaitoja, tunneosaamista ja luovuutta, mutta myös strategista pätevyyttä sekä kykyä työskennellä useiden kysymysten parissa samanaikaisesti. Lisäksi analyyttinen ajattelukyky, synteesintekotaidot, ongelmanratkaisukyky sekä kyky hahmottaa kokonaisuuksia ovat pedagogisen johtajan työssä olennaisia. (Hämäläinen ym. 2002, 79, 115; Their 1994, 62–66.)

5.3 Muutosjohtaminen ja -johtajuus

Muutosjohtamisen (*transformational leadership*) tavoitteena on saada aikaan sellaisia muutosprosesseja yhteisön sosiaalisessa ja kulttuurisessa ajattelussa, jotka mahdollistavat yhteisön toimintakulttuurin pysyvän muutoksen haluttuun suuntaan (Pennanen 2006, 34, 49). Rehtorin asema koulun toimintakulttuurin muutoksen ohjaamisessa on keskeinen (Björk & Gurley 2003, 5; MacNeill ym. 2005; Rauste-von Wright ym. 2003, 80–81). Menestyäkseen muutostyössä rehtorilla tulee olla syvällistä tietoa kulttuurin muutosprosessista eli niistä tekijöistä ja voimista, jotka saavat aikaan muutoksen, muutoksen vaikutuksista, muutoksia vastustavista voimista sekä muutoshallinnan menetelmistä (Helakorpi 2001, 161; Schein 1987, 329; 2004, 145). Koulun muuttaminen ei kuitenkaan onnistu yksin rehtorin voimin, vaan hänen on saatava koko kouluyhteisö yhteisönä sitoutumaan haluttuihin tavoitteisiin. Tämä edellyttää toimivaa vuorovaikutusta kou-

lunyyhteisön sisällä, kollegiaalista tiedon luomista ja jakamista sekä halua johtajuuden jakamiseen. (Mahlamäki-Kultanen 1998, 161–162, 173; Helakorpi 2001, 161; Pennanen 2006, 37).

Bassin ja Riggion (2006, 16) mukaan aidon, yhteistä hyvää ajavan muutosjohtajuuden piirteet ovat universaaleja, ne löytyvät kaikista kulttuureista ja yhteisöistä. Tällainen muutosjohtajuus on jaettavissa neljään ulottuvuuteen. Nissinen (2004, 32–34; ks. myös Bass & Riggio 2006, 6–7) on omassa syväjohtamisen mallissaan nimennyt nämä erinomaisten johtamiskäyttäytymisen ulottuvuudet seuraavasti; luottamuksen rakentaminen (*idealized influence*), inspiroiva tapa motivoida (*inspirational motivation*), älyllinen stimulointi (*intellectual stimulation*) ja ihmisen yksilöllinen kohtaaminen (*individualized consideration*).

Nissisen (2004) mukaan luottamuksen rakentaminen on ensimmäinen ja tärkein muutosjohtajuuden osa-alue, koska se tukee toimivan vuorovaikutuksen syntymistä. Keskinäinen luottamuksen saamiseksi johtajan on toimittava rehellisesti, oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti. (Nissinen 2004, 42.) Näin muutosjohtajuus edellyttää johtajalta korkeaa eettistä ja moraalista vaatimustasoa. Muutosjohtaja omaa ihannoitavaa arvovaltaa, karmia, minkä vuoksi yhteisön jäsenet haluavat samaistua häneen. Ihannoitavaa arvovaltaa nauttivat muutosjohtajien on todettu olevan riskinotto-kykyisiä ja käyttäytymisessään johdonmukaisia. (Bass & Riggio 2006, 5–6.)

Inspiroiva tapa motivoida kuuluu olennaisena osana muutosjohtajan työnkuvaan. Tämän hän tekee nostamalla esiin työn syvimmän merkityksen (yhteisön perustehtävä) sekä tarjoamalla yhteisönsä jäsenille tarpeeksi haasteita. Työyhteisöä leimaa tällöin innokkuuden, yhteistyön ja optimismin ilmapiiri. Muutosjohtaja ottaa alaisensa aidosti mukaan yhteisön kehittämistä ja tulevaisuutta koskevaan keskusteluun. Samalla hän näyttää esimerkkiä yhteisiin päämääriin ja jaettuun visioon sitoutumisesta. (Bass & Riggio 2006, 6; Leithwood 1994.) Scheinin (2004, 155; ks. myös Leithwood 1994) mukaan muutosjohtajalta vaaditaan kolme ominaisuutta, jotta hän voisi herättää yhteisönsä jäsenten motivaation oppimiseen ja muutokseen; uskottavuus, vision selkeys ja kyky ilmaista visio niin verbaalisesti kuin kirjallisesti. Tilaisuuden tullen muutosjohtaja antaa yhteisön jäsenille positiivista kannustavaa palautetta, ja kehittää uusia palkitsemistapo-

ja. Hän osaa antaa ja ottaa palautetta, niin myönteistä kuin kielteistäkin, ja pystyy myöntämään virheensä. (Nissinen 2004, 43.)

Intellektuaalisuuteen, henkisten ja älyllisten voimavarojen käyttöön kannustava muutosjohtaja pyrkii lisäämään alaistensa kekseliäisyyttä ja luovuutta. Älyllinen stimulointi onnistuu vanhojen tottumusten ja uskomusten kyseenalaistamisella sekä kehotuksella lähestyä aikaisempia ongelmia ja tilanteita uusista näkökulmista käsin. Luovuuteen kannustetaan eikä yhteisön jäsenten tarvitse pelätä julkista kritiikkiä virheiden seurauksena. (Bass & Riggio 2006, 7; Leithwood 1994.) Virheet nähdään luonnollisena osana oppimisprosessia (Nissinen 2004, 43). Työntekijöillä onkin merkittävä rooli uusien ideoiden ja luovien ongelmaratkaisujen työstämisessä. Ja tarvittaessa nämä ratkaisut hyväksytään, vaikka ne olisivatkin erilaisia kuin muutosjohtajan omat ideat ja näkemykset. (Bass & Riggio 2006, 7; Leithwood 1994.)

Muutosjohtaja huomioi yhteisön jäsenten yksilölliset työhön ja itsensä kehittämiseen liittyvät toiveet sekä tarvehierarkian mukaiset tarpeet. Perustarpeiden, kuten turvallisuuden, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja itsensä kehittämiseen liittyvien tarpeiden, samanaikainen huomioiminen oppimistilanteessa mahdollistaa siihen liittyvän perusparadoksin eli pysyvyyden ja muutoksen välisen ristiriidan ratkaisemisen. (Bass & Riggio 2006, 7; Leithwood 1994; Nissinen 2004, 36.) Muutosjohtajan tehtävänä on toimia alaistensa valmentaja ja mentorina, joka luo puitteet sekä kannustavan ilmapiirin uuden oppimiselle ja kehittymiselle. Muutosjohtaja hyväksyy alaistensa yksilöllisyyden ja erilaiset tarpeet sekä kohtelee heitä sen mukaan. Vuorovaikutus muutosjohtajan ja hänen alaistensa välillä on persoonallista. Muutosjohtaja muistaa heidän kanssaan käymänsä keskustelut, on tietoinen heidän henkilökohtaisista murheistaan ja ennen kaikkea hän suhtautuu heihin kokonaisina persoonallisuuksina eikä vain työntekijöinä. (Bass & Riggio 2006, 4, 7.) Muutosjohtaja on hyvä kuuntelemaan ja keskustelemaan, hän oppii tuntemaan yhteisönsä jäsenet, ja häntä on helppo lähestyä (Leithwood 1994; Nissinen 2004, 44).

Bassin ja Riggion (2006) mukaan muutosjohtajuuden sydän, ydin asia, on johtajuuden kehittäminen yhteisön jäsenissä. Muutosjohtaja voimaannuttaa alaisiaan huomioimalla heidän yksilölliset tarpeensa ja persoonallisen kehityksensä sekä auttaen heitä oman johtamispotentialinsa kehittämisessä. Tämän seurauksena muutosjohtajan alaiset sitou-

tuvat ryhmään ja yhteisöön, oppivat ja tekevät työnsä tuloksekkaasti sekä viihtyvät työssään hyvin. (Bass & Riggio 2006, 2–4, 41.) Muutosjohtajuuteen liitettäviä keskeisiä luonteenpiirteitä ovat mm. ulospäin suuntautuneisuus ja sosiaalisuus. Muutosjohtajan itsetunto on hyvä ja hän on itsevarma. Muutosjohtaja on myös positiivinen, optimistinen, innovatiivinen ja emotionaalisesti tasapainossa. Hänellä on hyvät stressin ja monimutkaisen ympäristön hallintataidot. Muutosjohtaja omaa kognitiivista, sosiaalista, käytännöllistä ja emotionaalista älykkyyttä, sillä juuri sosiaalisesti älykäs johtaja pystyy ajattelemaan ja toimimaan viisaasti ryhmässä sekä ymmärtämään ja johtamaan ihmisiä. (Bass & Riggio 2006, 2–4, 41, 167–174.)

5.4 Rexi pedagogisena johtajana ja muutosjohtajana

Vahvuudet. Tutkimusaineiston perusteella Rexin johtajuudesta on löydettävissä useita pedagogisessa johtajuudessa ja muutosjohtajuudessa olennaisia piirteitä. Ensinnäkin Rexin oppimiskäsitys on hyvin moniaineksisen oppimiskäsityksen kaltainen.

...mä uskon siihen yksilölliseen oppimiseen ja siihen, että oppiminen on aktiivinen prosessi, jonka jokainen oppija tekee itse. Ja opettaja helpottaa sitä. Ja tätä oppimistahan tapahtuu opettamisesta huolimatta. Et mä en, en usko pakottamiseen ja semmoseen, et niinku väkisin opitaan. Mä uskon siihen, että hyvä opettaja sytyttää sen oppimisen halun ja antaa ne tarvittavat avut ja sit se oppija ite tekee sen oppimisen. (Rexi)

Rexi suorittaa yliopistollisia jatko-opintoja toimien näin hyvänä esikuvana itsensä jatkuvasta kehittämisestä omalle työyhteisölleen. Kaikki opettajat kokivat, että Rexillä on kannustava asenne myös opettajien ammattitaidon kehittämiseen esimerkiksi täydennyskoulutuksen avulla, jos vain koululla olisi resursseja siihen.

...kannustaa, mutta siinä on taas sitten tää rahakysymys suoraan tullu, tullu eteen. Rexi itehän kouluttautuu, koko ajan opiskelee ja tekee juttuja, että se hyvänä esimerkkinä on siinä koko ajan itse. (Ope2)

Rexillä on läheiset suhteet niin oppilaisiin kuin opettajiin. Opettajat kokivat hänet helposti lähestyttäväksi ja vuorovaikutustaitoiseksi persoonaksi, mikä on koulun ihmissuhdejohtamisen kannalta hyvin tärkeää. Hämäläisen ym. (2002, 84) mukaan kouluyhteisöllä tulee olla tunne, että rehtorin kanssa on mahdollista ja turvallista keskustella vaikeistakin asioista. Rexin johtamistyyliin kuuluu pedagogiseen johtajuuteen olennaisesti

kuuluva tapa liikkua paljon etenkin välituntisin koulun käytävillä oppilaiden seurassa sekä käydä keskustelua opettajienhuoneessa. Näin hän tuntee kouluyhteisönsä jäsenet ja on itse tunnettu yhteisössä. (Blase & Blase 2004, 107–121; Hämäläinen ym. 2002, 114–115; Leithwood 1994.)

...omasta mielestäni oon helposti lähestyttävä, mutta toisaalta niin, niin se voi olla, et se niinku tästä näkövinkkelistä on erilaista kuin, kuin jostakin toisesta näkövinkkelistä. – – Pyrin mahdollisimman paljon pois tästä [rehtorin] huoneesta... – – Ja mun tyyli on se, et toi ovi yleensä auki. (Rexi)

...henkilönä semmonen aika rento, mutta kuitenkin asiallinen. – – ...ei sillä tavalla mikään johtajahuoneensa taikka tuonne rehtorin kansliaan linnoittautuva henkilö, vaan että ovi on auki sinne kansliaan, sinne on aika helppo mennä niitä asioita sanomaan ja hän sieltä paljon tulee, tulee sitten tuota tänne opettajien joukkoon puhumaan asioita. (Ope4)

Rexin ja kouluyhteisön jäsenten toimivia suhteita selittää hänen kuunteleva toimintamallinsa ristiriitatilanteissa sekä pyrkimys johtamistoiminnassa rehellisyyteen, oikeudenmukaisuuteen ja tasapuolisuuteen. Rexi nostaa koulun perustehtävän mukaisesti oppilaan edun ja hyvinvoinnin kaiken koulussa tapahtuvan toiminnan keskipisteeksi.

...pyrkimyksenä [johtamisessa] yhdenvertaiseen kohteluun, oikeudenmukaisuuteen, rehellisyyteen ja avoimuuteen. Ja sitten myös semmoseen ihmisen parhaaksi toimimiseen. – – Et kyl mä niinku kaikessa toiminnassa pyrin siihen, että, että oikeudenmukaisuus toteutuisi, et siitä mä oon hirveän tarkkana. – – ...mun toimintamalli on se, että nopeesti ja kattavasti mä kuulen kaikki osapuolet. Ja sitten mä pyrin aina semmosiin asetelmiin, että, että ne ristiriita osapuolet kohtais ja hoitais sen keskenään. Että siitä jäis tulkinta välistä pois. – – Jos on eturistiriitoja, niin kyllä mä nään sen oppilaan siinä hirveän tärkeänä, että se on mun johtamisfilosofiassa hyvin semmonen keskeinen. Että, että kaikki toiminta kohdistuu oppilaiden hyvinvoinnin, hyvän elämän eteen. Et se on semmonen keskeinen periaate. – – ...mä olen oppilaiden rehtori. – – Mä oon sitä mieltä, että tärkein asia on se oppilas ja se antaa meidän olemassa ololle oikeutuksen. Ja se ei välttämättä ole ristiriidassa etteikö henkilökunnasta pidä pitää huolta, ja etteikö ne pysy täällä, mutta jos lähetään oikein kavaamaan, että mikä on tärkeintä, niin kyllä oppilas on tärkeämpi kuin opettaja. (Rexi)

...musta Rexi on hyvin pitänyt aina oppilaan ykkösasiana. (Ope2)

Rexin johtajuudessa on havaittavissa pyrkimystä pedagogisen johtajuuden ja muutosjohtajuuden ydinasian toteuttamiseen eli johtajuuden kehittämiseen koulun aikuisyhteisön jäsenissä. Opettajat eivät tosin koe jaetun johtajuuden mukaisesti olevansa niinkään johtajia, vaan mieltävät itsensä ensisijaisesti opettajiksi, joiden vaikutusmahdollisuudet

koulun toimintaan ovat hyvät. Jaetun johtajuuden sisäistämisessä on siis opettajien keskuudessa vielä parantamisen varaa, ja tätä asiaa pohdinkin tarkemmin Ryhtilän koulun toimintakulttuuria käsittelevässä alaluvussa ja yhteenvetoluvussa.

Ja tota se mikä tässä mallissa [opettajat päättävät tuntijaosta/ryhminen koosta] tietysti on, ni tähän vähentää mun valtaa, vaan se ryhmä päättää ne tunnit. Mutta se on, olen tietosesti tässä kohti valuttanu sitä valtaa alaspäin. -- Kyllä voidaan puhua [jaetusta johtajuudesta], koska tota on osa tehtävistä on ihan oikeesti delegoitu sillä tavalla, että päätökset tehdään alemmalla tasolla ja niissä pysytään, et niitten yli ei kävellä. (Rexi)

No, en mä nyt tiää niin [jaettua] johtajuutta, mutta vaikutusmahdollisuus. (Ope2)

Opettajien ja opetustoimenjohtajan mielestä Ryhtilän koulun päätöksentekokulttuuri on avoimen kollegiaalinen ja keskusteleva (Vulkko 2007). Päätöksentekotilanteissa Rexi pyrkii ottamaan opettajien näkemykset mahdollisuuksien mukaan huomioon. Toisaalta Rexi pystyy tilanteen niin vaatiessa myös jämäkkään, määrätietoiseen johtajuuteen, minkä oppilaatkin ovat saaneet huomata.

Hyvät vuorovaikutustaidot ja aika demokraattinen johtajahan Rexi mun mielestä kaiken kaikkiaan on. -- Ottaa myös muiden mielipiteitä huomioon ja ainakin semmosissa asioissa missä voi vaikuttaa, mikä ei mee jonkun pykälän mukaan tehtävä näin. -- Mutta sitten jouston varaa löytyy... -- ... on löytynyt sitä tarvittavaa jämäkkyyttä. -- Että kaikkea ei voi kysyä kaikilta, vaan osa asioista täytyy ihan nuijan kopautuksella hoitaa. -- ...sehän on ihan jämäkkä sitten, vaikka se oppilaiden kanssa onkin tietysti aika hyvissä väleissä. -- ... se heittää herjaa niinkun ennenkin, mutta sitten kun tuota taas, kun rehtorin kanslian ovi sulkeutuu, niin kyllä siellä nöyrää tyttöä ja poikaa ollaan. (Ope2)

...[Rexi johtaa] jonkun verran siis epävirallisesti, siis sillä tavalla niinkun jonkin verran lunkisti. -- Pyrkii suhteellisen avoimeen johtajuuteen. -- Sillä tavalla, että asiat kuitenkin käsitellään, et vaikka nyt olikin joku asia silleen niinku, että perusteet tuodaan esille. (Ope1)

... mulla on semmonen käsitys, että, että tota ne asiat kuitenkin pyöris riittävän matalalla silloin, kun niitten täytyy pyöriä. Ja, ja jos linjanvetoa on, sitten se on rehtorin tehtävä. -- Mutta sitten [Rexi] kykynee liukumaan siihen kuitenkin, että tulee se, tulee niinku se paikka, että nyt, nyt tää on nyt näin. -- ...tarvittaessa [Rexi on] se perälauta. -- ...hyvä johtaja pystyy tekemään päätöksiä, tilannejohtamista. (Opetustoimenjohtaja)

Ryhtilän koulun johtamis- ja vuorovaikutuskulttuuri näyttäisi tukevan erilaisten mielipiteiden ja kritiikin esittämistä. Erityisesti koulun toimintakulttuurin kehittämiseen ja

muuttamiseen liittyvissä päätöksentekotilanteissa Rexin tapana on perustella omat näkemyksensä ja kehittämisideansa opettajayhteisölle, kuulla heidän näkemyksiään ja näin valmistaa yhteisöä muutoksen kohtaamiseen.

...mä pyrin peilaamaan sitä [muutos- ja kehittämis ehdotuksia] semmoseen yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja esimerkiksi tutkimuslöydöksiin. Että jos, jos puhutaan hyvinvoinnista, niin kyllä mä jossain opettajakokouksessa saatan esitellä jotakin karttaa diabetes kakkosen yleisyydestä ja sen leviämisestä ja saatan tota tuoda yliopisto opiskelijoiden tekemän tutkimuksen koulukiusaamisesta Ryhtilän koulussa tai tällasta, niinku tavallaan faktatietoon pohjautuvaa selkänöjää. Et mä sillä valmistelen sitä asiaa. Ja sitten toisaalta myös herättelen sitä tarvetta, että eiks meilläkin voitais tehdä näin, kun maailma kerran on tällanen. (Rexi)

Ja kyllähän Rexi paljonkin perustelee, paljon hänellä on tietoa, kansanterveydellistä tietoa ja muuta tietoa. Että sen, eikä niitä välttämättä tarvi perustellakaan. Kyllä täällä keskustelua on. (Ope1)

Toinen tärkeä periaate erilaisten kehittämisprojektien suhteen Rexillä on vapaaehtoisuus (Hämäläinen & Sava 1989, 115). Tämän lisäksi opettajien taholta tulevaa muutosvastarintaa vähentää opettajien ja Rexin ajatusmaailmojen samankaltaisuus. Tietyissä koulun toimintakulttuuria koskevissa muutoksissa vaaditaan kuitenkin aikuisyhteisön kaikkien jäsenten osallistumista, halusivatpa nämä sitä tai eivät.

Yleinen toimintamalli meillä on se, että me lähetään liikkeelle siitä, että ekana tarjoillaan se asia ja sitten tota niin ne lähtee mukaan ketkä haluaa ja jos joku haluaa jäädä syrjään, niin se jää syrjään. Noin yleensä, jos on joku kehittämissanke. Joissakin kohti tietenkin vaikkapa suhteessa tupakointiin, niin ei sallita, sallita syrjään vetäytyviä, että ei voi olla niin, että joku opettaja ei halua valvoa tupakointia ja toinen valvoo. Että niissä, niissä kohtiin sitten, vaan, vaan tota mennään enemmistön kannan mukaisesti. Mutta tuota tämmösessä yhdessä hankkeessa ni, monissa hankkeissa tai ajatuksissa tai kehittämisideoissa, ni lähetään sen vapaaehtoisuuden kautta. — — ... mä uskon, että se perusidea on se, että mä ja opettajat ajatellaan asioista hyvin samalla tavalla. Meidän perusnäkemys maailmasta, oppilaista ja ihmisistä on hyvin saman, samankaltainen. Silloin siinä ei tarvi mitään semmosia täyskäänöksiä tehdä [muutostilanteissa]. (Rexi)

...sitätä [opettajien rentoutumisprojektista] käytiin keskusteluita, että sillä tavalla. Oliko se meidän info, meillä on aina semmonen keskiviikkoinfo, niin siinä asia otettiin puheeks. Ja hyvissä ajoin hän esitteli, että tämmönen on mahdollisuus saaha, että otetaanko ja kysyttiin mielipidettä, että kuinka moni olis mahdollisesti halukas hankkeeseen osallistumaan. Ja menee sillai vapaaehtoispuhjalta, ettei niinku sillä tavalla tyrkyttämällä, eikä niinku, että nyt meille tulee tätä ja tätä. Ja hän hyvin niinku sillä tavalla minusta asiallisesti ne asiat esittelee ja ne mitä tulee tämmösiä tämmösiä tuota projekteja tai juttuja vastaavallaisia, niin tuota että minusta hänellä on ihan hyvä tyyli siinä niinkun, että

pohjustaa ja sitten tuota mahdollisesti saahaan aikaseks. -- ... nyt en muista mitään semmoista mihinkä, mikä vaatis sitten opettajakunnan sitoutumista niinku joukolla. Niin tuota en mä sillonkaan oo kokenu, että me niinku, että olis niinku puun ja kuoren välissä, että täytyy tehdä joku asia näin, kun sanotaan. Vaan kyllä meillä semmonen keskusteleva ja semmonen sillä tavalla joustava kulttuuri on. (Ope4)

Karjalaisen (1990, 36) mukaan uudistusideoiden ”ujuttaminen” opettajien tietoisuuteen on individualistuuksa korostavassa koulun toimintakulttuurissa paras tae muutosten onnistumiselle. Rehtorin ei kannata tyrkyttää uudistusideaansa opettajille liian avoimesti tai voimakkaasti, vaan kiertoteitse, jolloin hän saa opettajat uskomaan, että uudistusidea onkin heidän oma oivalluksensa (Karjalainen 1991, 5). Tätä toimintaperiaatetta Rexi on muutoksiin liittyvien perusteluiden kanssa soveltanut menestyksekkäästi Ryhtilän koulun toimintakulttuurin muutosjohtamisessa.

Mulla on vähän semmonen käsitys, että semmoset rehtorit, jotka lähtee siihen tilanteeseen hihat rullattuna, nyt mä muutan tän asian, niin ne kyllä kokee mahalaskun siinä hommassa. -- Siis voihan sen [muutoksen] tehdä silleen runnomallakin, mut siitä ei hyvää seuraa. Se ei oo pysyvä, ihmiset ei sitoudu siihen. -- Et nyt kun on tota pureskeltu porukalla sitä hyvinvointia, on saatu siihen koko työyhteisön koulutusta ja tota on niinku on yhdessä kasvettu arvostamaan sitä hyvinvointia, niin sit se motivaatioilmasto on ihan toisenlainen sen hyvinvoinnin kehittämiseen. Et, et siinä on se dynamiikka, millä koulu muuttuu. -- Ne [opettajat] pitää saaha niinku ite syttymään siihen asiaan, oivaltamaan se asia. Muutosvastarintahan on tyypillinen ilmiö ja on sitä meilläki. Mutta silloin, jos siinä on se yhdessä tekemisen meininki, ni sillon ne ei koekaan sitä muutoksena, vaan se on vähän niinku Curre Lindström, lite bättre, että, et jokainen pikkuasia sieltä vaan petrataan ja petrataan. (Rexi)

On sallittu [keskustelu ja kritiikin esittäminen] ja sitte just ryhmätöitä on käytetty paljon ja sitten niiden pohjalta on tehty [toimintakulttuuriin muutoksia]. Mutta se tuntuu siltä, että se on ollut aina henkilökunnan yhteinen asia sitten loppujen lopuks se [toimintakulttuurin kehittämis ehdotus], että se ei oo saneltu. (Ope2)

Pääsääntöisesti Rexi pitää koulun arjessa yllä matalaa johtamisprofiilia, mikä asiantuntijayhteisön pedagogisessa johtamisessa onkin suotavaa (Erätuuli & Leino 1992, 26, 34–35; 1993, 33–34; Isosomppi 1996, 146–147, 158; Mahlamäki-Kultanen 1998, 49–50, 150). Toisaalta Rexi pystyy myös selkeään muutosjohtajuuteen. Rexin suhde opettajiin koulun kehittämiseen ja opettamiseen liittyvissä kysymyksissä rakentuu tasavertaisuuden pohjalle, eikä hän pidä itseään muita etevämpänä näissä kysymyksissä (Isosomppi 1996, 117; Mahlamäki-Kultanen 1998, 29).

Rexi on ollu semmonen aika opettajajoviaali rehtori siinä mielessä, ettei se oo yrittäny sitä omaa asemaansa kauheasti tuoda esiin. – – No, kyllä minusta hän sitä [oppimiskäsitystään] tuo [hienovaraisesti opettajien tietoisuuteen], koska hän edelleen vielä itekin opettaa. Niin, että ei oo pelkästään hallinnollinen johtaja. Ja esimerkiks ihan vapaamuotoisissa keskusteluissa monesti päästään kylä hyvinkin syvälle tossa ruokavälitunnin aikana. Siinä hän on ihan tasavertaisena keskustelijana mun mielestä, että ei mitenkään sillä tavalla, että hänen näkemyksensä olis se yli muiden. Mutta tota semmonen, nyt kun tää terveystieto varsinkin tuli uutena aineena valtakunnallisesti, meidän koulussahan se on ollut pitkään ihan ennen tätä uutta opsiakin, niin siitä on paljon käyty nyt keskustelua ihan yleiselläkin tasolla. Ja on hommattu uusia opetusvälineitä ja siihen liittyen havainnollistamista monella tavalla nimenomaan terveystiedossa on tullu esiin. Mä luulen, että se poikii sitten muuallekkkin. (Ope2)

Rexin olemukseen kuuluu impulssiivisuus ja innovatiivisuus, mikä on heijastunut koko kouluuyhteisöön ja sen pitkäjänteiseen kehittämiseen. Opettajien jaksamisen ja kehityshalukkuuden kannalta on ollut tärkeää, että Ryhtilän koulussa ei ole lähdetty nopeatempoisiin ja vaihtuviin kehittämishankkeisiin, vaan on keskitytty muutamiin toimintakulttuurin kehittämisen kannalta oleelliseen asiaan kuten oppilaiden ja opettajien hyvinvointiin (Mahlamäki-Kultanen 1998, 152; Syrjäläinen 2002, 91).

...jos semmosilla adjektiiveilla lähtee kuvaamaan, niin mä oon johtajana määrätietoinen, oikeudenmukainen, päätöksiin kykenevä... – – ...sitten myös impulssiivinen... – – Mä tykkään tarttua kiinni asioihin ja mä innostun aina sellaisista haasteista. Ja, ja tota kyllä mä omasta mielestäni myös niitä loppuun asti vien, että ei se oo semmosta, että alotetaan yks ja sitten jätetään ja alotetaan yks ja jätetään. Mutta se, että ehkä meidän koulussa ja minulla niin kynnys lähteä johonkin uuteen on paljon matalampi, kun, kun jossakin toisessa. (Rexi)

...hän [Rexi] on hyvin innovatiivinen, että keksii koko ajan uusia asioita, uusia uria aukova. – – Kehittää minusta aika oikeaan suuntaakin, että karsii niitä vähän turhan päiväisiä kokeiluja. – – ... niinku monessa koulussa, mistä tässä nyt oon kuullu, niin alotetaan aina joku projekti ja hanke ja sitten sitä ei koskaan pureta. Se jää johonkin ilmaan roikkumaan ja sitten ollaan menossa seuraavaan. – – Että tota me ei olla ihan sille lähetty, että ihan niinku siinä Muka-va-hankkeessa kolme vuotta koko koulu, ja ja sillä varjolla jäätiin sitten monesta muusta pois. – – Se oli musta hyvä, ettei kaikkea tungettu kerralla. (Ope2)

Rexiä kuvataan älykkääksi, laaja-alaiseksi, kokonaisuuksia hallitsevaksi, kielitaitoiseksi ja monipuoliseksi rehtoriksi, jolla on koulun hyvään johtamiseen tarvittava osaaminen tasapainoisesti hallussa. Omasta mielestään häneltä löytyy paineensieto- ja stressinhallintakykyä, loogisuutta sekä yllätysten sietokykyä eli toimintakyvyn säilymistä erilaisissa tilanteissa; *Ei mulla pasmat mee kyllä helposti sekasin.*

Rexihän on jumalattoman älykäs ja siihen pystyy sillä tavalla luottamaan, että sillä ei fiksoidu päässä jotkut asiat, ettei se ymmärtäis. – – ... ja tota siinä mielessä sen on ollut ehkä helppo olla johtajana, koska se näkee helposti erilaisia asioita, että miten nää pitäis viedä. Ja sit tuntuu, että sillai kauhean helposti se pystyy viemään asioita, niinkun viemään organisatorisesti eteenpäin ja jotenkin linjaamaan, että mihinkä nämä linjautuu ja niin edelleen. – – ...se [Rexin johtaminen] ei oo sellasta tempoilevaa. – – Se on musta se ihan selkeä [johtamis]käsitys. – – ...näkee kokonaisuuksia... – – ...[Rexin] on helppo hahmottaa, kun se on laaja-alaisesti suuntautunu... – – ... niin se aika helposti ottaa silleen, että voitashan me tehdä jotakin tällästä, voitashan me tehdä jotain kansainvälistä toimintaa. – – Rexi on aina ollu hyvin tommonen tietopuolinen yksilö, osaa kieliä, aika selkeästi pystyy organisoimaan ja hahmottamaan asioita. Niin ehkä se on tuonu sen, ehkä se on tuonu sillai, että meiän koulu on pikkusen niinku, miten sen sanois silleen niinku, että täällä on asiat vähän selkiytyny... (Ope1)

...hän tota sellanen monialanen, ei ole niinku yhden linjan mies. – – ... johtajana kuitenkin, niin on ne kaikki perusasiat [hallussa], talousjohtaminen ja tota henkilöstöstä ei oo vuosien varrella kuulunut niinkun, aina aika ajoin joka rehtorilla jotakin... – – ...voi olla yks opettaja tai muuta, se on niinku inhimillistä. – – No, sieltä [Ryhtilän koulusta] nyt ei oo hirveästi kuulunu. – – ...niin se pedagoginen ja se opetussuunnitelma ajattelu on kuitenkin, niin tota aika dynaamista ja on niinku hyvä. – – Ja ne on balanssissa, ne niinku tavallaan ne perusasiat, mitkä rehtorilla täytyy olla. (Opetustoimenjohtaja)

Rexiltä löytyy myös tämän päivän koulun johtamisessa tärkeää suhdetoiminta- ja mediaosaamista koulun imagon nostamiseen ja markkinointiin (Alava 2007; Pennanen 2006, 113).

...opiskeluaikaan olin silloin Keski-suomalaisella urheilutoimittajana, oon, toistakymmentä vuotta olin. Ja parikymmentä vuotta oon ollut YLE:llä kommentaattorina voimistelulähetyksissä, että media on tuttu ja sitä kautta tullut semmonen osaaminen, että osaan aatella niinku toimittajat ajattelee. Ja silleen pystyy vaikuttamaan siihen, että miten koulusta kirjoitetaan. Ja myös huonot, jos on huonoja asioita, niin miten ne pystyy kääntämään niin päin, että, että ne suuren yleisön silmissä tulee hyviks asioiks. (Rexi)

...esimerkiks mediaan, niin Rexillä on hirmu hyvä ote, että koulu saanu Rexin rehtorikaudella niin hyvin paljon näkyvyyttä niin lehdissä kuin televisiossa kuin radiossa. – – ...[Rexin mediaosaaminen on] osasyynä siihen, että koulun suosio on koko ajan vähän kasvussa. (Ope2)

Kehittymiskohteet. Rexin johtajuudessa ilmeni myös merkittäviä puutteita suhteessa ihanteelliseen pedagogiseen johtajuuteen ja muutosjohtajuuteen. Rexin johtamiskoulu-tustaustan kuvauksen yhteydessä kävi ilmi, ettei hänellä ole halua johtamisessa olennaisen itsetuntemuksen kehittämiseen. Myös Rexin sisäinen motivoituminen koulun joh-

tamistyöhön tuntui olevan juuri tutkimushetkellä heikkoa. Toisaalta hän näkee koulun johtamistyön suuren arvon ja merkityksen lasten ja nuorten terveen kasvun ja hyvinvoinnin tukemisessa. Rexin sitoutumisesta kouluun ja johtamistyöhön kertoo puolestaan se, että hän toimii palkatta opettajien sijaisena ja kokee sen positiivisena, johtajuuttaan tukevana asiana.

Meillähän se, että mää, kun olen sijaisena, niin mä teen sen niinku ylimääräisenä. – – En saa palkkaa, mutta tietyllä tavalla mä sitten säästän koulun budjetteja... – – Enkä mä koe sitä rasituksena, päinvastoin. – – Emmää oo ees kattonu sitä tarpeelliseksi [kertoa opettajille]. Mä en yleensä tykkää semmosesta ruikuttamisesta, että tota ei oo mun tapa. (Rexi)

Kaikkien opettajien sekä Rexin itsensä mielestä hänellä on puutteita palautteen antamisessa ja pyytämisessä. Yksi tärkeimmistä keinoista rehtorilla oman johtajuutensa kehittämiseen on yhteisönsä jäseniltä jatkuvasti keräämänsä palautteen analysointi (Juuti & Vuorela 2002, 38; Leithwood 1994). Myös opettajille oikeaan aikaan ja oikeassa hengessä annetun positiivisen, kannustavan tai korjaavan palautteen merkitys on suuri. Se nostaa opettajien motivaatiota ja itsetuntoa sekä halukkuutta sitoutumiseen sekä oman työn tutkimiseen ja kehittämiseen (Blase & Blase 1998, 123–142; Juuti & Vuorela 2002, 69). Palaute on oppimisen perusta (Nissinen 2004, 69). Toisaalta Rexi on palautteen antamisessaan pitänyt kiinni siitä hyvän johtajan periaatteesta, ettei anna julkisesti kriittistä palautta (Bass & Riggio 2006, 7; Leithwood 1994). Rexi ei ole käynyt johtamiskaudensa aikana kehityskeskusteluja yhdenkään haastateltavan opettajan kanssa. Osa koki tämän puutteena, osa huokaisi helpotuksesta.

...kyllähän palautetta annetaan, mutta määrällisesti sitä vois antaa paljon, paljon enemmän. – – ...kiitos, tuota, niin jää monesti sanomatta, tässä häslingissä se vaan unohtuu. – – Pitäis vaan vielä enemmän, enemmän muistaa kehua. – – Et semmä kyllä oon sen, et kiitä julkisesti ja hauku yksityisesti nii sitä oon kyllä noudattanut, että saa aika paha töppi olla, että mää sen jonkun opettajan läksytän kaikkien muitten kuullen. – – Aika harvoin [pyytää palautetta johtamistoiminnastaan ja – käyttäytymisestään]. (Rexi)

Palautteen antaminen on ainakin minun kohdallani ollu vähäistä. – – ...mää oon sen kokenu vähän niinkun puutteenakin, että ei oo keskusteltu esimerkiks mun työstä tai sen onnistumisesta tai ei-onnistumisesta. – – ...meillä ei semmosia kehityskeskusteluja esimerkiks [ole] käyty. (Ope4)

Rexi ei oo mikään kehun kehuja kyllä, että vois ehkä kehua opettajakuntaa enemmänkin. – – Et ei sitä, niin ei sitä tuu riittävästi, riittävästi varmaan semmosta hyvää palautetta. – – Rexi ei oo hirveen paksunahkanen kuuntelemaan

kritiikkiä itseensä kohtaan. – – Mut mää, mää oon niinku huokassu helpotuksesta, kun mää en nää hirveesti niitten [kehityskeskustelun] merkitystä (Ope1)

Pelkkä opetukselle suotuisten olosuhteiden luomiseen keskittyvä pedagoginen johtajuus ei riitä täyttämään nykyisiä kouluyhteisön toiminnalle asetettuja kehitymisvaatimuksia. Pedagogisena johtajana rehtorin tulisi tietoisesti, mutta tasavertaisella asenteella vaikuttaa kouluyhteisönsä pedagogiseen ajatteluun yhteisöllisen, kollegiaalisen keskustelun avulla. (Mahlamäki-Kultanen 1998, 50.) Vaikka Rexi tiedostaa tämän, hänen pedagoginen johtajuutensa näyttysi jäävän olosuhteiden luomiseen sekä ainoastaan itselleen tiedostamattomalla tasolla tapahtuvaan, tosin tasavertaiseen, oppimiseen ja opettamiseen liittyvien näkemysten välittämiseen.

Emmä sitä [pedagogista johtamista] oo määritellyt tai ei siihen varmaan oo olemassa määrittelyä, mutta sanotaan että enemmän pitäis justiin [opettajien kanssa] keskustella jostakin tai enemmän pitäis pystyä tekeen töitä tämmösten opetuksen järjestämiseen liittyvien ratkasujen tiimoilta. Pitäis pystyä kyseenlaistamaan, et onks tää nykyinen toimintamalli se paras mahdollinen ja semmosta pohdiskelua käydä. – – Että ehkä se pedagoginen johtajuus [Rexin kohdalla] on näitten hallinnollisten toimenpiteiden toteuttamista sillä tavalla, että se lopputulos palvelee sitä oppilasta. Justiin mieltii näitä ryhmäkokoja ja materiaaleja ja tällasia vähän teknisiä, teknisiä juttuja. – – ...ehkä sen hyvinvoinnin viitekehyksen kautta [olen ujuttanut opettajien tietoisuuteen omia arvojani] kyllä, mutta tota en varsinaisesti niinku siihen opettamiseen, oppimiseen. Ei, musta nykyrehtori ei oo, ei oo semmonen oppimestari, vaan pikemminkin tää on toimitusjohtajan hommaa. Et mää luon niitä olosuhteita, mahdollisuuksia, joita sitten opettajat toteuttaa. (Rexi)

Merkittävin kehittymiskohde Rexin johtajuudessa liittyy koulun muutosta ohjaavan kirjaton vision puuttumiseen. Ryhtilän koululla ei ole omaa selkeää, konkreettista visiota eli määritelmää tulevaisuuden ihannetilasta, jota kohti koulu yhteisönä haluaisi pyrkiä. (Schein 2004, 150.) Kunnalla on yhteinen, koulujen ihanteellisesta toimintakulttuuria kuvaava visio koko opetustoimelle, mutta sen käytännön tuntemus on Rexin mukaan opettajien keskuudessa heikkoa. Kiireellinen koulutyö ja opettajakunnan yhteisen ajan puute, mutta myös rehtorin vähäinen kiinnostus koulun kehittämisen teoreettiseen pohdiskeluun, ovat taanneet sen, ettei Ryhtilän koulussa ole muodostettu yhteisön jäsenten kanssa yhdessä pohdittua, jaettua visiota. Vision puuttuminen näyttäisi olevan hyvin tyypillistä suomalaisille peruskouluille (Turtainen & Ylänen 2006, 63). Ryhtilän koulun toimintakulttuuri onkin suurimmaksi osaksi muuttunut Rexin henkilökohtaisen, enemmän tai vähemmän jäsentyneen ja kirjaamatta jääneen näkemyksen varassa.

*...se muuttaminenkaan ei oo semmosta tota niin systemaattista, niin jäseny-
nyttä. Enemmänki se on joku semmonen möykky, joku pilvi, mikä on jossain
takaraivossa mitä kohti sitten mennään. Se ei mee se prosessi sillä tavalla, ai-
nakaan mun kohalla, että mä päätän, että nyt tänä vuonna mä muutan tän
homman. Vaan se menee pienten askelten politiikalla. Ja se, se suunta on, ei
se, ei se välttämättä mitenkään kauheen selkeenä ole. Se vaan joku niissä tie-
tysti niissä aivoissa on, mikä sit ohjaa niitä päätöksiä. Mut tota musta se ei,
mä en ainakaan ite oo systemaattisesti, tietosesti tehny sitä muutosta, vaan se
on tullu pikku hiljaa. Että toki mulla semmonen käsitys on, että mitä mä oon
tekemässä, mutta ei sitä oo esimerkiks kirjattu mihinkään tai, tai mitenkään
päätetty. (Rexi)*

Rexin henkilökohtaisen vision kulmakiviksi voidaan aineiston perusteella määrittää oppilaiden terveyteen ja hyvinvointiin liittyvien valintojen korostaminen, mutta myös henkilökunnan hyvinvoinnista huolehtiminen. Oppilaan edun ja aseman esillä pitäminen koulu yhteisön toimintaan liittyvissä valintatilanteissa on kuitenkin ollut Rexin johtamis- ta ohjannut keskeinen ajatus.

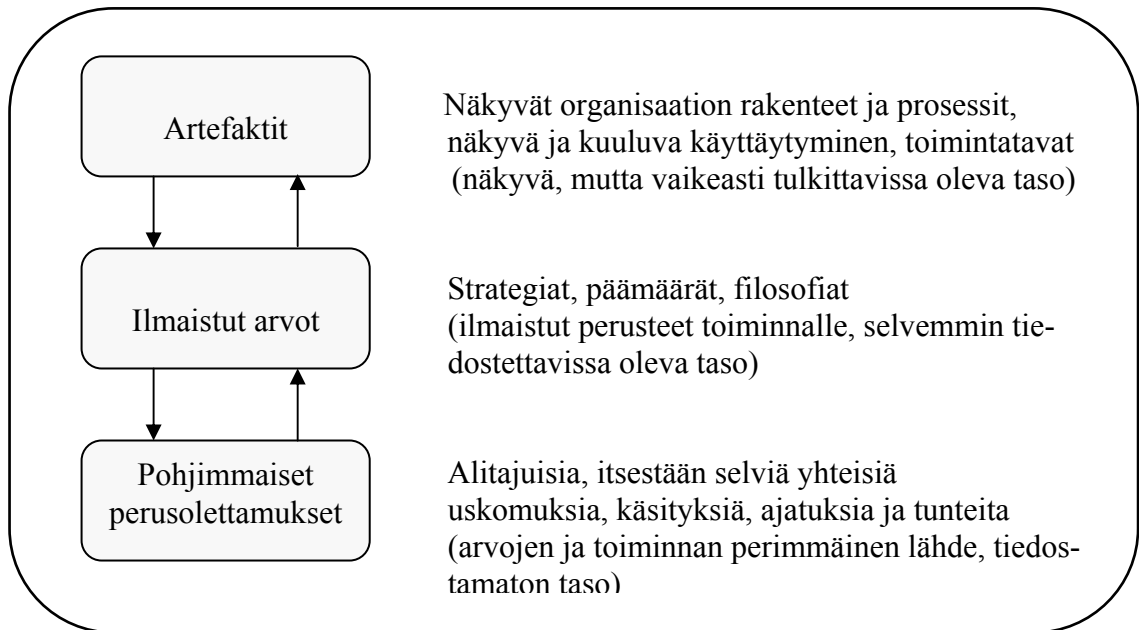
6 TOIMINTAKULTTUURIN YMMÄRTÄMINEN – AVAIN KOULUYHTEISÖN HYVINVOINTIIN JA OPPIMISEEN

Koulun johtamista käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa esiintyvät termit organisatiokulttuuri, koulukulttuuri ja koulun toimintakulttuuri ovat toistensa synonyymeja. Tässä tutkimuksessa on käytössä näistä termeistä tuorein eli koulun toimintakulttuuri (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 7). Koulun toimintakulttuurin syvälinen ymmärtäminen on kulttuurin muutoksen ja kehittämisen sekä pedagogisen muutosjohtamisen edellytys (Pennanen 2006, 78; Schein 1987, 23, 48; 2004, 28–29).

6.1 Mitä on toimintakulttuuri?

Toimintakulttuuri on erittäin pysyvä, syvälinen ja vaikeasti hahmotettavissa oleva ilmiö. Se on myös hyvin todellinen ja merkityksellinen ilmiö. Toimintakulttuuri on vahva ja usein tiedostamaton sarja voimia, jotka ohjaavat sekä yksilön että yhteisön käyttäytymistä, käsitystapoja, ajatusmalleja ja arvoja. Jokaisen yhteisön on syytä pyrkiä ymmärtämään omaa toimintakulttuuriaan, sillä se avaa mahdollisuuden monien selittämättömiltä ja järjettömiltä tuntuvien yhteisöllisten ilmiöiden selkiyttämiseen. Yksilön yhteisöllisen käyttäytymisen selittämiseksi täytyy monissa tapauksissa ohittaa persoonallisuus ja tarkastella hänen toimintaansa pitkälti ryhmäjäsenyyksien sekä toimintakulttuurin valossa. (Schein 1987, 21–23, 39, 48; 2004, 28–29, 41.)

Schein (2004) näkee toimintakulttuurin ymmärtämisen suurimmaksi vaaraksi liiallisen yksinkertaistamisen eli pinnallisen ymmärtämisen. Esimerkiksi yhteisön toimintamallien, rituaalien, ilmapiirin tai perusarvojen mieltäminen toimintakulttuuriksi on vain osittain perusteltua. Ne ilmentävät kulttuuria, mutta eivät edusta sitä tasolla, jolla on todellista merkitystä. Ymmärtääksemme toimintakulttuuria syvälisemmin on kulttuurin ilmeneminen hahmotettava eritasoisiksi ilmiöiksi sekä pyrittävä sen syvempien tasojen ymmärtämiseen ja hallintaan. Toimintakulttuurista voidaan erottaa kolme eri tasoa, jotka ulottuvat hyvin näkyvästä hyvin äänettömään ja näkymättömään (kuvio 3). (Schein 2004, 30–31, 41, 202, 204).



KUVIO 3. Toimintakulttuurin tasot ja niiden välinen vuorovaikutus (mukaellen Schein 1987, 32; 2004, 30)

Toimintakulttuurin helpoiten havaittavissa oleva taso muodostuu yhteisön jäsenten näkyvästä käyttäytymisestä ja aikaansaannoksista eli artefakteista. Tällä tasolla toimintakulttuuri on hyvin selvä, ja se on helposti aistittavissa, kun tutustuu esimerkiksi johonkin kouluyhteisöön. Artefaktit eivät kuitenkaan paljasta, miksi tämän yhteisön jäsenet käyttäytyvät niin kuin tekevät. (Schein 1987, 32–33; 2004, 31.)

Ymmärtääksemme yhteisön jäsenten käyttäytymistä, on tarpeen analysoida yhteisön toimintaa ohjaavia keskeisiä arvoja. Artefaktien tasolla tapahtuva käyttäytyminen on paljolti ennustettavissa tällaisten arvojen perusteella. Kulttuurin ymmärtämisen kannalta tilanteen tekee haastavaksi se, että osa yhteisön luotettaviksi osoittautuneista arvoista muuttuu ajan kuluessa itsestään selvyyksiksi; niistä tulee vähitellen alitajuisia, tiedostamattomalla tasolla olevia uskomuksia ja oletuksia, kuten automaattisiksi muodostuneet tavat. (Schein 1987, 33–35.)

Toimintakulttuurin ymmärtämiseksi ei siis riitä yhteisön tuottamien artefaktien ja perusarvojen pohtiminen. On päästävä kulttuurin syvimmälle tasolle; ihmisten ajattelua, havainnointia, tunteita, käsityksiä ja käyttäytymistä ohjaavien tiedostamattomien perusole-
tusten ymmärtämiseen. Schein haluaisi rajata ”kulttuurin” koskemaan juuri perusole-

ten ja uskomusten kaikkein syvintä, tiedostamatonta ja näkymätöntä tasoa. Se on myös kulttuurin voimakkaimmin ylläpidetty taso, sillä juuri kulttuurin syvin taso antaa merkityksen, turvallisuuden tunteen ja ennustettavuuden ihmisten päivittäiseen elämään. (Schein 1987, 24, 35–36, 253; 2004, 34, 41.)

Opetussuunnitelman perusteiden (2004, 7) mukaan koulun ”toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. Toimintakulttuuriin kuuluu myös oppituntien ulkopuolinen koulun toiminta kuten juhlat, teemapäivät sekä erilaiset tapahtumat”. Vaikka tämä määritelmä kuvaa hyvin koulun toimintakulttuurin kahden ylimmän tason mukaisen toiminnan jakautumista muodolliseen ja epämuodolliseen kulttuuriin, siinä ei pureuduta kulttuurin syvimmälle tasolle. Tämän kaltainen puutteellinen käsitteellistäminen voi luonnollisesti vaikuttaa kielteisesti koulun toimintakulttuurin ymmärtämiseen sekä sen kehittämiseen ja johtamiseen.

6.2 Koulun toimintakulttuurin pysyvät piirteet?

Jokaisella koululla on oma, ainutlaatuinen, pitkän ajan kuluessa muotoutunut toimintakulttuurinsa. Jokainen kouluyhteisön nykyinen jäsen samoin kuin koulussa aikaisemmin työskennellyt henkilö on vaikuttanut tämän toimintakulttuurin muodostumiseen. (Hargreaves 1996; Mäkelä 2007, 67; Uusikylä 2006.) Lisäksi voidaan ajatella, että suomalainen koululaitos kokonaisuudessaan kantaa muistissaan vuosisataista perintöä opetus- ja oppimistapahtuman luonteesta ja koulun sisäisistä valtasuhteista (Hämäläinen ym. 2002, 21; Kuittinen ym. 2008; Syrjäläinen 2002, 39). Antikaisen (1986) mukaan koulu ei ole kulttuurisesti homogeeninen yhteisö, vaan koulun toimintakulttuuri muodostuu ainakin kolmesta alakulttuurista kuten oppilaiden kulttuurista, kasvatus- ja opetuskulttuurista sekä johtamis- ja hallintokulttuurista (Isosomppi 1996, 66–67). Nämä koulun alakulttuurit luovat pohjan kouluyhteisön sisäiselle dynamiikalle ja ihmisten väliselle vuorovaikutukselle (Sahlberg 1996, 33). Tässä tutkimuksessa keskityn yhden yläkoulun johtamiskulttuurin sekä kasvatus- ja opetuskulttuurin tarkasteluun.

Hargreaves`n (1996) kansainvälisessä tarkastelussa koulujen opetuskulttuurit jakautuivat kehitysasteeltaan neljälle eri tasolle, joita olivat *yksilökeskeinen* (fragmented individualism), *rajoittuneen kollegiaalisuuden* (balkanization), *pakotetun kollegiaalisuuden*

(contrived collegiality) ja *kaikille avoimen yhteistyön opetuskulttuuri* (collaborative culture). Tutkimusajankohtana kouluissa yleisimmin esiintynyt opetuskulttuurin muoto perustui opettajien yksin toimimiselle. Individualistisessa opetuskulttuurissa opettajat työskentelevät pääosin yksin luokassaan, jolloin he eivät saa eivätkä anna palautetta kollegoilleen. Tällaisessa opetuskulttuurissa opettajien ammatillinen kehittyminen onkin olematonta, ja he opettavat pitkälti aikaisempien uskomustensa, arvojen ja tapojensa mukaisesti. Rajoittuneen kollegiaalisuuden opetuskulttuurissa opettajien välillä on kyllä havaittavissa vuorovaikutusta, mutta opettajien yhteistyösuhteet ja ammatillinen kehittyminen rakentuvat lähes yksinomaan tiettyjen alaryhmien kuten saman aineen opettajien varaan. Näistä ryhmistä muodostuu helposti kuppikuntia, joiden huomio koulun sisäisessä toiminnassa keskittyy ryhmäkohtaisten etujen ajamiseen ja ryhmän aseman korostamiseen. Rajoittuneen kollegiaalisuuden opetuskulttuurissa koulu ei ole yhteisö eikä opettajien ammatillinen kehittyminen ole yhteisöllinen asia. (Hargreaves 1996; Luukkainen 2005, 142–143.)

Pakotettuun kollegiaalisuuteen perustuvassa opetuskulttuurissa opettajien yhteistoiminta ylittää oppiaine- ja luokkarajat, mutta se on pääosin lähtöisin opettajien tai koulun ulkopuolisesta määräyksestä. Näin pakotettu kollegiaalisuus ei luontevaa, vaan tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottua säännöllistä ja muodollista toimintaa, joka painottuu käytännöllisten ongelmien ratkaisuun, ei niinkään opetuskulttuurin varsinaiseen kehittämiseen. Pakotettu kollegiaalisuus voi kuitenkin toimia yhteisön kehitysväylänä kohti kaikille avointa, spontaaniin yhteistoimintaan pohjautuvaa opetuskulttuuria. Yhteistoiminnallisessa opetuskulttuurissa opettajat uskaltavat näyttää heikkoutensa ja kysyä toisiltaan ammatillista apua, ja he myös tukevat ja neuvovat toisiaan opetustyössä. Tällainen kulttuuri vaatii opettajilta laajaa yksimielisyyttä kasvatuksellisista arvoista. Toisaalta se sallii erilaisten mielipiteiden ilmaisun ja lisää opettajien yhteisöllisyyden tunnetta. Yhteistoiminnallisen opetuskulttuurin sisältämän runsaan vuorovaikutuksen myötä opettajat voivat oppia toisiltaan ja kehittyä ammatissaan yhteisöllisyyden ja yhteistyön avulla. (Hargreaves 1996; Luukkainen 2005, 143.)

Suomalaiselle koululle leimaa antava piirre, vielä 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen lähestyessä loppuaan, näyttäisi olevan individualistisen ja rajoittuneen kollegiaalisuuden yhdistelmään perustuva opettajakeskeinen opetuskulttuuri (Luukkainen 2005, 4, 139–142; Pietarinen 2008; Rauste-von Wright ym. 2003, 99–104, 114–115; Vulkko

2007). Hämäläinen ym. (2002, 137) luonnehtivat koulua osuvasti yksintoimijoiden yhteisöksi. Vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelma uudistuksiin sisältyvän koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön uskottiin saavan kouluyhteisön jäsenet aitoon ammatilliseen vuoropuheluun ja yhteistoimintaan keskenään (Rauste-von Wright ym. 2003, 65; Syrjäläinen 1994, 58, 84, 87). Joissakin kouluissa toimintakulttuuria onkin opetussuunnitelmatyön myötä onnistuttu muuttamaan kokonaisuudessaan yhteistoiminnallisempaan suuntaan, mutta koulukohtaiset erot ovat edelleen suuria (Rauste-von Wright ym. 2003, 72–74; Syrjäläinen 2002, 11, 22–36, 40, 61, 91). Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö on koulun ulkopuolelta annettuna virallisen tason uudistuksena saanut monessa kouluyhteisössä pakotettuun kollegiaalisuuteen liitettäviä piirteitä. Opettajat, jotka eivät kokeneet keskinäistä yhteistyötä pedagogisesti perustelluksi, turhautuivat ja heidän sitoutumisensa kollegiaaliseen yhteistyöhön ja opetuskulttuurin muutokseen oli heikkoa. (Syrjäläinen 2002, 36–37.)

Mutta miksi yhteistyön muotoja ja opetusta on koulussa niin vaikea muuttaa? Vastaus löytyy koulun toimintakulttuurin syvimmältä tasolta. Perinteistä opetuskulttuuria määrittävinä keskeisinä tekijöinä voidaan pitää opettajan ammattitaidon myyttiä (Karjalainen 1990; 1991) ja toisaalta kouluyhteisön pitkäaikaisia, joustamattomina pysyneitä rakenteita, jotka eivät riittävällä tavalla ole tukeneet opettajien keskinäistä sekä opettajien ja rehtorin välistä vuorovaikutusta (Sahlberg 1996, 213; Syrjäläinen 2002, 36, 39). Opettajan *ammattitaidon myytti* muodostuu kolmesta koulun toimintakulttuurin syvimmän tason perusoletuksesta, jotka säätelevät opettajan opetuskäyttäytymistä sekä kouluyhteisön jäsenten välistä vuorovaikutusta. Karjalainen (1991) on nimennyt nämä perusoletukset seuraavasti; *synnynnäisyys*, *yksityisyys* ja *sanominen*. (Karjalainen 1991, 88, 96–98.) Vaikka nämä perusoletukset on julkisessa keskustelussa nostettu opettajien tietoisuuteen, ne näyttävät edelleen ohjaavan opettajien ja rehtoreiden toimintaa kouluyhteisöissä osin tiedostamattomalla tasolla (Sahlberg 1996, 214).

Kun kulttuurisena perusoletuksena on opettajuuden synnynnäisyys, silloin yhteisössä ajatellaan, ettei kenestä tahansa voi tulla opettajaa, ja että opettajaksi on opittava ja kehityttävä omin voimin. Tällainen ajattelutapa ei kannusta opettajia työtä koskevien henkilökohtaisten ongelmien esiin tuomiseen, sillä se osoittaisi opettajan olevan väärässä ammatissa. Koska opettajuus on synnynnäistä, ei ole tarpeen keskustella työhön liittyvistä vaikeuksista. (Karjalainen 1991, 88, 96–98; Sahlberg 1998, 161.) Synnynnäisyys-

den perusoletuksesta seuraa loogisesti ajatus opettajan työn yksityisyydestä. Yksityisyys on synnynnäisyyden suojakehä, yhteisön määrittämä opettajan työrauhan takaava suojamuuri. Se antaa opettajien ammatilliselle vuorovaikutukselle keskeiset piirteet, joiden mukaan opettajan työ on yksityisasia, kukaan ei saa arvostella tai ohjata opettajan työtä eikä opettajan henkilökohtaisista ongelmista työssä ole lupa puhua. Kolmas opettajan ammattitaidon myyttiä rakentava perusoletus on sanominen, jonka tehtävänä on varmistaa yksityisyys. Opettajan on ilmaistava mielipiteensä voimakkaan itsevarmasti ja yksiselitteisesti pitääkseen niin rehtorin kuin kollegatkin loitolla. (Karjalainen 1991, 88, 96–98, 101, 103.)

Tällainen opetus- ja vuorovaikutuskulttuuri ei luonnollisestikaan tue jäsentensä hyvinvointia. Luukkaisen (2005, 4) mukaan yksin toimimista, kaiken osaamista ja erehtymättömyyttä korostava opetuskuulttuuri uuvuttaa opettajat, ja on tärkein opettajuuden muutokseen liitettävä kohde. Toinen keskeinen muutoksen kohde kouluyhteisössä liittyy johtamis- ja hallintokulttuuriin (Sahlberg 1996, 217). Saralan ja Saralan (1996, 22–23) mukaan koulun johtamiskulttuuria on pitkään leimannut työn ja vallan jako tarkasti määriteltyihin rooleihin ja hierarkiaan. Opettajien ja rehtorin välinen vuorovaikutussuhde on määrittynyt pääasiallisesti valtasuhteena, jossa korostuvat alistuminen ja tottelemisen pakko. Tämä ei ole ollut omiaan lisäämään opettajien ymmärrystä ja sitoutumista koulun muutostavoitteisiin tai kollegiaalisen tuen antamiseen. (Mahlamäki-Kultanen 1998, 157.)

Ryhtilän koulun toimintakulttuuri ennen Regin johtamiskauden alkamista

Edellisen rehtorin aikainen Ryhtilän koulun toimintakulttuuri sisälsi monia ristiriitoja ja ilmapiiri oli tulehtunut. Toimintakulttuurin toimimattomuus johtui pitkälti edellisen rehtorin persoonasta, sillä osa opettajista ei yksinkertaisesti tullut toimeen hänen kanssaan. Tähän vaikutti osaltaan edellisen rehtorin henkilökohtaiset ongelmat, jotka näkyivät myös työpaikalla ja haittasivat näin yhteisön työskentelyä. Osa opettajista sääli ja yritti tukea edellistä rehtoria, osa oli taas saanut hänen sähläilyistään tarpeekseen ja pyrki hänestä kaikin tavoin eroon. Edellisen rehtorin kokema arvostus ja auktoriteetti niin opettajien kuin oppilaitten keskuudessa olivat alhaisella tasolla. Hän onkin hyvä esimerkki siitä, miten suuri merkitys johtajan persoonalla ja toiminnalla voi olla työyhteisönsä hyvin- tai pahoinvointiin (Juuti & Vuorela 2002, 5–6).

...meillä oli autoritäärisempi rehtori, joka sitten taas ei nauttinut koko opettajakunnan luottamusta. Hänellä oli vähän henkilökohtaisiakin ongelmia, jotka sitten näky myös täällä työssä. Ja sitten oli semmonen vahva oppositio, joka etsi etsimällä virheitä rehtorin toiminnasta ja teki niistä valituksia eteenpäin. Ja semmosta takanapäin puhumista oli hirveesti ja nokkimista aina kun oli nokkimisen paikka. Ja hymyilevällä naamalla kerrottiin, että nyt olet kyllä tehnyt kehnosti. -- Ilmapiiri oli siinä mielessä, siinä mielessä jännittynyt, että oli vähän kahta, kahta polaaria siinä. -- ...että oli vähän semmoista kuppikunta meininkiä, että osa vastusti ja ei hyväksynyt päätöksiä. -- Toiset suhtautu sitten neutraalisti ja ei halunneet sen kummempia häslinkejä, ja tää oppositio teki kaikkensa, että rehtori, rehtorille tulis noloja tilanteita. (Ope2)

... musta kyllä tuntu, että oppilaitten suuntaan hänellä [edellisellä rehtorilla] ei semmoista, semmoista kunnioitusta tai auktoriteettia ehkä ollu kuin olis toivonnu. -- ... ei se ollu niin tärkeä asia [työntekijöiden työviihtyvyys], eikä niin paljon puhuttu asioita, kun nyky, nykyään. Et tuota sanotaan, vaikka joskus kymmenen vuotta sitten, niin sitä vaan koitti jaksaa varmasti ite kukin miten parhaiten. (Ope4)

Edellisen rehtorin aikainen päätöksentekokulttuuri oli rehtorikeskeinen eikä päätöksistä tiedottu riittävän laajasti ja avoimesti. Tietoa myös salattiin ja pimitettiin toisilta yhteisön jäseniltä. Vuorovaikutuskulttuuria puolestaan leimasivat jäykkyys, varovaisuus, jännittyneisyys ja ivallisuus.

Se [keskustelukulttuuri] oli jäykempää ja suljetumpaa. Ja myöskin sitä, että siinä näky se, näky se polarisaatio sitten, että puheenvuoroissa tuotiin ironian tai jonkun muun avulla sitten tämmöistä ikävää asiaa esille. (Ope2)

Silloinen toimintakulttuuri sisälsi myös paljon individualistiseen opetuskulttuuriin liitettäviä piirteitä. Opetustoimenjohtaja vertasikin sitä osuvasti entiseen oppikouluun, jossa jokainen opettaja keskistyi vain omaan opetukseensa ja jossa ammatillinen yhteistyö rajoittui kepeään rupatteluun sääilmiöistä kahvikupin ääressä. Ryhtilän koulusta puuttui siis yksi hyvän kouluyhteisön tärkeimmistä ominaisuuksista, yhteisöllisyys. Edellinen rehtori ei kyennyt yhdistämään työyhteisön jäseniä persoonansa tai minkään yhteisen teeman avulla.

Mä peilaan vähän siihen, kun mä vähän aistin sitä, sitä toimintakulttuuria ennen Rexiä, ennen ysiysiä. Sehän oli oppikoulu ennen sitä. -- Se ei ollut peruskoulu... -- Mä perustelen sen sillä, että silloin opettajakunta ja rehtorius oli, se oli patruunarehtori aikaa, jossa, jossa tuota niin, mä sanon, että liian matalalla myös voidaan päättää asioita. -- ...silloin tavallaan tulee se liiallinen aineenopettajan autonomia. -- Ja siellä ei ollut yhteisöä. Rehtori oli omanlaisensa persoona. Ja tota silloin siellä on aina se klikkiytymisen vaara. Eli siellä

ei käsitykseni mukaan ollut sitä ydintä kovin selkeästi määritelty, vaan, vaan opetettiin. – On se opettajanhuone, jossa käydään hörppään kahvit ja sitten on ne kolme juhlaa. Ja sitten mennään omaan luokkaan ja pannaan ovi kiinni. – Puuttu ne läpäsevät asiat, joilla sidottiin se niinku se kouluorganisaatio, jokainen opettaja tavallaan yhteiselle näkymälle. (Opetustoimenjohtaja)

Ryhtilän koulun nykyinen toimintakulttuuri

Aikuisyhteisön työskentely- ja oppimisilmapiiri. Ryhtilän koulun edellisen rehtorin ja nykyisen rehtorin, Rexin, aikaiset toimintakulttuurit poikkeavat toisistaan merkittävästi. Koulun nykyistä työskentely- ja oppimisilmapiiriä kuvataan hyvin positiiviseksi sekä yhteisönsä jäsenten hyvinvointia ja jaksamista tukevaksi. Kaikki haastatteleman opettajat sekä Rexi viihtyivät työssään hyvin ja kokivat kouluyhteisön vuorovaikutussuhteet toimiviksi ja avoimiksi.

Meidän työyhteisö on, on hyvin kiinteä... – ... ettei ole mitään klikkejä, ei ole mitään isoja ongelmia, mitään kriisejä. – Kaikki tulee toimeen kaikkien kanssa. – Toiset tietysti paremmin, toiset ei niin hyvin, mutta kuitenkin... – tää Ryhtilän koulun ilmapiiri, niin mä sanon, että erittäin positiivinen. (Rexi)

...tää on hyvä paikka tehdä töitä. – Ilmapiiri on erittäin hyvä. – ...en mä osais nostaa tästä, koska, siis ilmapiiristä mitää moitittavaa. – ...mun mielestä meidän koulun henki on jumalattoman hyvä. (Ope1)

Mun mielestä on ihan semmonen positiivinen toimintakulttuuri, että täällä sallitaan yksilölliset eroavaisuudet niin henkilökunnan kuin oppilaiden taholta ja sitten joitain juttuja on sovittu yhdessä. – Mun mielestä se on meillä ollu ihan hyvä ja tämmönen tietty vapaus, mikä on niin se hengitystila jokaisella olemassa. (Ope2)

Vuorovaikutuskulttuuri. Koulun aikuisyhteisön keskustelukulttuuria leimaa suoruus, positiivinen huumori, suvaitsevaisuus erillaisia mielipiteitä kohtaan sekä tasa-arvoisuus. Nuorellakin opettajalla nähdään olevan vaikutusmahdollisuuksia suhteessa toimintakulttuuriin. Tuntuukin siltä, että Rexi ja opettajat pystyisivät juttelemaan työhön liittyvistä asioista hyvin avoimesti ja tasavertaisesti keskenään.

Pystytään [keskustelemaan]. Ja se on ehdottomasti vahvuus, että, että on tämmönen kyky. Ja tota täällä on semmonen toimintatapa, että asiat sanotaan suoraan. Sanotaan ehkä liiankin suoraan, mut täällä ei sitten mökötetä. Et täällä voi olla, että, että tiuskastaan ihan voimakkainkin sana kääntein se asia ja, ja sit se on hoidettu. (Rexi)

Meillä sitten toki tulee välillä semmosia tiukkojaki keskustelujä, mutta sehän on vaan ihan okei, että keskustellaan asiat selväksi. Ei jätetä sitten kytämään. Että asiat riitelee, muttei ihmiset. Herja lentää ja huumori lentää, että niinku siihen täytyy jokaisen tottua, että hänestä jotain lausutaan. Että jos on herkkä nahka, niin ei parane tähän kouluun tulla. (naurua) (Ope2)

Ja siis sanotaan esimerkiks, että nuoria opettajia kannustava [toimintakulttuuri] ja semmonen, miten sen sanois, et ei oo sellasia, ei oo sellasia traditioita, että ihmisistä tulis esimerkiks vanhemmiten niinkun niitä sellasia koulun jäärä, jotka määrää näitä ja näitä asioita, vaan että on hyvin semmonen hyvä ilmapiiri. – – Että musta täällä on hyvin, tota hyvin opettajien välillä ymmärretty tasa-arvo ja toisten kanssa oleminen. (Ope1)

... ja täällä kyllä uskaltaa olla erimieltä ja tuua niitä omia näkemyksiään tuota esille. – – Sellanen vapaa toimintakulttuuri siinä mielessä. – – ...kyllä meillä semmonen keskusteleva ja semmonen sillä tavalla joustava kulttuuri on. (Ope4)

Opetuskulttuuri. Koulun nykyisessä opetuskulttuurissa on paljon rajoittuneen kollegialisuuden, mutta myös kaikille avoimen yhteistyön piirteitä. Koulun toiminta on jaettu viiteen aineryhmään, joita ovat vieraat kielet, matemaattiset aineet, reaaliaineet, taito- ja taideaineet sekä oppilashuolto. Opettajien keskinäinen koulun perustehtävään eli opetukseen ja oppimiseen liittyvä spontaani vuorovaikutus näyttäisi toteutuvan ensisijaisesti aineryhmittäin. Näissä ryhmissä tapahtuu kollegiaalista oppimista (Hämäläinen ym. 2002, 57).

Hirveen hyvää yhteistyötä [opettajien kesken] ja kaikkien kanssa voi tehdä yhteistyötä. Ja jos vaan ois aikaa, niin vois vieläki enemmän tehdä, että tosi tosi hyvä. – – ...siis luokassa voi olla yksinäistä työtä, mutta sitten tuolla muitten [kanssa] ei oo. – – Ja meilläkin on sellanen aineryhmä, niin meillä on tosi vireää. Suunnitellaan yhdessä tunteja, tehään yhteisiä kokeita ja tosi. Kaikkien kanssa tehään yhteisesti, parin kanssa yhteisiä tunteja, miten tää tehtäis ja tosi kivaa. (Ope3)

...meillä koko ajan puhutaan esimerkiks – – [aineryhmän] kanssa, tossa niinku paljonkin keskustellaan siitä, että silleen. Että erilaisista, et millä tavalla, millä tavalla sitä pitäis niinku opettaa. Niin kyllä se on aika paljon esillä. Me tehään paljon omaa oppimateriaalia – – [aineryhmän kanssa]. – – Ja kyllä siinä joutuu koko ajan pohtimaan sitä, että mikä on se, miten ihminen oppii. Ja nykyään me hirveen paljon pyritään silleen niinku, että oppilaat oppilaat joutuis ajattelemaan ite. Et niinku asioista tehdään ongelmia. (Ope1)

Yhteisölliseen, koko opettajakunnan voimin tapahtuvaan koulun perustehtävän jatkuvaan, spontaaniin, kehittäväan pohdiskeluun ei koulun arkisissa rakenteissa ole riittävästi tilaa ja aikaa (Sahlberg 1996, 137). Tällaisia keskustelufoorumeita ovat lähinnä VE-

SO-päiviin (kolme kuuden tunnin päivää/lukuvuosi) liittyvät koulutustilaisuudet ennen koulun alkua, lukuvuoden aikana ja lukuvuoden lopussa sekä kuukausittainen yhteissuunnittelu-aika. Laajempaa keskustelua koulun perustehtävästä kouluyhteisö kävi myös edellisen opetussuunnitelmatyön laadinta vaiheessa.

Täysin yhteistä näkemystähän [koulun perustehtävän toteuttamisesta] ei tällaisella [isolla joukolla] saa, saavuteta ikinä. Me käydään keskustelua näistä asioista, mutta, mutta enemmän vois ja pitäis käydä. Semmosia hetkiä milloin me näitä käydään, niin on, on VESO-koulutustilaisuudet. – – ...[syksyn VESO-päivä] jossa me on pohdittu tulevaa lukuvuotta ja silloin on pohdittu myös tällaisia koulun perustehtävää ja voisko sanoa isompia asioita. On saatettu nostaa etualalle esimerkiks hyvät tavat. On päätetty, et tää on nyt se vuosi, kun me panostetaan hyviin tapoihi ja tota sinne on sitä hyvinvointiakin sitä kautta työstetty ja pönkitetty. (Rexi)

Ryhtilän koulun yhteissuunnittelutilaisuudet saavat myös pakotetun kollegiaalisuuden piirteitä (Sahlberg 1996, 137), jolloin niiden ensisijainen tarkoitus ei ole koulun pedagogisen toiminnan kehittäminen, vaan painottuminen käytännöllisten ongelmien ratkaisuun tai pakollisten tehtävien suorittamiseen.

...mutta nekin [yhteissuunnittelutilaisuudet] tahtoo olla sitten aika paljon tiettyjen velvoitteiden täyttämistä. Tyyliin arvostelukokous, jossa meidän velvollisuus on antaa oppilaille vaikkapa käytös ja huolellisuusnumerot. Niin silloin se tehtävä ohjaa meitä, me keskustellaan siinä raamissa. Ja semmonen, että meillä ois niinku yleensä aikaa keskustella vaan ja pohdiskella ja lähteä jostakin ennalta arvaamatta mihinkä päädytään siinä keskustelussa. Semmoseen ei oo, ei oo niinku tilaa. – – ...haittahan on se, että meillä ei oo semmosia hetkiä, jossa me voitais pysähtyä yhdessä keskustelemaan. Tää soljuu tää arki niin vauhdilla eteenpäin... (Rexi)

No, ei ehkä koulu-aikana [ole aikaa keskustella perustehtävästä yhteisöllisesti], kun nää menee nää välitunnit aina millon missäkin häslätessä. Mutta sitten meillä on näitä YT-tilaisuuksia, jossa on aina joku teema. Se saattaa olla just tällainen pedagoginen teema. Nytte esimerkiks koulupudokkaista keskustellaan, että mitä tukitoimia voi nyt, kun lukuvuosi lähestyy loppuaan. Että saatais oppilaat tehtyä ne puuttuvat ja kesken olevat kurssit. Ja ihan yhtä hyvin sitten käydään käytännön keskusteluaki. (Ope2)

Kun Ryhtilän koulun opetuskulttuuria tarkastelee kokonaisuutena, siinä näyttäisi olevan hyvin vähän piirteitä suomalaisen koulun opetuskulttuuria perinteisesti määrittäneestä ominaisuudesta, opettajan ammattitaidon myytistä. Opettajat uskaltavat kertoa toisilleen työssään ilmenneistä ongelmista ilman kasvojen menettämisen pelkoa, ja myös onnistumisen kokemukset voidaan jakaa yhteisön kesken ilman kateuden tunnetta. Toisaalta

koko Ryhtilän koulun opettajakuntaa koskeva ammatillinen keskustelu näyttäisi pyörivän pitkälti juuri luokka- ja oppilaskohtaisten ongelmien parissa, jolloin se saa vivahteen ammattitaidon myyttiin kuuluvasta yksityisyyden perusoletuksesta. Karjalaisen (1991) mukaan perusoletus opettajan työn yksityisyydestä sallii vain yhden kiertotien keskustella työhön liittyvistä ongelmista; oppilaan. Oppilaasta tulee siten yksi koulu yhteisön pinnallisen konsensuksen keskeisimmistä tekijöistä. Yläkoulussa, kuten Ryhtiläsäkin, oppiaine näyttäisi lisäksi yhdistävän tietyn aineen opettajat yhteiseen rintamaan. Tällöin oppiaineesta tulee koulu yhteisöön pinnallista konsensusta luova ”ideologia” sekä opettajien yhteistyötä pitkälle määrittävä tekijä. (Karjalainen 1991, 98).

...meiän koulussa ei oo tota, ei mee sillä tavalla, että se olis heikkouden merkki, jos sä sanot että sulla on vaikeuksia jonkun luokan kanssa. Et se on, on tota osa tätä toimintakulttuuria, että se niinku nähdään, että on erilaisia luokkia ja erilaisia opettajia. -- Et sen mä oon huomannu johtajana, että tota jaksamiseen auttaa, kun ne [opettajat] saa julkisesti purkaa sydäntään, kertoa niistä omista vaikeuksistaan, mitä on opetustyössä kohdannut. -- ...ne on lähinnä jonkun luokan kanssa, että joku tietty luokka on hankala opettaa. Opettaja kuormittuu, kun se opettaa sitä luokkaa. Kun se opettajakokouksessa sanoo ääneen, että mulla on vaikeuksia sen luokan kanssa, ni seuraava sanoo, et mulla-kin on, niin se helpottaa se vertaistuki siinä. (Rexi)

...siellä [Ryhtilän koulussa] ihmiset hyväksytään virheineen. Ja sitten niinku sanotaan se, että opettajista mitä oon muualta kuullu, että että opettajat ei, ei kestä sitä, että joku sanoo, että voi vitsi, että oli, tunti meni hyvin. Niin sitten ihmiset kattoo, että no mitä siellä kehuskelet. Meillä ei oo sellasta. Voi sanoa, että ihana, kun meni hyvin ja toiset on ilosia. Ja sitten ne sanoo, että no kiva kun sanoit, mikä sulla, mikä sulla oli niin kivaa siellä, että mikä siellä onnistu. Tai ihan samalla tavalla voi sanoa, että voi että, että oli niin masentevaa, meni niin penkin alle ja sen taas niinku, että elä välitä, niin mullaki. Eikä oo kellään semmonen, että tuuppa kehuskelee, että ooppa hyvä ope. (Ope3)

Vaikka koulun opetuskulttuuri onkin hyvin jäsentensä hyvinvointia ja jaksamista tukevaa, löytyy opettajien yhteistyöstä ja vertaistuesta ainakin yhden opettajan mielestä vielä kehitettävää.

Henkilökohtasesti tietysti sitten se on, on tuota ne ongelmat on ihan siinä ite työssä sitten. Hankalia oppilaita, hankalia levottomia luokkien kanssa, niin sil-lon joskus tuntuu, että voimat niinku loppuu ja siihen tarvis semmosta niinku, niinku tota apua taikka jotaki, jotaki tuota muutosta... (Ope4)

Oppilaiden viihtyminen. Useiden erilaisten selvitysten mukaan Ryhtilän koulun oppilaiden terveystottumuksissa on tapahtunut viime vuosina kehitystä parempaan suuntaan,

ja lisäksi koulussa esiintyy koulukiusaamista vähemmän kuin peruskouluissa keskimäärin. Ryhtilän koulun oppilaat näyttäisivätkin viihtyvän koulussaan hyvin ja koulu on myönteisen julkisuuskuvansa takia haluttu opiskelupaikka. Rexin mukaan Ryhtilän kouluun pyrkivien oppilaiden määrä on *selvästi ylivoimainen* – *kaupungin kaikkien [ylä]koulujen kesken*. Viime vuosina koulu onkin joutunut eväämään vuosittain 40–50 oman koulunpiirin kuuluvalta alakoulun oppilaalta jatko-opiskelupaikan saamisen.

Ryhtilän koululla on hyvä imago. – Imu on hyvä, oppilaat haluaa sinne. – Lapset viihtyy. – Ei siellä välttämättä niinku keskiarvot ole parempia kuin jossain [toisessa koulussa]. – Se liittyy myös siihen oppilaitten lähtötilanteeseen. – Mut ne pystyy hyvin erilaisista, heterogeenisesta, eritasoisista oppilaista pitämään huolen ja... – Se on merkki siitä, että valitulla isolla linjalla niinku saadaan rakennettua sellasta yhteisöä, jossa näyttäis aikuiset ja lapsetkin viihtyvän. – Rexi on saanut sen niinku ajettua määrätietoisesti, että tekemällä näitä asioita, niin kaikilla koulussa on parempi olla, myös oppilailla ja opettajilla. Kun oppilaat voi paremmin, niin opettajat voi paremmin. – ...mulla on sellainen mielikuva, että keskimäärin niin myös opettajat ovat tyytyväisiä. – Ei aivan niin syvällinen [näkemys tästä asiasta], mutta tuota jos aattelee toisin päin, kun ei kuulu mittään pahaa. (Opetustoimenjohtaja)

Hyvinvointi koulun ykkösteemana. Ryhtilän koulun hyvämaineisuuden ja jäsentensä viihtyvyyttä edistävän toimintakulttuurin taustalla on pitkälti hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen valitseminen koulun ”ykkösteemaksi”, isoksi linjaksi. Se on myös kirjattu koulun toimintasuunnitelmaan. Opetustoimenjohtajan mukaan *jokaisen koulun semmonen pitäis pystyä niinku valitsemaan, että mihin, mihin yhteen, kahteen, kolmeen asiaan nyt keskitytään.* – *Joku [asia] joka sitoo niinku sitä [kouluyhteisöä]. – Sitten tämän terveyden valitseminen vahvasti siihen.* – *Et Rexillä on Ryhtilässä valittu yksipääprosessi ja sit siellä on pienempiä.* Oppilaiden hyvinvoinnin huolehtimisesta on tulut Ryhtilän koulussa yhteisöllinen, ei pelkästään terveystiedon opettajien vastuualueeseen kuuluva asia. Hyvinvointiin liittyvät teemat näkyvät säännöllisesti myös vanhempainiltojen sisällöissä, ja opettajien työhyvinvointiin on kiinnitetty huomiota erilaisten projektien kuten tutkimuksentekohetkellä käynnissä olleen rentoutumisprojektin myötä.

...[koulun aikuisyhteisö on] tiedostanut mahdollisuutensa ja jossain vaiheessa myös vastuunsa sen suhteen, että omilla toiminnoillamme pystytään muokkaamaan nuorten terveystottumuksia suotuisaan suuntaan. – ...meillä esimerkiksi matematiikanopettaja voi mennä ruokalassa oppilaan vierelle ja sanoa, että missäs salaatit on lautaselta, vaikka hän ei oo terveystiedonopettaja. Vaikka hän ei oo lautasmallia oppinut tai se ei kuulu hänen opetettaviin juttuihinsa, niin tää toimintakulttuuri on aikaan saanut sen, että A häntä kiinnostaa sen lapsen hyvinvointi ja syöminen, B hän uskaltaa ja osaa toimia sen suunnassa.

Tai hatut päähän ulkona, jos pakkasta tai pyöräilykypärät, kun tullaan polku-pyörällä tai ihan mitä vaan. (Rexi)

No, meillä kyllä kauheasti tuota painotetaan esimerkiksi niinku tämmösiä niinku terveitä elämäntapoja, hyvää käytöstä. – – ...et nythän se on ollu vähän semmonen yks, yks teema just tämä niinku työntekijän työssävihtyminen, ja se jakaminen justinsa on ihan eri tavalla esillä. – – ...[nykyisin Ryhtilässä huolehditaan] oppilaitten terveitten elämäntapojen edistämisestä tai ihan tästä niinku sanotaan opettajan työhyvinvoinnista. – – Niin ainakin se [näkyä] sinne [oppilaitten] suuntaan ja kotien suuntaan justinsa siis sillä tavalla, että aina vanhempainilloissa Rexi kyllä tai aina ja aina, mutta useinki meillä on teemoina justinsa tää tämmönen niinku hyvinvointi ja terveet elämäntavat. Ja hän niitä sitten tuo kyllä hyvin asiallisella tavalla niinku uusinta tutkimustietoa ynnä muuta niinku kotien suuntaan ja oppilaille. – – ...oisko sitten siinä aika isokin rooli ihan sitten niinku opettajienkin hyvinvointiin nähen, että hän tuota, nytkin meillä on semmonen rentoutumisprojekti meneillänsä... – – ...[johon] aika monetkin opettajakunnasta osallistuu siihen hyvinvointiprojektiin. (Ope4)

No, mulla on sellanen käsitys, että se [Ryhtilän koulun toimintakulttuuri] on dynaaminen, nuorekas. Siitä heijastuu, heijastuu se oppijalähtöisyys ja siitä heijastuu, heijastuu pyrkimys niinku sellaseen määrätietoiseen hyvinvoinnin edistämiseen tietyillä keinoilla kaikilla osa-alueilla. (Opetustoimenjohtaja)

Hyvinvoinnin ja terveiden elämäntapojen arvostus ja tukeminen näkyy koulun arjessa monella tapaa. Koulussa järjestetään yhteistä taukojumppaa oppilaille ja henkilökunnalle, ja oppilaiden välituntiliikuntaa tuetaan sallimalla esimerkiksi liikuntasalin välituntikäyttö ja liikuntavälineiden lainaus. Ylipainoisilla oppilailla on mahdollisuus kouluterveydenhoitajan ja liikunnanopettajien tarjoamaan henkilökohtaiseen liikuntaneuvontaan, joka sisältää ohjausta ja kannustusta omakohtaisen liikuntaharrastuksen löytämiseen. Koulu kannustaa lihasvoimin tehtyyn koulumatkaan ja noudattaa tupakkalain tiukkaa valvontaa. Koulussa ”motivoidaan” oppilaita savuttomuuteen erilaisilla palkitsemis- ja rangaistusmenetelmillä. Lisäksi kotien ja koulun välistä suhdetta pyritään lähentämään sekä oppilaiden että vanhempien terveyttä edistävällä tavalla; yhteisillä peli-illoilla ja liikuntapäivillä. Myös oppilaiden kouluruokailun menekin edistämiseen ja terveellisen välipalan nauttimiseen on Ryhtilän koulussa panostettu eri tavoin.

Ja tää itse koulu on niinku toimintakeskus, siellä voi pelata, siellä voi olla, siellä on salit käytössä ja ne itte hoitaa ne niinku asiat, valvonnat muut. – – Liikunnanopettajat sovittu mukaan. – – Jos ei pelaa, ni pannaan ne viikoks pois... – – Et se, se [oppilaiden hyvinvoinnin edistämien] niinku, mutta vaatii tämmösen ensin. – – Ja se [yhteisöllinen hyvinvoinnista välittäminen] on siellä niinku tavallaan näkymättömästi siellä taustalla koko ajan. – – Ja se on tiedostamaton juttu. – – Ja sitten niinku nuoret kokee sen turvalliseks. (Opetustoimenjohtaja)

Ryhtilän koulussa on onnistuttu yhteisöllisyyden ja välittämisen avulla muodostamaan oppilaille ja siten myös opettajille turvallisuuden tunnetta edistävä, osin tiedostamattomalla tasolla pysyvä toimintakulttuuri. Opetustoimenjohtaja kuvaa yhteisöllisen turvallisuuden tunteen syntymistä Ryhtilään koulun aikuisyhteisön muodostaman kalaverkkomallin avulla.

Niin tota ne lapset on sitten meiän päätavoite ja ne on täällä sisässä [piirtää kalaverkon paperille ja oppilaat sen sisälle] ja niitä on neljäsataa. Niin tän pitää olla tasasilmäinen tän verkon. -- Se on niinku muikkuverkko, joka on kunnossa. -- ...se verkko on sellanen, että siellä ei ole niinku eri suurusia silmiä, joista se nuori niinku pääsee livahtamaan. -- ...sen täytyy olla niinku sovittu, että jos me valvomme, puutumme, niin me teemme sen kaikki samalla lailla. Siellä ei ykskään aikuinen niinku voi livetä siitä. Siitä muodostuu turvaverkko, siitä muodostuu raami sille yhteisölle. Ja ja se ei oo niinku autoritäärinen eikä eikä semmonen negatiivinen eikä pomottava, vaan kun lapset tiedostaa sen, niin ne nuoret, niin niillä on turvallista olla. Jos siellä ei ole näitä, niin ne hakee, mitä enemmän mennään niinku haasteelliseen käyttäytymiseen, sitä enemmän ne kaivaa lusikalla niitä heikkoja kohtia juuri siitä aikuisesta, jolla ei niinku pelaa se vuorovaikutus. -- Mut periaatteellisesti sen aikuisten yhteisön pitäis pystyä luomaan niinku tämmönen turvaverkosto. Sit on hyvä käydä koulua, hyvä opiskella, hyvä viedä terveellisiä elämäntapoja oppilaille. (Opetustoimenjohtaja)

Hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen nouseminen keskeiseksi osaksi Ryhtilän koulun toimintakulttuuria pohjautuu ensisijaisesti kahteen yhteisölliseen prosessiin; Mukava-hankkeeseen sekä edellisen opetussuunnitelmatyön yhteydessä käytyyn arvokeskusteluun. Ryhtilän koulu oli vuosina 2002–2005 mukana Sitran rahoittamassa Mukava-hankkeessa (**Mukana kasvatusv**astuussa) (ks. Pulkkinen & Launonen 2004). Tämä rahoitus mahdollisti monia asioita. Esimerkiksi koko työyhteisö sai tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvää koulutusta, ja lisäksi kymmenkunta vapaa-ehtoista opettajaa osallistui terveystiedon täydennyskoulutukseen. Ryhtilän koulussa järjestettiin myös aihepiiriin liittyviä erilaisia tilaisuuksia kuten opettajankokouksia, vanhempainiltoja ja asiantuntijavierailijoita, *jossa tavallaan tän oppilaan ympärillä pyörittiin, jolloin se siemen kylvettiin tähän työyhteisöön itämään, että, että tää homma vois olla, olla oppilaasta lähtösin* (Rexi).

Kyllähän tässä [hyvinvointia edistävän kulttuurin muodostumisessa Ryhtilään] iso merkitys on Mukava-hankeella myös, joka tuli sopivasti siihen tiettyyn ajankohtaan joskus silloin. Pystyttiin luomaan pohjaa, pystyttiin osottaa, näyttää niitä tuloksia. Sillä oli niinku sellanen tietty uus, uus alku tavallaan. (Opetustoimenjohtaja)

Mukava-hankkeen tuomien mahdollisuuksien pohjalta kouluyhteisöllä oli hyvät valmiudet vuoden 2004 koulukohtaiseen opetussuunnitelmatyön laatimisen yhteydessä käytyyn perusteelliseen, useita kymmeniä tunteja kestäneeseen YT-ajalla käytyyn arvokeskusteluun. Arvokeskustelua johti ulkopuolinen asiantuntija, ja prosessi oli opettajia osallistava. Kouluyhteisö valitsi toimintaansa ohjaaviksi arvoiksi Platoniset perusarvot, kauneus, totuus, hyvyys, jotka arjen kasvatus- ja opetustyössä kiteytyvät oppilaslähtöisyyden eli oppilaiden hyvinvoinnin korostamiseen. Tämän, opettajia osin uuvuttaneenkin, prosessin jälkeen ei kouluyhteisössä ole koettu tarvetta jatkuvaan arvokeskusteluun.

Kyllä käytiin [arvokeskustelu] ja siinä useita työryhmiä sitten, joissa sitä pohdittiin ensin ja sitten yhteisiä keskusteluja lopuksi. Ja oli siinä vielä vissiin joku ulkopuolinen asiantuntija, joka filosofisemmin sitten näitä asioita pohdiskeli. Ja oli joku illanviettokin ihan siltä pohjalta, että siellä tehtiin ryhmätöitä ja näitä tärkeitä arvoja kartotettiin. Kyllä ne aika hyvin löyty, että se on just nämä, mistä tässä on paljon puhuttukkin, että semmonen oppilaslähtöinen.
(Ope2)

Kyllä sitä [arvo]keskustelua aika vähän, vähän [nykyisin] käydään. Et enemmän se tota arvokeskustelu saa kasvoja esimerkiksi tän oppilaslähtöisyyden määrässä, et se on semmonen arvo. Mä en tiä kuinka ne sitten ihan teoriatasolla, onko se arvo oppilaslähtöisyys, mut et meidän arkiajattelussa se on semmonen. Niin, niin tota siitähän me keskustellaan. (Rexi)

Jaettu johtajuus. Ryhtilän koulun opettajien, ja osittain myös Rexin, suhtautuminen johtajuuden jakautumiseen kouluyhteisön jäsenten kesken noudattelee perinteistä ajattelutapaa; koulun johtaminen hahmotetaan lähes yksinomaan rehtorin tehtäväksi (Salonen 2007). Toki Ryhtilässä johtajuuden katsotaan ulottuvan koskemaan myös koulun kahta apulaisrehtoria sekä tietyllä varauksella myös suunnitteluryhmässä toimivia opettajia, muttei enää niin sanottuja ”riviopettajia”. Taustalla on opettajien, oman aineensa asiantuntijoiden, arka suhtautuminen itsensä johtamiseen. Opettajia ei voi johtaa selkeillä käskyillä tai määräyksillä, vaan tilannesidonnaisella hienotunteisuudella, hieman peitelysti ja epäsuorasti. Koska opettajat suovat vasta pitkin hampain rehtorille hänen viralliseen johtajuuteensa perustuvan aseman työnsä ohjaajana, on toisten opettajien mieltäminen johtajaksi vielä vaikeampaa. Tämä näkyi siinä, että niin Ryhtilän opettajat kuin Rexikin vierastavat johtaja-sanan käyttöä opettajan tehtäväkuvasta puhuttaessa. Myös koulun johtoryhmän nimen muuttaminen neutraaliksi suunnitteluryhmäksi kertoo asiaan liittyvästä problematiikasta. Opettajalla on vaikutusmahdollisuuksia koulun toiminta-

kulttuurin ja suunnitteluryhmän jäsenillä päätösvaltaa, mutta he eivät ole johtajia, he eivät johda ketään tai mitään.

[koulun johtamiseen osallistuvat] *Rehtori, apulaisrehtorit ja äsken mainittu suunnitteluryhmä. Ne on siinä niinku ne keskeisimmät. Ja rooli pienenee tietysti tässä järjestyksessä. -- ... rehtorilla suuriin rooli ja apulaisrehtoreilla seuraavaks suurin ja sitten vähän pienempi näillä muilla. (Rexi)*

Tota, meillähän nyt on rehtori, apulaisrehtori, jotka tota joilla on tietynlainen jako, että vähän jaettu niitä tehtäviä. -- ... sitten tietenkin kaikki niinku sanoin on tämä suunnitteluryhmä. -- Että siellä yhteisesti päätetään asioista... -- ...mut emmää oo koskaan kokenu, kun määkin oon siellä, että mä oisin niinku johtanut. -- Se on väärä sana, eikä se käykkään. -- Ei, se on oikeastaan, rehtorihan on ainut koulunjohtaja, sehän on se ylin pää. (Ope3)

No, suunnitteluryhmä ainakin käsittelee asioita. -- Mun käsittääkseni siellä lyödään myöskin lukkoon näitä ihan, esimerkiks tuntikehys. Suunnitteluryhmä käsittelee sen ensin ja sitten se tuodaan opettajakunnalle katselmukseen. Toki siitä voi vielä sittenkin keskustella ja tehdä jotakin muutoksia, mutta tämän suunnitteluryhmän ihmisen kautta sitten jokainen voi vaikuttaa halutessaan. -- No, en mä nyt tiää [onko suunnitteluryhmässä toimiminen] niin [jaettua] johtajuutta, mutta vaikutusmahdollisuus. (Ope2)

Virallisessa mielessä jaettu johtajuus ja vallan jakaminen onkin kouluyhteisössä mahdollista, sillä juridisesti rehtori vastaa kaikesta koulun toiminnasta (Turtiainen & Ylänen 2006, 53, 57). Tästä huolimatta rehtorin on valtautettava kouluhteisön kaikki jäsenet johtajuuteen, sillä se on elinehto koulun kehittymiselle, opettajien ammatillisen kehittymiselle ja rehtorin jaksamiselle (vrt. Seppänen 2001).

Sitä [valtaa] ei pysty jakamaan. Siinä se ongelma, että se vastuu jää kuitenkin mulle. -- Nimellisesti voi jakaa, mutta sitten kuitenkin on juridisesti vastuussa niistä päätöksistä. (Rexi)

Yksilön vaikutusmahdollisuudet. Sekä yksittäisen opettajan, mutta myös oppilaan vaikutusmahdollisuudet koulun toimintakulttuuriin vaikuttavat hyviltä. Ryhtilän koulun kehityshakuinen ilmapiiri tukee opettajien esittämien erilaisten ideoiden ja ehdotusten kuuntelemista, ja tarvittaessa yhteisö on valmis muuttamaan toimintaansa ehdotusten mukaisesti. Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia edistää ”kuuntelemisen kulttuuri”, jossa oppilaat nähdään tasavertaisina toimijoina suhteessa koulun aikuisyhteisöön. Tämä edistää puolestaan oppilaiden toimijuuden ja osallisuuden tunteiden kokemista.

Et meillähän on semmonen aktiivinen oppilaskunta. Jokaisen luokan edustus on oppilaskunnassa, et siellä on joku tietty oppilas. Ja sitten oppilaskunnan jäsenistä valitaan oppilaskunnan hallitus, ja sitten oppilaskunnan hallitus käy aktiivista keskustelua joko oppilaskunnan ohjaajan eli opettajan välityksellä tai sitten tavallisesti suoraan tulevat minun juttusille. – – Heillä on niitä ehdotuksia laidasta laitaan, jotkut hyviä ja jotkut huonoja ja niitä sitten harkitaan. – – ...oppilaitten ajatuksille annetaan tilaa ja niitä kunnioitetaan. Ja, ja tota ei etukäteen arvoteta ehdotusta sen perusteella mistä se tulee, vaan sieltä voi löytyä hyvinkin helmiä ihan näin nuorempienkin oppilaitten ajatuksista. Et meillä paljon kuunnellaan oppilaita ja kuullaan. (Rexi)

...aika paljon niistä [toimintakulttuuriin liittyvistä asioista] yhdessä keskustellaan. Ja kyllä siis mulla on mahdollisuuksia siihen, kun mä sanon järkevästi jostain asiasta, että eiköhän ruveta tekemään tämä asia näin... – – ... kyllä se otetaan siinä huomioon, vaikka ne ei ne mun ideat aina niin oookkaan välttämättä. Mutta kyllä mä koen, että mä pystyn vaikuttamaan siihen [toimintakulttuuriin]. – – ...oppilaskunta kyllä toimii ja kyllä se, mun mielestä se on aika vireätä se toiminta. – – Siis pikkusen leluvaikuttamistahan se sillä tavalla on, että ei se niinku hirveitä pysty pysty tekemään. – – Niitten toiminnalla on aika paljon vaikutusta kuitenkin siihen ilmapiiriin ja oppilaitten tämmöseen tiettyyn menkeen ja muuhun. (Ope1)

Yhteiset pelisäännöt ja koulun toiminnan arviointi. Koulussa oli muutama vuosi sitten opettajien, oppilaiden ja vanhempien yhteinen, monivaiheinen pelisääntöprojekti. Tämän projektin tuloksena syntyi niin oppilaiden kuin aikuisyhteisön toimintaa ohjaavat, suhteellisen pysyvät pelisäännöt, jotka kiinnitettiin näkyville jokaiseen luokkaan ja yhteisiin tiloihin. Hämäläisen ym. (2002) mukaan yhdessä määritetyt pelisäännöt luovat yhteisöön turvallisuuden tunnetta ja edistävät yhteisön jäsenten sitoutumista koulun toimintaan. Toimivat pelisäännöt antavat toisaalta vapauksia ja mahdollisuuden luovaan toimintaan, mutta toisaalta ne asettavat toiminnalle selkeät rajat. Toivottua toimintaa kuvaavat pelisäännöt luovat positiivisen, odottavan ilmapiirin. (Hämäläinen ym. 2002, 142–143.)

Ja sitten näiden [yhdessä laadittujen pelisääntöjen] pohjalta teetettiin semmoset huoneentaulut... – – ...seinillä ja ruokalassa on sitten ihan taulut ruokalan sääntöjä varten ja vaadittiin mitä oppitunnilla, mitä ruokailussa, mitä välitunnilla. – – Niitä oli riittävän vähän, mutta ne oli hyviä sääntöjä, että siinä on niitä peruslinjoja. (Ope2)

Koulun toiminnan onnistumista arvioidaan monenlaisilla niin koulun ulkopuolelta tulevilla kuin sisältä nousevilla mittareilla. Tutkimukseni kannalta mielenkiintoisia ovat juuri kouluyhteisön itsensä kehittämät, oppilaiden hyvinvointia ja terveystottumuksia kartoittavat mittarit. Koulussa on esimerkiksi seurattu kouluruokailusta jäävää jätettä-

rää, mistä on tehty johtopäätöksiä oppilaiden ruokailutottumusten suhteen. Vuosittain tehtävän kunnallisen kouluterveyskyselyn lisäksi oppilaat vastaavat myös koulun omaan, nettipohjaiseen kyselyyn.

Se on niinku selkee valinta, että tuon ikäisillä nuorilla, niin niin tuota ravintotottumukset, päihteet, huumeet, fyysinen kunto. Tämmöset konkreettiset muutamat asiat. Ja sitten niinku [Rexi] vie niille niinku määrätietoisesti ja miettii, et millä toimenpiteillä vie. Ja sitten tulee vielä niinku ulos niillä ja mitata niitä asioita, että ne ei ole niinku vaan musta tuntuu, vaan niinku myös seurataan ja mitataan. Jostain kouluterveyskyselyistä tai, joka tehään nykyään vuosittain sosiaali- ja terveystieteiden kanssa. Tai sitten vaikka ihan toisen ääreläidan esimerkki, että paljonko oppilaat jättää ruokailun jälkeen jätettä. Niin mitataan paljonko sitä jää. Jos sitä rupeaa jäämään vähemmän, silloinhan ruokaa, se on niinku ympäristöystävällisempää. (Opetustoimenjohtaja)

6.3 Koulun toimintakulttuurin transformatiivinen muutos

Koulut ovat perinteisesti pyrkineet kehittämään toimintakulttuurejaan erilaisten hankkeiden, projektien ja joskus jopa pitkäkestoisten prosessien avulla (Kohonen & Leppilampi 1994; Määttä 1996). Viime vuosina on korostettu erityisesti koulukohtaisen opetus suunnitelmatyön merkitystä koulun toimintakulttuurin muutoksessa. Opetussuunnitelman jatkuvaa kehittäelyprosessia pidetään välineenä kouluyhteisön toimintakulttuurin kehittymisessä yhteistoiminnallisempaan suuntaan, tosin sillä edellytyksellä, että sitä kouluyhteisössä halutaan ja osataan käyttää tähän tarkoitukseen. (Hämäläinen ym. 2002, 130; Rauste-von Wright ym. 2003, 65.)

Tutkimuksessani lähestyn koulun toimintakulttuurin muutosprosessia soveltamalla Scheinin (2004) transformatiivisen muutoksen mallia kouluyhteisöön. Koulun toimintakulttuurin transformatiivinen muutosprosessi kytkeytyy läheisesti koulukohtaiseen opetus suunnitelmatyöskentelyyn. Transformatiivisen muutoksen mallissa korostuu kuitenkin toimintakulttuurin syvimpien tasojen ymmärtämisen merkitys todellisen kulttuurimuutoksen edellytyksenä. Mallin tausta-ajatuksena on visio toimivasta koulusta, oppijoiden yhteisöstä. Oppijoiden yhteisön olemusta kuvaan tarkemmin pohdintaluvussa.

Kulttuuriset elementtinsä vakiinnuttaneen yhteisön toimintakulttuurin muutos on erittäin vaikea, monimutkainen ellei jopa mahdoton prosessi (Sahlberg 1996, 7, 9; Sarala & Sarala 1996, 35; Schein 2004, 36, 41). Tämä johtuu kulttuurin tärkeimpien osien näky-

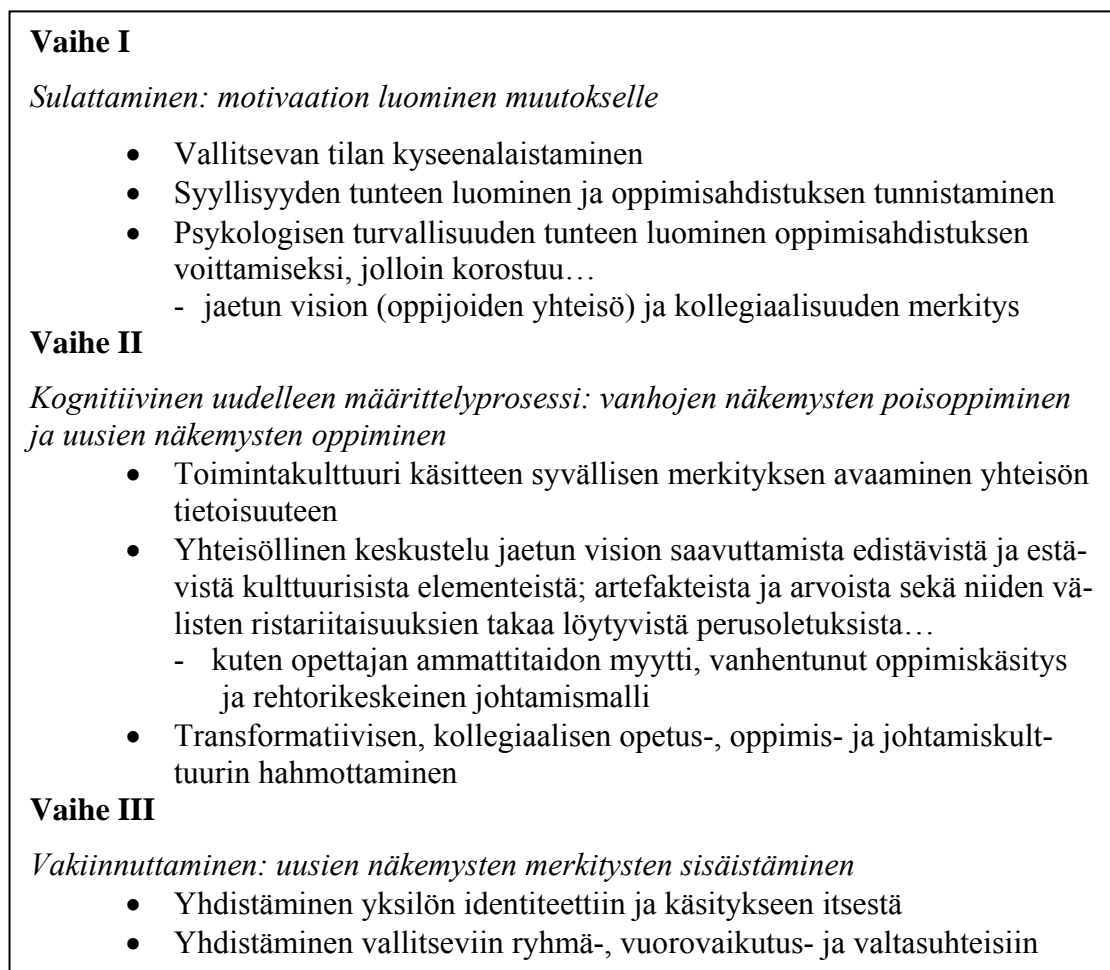
mättömättömyydestä, mutta myös kulttuurin ihmiselämään merkitystä, vakautta ja enustettavuutta antavasta luonteesta. Kerran muodostunut toimintakulttuuri ohjaa yhteisön jäseniä havainnoimaan olennaiset asiat uusissa, tiedollista epävarmuutta ja ylikuormitusta aiheuttavissa tilantenteissa, mikä vähentää yhteisön jäsenten kokemaa ahdistusta ja stressiä. Syvällisessä kulttuurinmuutoksessa yhteisön elämää tasapainottavat vanhat uskomukset, asenteet, arvot ja oletukset kyseenalaistetaan sekä vaaditaan niiden poisoppimista uusien ajattelu- ja työskentelytapojen oppimisen tieltä. (Schein 1987, 96–97, 324; 2004, 36, 41, 131, 156.) Schein (2004, 133) korostaakin juuri poisoppimisen merkitystä onnistuneessa kulttuurin muutoksessa.

Näin kulttuurin muutoksessa on kyse hyökkäyksestä yhteisön pysyvimpien osien kimppeeseen. Tämän vuoksi kaikki mahdolliset kulttuurimuutokset laukaisevat yhteisössä mitattavan määrän ahdistusta, epämukavuutta ja vastarintaa. Muutosvastarinta on siis nähtävä luonnollisena, yhteisöllisenä, ymmärrettävissä olevana ilmiönä, jonka taustalla on ihmisten kulttuurisidonnaiset tarpeet turvallisuuteen ja asioiden ennallaan säilyttämiseen. (Hämäläinen & Sava 1989, 116–117; Juuti & Vuorela 2002, 98; Schein 2004, 36, 41, 131, 156.) Kun yhteisö seisoo vahvasti tiettyjen perusoletustensa takana, se pitää minkä tahansa muun perusoletuksen pohjalta tapahtuvaa toimintaa käsittämättömänä (Schein 1987, 26; 2004, 159). Vasströmin (1985) mukaan muutosvastarinta on myös myönteinen ilmiö, sillä se pakottaa yhteisön analysoimaan syvällisesti muutoksen eri ulottuvuuksia (Hämäläinen & Sava 1989, 122).

Toimintakulttuurin muutos edellyttää yhteisön tiedostamattomien syvärakenteiden esiin nostamista, kohtaamista ja käsittelemistä (Nissinen 2004, 134; Schein 1987, 125–127, 314; 2004, 36, 40; Senge 1993, 174–176, 186–192). Perusoletusten esiin nostaminen on haastavaa, sillä ihmiset eivät ilman apua pysty kertomaan ja tuomaan esille itsestäänselvinä pitämiään oletuksia, joihin heidän päivittäinen toimintansa perustuu. Perusoletukset on mahdollista tavoittaa haastattelun ja systemaattisen havainnoinnin (Schein 1987, 38, 125–127, 320; 2004, 36, 40), mutta ennen kaikkea yhteisen, refleктоivan keskustelun avulla. Tällöin saatetaan tietoiselle tasolle asioita, jotka ovat muuttuneet alitajuisiksi (Nummenmaa 2006; Schein 2004, 40, 82–85.) Toimintakulttuurin muutos, joka koskee vain näkyvää käyttäytymistä (artefakteja) tai ilmaistuja arvoja ei ole pysyvää, vaan yhteisö palaa ennen pitkään aikaisempaan toimintaansa (Schein 1987, 50–51; 2004, 43, 131). Toimintakulttuurin muutos on hidas prosessi. Scheinin (2004, 148, 183–

185; ks. myös Hämäläinen ym. 2002, 52; Kotter 1996, 11; Määttä 1996, 190) mukaan kulttuuristen perusoletusten muuttaminen kestää kaikissa yhteisöissä viidestä viiteentoista vuotta tai enemmän, ellei organisaatiota hajoteta ja perusteta uudelleen.

Kun yhteisön vakiintuneita kulttuurisia elementtejä halutaan muuttaa, ollaan tekemisissä transformationaalisen muutoksen kanssa (Schein 2004, 160). Seuraavaksi esittelen Scheinin (2004, 132) transformatiivisen muutoksen psykodynamiikkaa selventävän mallin, jota olen muokannut koulumaailmaan sopivammaksi (Kuvio 4). Malli pitää sisällään kolme päävaihetta ja useita osavaiheita, jotka käytännön muutostilanteissa loimittuvat monella tapaa toisiinsa. Vaikka transformatiivisen muutoksen malli on yksinkertaistettu kuvaus yhteisön monimutkaisesta ja osin hallitsemattomasta sekä yksilöllisestä että kollektiivisesta oppimisprosessista, antaa se mielestäni hyvän lähtökohdan koulun toimintakulttuurin syvimpien rakenteiden tarkasteluun ja muutokseen.



KUVIO 4. Koulun toimintakulttuurin transformatiivisen muutoksen malli (mukaillen Schein 2004, 132–146; ks. myös Hämäläinen ym. 2002, 150–153)

Toimintakulttuurin muutoksen lähtökohtana on aina, että riittävän moni yhteisön jäsen kyseenalaistaa vallitsevan tilan kokonaisuudessaan tai jonkin sen osa-alueen, ja haluaa muutosta. Pitkään kehittyneissä järjestelmissä yhteisön halua muutokseen edellyttää jokin uhkan, kriisin, tyytymättömyyden tai välttämättömyyden tunne. Tällaisia kyseenalaistamisen lähteitä, sulattavia voimia, voivat esimerkiksi olla moraalinen uhka (ellei muututa, leimaudutaan itsekkääksi ja sosiaalisesti vastuuttomaksi), sisäinen tyytymättömyys (ellei muututa, ei saavuteta kaikkia omia tavoitteita ja ihanteita) tai jokin muu kyseenalaistava informaatio. Sulattavat voimat voivat tulla yhteisöön ulkopuolelta tai joku yhteisön jäsenistä, parhaassa tapauksessa johtaja, voi ilmaista ne toimien näin motivoijana ja muutosjohtajana. (Helakorpi 2001, 160; Hämäläinen & Sava 1989, 112–113; Schein 2004, 133–134, 167.)

Jos sulattavat voimat läpäisevät yhteisön torjunnan ja puolustusasenteen, tuntevat yhteisön jäsenet eräänlaista syyllisyyden tunnetta. Tämä johtuu siitä, että he tiedostavat joistakin vanhoista tottumuksista ja ajattelutavoista luopumisen tarpeen sekä uusien ajattelutapojen ja tottumusten oppimisen välttämättömyyden. Samalla kun he hyväksyvät tämän muutostarpeen (syyllisyyden), he alkavat kokea oppimisahdistusta. Oppimisahdistus on yhdistelmä useita erityisiä pelkoja kuten väliaikaisen osaamattomuuden pelko, osaamattomuudesta rankaisemisen pelko, henkilökohtaisen identiteetin menettämisen pelko ja ryhmän jäsenyyden menettämisen pelko. Erityisesti viimeksi mainittua pelkoa on kulttuurinmuutoksessa usein todella hankala hallita. Yksilö vastustaa muutosta suojellakseen omaa asemaansa, identiteettiään ja jäsenyyttään ryhmässä, vaikka se merkitsisi syyllisyyden tuntemista. Siksi on tärkeää, että koko ryhmä tai yhteisö muuttaa yhdessä ajatteluaan, jolloin myös ryhmään sisällyttämisen ja poissulkemisen rajat muuttuvat. (Schein 2004, 138–140; ks. myös Luukkainen 2005, 65; Sahlberg 1996, 216.)

Syyllisyyden tunteesta ja oppimisahdistuksesta seuraa kaksi olennaista transformatiivisen muutoksen periaattetta. Ensinnäkin, onnistuneessa kulttuurimuutoksessa yksilön syyllisyyden tunteen täytyy olla voimakkaampi kuin oppimisahdistus. Tästä huolimatta yksilön syyllisyyden tunnetta ei kannata lähteä nostamaan uhkailulla, sillä se lisää vain yksilön puolustautumista uuden oppimista vastaan, tai johtaa vain pinnalliseen mukautumiseen. Toisena periaatteena onkin, että yksilön oppimisahdistusta täytyy vähentää mieluummin kuin lisätä hänen syyllisyyden tunnettaan. Tämä onnistuu kasvattamalla yksilön ja yhteisön turvallisuuden tunnetta. Näin yksilön kokema psykologisesti turval-

linen olo on uuden oppimisen ja kulttuurinmuutoksen edellytys. (Schein 2004, 140–141, 156, 169; ks. myös Nissinen 2004, 33–36.)

Keinoja psykologisen turvallisuuden tunteen luomiseen muutostilanteissa on useita. Tärkein niistä on visio eli määritelmä ihanneltilasta, johon yhteisö haluaa pyrkiä. Selkeän, positiivisen, konkreettisen ja vastustamattoman vision luominen on mahdollista vain silloin, kun yhteisön jäsenet avoimessa vuorovaikutuksessa keskustelevat yhteisön perustehtävän optimaalisista toteutumismahdollisuuksista. Yhdessä muodostetun, yhteisön jokaisen jäsenen henkilökohtaisesta visiosta koostuvan jaetun vision avulla muutoksen kohteena olevat yksilöt saadaan uskomaan, että uuden ajattelu- tai työskentelytavan oppiminen on heille paras vaihtoehto, ja heidät saadaan myös sitoutumaan muutokseen. (Luukkainen 2005, 163–164; Schein 2004, 141, 149–153; Senge 1993, 9, 206, 211–214.) Jotta visio voidaan saavuttaa, täytyy uusien ajattelu- ja työskentelytapojen olla hyvin konkreettisesti määriteltyjä. (Schein 2004, 150). Visio on myös kiteytettävä lähemmäksi päämääräksi ja päämäärät puolestaan lyhyen aikavälin tavoitteiksi, sillä juuri lyhyen aikavälin onnistumisilla on merkittävä vaikutus muutosten lopulliseen toteutumiseen (Helakorpi 2001, 164–165; Hämäläinen ym. 2002, 144–146; Kotter 1996, 105–106).

Myös uusien ajattelutapojen, asenteiden ja taitojen kuten kollegiaalisuuden omaksumista edistävä koulutus toimii turvallisuuden tunnetta lisäävänä tekijänä muutostilanteissa (Sahlberg 1996, 127; Schein 2004, 141–142.) Kollegiaalisuus lisää yhteisöllistä tietoisuutta siitä, että asioista voidaan avoimesti keskustella, ja ongelmatilanteissa voidaan pyytää tukea ja apua toisilta. Tällainen ilmapiiri rohkaisee yhteisön jäseniä uusien ratkaisujen etsimiseen ja kokeilemiseen. (Sahlberg 1996, 127.)

Varsinainen koulun toimintakulttuurin transformatiivinen muutosprosessi kytkeytyy läheisesti yhteisölliseen visiointityöhön. Luontevin tila ja aika tälle löytyy koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön yhteydestä, sillä juuri ”opetussuunnitelma ilmaisee oppimisen tahtotilan ja kiteyttää ydintehtävän” (Luukkainen 2005, 164). Tämä yhteisöllinen prosessi on syytä aloittaa toimintakulttuuri käsitteen syvällisen merkityksen avaamisella. Kun toimintakulttuurin käsite kaikkine kolmine tasoineen on hahmottunut kouluyhteisön jäsenten tietoisuuteen, on yhteisön aloitettava joko yhdessä tai pienissä ryhmissä tapahtuva koulun toimintakulttuurin ensimmäiseen eli näkyvään tasoon (artefakteihin)

liittyvien piirteiden tunnistaminen. (Schein 2004, 82–84.) Tällaisia voivat olla esimerkiksi opettajien väliseen ammatilliseen vuorovaikutukseen, opettamiseen ja oppimiseen sekä koulun johtamiseen liittyvät käytänteet ja ajattelutavat. Jos näiden ylös kirjattujen artefaktien ja koulun visiointityössä esille tulleiden, koulun perustehtävään pohjautuviin yhteisöllisten arvojen välillä on ristiriitaisuuksia, on tunnistettu alue, jossa syvempi piilevä oletus vaikuttaa ja ohjaa yhteisön jäsenten käyttäytymistä. (Schein 2004, 82–84; ks. myös Launonen & Pulkkinen 2004, 57.) Esimerkiksi oppilaskeskeisyys voidaan ilmaista koulun arvoksi, mutta kouluyhteisön jäsenten tiedostamattomalla tasolla olevat perusoleukset voivat tukea opettajakeskeistä opetuskulttuuria.

Yhteisöllisen, keskustelevan opetussuunnitelma- ja visiointityön yhteydessä on mahdollista tehdä näkyväksi kouluyhteisön jäsenten toimintaa ohjaavat kulttuurin syvimmät perusoleukset, avata ne ja muuttaa niitä (Nummenmaa 2006; Sahlberg 1996, 106). Kun yksilö oivaltaa, mitä omat ja yhteisön tuottamat jaetut oletukset ovat, on hänellä mahdollisuus arvioida niiden toimivuutta. Toisin sanoen hän voi huomata auttavatko vai estävätkö nämä kulttuuriset perusoleukset yksilöä ja yhteisöä toteuttamaan perustehtävänsä parhaalla mahdollisella tavalla. (Schein 2004, 85, 118, 144–145.) Tällaisen yksilöitä osallistavan oppimisprosessin ja pohdinnan seurauksena voi heidän ajattelussaan tapahtua kognitiivisia muutoksia, uusien perusoleusten hahmottamista ja oppimista. Kouluyhteisön ihanteellisen vision, oppijoiden yhteisön, saavuttamista tukevat kollegiaaliseen opetus-, oppimis- ja johtamiskulttuurin liittyvät perusoleukset.

Transformatiivisen muutoksen viimeinen vaihe on uuteen käyttäytymiseen johtavien uusien käsitteiden sekä ajattelu- ja työtapojen sisäistäminen. Tässä korostuu edellä mainittu yhteisön yhtenäisyyden rooli. Jos yksilön uusien perusoleusten mukainen käyttäytyminen sopii hänen persoonallisuuteensa ja jos se on yhdenmukaista muiden yhteisössä toimivien ihmisten odotusten kanssa, siitä voi tulla pysyvä osa henkilöä ja lopulta myös yhteisöä. (Schein 2004, 145; ks. myös Määttä 1996, 69, 191; Sahlberg 1996, 216.)

Ryhtilän koulun toimintakulttuurissa Rexin aikana tapahtuneet muutokset

Ryhtilän koulun toimintakulttuurissa on Rexin johtamiskauden aikana tapahtunut useita selkeitä muutoksia. Näiden muutosten toteutumisessa on kuitenkin havaittavissa vain vähän piirteitä edellä esittelemäni koulun toimintakulttuurin transformatiivisen muutok-

sen eri vaiheista. Koulun toimintakulttuurissa tapahtuneet muutokset eivät ole perustuneet kulttuurin syvimpään tasoon kuuluvien perusoletusten muutosprosessissa keskeisiin elementteihin, kuten jaetun vision muodostamiseen ja toimintakulttuuri käsitteen yhteisölliseen, syvälliseen tarkasteluun.

Vaikka Ryhtilän koulun vuorovaikutus-, opetus- ja hallintokulttuurien voidaan todeta muuttuneen avoimempaan ja näin jäsentensä hyvinvointia, oppimista ja ammatillista kehittymistä tukevampaan suuntaan, voidaan myös syystä epäillä näiden muutosten syvällisyyttä. Voiko opettajien ammatillisessa vuorovaikutuksessa sekä oppimiseen, opettamiseen ja koulun johtamiseen liittyvissä käsityksissä tapahtua todellista muutosta ilman näiden perusoletusten yhteisöllistä esiin nostamista? Aineiston perusteella koulun toimintakulttuurissa tapahtuneet muutokset näyttävätkin keskittyvän muihin seikkoihin kuin edellä mainittujen koulu yhteisölle ominaisten kulttuuristen perusoletusten käsittelemiseen.

Ryhtilän koulun toimintakulttuurissa Rexin johtamiskauden aikana tapahtuneet muutokset voidaan jakaa kokonaisvaltaiseen ”ydinmuutokseen” ja tätä tukeviin osamuutoksiin. Kokonaisvaltaista, pitkällä aikavälillä tapahtunutta muutosta edustaa yhteisön kaikkien jäsenten hyvinvointia tukevan toiminnan nostaminen koulun ykkösteemaksi, sekä tämän myötä koulu yhteisöön muodostunut yhteisöllisyyden tunne. Hyvinvoinnin ja terveyden edistämisestä onkin muodostunut Ryhtilän koulun oppilaita ja opettajia yhdistävä tekijä. Tämä ydinmuutoksen aikaansaama positiivinen vaikutus koulun toimintakulttuuriin tulee hyvin esille vertaillen Ryhtilän koulun edellisen rehtorin ja nykyisen rehtorin aikaisista toimintakulttuureista esittämiäni kuvauksia; sekä oppilaiden että opettajien oppimis- ja työskentelyilmapiirit ovat parantuneet. Koulun aikuisyhteisö muodostaa nykyisin yhtenäisen kasvatusyhteisön, jolloin koulusta on tullut turvallinen ja viihtyisä paikka niin oppilaille kasvamiseen ja opiskeluun kuin opettajille työskentelyyn. Toisaalta Rexi haluaa korostaa, ettei hyvinvoinnin kehittäminen Ryhtilän koulussa alkanut tyhjiöstä.

Tää muutos on sanana semmonen aika voimakas. Helposti saa semmosen käsityksen, että niinku täällä ei olis oppilasta ajateltu ollenkaan. Ei se niin menny, vaan ehkä jos tässä on monta taimea kasvanu rinnakkain, niin nyt sitten se yks on sieltä valittu, että mitä on niinku erityisen pontevasti viety eteenpäin. Tässä on vaan vahvistettu joitakin asioita, mitkä on ollu jo aikasemmin. (Rexi)

Ryhtilän koulun kokonaisvaltaista ydinmuutosta voidaan hahmottaa ja tarkentaa erilaisen, osin lyhytkestoisten, osamuutosten avulla. Tällaisia hyvinvointiteeman sisäistämistä ja yhteisöllisyyden syntymistä edistäneitä toimintakulttuurissa tapahtuneita osamuutoksia ovat esimerkiksi tiukka puuttuminen oppilaiden tupakointiin, hallinnollisen läpinäkyvyyden korostaminen sekä pyrkimys opettajien ymmärryksen lisäämiseen koulun toiminnasta kokonaisuutena. Toimintakulttuurin muutoksen seurauksena myös koulun julkisuuskuva on muuttunut paljon myönteisemmäksi.

Ryhtilän koulun toimintakulttuurissa tapahtuneiden muutosten toteutumisen ovat mahdollistaneet monet transformatiivisen muutoksen ensimmäiselle, yhteisön sulattamisvaiheelle tyypilliset piirteet. Ensinnäkin Rexi on toiminut toimintakulttuurin muutoksissa selkeänä muutosjohtajana. Hän on kyseenalaistanut monia toimintakulttuuriin liittyviä piirteitä ja tuonut esille perusteltuja ehdotuksia uusista toimintamalleista luoden näin sopivaa motivaatioilmastoa muutoksille. (Schein 2004, 133–134, 167.) Lisäksi koulun aikuisyhteisön ammatillista yhteistyötä, kollegiaalisuutta, ovat lisänneet Mukava-hankkeeseen liittynyt tunne- ja vuorovaikutuskoulutus sekä edellisen opetussuunnitelmatyön yhteydessä käyty yhteisöllinen arvokeskustelu. Tämä on luonut otollisen pohjan hyvinvointiteeman läpiviennille. (Sahlberg 1996, 127; Schein 2004, 141–142.)

Lisäksi Rexin asemaa koulun toimintakulttuurin kehittäjänä on helpottanut muutama muukin tosiasia. Ensinnäkin jo pelkkä rehtorin vaihtuminen poisti kouluyhteisön ilma-
piiriä myrkyttäneet piirteet. Kaikki opettajat antoivat tukensa uudelle rehtorille, Rexille, sillä yhteisö halusi muutosta ennenkaikkea johtamiskulttuuriin, mutta myös koulun toimintakulttuuriin laajemmin (Hämäläinen ym. 2002, 56). Ryhtilän koulun aikuisyhteisön muutoshalukkuutta lisäsi myös ulkoinen uhka, koulun mahdollinen lakkauttaminen (Schein 2004, 133–134, 167).

...mun tavallaan asemaa, tilannetta helpotti se, että se koulu oli, oli äärimmäisen lakkautusuhan alla, silloin just silloin, kun mä rupesin rehtoriksi. Silloin oli olemassa jo päätöksiä, että Ryhtilän koulu lakkaa olemasta ja siitä kirjoitettiin lehdessä ja meillä ei ollut oppilaita. Ja tietyllä tavalla kun oli yhteinen vihollinen, se ei ollut konkreettinen vihollinen, abstrakti vihollinen, mutta kuitenkin. Ja se tiivistä meidän rivejä.. (Rexi)

Niin, Rexi sai hyvän alun sillon sen takia, että sieltä sitten, tilanne ennen Rexiä oli ristiriitainen ja sitten ne oli kuin pois pyyhkäisty. Kaikki yhtäkkiä olivatkin sitten rehtorin, rehtorin kanssa samalla puolella. — ...ihan taikauskusta muut-

tu se koko ilmapiiri. – – ...minusta se ilma puhistu kerralla, kun rehtori vaihtu.
(Ope2)

Oppilaiden tupakointiin puuttuminen. Yksi selkeimmin hahmotettavissa oleva Ryhti-
län koulun toimintakulttuurissa tapahtunut osamuutos koskee oppilaiden kouluaikana ja
koulualueella tapahtuvaan tupakointiin puuttumista. Rexin toimiessa ensimmäistä luku-
vuottaan 1999–2000 koulun rehtorina hän puuttui tiukasti koulussa jo isoksi ongelmaksi
muodostuneeseen oppilaiden tupakointiin. Tuolloin koulussa otettiin uuden tupakkalain
mahdollistaessa käyttöön sakkorangaistukset. Jos oppilas kahden varoituksen jälkeen jäi
kiinni tupakoinnista, kävi tuttu poliisi antamassa viiden päiväsakon suuruisen sakon.
Vaikka koulun aikuisyhteisön sitouttaminen tupakkalain tiukkaan valvontaan ei sujunut
helposti, on siitä muodostunut nykyisin kiinteä osa koulun toimintakulttuuria. Kulttuu-
rin muutoksen taustalla oli Rexin päättäväisyys ja usko asian oikeellisuuteen.

*Kyllä muutos on, sitten esimerkiksi sit, jos isketään kiinni siihen tupakointiin, se
oli muutos. Ja se oli semmonen, että se tehään noin ja tota se oli paljon hanka-
lampi viedä läpi kun tää hyvinvointi. – – ...se oli jämää muutos ja tota siinä
mä olin kyllä autoritäärisesti diktatorinen, määrääjä, joka vaan runnoin läpi
sen homman vastustuksesta huolimatta... – – Opettajat vastusti, ei kaikki, mutta
aika monet. – – ...[koska] heidän piti sitoutua siihen, että me narautetaan ne
oppilaat, ni isketään kiinni siihen ikävään asiaan. Kun on paljon semmosia
opettajia, ketkä halua olla mukavia. Ne antaa hyvät numerot ja päästää kou-
lusta pois ja rakentaa sen opettajuutensa kaveruudelle. Niin mä vaadin sitten
tässä tupakointihommassa sitä, että jokainen tekee sen ikävän homman. Ja joit-
tenkin kohalle se meni helpommin, joittenkin kohalla se meni huonommin eli
tota joillekin opettajille mä jouduin sitten jopa sanomaan, että jos et sinä anna
niille huomautusta, josta tulee sakot, niin sulle tulee sakot. Et siinä piti niinku
olla ihan semmonen jopa jyrkän tyly. – – ...tänä päivänä niin ne [opettajat] on
kaikki ylpeitä siitä. Siinä autto se, että me saatiin paljon positiivista palautetta
sekä medialta että viraston suunnalta että ennen kaikkea kodeilta. – – Sitähän
[tupakoinnin valvontaa] ei oo kirjattu kauhean vahvasti minnekään, se leijuu
täällä ilmassa. Mutta, mutta että nyt ne uudet opettajat, ne on heti tuolla na-
rauttelemassa kessuttelijoita muutaman viikon jälkeen niinku ne ois ikänsä
tehnyt sitä. (Rexi)*

*Ja kovia aseitakin [oppilaiden tupakoinnin lopettamisen suhteen]. Nytten tulee
sakotusta, niin joutuu miettimään. Ja siinä tais olla ensimmäisiä kouluja aina-
kin... – – [kunnassa] – – ...ja lähiseudulla, joissa oppilaita sakotettiin tupak-
kalain rikkomisesta. (Ope2)*

Hallintokulttuuri. Hämäläisen ym. (2002, 57) mukaan uusi rehtori joutuu aina ottamaan
kantaan edeltäjänsä harjoittamaan hallinnointi- ja johtamiskulttuuriin. Hallintokulttuuriin
liittyvä muutos koskee Rexin johtamistoiminnan oikeudenmukaisuutta, yhdenvertai-

suutta ja avoimuutta. Edellisen rehtorin johtamistyyliin oli, osittainen toimimattomien henkilösuhteiden takia, havaittavissa tietynlaisia hyväveli-järjestelmän piirteitä. Hän saattoi esimerkiksi myöntää joillekin opettajille lomaa ilman kirjallista hakemusta tai suosia joitakin opettajia lukujärjestyksiä laadittaessa. Edellisellä rehtorilla oli myös tasapuolisen tiedottamisen suhteen parantamisen varaa. (Hämäläinen ym. 2002, 57.)

Siihen kohti mä oon kyllä tehny sen pelin selväks, että se kohtelu on täysin yhdenvertaista. Ja tota hallinto on avointa ja läpinäkyvää. Että se on, mitään luurankoja ei oo missään, pöydän alta ei jaeta mitään hyvää mihinkään. (Rexi)

Kyllä näille vanhemmille opettajille, jotka kohdakkoin oli jäämässä eläkkeelle, niin kyllä heille sitten vähän ihmeellisempiä [lukujärjestysten laatimisen yhteydessä] yleensä järjestettiin. – – Se [hallintokulttuuri] muuttui [Rexin tullessa rehtoriksi] kaiken kaikkiaan avoimemmaksi. Ja Rexihän on kyllä siinä mielessä ollu hyvä rehtori koko ajan, että on kertonu aina asioista koko porukalle. Että ei oo semmosta, että tuuppas käymään täällä, että mä kerron sulle tään jutun, niin sitten se lähtee hiljalleen leviämään. – – Että siinä semmonen avoimuus, avoimuus ja tiedon julkistaminen, niin se on lisääntyny. (Ope2)

Tuntien jakaminen ja ryhmäkokojen päättäminen. Myös tuntien jakamisessa ja ryhmäkokojen päättämisessä on Rexin aikana tapahtunut kehitystä avoimempaan ja opettajia osallistavampaan suuntaan. Nykyisin opettajat keskenään päättävät näistä asioista, ja jos yksimielisyyttä ei löydy tekee Rexi lopulliset päätökset itse. Yhteistoiminnan lisäämisellä Rexi on pyrkinyt laajentamaan opettajien ymmärrystä eri aineiden opetusta ja niissä tarvittavia resursseja kohtaan, toisin sanoen heidän kokonaiskuvaansa koulun toiminnasta prosessina, ei toisistaan erillisinä osatekijöinä (Senge 1993, 12, 69, 73). Perinteisen syy-seuraus-tyyppisen ajattelun sijasta Rexi on siis edellyttänyt opettajilta kykyä asioiden välisten suhteiden ja monimutkaisimpien riippuvuuksien ymmärtämiseen. Tämä on tärkeää, sillä kouluympäristöön liittyvien päätösten ja tapahtumien taustalta löytyy toistuvia rakenteita, joiden havaitseminen ja hahmottaminen kokonaisuutena on niiden muuttamisen edellytys. (Senge 1993, 73.) Rexin mukaan opettajien yhteistoiminta on lisännyt heidän ymmärrystään toisiaan kohtaan, vaikeivat he välttämättä hahmota tällaisen yhteistoiminnan syvällistä merkitystä.

...mä delegoin joitain päätöksiä isommalle porukalle. Justiin tää esimerkiks tuntien jakaminen, kun edellinen rehtori piti ne, piti ne näppiensä alla. – – ...vanha perinne opetusresurssin jaossa koulussa oli se, että rehtori yksin jakaa sen. – – ...mutta mä oon tehny sen sillä tavalla, että mä oon tuonut sen [tuntikehyksen], tässä on uus, tuliterä päätös, missä sanotaan, että ens vuonna Ryhtilässä opetetaan kaheksansataa kaheksan pilkku nolla viis tuntia. Niin

meiän suunnitteluryhmälle mä vien tämän tiedon, sitten mä vien sinne pohjaesityksen... -- ...ja sitten ne on saanu keskenään pohtia sitä ja sitten on, on niinku työstetty muutoksia siihen, jos on työstetty. Ja mä oon sanonu, että ei mulle oo itsetarkotus opetetaan fysiikka kuudentoista vai seitsämäntoista oppilaan ryhmissä, mutta se täytyy ymmärtää, että jos meillä on seittämäntoista oppilaan ryhmät ja ne vaihdetaan kuudentoistaoppilaan ryhmäks, niin jossakin muualla tapahtuu sitten jotain muuta. Ja mulla on tästä äärimmäisen hyvät kokemukset, että se ymmärrys on kyllä lisääntyny... -- Tää sama ilmiö, tässä nyt oli kyseessä tunnit, mutta näkyy ihan kaikessa. Tilataan kirjoja tai ostetaan opetusmateriaaleja tai ihan mitä vaan. Niin ihmiset ymmärtää sen, että aineet on erilaisia, tarpeet on erilaisia. Ja sitten myös, että näkevät sen kokonaisuuden... -- ... että mihinkä isompaan kokonaisuuteen se liittyy se asia. -- Sillä lailla mä oon koittanu sitä avata sitä isoo kuvaa kaikille. -- ...luoda semmosia toimintakäytänteitä, joissa ihmiset toimis yhdessä. Että ihmiset näkis enemmän mitä ympärillä tapahtuu... -- toisen aseman näkemistä ja ymmärtämistä. -- ...mutta sitä vois tehdä vielä enemmän. -- ...ettei ne opettajat ehkä niin systemaattisoi ja hahmota mikä juttu tää on, mistä tässä on kysymys. Et enemmänkin ne vaan aattelee siinä tilanteessa, että no olipa hyvä, et tehtiin näin. (Rexi)

Koulun julkisuuskuva. Rexin johtamiskauden aikana Ryhtilän koulun asemassa ja julkisuuskuvasa on tapahtunut huima muutos positiivisempaan suuntaan. Kun Rexi aloitti Ryhtilän koulun rehtorina vuonna 1999, oli koulu lakkautusuhan alla ja koulun kiinnostavuus oppilaiden keskuudessa oli heikkoa. Tällä hetkellä koulun imago on todella hyvä ja oppilaat haluavat juuri Ryhtilään opiskelemaan. Edellisen rehtorin aikaisesta toimintakulttuurista poiketen Ryhtilän koululta löytyy nykyisin laaja, erilaisista sidosryhmistä koostuva yhteistyöverkosto ja koululla käy paljon vierailijoita ulkomaita myöten. Koululla on tehnyt jo pitkään tutkimukseen, hyvinvointiin ja opetukseen liittyvää yhteistyötä esimerkiksi läheisen yliopiston kanssa.

Ja tota tää on muuttunut tän [koulun] image, käsitys, niin on muuttunut ihan hirveesti sieltä yheksäkytluvun lopusta tähän päivään. Ja nää ihmiset, ketkä on ollu sen ajan täällä, ne on nähny sen ja osaa arvostaa sitä. -- Että aikasemmin Ryhtilä oli eristäytynyt saareke ilman mitään sidoksia mihinkään suuntaan, niin nyt on yhteistyötä joka suuntaan. Ja, ja tota on pystytty käyttään julkisuutta oikealla tavalla apuna tässä, että on ollu hyviä, positiivisia uutisia jatkuvasti lehdissä. Niin tän koulun maine on aika, aika korkea tällä hetkellä. -- ...[Ryhtilän] koulu oli, oli äärimmäisen lakkautusuhan alla, silloin just silloin, kun mä rupesin rehtoriksi. Silloin oli olemassa jo päätöksiä, että Ryhtilän koulu lakkaa olemasta ja siitä kirjoitettiin lehdessä ja meillä ei ollut oppilaita. -- ...niin tähän päivään, että me ollaan tällä hetkellä kaupungin suosituin koulu. Viiskymmentä oppilasta jouduttiin ohjaamaan muualle seiskaluokalle pyrkijöitä, yli kuntarajojen tulee tänne... -- Ja nyt on lukuisia valituksia menossa lääninhallitukseen oppilaaksiotosta sen takia, että ne ei päässyt tänne, kun silloin

kun mä tulin rehtoriksi oli lukuisia valituksia sen takia, että ne joutu tänne.
(Rexi)

On siinä [koulun imagossa edellisen ja nykyisen rehtorin aikana] mun mielestä eroja. Ehkä esimerkiks Rexin aikana näinä vuosina, niin on jotenki koulu on saanu enemmän semmosta profilia, jotenkin semmosta. Että on niinku Rexillä onki tää tämmönen aika aika vahva tää tämmönen niinku koulun, tämmösen pr:n hoito, että että tommosta niinku näkyvyyttä just jonnekin mediaan taikka mihinkä. Että jos on meillä joku projekti tai jotakin asioita, niin niillä on sitten ollu semmosta näkyvyyttä ihan, ihan lehdistössä ja televisiossakin jotain ja näin. Että aiemmin ei ollu semmosta. – – Et just se semmonen niinku se semmonen kehittämisen ilmapiiiri on näinä vuosina minusta ollu niinku Rexin ansiota ja se, että vietäs asioita eteenpäin. (Ope4)

...ja periaatteessa täällä käy aika paljon vieraita, jotka saa selkeästi sen takia, että meiän rehtori on aika tämmönen nopsakka kaveri, ne saavat aika hyvän kuvan koulusta ja silleesti. (Ope1)

Ei muutosta toimintakulttuurissa? Kaikki Ryhtilän koulun opettajat eivät hahmota koulun toimintakulttuurissa tapahtuneita muutoksia samalla tavalla. Osittain muutosten näkemistä vaikeuttaa se, että opettajien täytyi muistella kaukaisia, yli kahdeksan vuoden takaisia asioita. Lisäksi ihmiset kokevat muutokset eri tavoin. Scheinin (1987) mukaan muutoksen suoranaiseksi kohteeksi joutuva sekä muutoksen aikaansaamista yrittävä henkilö havaitsee toimintakulttuurissa tapahtuneita muutoksia todennäköisemmin kuin henkilö, jota muutos ei koske. Toisaalta taas pidemmällä aikavälillä tapahtuneita muutoksia ja kehityssuuntia voi havaita paremmin henkilö, joka ei joudu muutosten kohteeksi, vaan pystyy tarkkailemaan toimintakulttuuria ulkopuolisen silmin. Vähitellen tapahtuneet muutokset katoavat muutoksen kohteeksi joutuneiden ihmisten näköpiiristä. (Schein 1987, 305–306.) Niinpä yhdelle koulun opettajista rehtorin vaihdos ei ole merkinnyt oman työn tai koulun toimintakulttuurin kannalta merkittävää muutosta (Hämäläinen ym. 2002, 56).

[rehtorin vaihdos ei ole vaikuttanut merkittävästi koulun toimintakulttuuriin] EI, ei niin. Mää en ainakaan kokenu, että siinä ois tapahtunu mitään ihmeellisyysyksiä. Siellähän voi olla joku pikkujuttu, mutta mää oon ainakin tämmönen porskuttaja... – – Se voi jollekin olla joku hirveen tärkeä asia, joku semmonen [edellä esitetyt osamuutokset]. Niinku justiin sanoin, että mä en osaa niinku yhtään arvioida. Että nyt kun aattelee, että ysiysi, että millon, missä siinä niinku ois. Yrittää miettiä kuka siellä pöksässä [rehtorin huoneessa] istu sillon. Oliko siellä Kake vai oliko se Rexi. (Ope3)

6.4 Toimintakulttuurin ja johtamisen sidosteisuus

Yhteisön toimintakulttuuri ja sen johtaminen elävät jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään (Bass & Riggio 2006, 100). Toisaalta on selvää, että johtajalla on hyvin keskeinen rooli yhteisön toimintakulttuurin muodostumisessa (Hämäläinen ym. 2002, 123–124; Mäkelä 2007, 67, 70; Schein 1987, 11, 19–20). Schein (1987, 20) toteaaakin, että ”johtajien ainoa todella tärkeä tehtävä on luoda ja johtaa kulttuuria”, toimintakulttuurin manipuloiminen. Kulttuurin johtaminen jakautuu samanaikaisesti sekä säilyttävään että uutta luovaan ulottuvuuteen (Hämäläinen ym. 2002, 123–124; Schein 1987, 329–330), ja Ahonen (2001, 14–15) on osuvasti kiteyttänyt tämän koulun ja rehtorin paradoksaaliseksi kaksoistehtäväksi. Johtajuuden vaikutus toimintakulttuurin muotoutumiseen on voimakasta erityisesti yhteisön perustamisvaiheessa, niin kutsutussa ”nuoressa yhteisössä” (Schein 1987, 325–327; 2004, 107–114, 159).

Suurin osa kouluista on kuitenkin jo kulttuuriset elementtinsä vakiinnuttaneita niin kutsuttuja ”kypsiä yhteisöjä” (Schein 1987, 327–329; 2004, 157). Kypsissä yhteisöissä on vaarana, jos toimintakulttuurin syvällistä merkitystä ei ymmärretä, että toimintakulttuuri luo johtajat. Tällöin johtajiksi pääsevät ainoastaan ne henkilöt, jotka sopivat kulttuurin tarjoamaan johtamismuottiin. (Schein 1987, 321 328–329; 2004, 159.) Niinpä kypsissä yhteisöissä toimintakulttuurin vaikutus yhteisön johtajaan on yleensä ottaen suurempi, kuin johtajan vaikutus toimintakulttuuriin (Schein 1987, 182, 322; 2004, 41; ks. myös Pennanen 2006, 45). Toisin sanoen, ”jos et johda kulttuuria, se johtaa sinua, etkä ehkä ole edes tietoinen siitä, missä laajuudessa näin tapahtuu” (Schein 2004, 202–203).

Kulttuurin johtamiseen liittyvä keskeinen lähtötason kysymys koskee johtajan asemaa suhteessa yhteisöön ja sen toimintakulttuuriin; voiko aitoa muutosjohtajuutta syntyä yhteisön sisältä vai vaaditanko ulkopuolista näkemystä (Pennanen 2006, 80; Schein 1987, 329–330)? Yhteisön ulkopuolelta tulleen muutosjohtajan etuna on se, ettei hän ole samalla tavalla sidoksissa yhteisön tiedostamattomiin, toimintaa ohjaaviin perusoletuksiin kuin yhteisöstä sisältä noussut tai siinä toimiva johtaja (Hämäläinen ym. 2002, 52; Schein 1987, 182, 322). Toisaalta ulkopuolelta tulleen johtajan on jollakin tavalla päästävä sisälle yhteisön toimintakulttuuriin, koska toimintakulttuurin ja sen muutostarpeiden perusteellinen tunteminen on kulttuurin muutoksen johtamisen edellytys (Hämäläinen ym. 2002, 125; Schein 1987, 323, 329).

Myös yhteisön sisältä voi nousta kulttuurin muutoksen tarvittavaa johtajuutta, mutta se on usein haastavampaa (Schein 1987, 329–332; vrt. Hämäläinen ym. 2002, 52). Tällöin johtajalta vaaditaan objektiivisuutta yhteisön kulttuuristen aineiden suhteen eli hänen on tultava riittävän sivulliseksi omassa kulttuurissaan tunnistaakseen muutosta vaativat perusoletukset (Schein 1987, 329; 2004, 130). Tämä on vaikeaa, sillä johtajan pitäisi tällöin pystyä näkemään omat heikkoutensa ja suojaimekanisminsa kyseenalaistamalla juuri ne kulttuuriset piirteet, jotka luovat ennustettavuutta, turvallisuutta ja mukavuutta myös hänen omaan toimintaansa yhteisössä (Pennanen 2006, 101; Schein 1987, 96–97, 330).

Pennanen (2006; ks. myös Vuohijoki 2006, 124–127) mukaan suomalaisen peruskoulun rehtori valitaan tavallisimmin omasta työyhteisöstä. Kun tämän lisäksi suurelta osalta uusista rehtoreista puuttuu asianmukainen koulutus johtajan tehtävään, ”on vaarana perinteen voima eli vanhojen käytönteiden jatkuminen”. (Pennanen 2006, 72, 101, 185) Voidaankin todeta, ettei kouluttamattomalla yhteisön sisältä valitulla rehtorilla ole yleisesti ottaen riittävää ymmärrystä ja kyvykkyyttä kouluyhteisön toimintakulttuurin syvällisen muutoksen johtamiseen.

Rexin rooli muutoksissa

Hämäläinen ym. (2002, 50) mukaan rehtorin vaihtuminen on usein avain koulun toimintakulttuurin muutokseen. Näin on tapahtunut myös Ryhtilän koulun kohdalla. Kaikki haastateltavat, yhtä opettajaa (Ope3) lukuunottamatta, ovat yksimielisiä siitä, että Rexillä on ollut erittäin merkittävä ja näkyvä rooli hänen johtamiskautensa aikana Ryhtilän koulun toimintakulttuurissa tapahtuneitten muutosten toteutumisessa. Haastateltavien mukaan Rexin liikunnan- ja terveystiedon opettajuuteen liittyvä tietotaito sekä hänen persoonansa ovat olleet merkittävässä osassa muutosprosessissa, jossa koulun toimintakulttuurin ydinalueeksi yhteisöllisyyden kehittymisen myötä selkiytyi yhteisön kaikkien jäsenten terveydestä ja hyvinvoinnista huolehtiminen. Juuti ja Vuorela (2002, 37–38) toteavat johtajuuden olevan keskeisin työyhteisön jäsenten hyvinvointia tukevan toimintakulttuurin muodostumiseen vaikuttava tekijä.

...vaikka mä ite sanon niin, niin on siinä [toimintakulttuurin muutoksessa yhteisön kaikkien jäsenten hyvinvointia edistävään suuntaan] aika hyvä työ tehty,

pitkälti minä tehny, mutta en toki yksin. Mutta, mutta kyllä se, kyllä määhän siinä oon niinku aika keskeinen henkilö toki ollu... -- ...tota semmonen alulle panija, motivaattori, innostaja... (Rexi)

Rexi nyt on ollu kaikissa terveyteen liittyvissä [toimintakulttuurin muutos-] asioissa merkittävä ihan jo oman persoonansa kautta. Että tota terveitä elämäntapoja alettiin korostaa sen jälkeen, kun Rexi tuli rehtoriksi. -- Se on ihan selvä muutos, että ei näy pelkästään tupakoinnissa, vaan sen jälkeen myöskin koulun ruokailututkimuksia ja kaikkea enemmän ja oppilaiden hyvinvoinnista välitetty ja myös henkilökunnan hyvinvoinnista välitetty enemmän. -- Ja sitten tää hyvinvointi kaiken kaikkiaan on ollu Rexille semmonen läpäisevä periaate, että usein on projekteja mihin henkilökunta tai oppilaat saa osallistua. (Ope2)

Jos tämä, ehkä hänen [Rexin] tämä niinku liikunnan- ja terveystiedon opettajan tausta on siinä, että se on hänelle niinku sydämen asia niinku se, se terveyden edistäminen. -- ...musta Rexin rooli esimerkiks tässä oli ihan, että hän tämmösen [opettajien rentoutumis]projektin meille otti, toi kouluun. Ja kyllä musta tuntuu hänelle on tärkeä se, se tämä tämä tota meidän opettajien hyvinvointi ja semmonen työssä jaksaminen. -- No, ainakin näitä painotuksia mitä nyt on siis tuota, että just näitten niinku terveitten elämäntapojen ja tämmösen tupakoimattomuuden ja päihteitten käytön suhteen tämmösiä niinku kamppanjoita tai projekteja on ollu [Rexin rehtorikauden aikana] enemmän. -- Et just se semmonen niinku se semmonen kehittämisen ilmapiiiri on näinä vuosina minusta ollu niinku Rexin ansiota ja se, että vietäs asioita eteenpäin. (Ope4)

Et Rexillä on Ryhtilässä valittu yks pääprosessi ja sit siellä on pienempiä. -- ...hän on pystynyt sen niinku, pystynyt sen niinku sen ytimen niinku saamaan niinkun Ryhtilän kouluun oman persoonansa kautta. -- Rexi on saanut sen niinku ajettua määrätietoisesti, että tekemällä näitä asioita, niin kaikilla koulussa on parempi olla, myös oppilailla ja opettajilla. -- ...hän on antanu kasvot sille [toimintakulttuurin muutokselle] ja toki hänellä on ihmisen... ja ja liikunta ja valmennus puolella ollu paljon ja on niinku perehtynyt siihen, et on tietoa. -- Ryhtilän koululla on hyvä imago. -- Rexi on sen rakentanu sinne. (Opetustoimenjohtaja)

Kun tutkimusaineistoa peilaa teoreettiseen viitekehysten antamaan näkemykseen hyvästä pedagogisesta muutosjohtajuudesta, herättää Rexin keskeinen rooli toimintakulttuurin muutoksissa kuitenkin ihmetystä. Miten on mahdollista, että Rexi, joka valittiin rehtoriksi omasta työyhteisöstä, ja jonka saama koulutus johtajan tehtäviin sekä motivaatio itsensä kehittämiseen johtajana on ollut puutteellista, kykenee näinkin selvään muutosjohtajuuteen (Pennanen 2006, 30)? On myös huomattava, että Rexin näkemys toimintakulttuurista ei ole niin syvälinen kuin transformatiivisessa kulttuurimuutoksessa edellytetään, eikä koulu ole hänen johdollaan yhteisönä käynyt varsinaista, omaan toimintakulttuuriinsa perusoletuksiin liittyvää visiointikeskustelua.

Se [toimintakulttuuri] on kaikkea koulussa tapahtuvaa. Sekä kirjoitetut että ei-kirjoitetut säännöt ja toimintatavat, sekä hiljainen tieto. (Rexi)

Näkemykseni mukaan juuri Rexin liikunnan ja terveystiedon opettajuuteen liittyvä osaaminen on korvannut edellä mainittuja puutteita Rexin pedagogisessa muutosjohtajuudessa ja mahdollistaneet Ryhtilän koulun toimintakulttuurissa tapahtuneet yhteisölliset muutosprosessit.

7 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli laadullisen tapaustutkimuksen keinoin selvittää, millaisia muutoksia tutkimuskohteena olleen koulun toimintakulttuurissa oli nykyisen rehtorin aikana tapahtunut, ja mikä oli hänen roolinsa näiden muutosten toteutumisessa. Rehtorin roolin hahmottamiseksi olen työssäni pyrkinyt kuvaamaan liikunnan ja terveystiedon opettajuuden antia hänen johtajuudelleen sekä hänen pedagogista johtajuuttaan ja muutosjohtajuuttaan. Tässä luvussa teen pohdintaa sisältävän yhteenvedon edellä esittämiäni kolmen ensimmäisen tutkimustehtävän osalta. Lisäksi etsin vastauksia neljänteen tutkimustehtävääni paneutumalla Ryhtilän koulun nykyisen toimintakulttuurin sekä Rexin johtajuuden määrittelemiseen suhteessa malleihin koulu yhteisön pedagogisesta hyvinvoinnista ja oppijoiden yhteisöstä.

7.1 Yhteenveto

Liikunnan ja terveystiedon opettajuuden anti rehtorin johtajuudelle. Tutkimusaineiston mukaan Rexin oppiainetaustalla, liikunnan ja terveystiedon opettajuudella, on ollut merkittävä vaikutus hänen johtamiskäyttäytymisensä ja johtamisfilosofiansa muotoutumiselle. Liikunnan opettajuus on tukenut monella tapaa nimenomaan Rexin ”teknisten” johtamisvalmiuksien eli johtamiskäyttäytymisen kehittymistä. Tällaisia tämän päivän koulun johtamisessa olennaisia valmiuksia ovat muun muassa ennakointi- ja stressinhallintataidot, yllätysten sietokyky, kyky nopeisiin päätöksiin sekä asioiden ja ihmisten organisointiin liittyvät taidot.

Terveystiedon opettajuus on puolestaan antanut Rexille aineksia johtamisfilosofian rakentamiseen. Rexin johtamisfilosofiassa korostuu ensisijaisesti oppilaan, mutta myös opettajan, hyvinvointi ja asema koulu yhteisössä. Erityisesti terveystietoon liittyvän osaamisen avulla Rexi on kyennyt hahmottamaan ja jäsentämään koko koulu yhteisön hyvinvointia ja terveyttä edistävän toimintakulttuurin piirteitä, sekä kehittämään koulun toimintakulttuuria tämän johtajuuden suunnassa. Koulun johtamista helpottanut piirre Rexin kohdalla on ollut myös se, että hänellä on läheinen suhde oppilaisiin. Tämän voidaan katsoa johtuvan Rexin persoonan ohella hänen opettamiensa oppiaineiden toiminta-

nallisesta luonteesta. Terveystiedon opettaminen on lisäksi kasvattanut Rexin tietoisuutta oppilaiden vanhemmista, mikä puolestaan on helpottanut vanhempien kohtaamista sekä rehtorin johtamaa koulun ja kodin välistä yhteistyötä.

Rehtori pedagogisena johtajana ja muutosjohtajana. Rexin johtajuudesta löytyy useita pedagogisessa johtajuudessa ja muutosjohtajuudessa olennaisia piirteitä. Ensinnäkin hänen oppimiskäsityksensä on hyvin lähellä pedagogisen johtajuuden lähtökohdaksi sopivaa moniaineksista oppimiskäsitystä. Lisäksi Rexi suorittaa parhaillaan liikuntatieteellisiä jatko-opintoja toimien näin kannustavana esikuvana itsensä jatkuvasta kehittämisestä omalle työyhteisölleen (Björk & Gurley 2003, 49–50; Southworth 2002). Rexiä kuvataan älykkääksi, laaja-alaiseksi, kokonaisuuksia hallitsevaksi, monipuoliseksi ja kielitaitoiseksi rehtoriksi, jolla on koulun hyvään johtamiseen tarvittava osaaminen tasapainoisesti hallussa (Bass & Riggio 2006, 41, 167–174; Hämäläinen ym. 2002, 79, 115). Hän kykenee kuuntelemaan ja keskustelemaan, mutta myös määrätietoiseen tahtojohtamiseen muutostilanteissa.

Rexin persoonaan kuuluu tietynlainen impulssiivisuus ja innovatiivisuus, mikä on heijastunut koko kouluyhteisöön ja sen pitkäjänteiseen kehittämiseen. Rexin hyvät vuorovaikutustaidot sekä aktiivinen liikkuminen rehtorina kouluyhteisön jäsenten keskuudessa ovat taanneet hänelle läheiset suhteet niin oppilaisiin kuin opettajiin. Näin Rexi tunnetaan kouluyhteisössä ja hän tuntee yhteisönsä jäsenet, joten Rexi koetaan johtajana helposti lähestyttäväksi. (Blase & Blase 2004, 107–121; Hämäläinen ym. 2002, 114–115; Leithwood 1994.) Oppilaslähtöisyyden ohella Rexin johtamisfilosofiassa korostuu pyrkimys rehellisyyteen, oikeudenmukaisuuteen ja tasapuolisuuteen. Rexiltä löytyy myös tämän päivän koulun johtamisessa tärkeää suhdetoiminta- ja mediaosaamista koulun imagon nostamiseen ja markkinointiin.

Koulun toimintakulttuurin kehittämiseen ja muuttamiseen liittyvissä päätöksentekotilanteissa Rexillä on tapana perustella omat näkemyksensä ja kehittämisideansa opettajayhteisölle, kuulla heidän näkemyksiään ja näin valmistaa yhteisöä muutosten kohtaamiseen. Rexi tiedostaa, ettei koulun toimintakulttuuria ja opettajien käyttäytymistä voida muuttaa sanelupolitiikalla, vaan opettajat pitää saada yhteisönä syttymään muutokseen, kokemaan se omaksi jutukseksi ja ideakseen. Tämä onnistuu perusteluiden esittämisen lisäksi matalaprofiilisella muutosjohtamisella, jossa kehittämisajatukset ikään kuin uju-

tetaan opettajien tietoisuuteen. (Karjalainen 1991, 5.) Myös pedagogisen johtamisen suhteen Rexi pitää yllä matalaa profiilia, mikä onkin oman oppiaineensa asiantuntijoista koostuvan opettajayhteisön johtamisessa suotavaa (Erätuuli & Leino 1992, 26, 34–35; 1993, 33–34; Isosomppi 1996, 146–147, 158; Mahlamäki-Kultanen 1998, 49–50, 150). Rexin suhde opettajiin koulun kehittämiseen ja opettamiseen liittyvissä kysymyksissä rakentuu tasavertaisuuden pohjalle, eikä hän pidä itseään muita etevämpänä näissä kysymyksissä (Isosomppi 1996, 117; Mahlamäki-Kultanen 1998, 29; Nivala 1999, 18–19). Rexin johtajuudessa on myös havaittavissa pyrkimystä pedagogisen johtajuuden ja muutosjohtajuuden ydin asian toteuttamiseen eli johtajuuden kehittämiseen koulun aikuisyhteisön jäsenissä (Bass & Riggio 2006, 2–4, 41).

Toisaalta Rexin johtajuudessa ilmeni vakaviakin puutteita suhteessa ihanteelliseen pedagogiseen johtajuuteen ja muutosjohtajuuteen. Ensinnäkään Rexi ei ole johdantoluvussa perään kuuluttamani kutsumusrehtori. Hän ei ole kokenut sisäistä kutsumusta palvelevaan, uudistavaan koulun johtamistehtävään, vaan on ajautunut siihen lähinnä koulu-yhteisön jäsenten pyyntöjen myötä. Vaikka Rexi arvostaa koulun johtamistehtävää, hänellä ei ole halua johtajuutensa syvälliseen kehittämiseen; itsentuntemuksen lisäämiseen tai erilaisen johtamiseen liittyvän tutkimustiedon omaksumiseen. Rexi kokee koulun johtamisen hektisenä käytännön ”haalarihommana”, jossa ei ole aikaa ja tarvetta omaan johtajuuteen liittyvien perusoletusten pohdintaan. Hän ei pyri ottamaan koulun johtamistehtävää haltuun teoreettisella, arjen johtamistyön hahmottamista ja toteuttamista helpottavalla tasolla. Näin Rexin johtajuus muodostuu proaktiivisen, ennakoivan johtajuuden sijaan pääsääntöisesti reaktiiviseksi, rehtoria kuormittavaksi toiminnaksi. (Pennanen 2006, 30.) Kaikki tämä vaikuttaa siihen, että Rexin sisäinen motivoituminen peruskoulun johtamistyöhön oli tutkimushetkellä hyvin heikkoa, mikä puolestaan ilmeni hänen halunaan vaihtaa työtehtävää sopivan tilaisuuden tullen.

Yksi selkeimmistä kehittymiskohteista johtajana Rexillä liittyy palautteen antamiseen ja pyytämiseen. Molempien määrä on liian vähäinen ottaen huomioon rakentavan palautteen merkityksen niin rehtorin johtajana kasvamisessa kuin opettajien ammattitaidon kehittämisessä ja työmotivaation säilymisessä. (Blase & Blase 1998, 123–142; Juuti & Vuorela 2002, 38, 69.) Myös Rexin pedagogiseen johtamiseen liittyy tiettyjä ongelmia. Nyt Rexin pedagoginen johtaminen näyttäisi jäävän vain oppimiselle suotuisten olosuhteiden luomisen tasolle, vaikka pedagogisena johtajana rehtorin tulisi nimenomaan tie-

toisesti vaikuttaa koulu yhteisönsä jäsentensä pedagogisen ajattelun kehittymiseen yhteisen, tasavertaisuuteen perustuvan ammatillisen keskustelun avulla (Mahlamäki-Kultanen 1998, 29, 50.).

Ehkä merkittävin puute Regin johtajuudessa oppijoiden yhteisön näkökulmasta on se, ettei Ryhtilän koulu ole hänen johdollaan muodostanut omaa, selkeää, kirjattua, konkreettista ja yhteistä visiota, joka ohjaisi koulun muutosta ja jota kohti koulu haluaisi yhteisönä pyrkiä (Bass & Riggio 2006, 6; Luukkainen 2005, 163–164; Schein 2004, 141, 149–153). Regin johtamistoimintaa on selvästi ohjannut jonkinlainen näkemys koulun tilasta ja tavoiteltavasta toimintakulttuurista, mutta tämä henkilökohtainen visio on jäänyt häneltä osin tarkentamatta sekä kirjaamatta. Aineiston perusteella se on kuitenkin helposti hahmotettavissa. Regin henkilökohtaisen vision kulmakiviksi voidaan määrittää oppilaiden terveyteen ja hyvinvointiin liittyvien valintojen korostaminen, mutta myös henkilökunnan hyvinvoinnista huolehtiminen. Oppilaan edun ja aseman esillä pitäminen koulu yhteisön toimintaan liittyvissä valintatilanteissa on kuitenkin ollut Regin johtamista ohjannut keskeinen ajatus.

Edellä mainituista puutteista ja kehittymiskohteista huolimatta muodostuu kokonaiskuva Regin johtajuudesta kuitenkin ehdottomasti myönteiseksi. Olen työssäni peilannut Regin johtajuutta täydelliseen johtajuuteen, mitä luonnollisesti ei kenenkään ole käytännössä mahdollista saavuttaa. Johtajuudessa riittää aina kehitettävää, johtaja ei ole koskaan valmis. Riittävän hyvään koulun johtajuuteen pyrittäessä onkin tärkeintä yksilön halu jatkuvasti kehittää itseään johtajana, mieltää itsensä elinikäiseksi oppijaksi ja oppia oppimaan. (Juuti 2007; Juuti & Vuorela 2002, 154–155; Nissinen 2004, 42, 159.)

Koulun toimintakulttuurissa rehtorin aikana tapahtuneet muutokset. Ryhtilän koulun toimintakulttuurissa on Regin johtamiskauden aikana tapahtunut useita selkeitä muutoksia. Näiden muutosten toteutumisessa on kuitenkin havaittavissa vain vähän piirteitä edellä esittelemäni koulun toimintakulttuurin transformatiivisen muutoksen eri vaiheista. Koulun toimintakulttuurissa tapahtuneet muutokset eivät ole perustuneet kulttuurin syvimpään tasoon kuuluvien perusoletusten muutosprosessissa keskeisimpiin elementteihin, kuten jaetun vision muodostamiseen ja toimintakulttuuri käsitteen yhteisölliseen, syvälliseen tarkasteluun. (Schein 2004, 132–146.)

Vaikka Ryhtilän koulun vuorovaikutus-, opetus- ja hallintokulttuurien voidaan todeta muuttuneen avoimempaan ja näin jäsentensä hyvinvointia, oppimista ja ammatillista kehittymistä tukevampaan suuntaan, voidaan myös syystä epäillä näiden muutosten syvällisyyttä. Voiko opettajien ammatillisessa vuorovaikutuksessa sekä oppimiseen, opettamiseen ja koulun johtamiseen liittyvissä käsityksissä tapahtua todellista muutosta ilman näiden perusoletusten yhteisöllistä esiin nostamista? Aineiston perusteella koulun toimintakulttuurissa tapahtuneet muutokset näyttävätkin keskittyvän muihin seikkoihin kuin edellä mainittujen koulu yhteisölle ominaisten kulttuuristen perusoletusten käsittelemiseen.

Ryhtilän koulun toimintakulttuurissa Rexin johtamiskauden aikana tapahtuneet muutokset voidaan jakaa kokonaisvaltaiseen ”ydinmuutokseen” ja tätä tukeviin osamuutoksiin. Kokonaisvaltaista, pitkällä aikavälillä tapahtunutta muutosta edustaa yhteisön kaikkien jäsenten hyvinvointia tukevan toiminnan nostaminen koulun ykkösteemaksi, sekä tämän myötä koulu yhteisöön muodostunut yhteisöllisyyden tunne. Hyvinvoinnin ja terveyden edistämisestä onkin muodostunut Ryhtilän koulun oppilaita ja opettajia yhdistävä tekijä. Samalla sekä oppilaiden että opettajien oppimis- ja työskentelyilmapiirit ovat parantuneet. Koulun aikuisyhteisö muodostaa nykyisin yhtenäisen kasvatusyhteisön, jolloin koulusta on tullut turvallinen ja viihtyisä paikka niin oppilaille kasvamiseen ja opiskeluun kuin opettajille työskentelyyn.

Ryhtilän koulun kokonaisvaltaista ydinmuutosta voidaan hahmottaa ja tarkentaa erilais- ten, osin lyhytkestoisten, osamuutosten avulla. Tällaisia hyvinvointiteeman sisäistämistä ja yhteisöllisyyden syntymistä edistäneitä toimintakulttuurissa tapahtuneita osamuutoksia ovat esimerkiksi tiukka puuttuminen oppilaiden tupakointiin, hallinnollisen läpinäkyvyyden korostaminen sekä pyrkimys opettajien ymmärryksen lisäämiseen koulun toiminnasta kokonaisuutena. Koulu on myös avautunut yhteistyöhön erilaisten sidosryhmien kuten yliopiston kanssa. Toimintakulttuurin muutoksen seurauksena koulun julkisuuskuva on muuttunut paljon myönteisemmäksi, ja koulun asema kunnallisessa koulutus kentässä on vahvistunut; oppilaat haluavat yli kuntarajojen Ryhtilän kouluun opiskelemaan juuri koulun toimintakulttuurin huokuttelevuuden takia.

Rehtorin rooli koulun toimintakulttuurissa tapahtuneiden muutosten toteutumisessa.

Tutkimusaineiston mukaan Rexillä on ollut erittäin merkittävä ja näkyvä rooli Ryhtilän

koulun toimintakulttuurissa tapahtuneitten muutosten toteutumisessa. Johtajuuskutsumuksen puuttumisesta huolimatta Rexiltä on löytynyt intohimoa koulun toimintakulttuurin kehittämiseen. Rexin korostunut asema muutosjohtajana herättää hänen johtajuutensa liittyvien puutteiden, kuten selkeän ja kirjatun vision puuttumisen, valossa kuitenkin ristiriitaisia ajatuksia. Miten on mahdollista, että Rexi, joka valittiin rehtoriksi omasta työyhteisöstä, ja jonka saama koulutus johtajan tehtäviin sekä motivaatio itsensä kehittämiseen johtajana on ollut puutteellista, kykenee näinkin selvään muutosjohtajuuteen (Pennanen 2006, 72, 101, 185)?

On myös huomattava, ettei Rexin näkemys toimintakulttuurista ole niin syvälinen kuin esille tuomassani koulun toimintakulttuurin transformatiivisessa muutoksessa edellytetään. Koulu ei ole myöskään hänen johdollaan yhteisönä käynyt varsinaista omaan toimintakulttuuriinsa perusoletuksiin liittyvää syvälinistä, teoriaan pohjautuvaa muutoskeskustelua. Toisaalta kouluyhteisön käymä arvokeskustelu Mukava-hankkeen yhteydessä voidaan nähdä eräänlaisena puolitiehen jääneenä visiointityönä. Tämä yhteisöllinen keskustelu selkiytti kouluyhteisön yhteisiä arvoja, jolloin koulun ydinarvoksi kiteytyi oppilaslähtöisyys eli oppilaan hyvinvoinnista huolehtiminen. Tämän tavoitteen saavuttamista on kouluyhteisössä tuettu huolehtimalla myös opettajien hyvinvoinnista.

Näkemykseni mukaan juuri Rexin liikunnan ja terveystiedon opettajuuteen liittyvä osaaminen on korvannut edellä mainittuja puutteita hänen pedagogisessa muutosjohtajuudessaan, ja mahdollistanut näin koulun toimintakulttuurin yhteisöllisen muutosprosessin onnistumisen. Oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnista huolehtiminen on noussut erityisesti terveystiedon oppisisällöistä – toki liikunnanopetukseen liittyvien tavoitteiden tukemana – Rexin ja lopulta koko kouluyhteisön ajatusmaailmaa ohjaavaksi, tosin tarkentamatta ja kirjaamatta jääneeksi visioksi. Liikunnan opettajuus on puolestaan antanut Rexille käytännön muutosjohtajuudessa tarvittavia taitoja. Rexi ei siis ole pääsääntöisesti harrastanut tietoista muutosjohtamista hyvinvoinnin nostamisessa kouluyhteisön yhteiseen tietoisuuteen, vaan on toiminut ikään kuin ”vaistonvaraisesti” ja kasvanut yhdessä koulun henkilökunnan kanssa hyvinvointiteeman kokonaisvaltaiseen kehittämiseen.

7.2 Hyvinvoiva koulu – oppijoiden yhteisö

Tutkimustani ohjaavana keskeisenä ajatuksena on ollut visio koulun kehittamisestä ja kehittymisestä kohti oppijoiden yhteisöä eli *tulevaisuuden koulua*. Tulevaisuuden koulua – tai kuten Sahlberg (1998, 19, 240) asian ilmaisee – *kolmatta koulua* tarkasteltaessa korostuu kouluyhteisön hyvinvointia edistävän toimintakulttuurin merkitys. Kouluyhteisön jäsenten hyvinvointi ja oppiminen ovat monella tapaa sidoksissa toisiinsa, ja ne mahdollistuvat parhaiten toimintakulttuurissa, johon sisältyy oppijoiden yhteisöön liitettäviä piirteitä (Juuti & Vuorela 2002, 40). Seuraavaksi esittelen kouluyhteisön pedagogisesta hyvinvoinnista ja oppijoiden yhteisöstä esitettyjä ajatuksia rinnakkain. Tähän tarkasteluun pyrin yhdistämään tutkimusaineiston antamaa kuvaa Ryhtilän koulun nykyisestä toimintakulttuurista sekä Rexin johtajuudesta.

Oppimisen ja hyvinvoinnin välistä dynaamista suhdetta voidaan koulukontekstissa kuvata *pedagogisen hyvinvoinnin* käsitteellä (Pietarinen ym. 2008). Meriläinen ym. (2008) määrittelevät hyvinvoinnin ihmisen sosiaalisen, henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin kokonaisuudeksi, joka ilmenee onnellisuutena, elämään tyytyväisyytenä ja positiivisena mielialana. Pedagoginen hyvinvointi voidaan puolestaan metaforisesti tulkita ”pedagogiikaksi, joka luo positiivisia tunnekokemuksia, tukee oppimisen prosesseja ja edistää yksilön kokonaisvaltaista kehitystä”. (Meriläinen ym. 2008.)

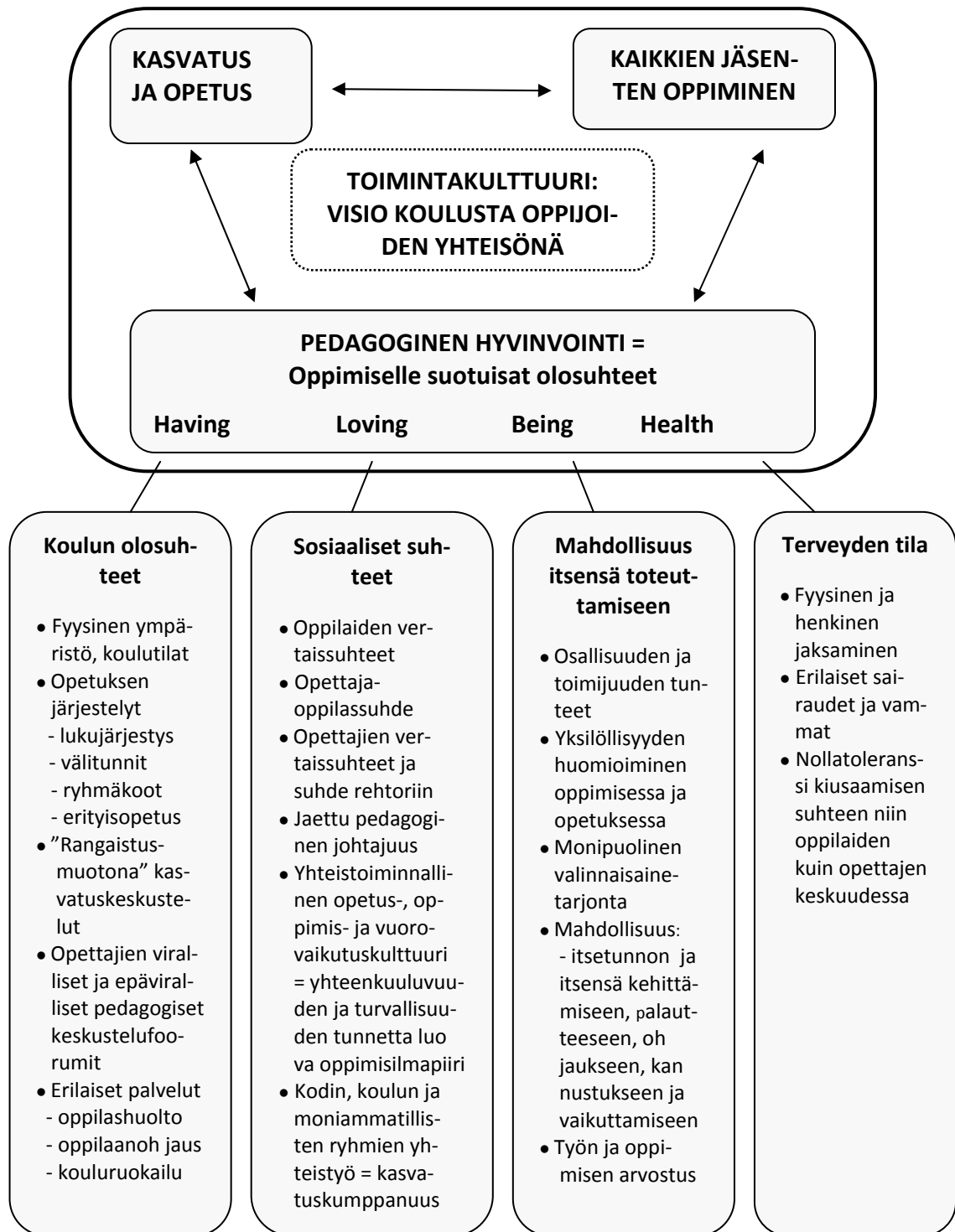
Oppijoiden yhteisö (*community of learners*) edustaa tuoreinta näkemystä hyvin toimivasta, kehittyvästä ja jäsentensä hyvinvointia tukevasta kouluyhteisöstä. Ajatus oppijoiden yhteisöstä rakentuu käsitteiden oppiva organisaatio (*learning organization*) ja oppivan yhteisö (*professional learning community*) pohjalle. Käsitteellisessä kehityksessä oppivasta organisaatiosta oppijoiden yhteisöksi merkittävin muutos on tapahtunut ajattelutavan muuttumisessa organisaatiokeskeisestä yksilölähtöisempään suuntaan. (Björk & Gurley 2003, 12–14, 30–31; Senge 1993, 11; Vaherva 2001.)

Vaikka kaikki oppijoiden yhteisöt eivät olekaan keskenään samanlaisia, voidaan niille hahmottaa useita yhteisiä piirteitä (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006). Oppijoiden yhteisön toiminta on verrattavissa yhteistoiminnallisten oppimisryhmien toimintaan, joiden jäseniä yhdistää myönteinen keskinäinen riippuvuus, toinen toisestaan huolehtiminen ja lojaalisuuden tunne. Tällaiselle yhteisölle leimaa antavia piirteitä ovat keski-

näinen huolenpito, emotionaalinen yhteys ja luottamuksellisuus sekä oppilaiden ja opettajien välinen kumppanuus. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006; Kohonen & Leppilampi 1994, 99.)

Tutkimuksessani olen muokannut Konun (2002) esittämästä koulun hyvinvointimallista koko kouluyhteisön hyvinvointia kuvaavan *kouluyhteisön pedagogisen hyvinvoinnin mallin* (kuvio 5). Konun malli lähestyy hyvinvointia kouluyhteisössä pääosin vain oppilaan näkökulmasta. Kouluyhteisön pedagogisen hyvinvoinnin mallissa yhteisön jäsenten hyvinvointi muodostuu neljästä osa-alueesta; *koulun olosuhteet* (having), *sosiaaliset suhteet* (loving), *mahdollisuus itsensä toteuttamisen* (being) sekä *terveyden tila* (health). (Konu 2002, 6, 43–46). Mallin mukaan pedagogisen hyvinvoinnin osa-alueiden toteutuminen on optimaalisinta silloin, kun kouluyhteisön toimintaa ohjaa visio oppijoiden yhteisöstä.

Kouluyhteisön pedagogisen hyvinvoinnin mallissa käsitteet ”pedagoginen hyvinvointi”, ”kasvatus ja opetus” sekä ”kaikkien jäsenten oppiminen” ovat mallin keskiössä ja yhteydessä toisiinsa. (Haring, Havu-Nuutinen & Mäkihonko 2008; Konu 2002, 34, 43–44.) Malli korostaa hyvinvoinnin merkitystä yhteisön kaikilla tasoilla tapahtuvien kasvat-, opetus- ja oppimisprosessien onnistumisessa sekä koulutyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa (Konu 2002, 34; Juuti & Vuorela 2002, 64–65, 135; Pietarinen ym. 2008; Syrjäläinen 2002, 91). Pedagogisen hyvinvoinnin osa-alueet ovat yhteydessä opettajan pedagogiseen toimintaan ja sen mahdollistumiseen. Opettajan kokema pedagoginen hyvinvointi heijastuu monien psyykkisten ja toiminnallisten prosessien myötä oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen, ja oppilaiden kokema pedagoginen hyvinvointi puolestaan lisää opettajien hyvinvointia. (Haring ym. 2008; Pietarinen ym. 2008; Rimpelä 2008.)



KUVIO 5. Oppijoiden yhteisöksi itsensä hahmottavan kouluyhteisön pedagogisen hyvinvoinnin malli (mukallen Konu 2002, 44; ks. myös Haring ym. 2008)

Ottaen huomioon Rexin johtajuudessa esiintyneet kehittymiskohteet, muistuttaa Ryhti- län koulun nykyinen toimintakulttuuri yllättävän paljon kouluyhteisön pedagogisesta hyvinvoinnista ja oppijoiden yhteisöstä esitettyjä ajatuksia. Toisaalta tämä on hyvin

ymmärrettävää, sillä nämä ajatukset kulminoituvat juuri Ryhtilän koulun toimintaa ohjaavassa ydinteemassa, yhteisön kaikkien jäsenten terveyden ja hyvinvoinnin tukemisessa sekä edistämisessä. Malli kouluyhteisön pedagogisesta hyvinvoinnista on hyvin kattava, joten en haastatteluaineistossani luonnollisestikaan tavoittanut Ryhtilän koulun toimintakulttuurin ja Rexin johtajuuden kaikkia piirteitä suhteessa siihen. Seuraava tarkastelu painottuukin aineiston antamiin mahdollisuuksiin.

Tarkastelun aluksi on todettava olennaisin puute Ryhtilän koulun toimintakulttuurissa ja Rexin johtajuudessa suhteessa malliin kouluyhteisön pedagogisesta hyvinvoinnista. Ryhtilän koululta puuttuu toimintakulttuuria ja sen kehittymistä ohjaava selkeä, yhteisöllisesti muodostettu ja kirjattu visio (Björk & Gurley 2003, 13; Senge 1993, 9, 206, 211–214). Toisaalta kouluyhteisö on käynyt läpi syvällisen ja tuloksekkaan arvokeskustelun, mikä luonut koulun toiminnalle ja toimintakulttuurin muutoksille suhteellisen selkeän suunnan. Tämä ei kuitenkaan riitä korvaamaan erilaisiin johtamisteorioihin ja yhteisötutkimuksiin nojaavan, teoriasidonnaisen vision merkitystä (Pennanen 2006, 30). Koska rehtori on avainhenkilö kaikessa koulun toiminnassa, kiteytyy kirjatun vision puuttuminen Rexin johtamistoimintaan (Hämäläinen ym. 2002, 8, 47; Vuohijoki 2006, 21). Hänellä ei ole ollut oppijoiden yhteisön tavoin toimivan kouluyhteisön rehtorille suotavaa henkilökohtaista halua itsensä kehittämiseen johtajana tai koulun johtamista koskevien teoreettisten kysymysten syvempään pohdiskeluun.

Koulun olosuhteet. Pedagogisen hyvinvoinnin perusedellytyksenä on toimiva, turvallinen ja viihtyisä kouluympäristö koulurakennuksineen (melu, ilmanvaihto, lämpötila jne) (Konu 2002, 44; Pietarinen ym. 2008; Uusikylä 2006). Koulun olosuhteisiin luetaan myös opiskelun järjestämiseen liittyvät asiat kuten lukujärjestyksiin ja työskentelyn jaksotukseen liittyvät kysymykset sekä turvalliset ja riittävän pienet ryhmäkoot. (Konu 2002, 44.) Varhaiseen puuttumiseen perustuvalla erityisopetuksella on keskeinen rooli oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin esteiden tasoittajana (Holopainen & Savolainen 2008). Perinteisiä jälki-istuntoja kehittävämpi rangaistusmuoto kouluyhteisön kaikkien jäsenten pedagogisen hyvinvoinnin ja turvallisuuden tunteen lisääntymisen kannalta voidaan pitää toimivan kasvatustieteellisen kulttuurin luominen (Läpäperi 2008).

Olennaista on myös koulun rakenteiden järjestäminen siten, että opettajilla on koulupäivän aikana mahdollisuus kollegiaalisiin, pedagogisia kysymyksiä käsitteleviin sekä epä-

virallisiin että virallisen tason keskusteluihin (Björk & Gurley 2003, 12–13, 27–29; Dufour 2004; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006; Rauste-von Wright ym. 2003, 62). Keskeisiä oppilaan pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavia koulun tarjoamia palveluita ovat oppilashuolto, oppilaanohjaus ja kouluruokailu (Konu 2002, 44; Kuittinen, Lappalainen & Meriläinen 2008; Rimpelä 2008). Ryhtilän koulussa on panostettu eri tavoin oppilaiden kouluruokailun menekin edistämiseen ja terveellisen välipalan nauttimiseen. Koulussa on myös seurattu kouluruokailusta jäävää jätemäärää, ja tämän pohjalta on tehty johtopäätöksiä oppilaiden ruokailutottumusten suhteen.

Sosiaaliset suhteet. Koulu yhteisön jäsenten pedagoginen hyvinvointi syntyy ensisijaisesti opettajien ja oppilaiden välisissä sekä oppilaiden keskinäisissä vuorovaikutteisissa oppimisprosesseissa (Konu 2002, 44–45; Pietarinen ym. 2008). Tällöin korostuu positiivisen opettaja-oppilas suhteen sekä positiivisten vertaissuhteiden merkitys. Jotta oppiminen olisi mahdollista, on jokaisen tunnettava itsensä näissä suhteissa hyväksytyksi ja olonsa turvalliseksi. Oppilaan opettajalta saama tuki ja kokemus siitä, että opettajat kohtelevat oppilaita oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti ovat pedagogisen hyvinvoinnin keskeisiä piirteitä. (Konu 2002, 45; Pietarinen ym. 2008; Uusikylä 2006.) Opettajalla tulisi olla valmiudet tasavertaiseen ja henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa (Väljjarvi 2008).

Opettajien keskinäistä vuorovaikutussuhdetta ja suhdetta rehtoriin määrittelee lisäksi tunne tasavertaisesta kollegiaalisuudesta. Tällaisessa yhteistoiminnalliselle opetuskulttuurille ominaisessa ilmapiirissä opettajat jakavat ammatillisia asioita keskenään ja tukevat näin toistensa kehittymistä ja jaksamista (Hakanen 2006; Mahlamäki-Kultanen 1998, 37; Syrjäläinen 2002, 36). Yhteinen visiointi- ja arvokeskustelu luovat pohjan opettajakunnan reflektiiviselle, oppiainerajat ja luokkatasot ylittävälle hedelmälliselle yhteistyölle, jossa he tukevat toistensa ammatillista kasvua jakamalla tietämystään, ideoitaan ja materiaalia onnistuneista opetus-oppimisprosesseista ja opetusmenetelmistä sekä seuraamalla toistensa opetusta. Opettajat laativat yhteistyössä toimintansa tavoitteet, huolehtivat yhdessä toiminnan kehittämisestä ja erilaisten ongelmien ratkaisemisesta sekä sitoutuvat yhteisvastuulliseen toimintaan. (Björk & Gurley 2003, 12–13, 27–29; Dufour 2004; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006; Vaherva 2001.)

Ryhtilän koulun opetuskulttuurissa on paljon positiivisia piirteitä, mutta myös kehitettävää. Opettajien keskinäinen koulun perustehtävään eli opetukseen ja oppimiseen liittyvä spontaani vuorovaikutus näyttäisi toteutuvan ensisijaisesti aineryhmittäin, joissa tapahtuu kollegiaalista oppimista. Sen sijaan yhteisölliseen, oppiainerajat ylittävään ja koko opettajakunnan voimin tapahtuvaan koulun perustehtävän päivittäiseen, spontaaniin, kehitävään pohdiskeluun ei koulun arkisissa rakenteissa ole riittävästi tilaa ja aikaa. Opettajat kykenevät kuitenkin yhteisönä tukemaan toistensa työssä jaksamista.

Ryhtilän koulun vuorovaikutussuhteet sekä työskentely- ja oppimisilmapiirit vaikuttavat hyvin toimivilta, ja niin opettajat kuin oppilaat viihtyvät koulu yhteisössä. Koulun aikuisyhteisön keskustelukulttuuria leimaa suoruus, positiivinen huumori, suvaitsevaisuus erilaisia mielipiteitä ja persoonallisuuksia kohtaan sekä tasa-arvoisuus. Nuorellakin opettajalla nähdään olevan vaikutusmahdollisuuksia suhteessa koulun toimintakulttuuriin, minkä lisäksi Rexin sekä opettajien ammattillinen yhteistyö on avointa ja tasavertaisuuteen perustuvaa.

Oppijoiden yhteisön kaikki jäsenet, myös opettajat ja rehtori mieltävät itsensä ensisijaisesti oppijoiksi (Björk & Gurley 2003, 31, 49–50; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006). Tämä edellyttää heiltä kykyä keskeneräisyyden ja pysähtymisen sietämiseen, mikä tunnetusti on ollut vaikeaa perinteisessä, suorittamista, kiireellisyyttä ja kaiken osaamista korostavassa koulun toimintakulttuurissa. Kokiessaan itsensä oppijoiksi, opettajat voivat vaihtaa kilpailevan suorittajuuden haasteita vastaan ottavaksi ja hyvinvointia tukevaksi oppijuudeksi. (Rauste-von Wright ym. 2003, 63–64, 81, 116.) Tämän myötä opettajien sosiaaliset- ja vuorovaikutussuhteet niin aikuisyhteisön sisällä kuin oppilaiden parissa paranevat (Björk & Gurley 2003, 38–39; Syrjäläinen 2002, 38).

Lisäksi Björk ja Gurley (2003) painottavat, että oppijoiden yhteisössä juuri rehtorin tulisi nähdä itsensä yhteisön ”ensimmäisenä” oppijana. Tällä tavoin hän voi tarjota yhteisönsä jäsenille voimakkaan mallin sitoutumisessa jatkuvaan oppimiseen ja itsensä kehittämiseen. (Björk & Gurley 2003, 49–50; Senge 1993, 340; Southworth 2002.) Rexi on toiminut yliopistollisten jatko-opintojensa myötä hyvänä esikuvana itsensä jatkuvasta kehittämisestä omalle työyhteisölleen. Hänellä on myös kannustava asenne opettajien ammattitaidon kehittämiseen esimerkiksi täydennyskoulutuksen avulla.

Kouluyhteisön jäsenten toimivat keskinäiset suhteet mahdollistavat kouluyhteisön pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiselle olennaisen tunneilmaston syntymisen (Hakanen 2006; Uusikylä 2006). Ryhtilän koulun toimintakulttuurissa näyttäisi ilmenevän pedagogisen hyvinvoinnin ja oppijoiden yhteisön muodostumisessa olennaisia niin yksilö- kuin yhteisötasolla koettavia tunteita. Näitä ovat yhteisen toiminnan sekä osallisuuden ja toimijuuden kokemusten pohjalta kehittyvä tunne yhteenkuuluvuudesta eli yhteisöllisyydestä sekä tätä seuraava turvallisuuden tunne. (Hännikäinen 2006; Rasku-Puttonen 2006.) Wellsin (1999) mukaan osallisuuden kokemus muodostuu syvässä prosessissa, jossa yksilö osallistuu aktiivisesti yhteisönsä toimintaan ja rakentaa identiteettiään suhteessa yhteisön toisiin jäseniin (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006; ks. myös Pietarinen 2008). Hyvinvointia tukevan toimintakulttuurin kehittämisen nostamisesta koulun ykkösteemaksi on muodostunut Ryhtilän koulun oppilaita ja opettajia yhdistävä, yhteisöllistä turvallisuuden tunnetta luova tekijä.

Juutin ja Vuorelan (2002, 5–6) mukaan johtajuus on keskeisin työyhteisön hyvinvointiin vaikuttava tekijä. Juuri rehtorin ihmisten johtamisen taidot, leadership-osaaminen, on tärkeässä roolissa, kun kouluyhteisöön pyritään muodostamaan pedagogista hyvinvointia tukevaa ilmapiiriä (Juuti 2007; Juuti & Vuorela 2002, 7, 18; Konu 2002, 45; Syrjäläinen 2002, 124). Käytännössä kouluyhteisön jäsenten pedagogista hyvinvointia edistävää johtamista on ennen kaikkea jaettua pedagogista johtajuutta ja yhteistoiminnallista johtamista (Syrjäläinen 2002, 124; Hakanen 2006). Tällainen johtajuus mahdollistaa yhteisön jokaisen jäsenen osallisuuden ja toimijuuden kokemukset.

Ryhtilän nykyinen hallinto- ja johtamiskulttuuri tukee pääsääntöisesti koulun pedagogiseen hyvinvointiin ja oppijoiden yhteisöön liittyvää kehitysprosessia. Rexi omaa hyvät ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot, ja on kyennyt hienotunteisella johtamisellaan luomaan avoimen ja osallistavan, kollegiaalisuuteen perustuvan päätöksentekokulttuurin. Toisaalta hänen johtajuudessaan ilmenneet puutteet, tärkeimpinä visiottomuus, haluttomuus johtamiseen liittyvän tutkimustiedon omaksumiseen ja johtajuutensa syventämiseen sekä niukka palautteen antaminen, näyttäisivät hidastavan kouluyhteisön kehitystä pedagogisen hyvinvoinnin ja oppijoiden yhteisön suunnassa.

Tästä selkeä esimerkki on kouluyhteisön ongelmat jaetun johtajuuden hyväksymisessä ja sisäistämisessä. Koulun opettajien, ja osittain myös Rexin, suhtautuminen johtaju-

den jakautumiseen koulu yhteisön jäsenten kesken noudattelee perinteistä ajattelutapaa, jossa koulun johtaminen hahmotetaan lähes yksinomaan rehtorin tehtäväksi (Salonen 2007). Koska opettajat suovat vasta pitkin hampain rehtorille hänen viralliseen johtajuuteensa perustuvan matalaprofiilisen aseman työnsä ohjaajana, on toisten opettajien mieltäminen johtajaksi vielä vaikeampaa. Tämä näkyy siinä, että niin Ryhtilän opettajat kuin Rexikin vierastavat johtaja-sanankäyttöä opettajan tehtäväkuvasta puhuttaessa. Myös koulun johtoryhmän nimen muuttaminen neutraaliksi suunnitteluryhmäksi kertoo asiaan liittyvästä problematiikasta. Opettajalla on vaikutusmahdollisuuksia koulun toimintakulttuuriin ja suunnitteluryhmään kuuluvilla opettajilla on myös päätösvaltaa, mutta he eivät ole johtajia, he eivät johda ketään tai mitään. Opettajien, oman aineensa asiantuntijoiden, arka suhtautuminen vertaisjohtamiseen saattaisi johtua siitä, ettei koulu yhteisössä ole käyty tutkimustietoon perustuvaa syvällistä keskustelua toimintakulttuuria ohjaavista perusoletuksista.

Toisaalta voidaan kysyä, onko merkitystä sillä, käytetäänkö termiä jaettu johtajuus vai vaikutusmahdollisuus, jos toiminnan sisältö on käytännössä sama. Tosin teoreettisen viitekehyksen perusteella käsitteen jaettu johtajuus avaaminen koulu yhteisössä saattaisi voimaannuttaa niin opettajia kuin oppilaita oman toimijuuden ja osallisuuden hahmotamiseen. Tämä puolestaan lisäisi heidän mahdollisuuksiaan ja halukkuuttaan vaikuttaa omaan työhön ja opiskeluun liittyvissä kysymyksissä koulun toimintakulttuuriin.

Koulu yhteisön pedagogisen hyvinvoinnin mallissa koulun ja kotien väliset suhteet sekä koulun suhteet ympäröivään yhteisöön, kuten terveydenhuoltoon ja sosiaalitoimeen, on sijoitettu sosiaalisten suhteiden osa-alueelle (Konu 2002, 45). Rimpelä (2008) korostaa kodin ja koulun suhteessa yhteistä kasvatustuuta, jolloin puhe kasvatustuun jakamisesta olisi korvattava yhteisen kasvatuskumppanuuden vahvistamisella. Hyvinvoinnin ja terveyteen liittyvien valintojen valitseminen Ryhtilän koulun toimintaa ohjaavaksi ydinteemaksi ovat lisänneet myös koulun ja kotien välistä vuorovaikutusta. Ryhtilän koulussa oppilaiden hyvinvointiin liittyvät teemat näkyvät säännöllisesti vanhempainiltojen sisällöissä, minkä lisäksi kotien ja koulun välistä suhdetta on pyritty lähentämään oppilaiden ja vanhempien fyysistä sekä henkistä terveyttä edistävällä tavalla; yhteisillä peli-illoilla ja liikuntapäivillä.

Mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen. Kouluyhteisön tarjoamat mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen perustuvat Allardtin (1989) esittämään ajatukseen siitä, että jokaisella yksilöllä tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa oman elämänsä avainkysymyksiin. Tämän mukaan jokainen oppilas, opettaja ja henkilökunnan jäsen tulisi nähdä tärkeänä osana kouluyhteisöä. (Konu 2002, 45; Pietarinen ym. 2008.) Koska osallisuuden ja toimijuuden tunteiden kehittyminen edellyttää sosiaalisissa suhteissa opittavia taitoa, pyritään oppijoiden yhteisössä tukemaan kaikkien jäsenten aktiivista osallistumista yhteisölliseen toimintaan, ennen kaikkea opetus-oppimisprosessiin ja yhteiseen päätöksentekoon (Björk & Gurley 2003, 37–41, 45–46; Rasku-Puttonen 2006).

Ryhtilän koulussa sekä yksittäisen opettajan, mutta myös oppilaan vaikutusmahdollisuudet koulun toimintakulttuuriin vaikuttavat hyviltä. Koulun kehityshakuinen ilmapiiri tukee opettajien esittämien erilaisten ideoiden ja ehdotusten kuuntelemista, ja tarvittaessa yhteisö on valmis muuttamaan toimintaansa ehdotusten mukaisesti. Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia edistää niin sanottu ”kuuntelemisen kulttuuri”. Tällöin oppilaat nähdään tasavertaisina toimijoina suhteessa koulun aikuisyhteisöön, mikä on omiaan edistämään oppilaiden toimijuuden ja osallisuuden tunteiden kokemista. Osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteiden kasvattaminen yhteisön jäsenissä on ensisijaisesti koulunrehtorin, mutta myös opettajien vastuulla (Rasku-Puttonen 2006). Toimittuaan selkeänä muutosjohtajana Ryhtilän koulun toimintakulttuurin muutoksessa yhteisöllisempään suuntaan, on Rexi kantanut johtamisvastuunsa tältä osin mallikkaasti.

Konun (2002, 46) mukaan oppilaalla on oikeus saada yksilöllistä, kannustavaa ja juuri hänen etenemisnopeuteen sovitettua opetusta. Oppilaille on myös tärkeä antaa mahdollisuus parantaa osaamistaan omien kiinnostuksen kohteidensa mukaisesti, jolloin korostuu koulun valinnaisaineiden, erityisesti taito- ja taideaineiden, merkitys oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden tuottajina (Konu 2002, 45; Juvonen 2008). Oppilaiden itsensä toteuttamista tukevat myös mahdollisuudet vapaa-ajan harrastuksiin välituntien ja hyppytuntien aikana sekä läheinen yhteys ympäröivään luontoon (Konu 2002, 46).

Hyvinvoinnin ja terveiden elämäntapojen arvostus ja tukeminen näkyvät monella tapaa Ryhtilän koulun arjessa. Koulussa järjestetään esimerkiksi yhteistä taukojumppaa oppilaille ja henkilökunnalle, ja oppilaiden välituntiliikuntaa tuetaan sallimalla esimerkiksi

liikuntasalin välituntikäyttö ja liikuntavälineiden lainaus. Ylipainoisilla oppilailla on mahdollisuus kouluterveydenhoitajan ja liikunnanopettajien tarjoamaan henkilökohtaiseen liikuntaneuvontaan, joka sisältää ohjausta ja kannustusta omakohtaisen liikuntaharrastuksen löytämiseen. Koulu kannustaa lihasvoimin tehtyyn koulumatkaan ja noudattaa tupakkalain tiukkaa valvontaa. Koulussa motivoidaan oppilaita savuttomuuteen erilaisilla palkitsemis- ja rangaistusmenetelmillä. Useiden erilaisten selvitysten mukaan koulun oppilaiden terveystottumuksissa onkin tapahtunut viime vuosina kehitystä parempaan suuntaan. Opettajien työhyvinvointiin on kiinnitetty huomiota erilaisten hankkeiden kuten tutkimusentekohetkellä käynnissä olleen rentoutumisprojektin myötä.

Huomion arvoinen asia niin oppilaan, opettajan kuin muunkin henkilökunnan kannalta on heidän saamansa arvostus omasta oppimisestaan ja työstään. Oppilaille sitä antavat positiivisen palautteen välityksellä lähinnä vanhemmat, opettajat sekä koulukaverit. (Konu 2002, 46.) Koulun aikuisyhteisön työstä tekee merkityksellisen kollegoiden ja erityisesti rehtorin antama palaute (Blase & Blase 1998, 123–142; Juuti & Vuorela 2002, 38, 69). Palautteen antaminen työyhteisön jäsenille sekä omaan johtamistoimintaan liittyvän palautteen pyytäminen olivat aineiston perusteella selkeitä kehittymiskohteita Rexin johtajuudessa.

Terveyden tila. Pedagogisesta hyvinvoinnista ei voida puhua puuttumatta terveyteen. Kouluyhteisön pedagogisen hyvinvoinnin mallissa terveyttä ei nähdä vain sen rajatussa merkityksessä eli sairauksien ja tautien poissaolona. Terveystilaan kuuluu yhteisön jäsenten kokemat fyysiset ja psyykkiset oireet, tavalliset vilustumiset, krooniset ja lyhytaikaiset taudit ja sairaudet. Terveys nähdään voimavarana, joka auttaa hyvinvoinnin muiden osa-alueiden ja siten oppimistavoitteiden saavuttamisessa. Toisaalta on muistettava, että myös kroonisesti sairas yhteisön jäsen voi saavuttaa riittävän pedagogisen hyvinvoinnin tason painottamalla hyvinvoinnin muita osa-alueita. (Konu 2002, 46, 59–60.)

Yksi kouluyhteisön jäsenten henkistä jaksamista eniten vähentävä piirre voi olla koulutai työpaikkakiusaaminen. Kiusaamista voi esiintyä niin oppilaiden keskinäisissä suhteissa (Salmivalli 1998), oppilaiden ja opettajien välisissä suhteissa (Laasonen 2006, 63–69) kuin koulun aikuisyhteisön sisällä. Vartian ja Perkka-Jortikan (1994) mukaan erityisesti julkishallinnon yhteisöissä toimivien aikuisten välillä esiintyy henkistä väki-

valtaa erityisen paljon (Laasonen 2006, 17). Koulu- ja työpaikkakiusaaminen ovat sosiaalisten suhteiden toimimattomuutta (Konu 2002, 45). Se voi ilmetä suorana tai epäsuorana sekä fyysisenä tai verbaalisena aggressiona (Salmivalli 1998, 35). Salmivalli (1998, 33–34, 80) määrittelee kiusaamisen sosiaaliseksi, yhteisön toimintakulttuurin tarjoamiin perusoletuksiin, arvoihin ja normeihin pohjautuvaksi ryhmäilmiöksi.

Oppijoiden yhteisöksi itsensä hahmottavan kouluyhteisön toimintakulttuurissa korostuu kaikenlaista kiusaamista tukevien perusoletusten yhteisöllinen tarkastelu ja poistaminen. Pedagogisen hyvinvoinnin kokemiselle luo hyvän perustan yhteistoiminnallisuuden pohjalta syntyvä yhteisöllisyys sekä yksilöllisyyden arvostus, jotka lisäävät yhteisön jäsenten suvaitsevaisuutta ja yleistä turvallisuudentunnetta (Björk & Gurley 2003, 30–31; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006). Erilaisten selvitysten mukaan Ryhtilän koulussa esiintyy oppilaiden välistä koulukiusaamista vähemmän kuin peruskouluissa keskimäärin. Tämän myönteisen kehityksen taustalla on todennäköisesti kouluyhteisön kaikkien jäsenten hyvinvointia tukevan toiminnan nostaminen koulun ykkösteemaksi, sekä tämän myötä kouluyhteisöön muodostunut yhteisöllisyyden tunne.

Lopuksi. Pyrin Ryhtilän koulun nykyisen toimintakulttuurin sekä Rexin johtajuuden tarkastelussa kuvaamaan niitä pedagogisesta hyvinvoinnista ja oppijoiden yhteisöstä esitetyn tutkimustiedon valossa. Tehtävä oli haastava, sillä tutkimusaineistoni oli liian suppea yksityiskohtaisen kuvauksen toteuttamiseen. Vaikka kokonaiskuva Ryhtilän koulun nykyisestä toimintakulttuurista ja Rexin johtajuudesta muodostui myönteiseksi, ei kehittymisnäkemyksiltäkään voida välttyä.

Tutkimukseni tarkoitukseni ei ole niinkään kritisoida Ryhtilän koulun toimintakulttuuria tai Rexin johtajuutta, vaan osoittaa ”että ne eivät toimi niin hyvin, kuin olisi mahdollista ja tarpeen” (Sahlberg 1998, 206). Suomalaisen peruskoulun nykyinen toimintakulttuuri ei yleisesti ottaen tue riittäväällä tavalla jäsentensä pedagogista hyvinvointia tai täytä oppijoiden yhteisölle annattuja kriteereitä (Kuittinen ym. 2008; Rauste-von Wright ym. 2003, 58–61; Turtiainen & Ylänen 2006, 56–65, 73; Vaherva 2001). Ryhtilän koulun tilannetta kuvaakin hyvin Sahlbergin (1998, 238) peruskoulun tilaa kokonaisuudessaan määrittävä ajatus; ”Olemme kaikesta huolimatta matkalla kohti kolmatta koulua”.

8 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Tutkimustani voidaan hyvällä syyllä kritisoida sen laajuudesta, ja kysyä oliko tutkijalla kenties ongelmia tutkimustehtävien rajaamisessa. Puolustaudun vetoamalla laadullisen tapaustutkimuksen kokonaisvaltaiseen luonteeseen sekä tutkijan kokonaisvaltaiseen tiedonjanoon (Eskola & Suoranta 1999, 16–17, 148; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 152–155). Tutkimusta olisi voinut lyhentää jättämällä esimerkiksi viimeisen tutkimustehtävän kokonaan pois. Tällöin olisin kuitenkin menettänyt mahdollisuuden verrata Ryhtilän koulun toimintakulttuurista löytyneitä pedagogisen hyvinvoinnin piirteitä teoreettisen viitekehyksen antamaan tietoon, ja samalla jättänyt kuvaamatta jokaisen valveutuneen koulun johtamista ohjaavan vision eli oppijoiden yhteisön sisällön.

Tutkimukseni tavoitteena, gradutyöhön ehkä liiankin kunnianhimoisena, on ollut luoda laajaa vuoropuhelua teorian ja empirian, yleisen ja yksityisen välille. Tutkimuskirjallisuuden nojaavassa teoreettisessa viitekehyksessäni olen muodostanut kuvan kouluyhteisön hyvinvointia ja oppimista edistävästä toimintakulttuurista sekä tällaisen toimintakulttuurin mahdollistavasta hyvästä koulun johtajuudesta. Tämä kuva on tutkimuksessani käynyt dialogia tutkimuskohteena olleen koulun ja sen rehtorista keräämäni aineiston kanssa. Mielestäni valitsemani tutkimustehtävät tukivat ja tarvitsivat toisiaan muodostaakseen yhdessä uutta ymmärrystä luovan kokonaisuuden.

Tutkimukseni kriittiset kohdat liittyvät haastattelujen toteuttamiseen. Tutkimukseni veyni erilaisista keskeytyksistä johtuen lopulta lähes kolmen vuoden mittaiseksi prosessiksi. Näin jälkikäteen ajateltuna syyllistyin ehkä kokemattoman tutkijan perusvirheeseen eli säntäsin haastattelujen tekoon liian innokkaasti ennen teoreettisen viitekehyksen lopullista hahmottumista. On selvää, että tekemäni haastattelut olisivat olleet lopullisten tutkimustehtävien suhteen mielekkäämpiä, jos olisin kerännyt aineiston myöhemmässä vaiheessa. Tämä aiheutti sen, että teorian ja empirian välisen vuoropuhelun aikaan saaminen oli tiettyjen lukujen osalta haastavaa. Erityisesti näin kävi koulun toimintakulttuurin muutosta sekä oppijoiden yhteisöä ja kouluyhteisön pedagogista hyvinvointia käsittelevien lukujen kohdalla. Toisaalta temahaastatteluilla keräämäni aineisto oli niin kattava, että se riitti melko hyvin vastaamaan lopullisiinkin tutkimustehtäviin. Ja mikä

tärkeintä, tutkimukseni teoreettinen viitekehys terävöityi juuri oikealla hetkellä; ennen lopullista aineiston analyysi- ja synteosivaihetta.

Tutkimustyöni venymisessä on hyvät ja huonot puolensa. Hirsjärvi ja Hurme (2000) kehottavat tutkijaa aloittamaan aineiston käsittelyn ja analyysin mahdollisimman pian aineistonkeruun jälkeen. Tällöin aineisto on vielä tuore, tutkijaa inspiroiva ja sen täydentäminen onnistuu tässä vaiheessa parhaiten. Samaan hengenvetoon he kuitenkin toteavat, että ”joihinkin ongelmiin voi olla hyvä ottaa ajallista etäisyyttä”. Tämä mahdollistaa yksittäisten tulosten katselemisen laajemmasta perspektiivistä ja kokonaisuuden valossa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 135.) Tutkimuksessani aineiston keräämisen ja varsinaisen analyysivaiheen välinen aika venyi reiluun puoleentoista vuoteen. En koe tätä ongelmaksi, sillä purin haastatteluaineiston heti sen keräämisen jälkeen. Näin sain aineistoon kosketuksen tuoreeltaan, sillä jo haastattelujen litteroiminen aloittaa lukemisen ja analyysivaiheen (Eskola 2001; Hirsjärvi & Hurme 2000, 142). Lisäksi lähetin puhtaaksi kirjoitetut haastattelut heti kesälomien jälkeen haastateltaville, mikä mahdollisti aineiston täydentämisen ja tarkentamisen.

Kuten edellä olen todennut, haastattelu on taitolaji, johon pitäisi kouluttautua. Tutkijalla oli ongelmia nauhurin käytössä ja haastattelutilan valinnassa. On selvää, että esihaastatteluiden tekemättä jättäminen vaikutti ainakin ensimmäisten tekemiäni haastatteluiden laatuun. Oppirahat nauhurin käynnistämättömyydestä ja haastattelun tallentumattomuudesta pitäisi maksaa esihaastatteluiden, ei varsinaisen tutkimuksen yhteydessä. Onnekseni tältä osin ei päässyt tapahtumaan korvaamatonta vahinkoa. Esihaastattelut olisivat myös vähentäneet haastattelutilanteeseen olennaisesti kuuluvaa ja haastatteluihin vaikuttavaa tutkijan jännittämistä. (Eskola & Vastamäki 2001; Hirsjärvi & Hurme 2000, 72.) Aina voidaan myös kysyä, olenko haastatteluillani saavuttanut jokaisen yhteisön toimintakulttuurin vaikeasti hahmoteltavissa olevaa syvintä olemusta, vai raapaissut kenties vain pintaa (Schein 2004, 76–77)?

8.1 Luotettavuus

Tämä tutkimus on kauttaaltaan tekijänsä henkilökohtaisten valintojen ja tulkintojen kokonaisuus. Eskolan ja Suorannan (1999, 211) mukaan tässä tutkijan kyvyssä tunnistaa ja tunnustaa oma subjektiivisuutensa on lähtökohta laadullisen tutkimuksen tekemiselle ja

sen luotettavuuden arvioinnille. Olen tutkimukseni raportoinnissa tuonut esille oman esiyymmärrykseni ja sen vaikutukset tutkimuksen kulkuun. Lisäksi olen kertonut mahdollisimman tarkasti tutkimukseni toteuttamisesta, menetelmällisistä valinnoista ja kirjoitustapaa koskevista ratkaisuista. (Eskola & Suoranta 1999, 17, 20, 214; Hirsjärvi ym. 2002, 214; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001.) Olen myös pyrkinyt selvittämään tekemieni tulkintojeni uskottavuutta lähettämällä ne sähköpostitse haastateltavien kommentoitavaksi, ja kaikki haastateltavat hyväksyivät tekemäni tulkinnat (Eskola & Suoranta 1999, 212). Tuomi ja Sarajärvi (2002) kutsuvat tätä tutkimusprosessin julkisuudeksi. Tutkimushankkeeni ja sen raportoinnin luotettavuutta onkin tarkasteltava kokonaisuutena, jolloin korostuu tutkimukseni sisällöllinen johdonmukaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135, 139.)

Tutkimukseni luotettavuuden kannalta oleellista on myös se, että otin tutkimustehtäviin vastauksia etsiessäni huomioon kolmen tutkimuskohdetta läheltä olevan tahon näkemykset; rehtorin, opettajien ja opetustoimenjohtajan. Tarkoitukseni oli näin lisätä tutkimukseni luotettavuutta aineistotriangulaation avulla (Tuomi & Sarajärvi 2002, 142). Eskolan ja Suorannan (1999) mielestä juuri aineistotriangulaatio on käyttökelpoisin triangulaation muoto laadullisessa tutkimuksessa. Tutkimuksessani ilmenee myös piirteitä menetelmätriangulaation käytöstä, sillä keräsin tutkimusaineiston sekä haastatteluiden että rehtorille suunnatun kyselylomakkeen avulla. Tämän lisäksi olen työssäni käyttänyt tutkijan ja rehtorin ensimmäisestä tapaamisesta syntyneitä muistiinpanoja. (Eskola & Suoranta 1999, 69, 71).

8.2 Yleistäminen

Tapaustutkimuksen tavoitteena ei ole niinkään tutkimustulosten yleistäminen, vaan tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 22, 59). Tästä huolimatta tapaustutkimusta voidaan tarkastella myös laadullisessa tutkimuksessa käytetyin yleistämisen keinoin (Eskola & Suoranta 1999, 65; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001). Vaikka tutkimustehtäväni olivat verraten laajoja, olen mielestäni kyennyt laadullisen tutkimuksen yleistämisen ydinvaatimukseen eli riittävän onnistuneeseen aineiston rajaamiseen. Näin voidaan puhua tutkimusaineistoni teoreettisesta kattavuudesta, jolloin se pystyy, ainakin teoreettisella tasolla, antamaan perustellut vastaukset asettamiini tutkimustehtäviin. Tutkimustulosteni teoreettisen edustavuuden ja yleistettävyyden vaati-

muksena on, että aineiston keruutani ohjannut teoreettinen viitekehys on ollut riittävällä tavalla jäsentynyt.

Vaikka tämän suhteen tutkijalla olikin kärsimättömyyden takia tiettyjä puutteita, voidaan tutkimusaineiston rikkauden ja laajuuden perusteella katsoa myös tämän yleistettävyysehdon täyttyvän tutkimuksessa. Ja kuten edellä totesin, teoreettinen viitekehyseni tarkentui juuri oikeaan aikaan eli ennen aineiston analyysi- ja synteesivaihetta. Olen pyrkinyt laadullisen tutkimuksen yleistämisessä olennaiseen tutkimuksen monipuoliseen ja onnistuneeseen kuvaukseen sekä käsitteellistämiseen. Myös tutkimukseni keskeisten käsitteiden määrittelyssä olen tavoitellut perusteellisuutta. (Eskola & Suoranta 1999, 61, 65, 67; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001.) On tärkeä huomata, ettei yleistystä voi tehdä suoraan esittämästäni tutkimusaineistosta, vaan juuri tekemistäni tulkinnoista (Sulkunen 1990, Eskolan & Suorannan 1999, 66 mukaan).

8.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimukseni osoitti, että rehtorin oppiainetaustalla voi olla suuri merkitys hänen johtajuutensa muotoutumiselle. Koska tarkastelin vain yhden rehtorin näkemyksiä asiasta, voisi näkökulmaa jatkossa laajentaa haastatteleamalla useampaa liikunnanopettajataustaista rehtoria sekä heidän koulunsa opettajia. Näin aiheesta saataisiin vertailukelpoisempaa tietoa. Näkökulmaa voisi laajentaa koskemaan myös muita oppiaineita. Poikkeako eri oppiaineita edustavien rehtoreiden johtaminen toisistaan? Ja jos eroja ilmenee, niin johtuuko se rehtoreiden oppiainetaustasta vai kenties heidän persoonallisuuksiinsa liittyvistä eroista? Myös liikunnanopettajataustaisen rehtorin vaikutusta koulunsa liikunnan- ja terveystiedonopetuksen toimintakulttuuriin olisi mielenkiintoista selvittää niin rehtoriin kuin liikunnanopettajiin kohdistuvalla tutkimuksella. Tutkimuksen kohteena olleen koulun toimintakulttuurissa oli näiden oppiaineiden kohdalla selkeästi havaittavissa vahva panostus ja tuki rehtorin taholta. Pedagogiseen hyvinvointiin ja oppijoiden yhteisöön liittyen tutkimuksessani jäi huomioimatta oppilaan näkökulma, vaikka juuri oppilaan asema on tällaisen koulun toimintakulttuurissa keskeisellä sijalla. Jatkossa aihepiiriä tutkivalle ehdottaisinkin yhteisön kaikkien jäsenten näkemyksien huomiointamista, jolloin kokonaiskuva kouluyhteisön pedagogisesta hyvinvoinnista sekä toimimisesta oppijoiden yhteisönä tarkentuisi.

LÄHTEET

- Ahonen, J. 2001. Ammattina rehtori. Hämeenlinna: Painopaikka Karisto Oy.
- Alava, J. 2004. Rehtorikoulutuksen tulevaisuuden suuntaviivoja. Teoksessa J. Lempi-
nen, P. Johnson, E. Kasper & S. Honkala. (toim.) SURE-FIRE 30 vuotta – lin-
janvetäjiä ja vaikuttajia. Helsinki: F. G Lönnberg, 61–70.
- Alava, J. 2007. Koulutuksen käytäntö. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtami-
sen avaimia. Juva: WS Bookwell Oy, 219–252.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986. Viitattu
20.12.2009. <http://www.finlex.fi/linkit/ajansd/19980986>
- Bass, B. M. & Riggio, R. E. 2006. Transformational leadership. 2. painos. New Jersey:
Lawrence Erlbaum Associates.
- Björk, L. G. & Gurley, D. K. 2003. Superintendents as transformative leaders. Creating
Schools as Learning Communities and as Communities of Learners. Submitted
to Journal of Thought.
- Blase, J. & Blase, J. 2004. Handbook of instructional leadership. How successful
principals promote teaching and learning. 2. painos. Thousand Oaks: Corwin
Press.
- DuFour, R. 2004. What Is a “Professional Learning Community”? Educational
Leadership 61 (8), 6–11.
- Erätuuli, M. & Leino, J. 1992. Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana. Helsingin
yliopiston kasvatustieteen laitos: Tutkimuksia 134.
- Erätuuli, M. & Leino, J. 1993. Rehtorin työ opettajan näkökulmasta. Helsingin
yliopiston kasvatustieteen laitos: Tutkimuksia 138.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi
vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimus-
metodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin läh-
tökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos.
Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J.
Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja

- aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalla. Jyväskylä: Gummerus, 24–42.
- Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Vammala: Vammalan Kirjapaino, 29–42.
- Hargreaves, A. 1996. Contrived collegiality and the culture of teaching. Teoksessa P. Ruohotie & P. P. Grimmett (toim.) Professional growth and development. Direction, delivery and dilemmas. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 263–289.
- Haring, M., Havu-Nuutinen, S. & Mäkihonko, M. 2008. Toimintakulttuurit ja opettajuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 41, 15–31.
- Helakorpi, S. 2001. Koulun johtamishaaste. Tampere: Tammer-Paino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. 6.–8. painos. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino.
- Holopainen, L. & Savolainen, H. 2008. Erityinen tuki – hyvinvoinnin esteiden tasoitta ja. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 41, 97–109.
- Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto, Suomen kunnallisliitto ja kouluhallitus. Jyväskylä: Gummerus.
- Hämäläinen, K. 2004. Mihin johtajaa tarvitaan? Teoksessa J. Lempinen, P. Johnson, E. Kasper & S. Honkala. (toim.) SURE-FIRE 30 vuotta – linjanvetäjiä ja vaikuttajia. Helsinki: F. G Lönnberg, 16–23.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Hämäläinen, K., Taipale, A. Salonen, M., Nieminen, T. & Ahonen, J. 2002. Oppilaitoksen johtaminen. Porvoo: WS Bookwell oy.
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 126–146.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaiku-

- tuksellisena yhteisönä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 11–16.
- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua. *Acta Universitatis Tamperensis ser. A vol. 514*.
- Jalava, U. & Vikman, A. 2003. Työ ja oppiminen yrityksissä. Ongelmista ratkaisuihin. Vantaa: Dark Oy.
- Juusenaho, R. 2004. Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research 249*.
- Juuti, P. 2007. Ihmisten johtaminen kouluorganisaatiossa. Teoksessa A. Pennanen (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. Juva: WS Bookwell Oy, 199–218.
- Juuti, P. & Vuorela, A. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. 2002. Jyväskylä: Gummerus.
- Juvonen, A. 2008. Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia 41*, 75–95.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työku-
lttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 34–47.
- Karjalainen, A. 1990. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä? Oulun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta*. Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitys-
struktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta*. *Tutkimuksia 79*.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: Gummerus, 68–84.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. *Acta Universitatis Tamperensis 887*.
- Kotter, J. P. 1996. Muutos vaatii johtajuutta. Suom. M. Tillmann. Helsinki: Data Com Finland Oy.

- Kuittinen, M., Lappalainen, K. & Meriläinen, M. 2008. Suuntaviivoja pedagogisen hyvinvoinnin tutkimiseen. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 41, 209–218.
- Kurki, L. 1993. Pedagoginen johtajuus. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajan- koulutuslaitoksen julkaisuja no 28.
- Laasonen, I. 2006. Liikunnanopettajiin oppilaiden taholta kohdistuva kiusaaminen. Jy- väskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro-gradu tutkielma.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teok- sessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimene- telmiin. Jyväskylä: Gummerus, 26–43.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Ju- va: WS Bookwell Oy, 13–75.
- Leithwood, K. 1994. Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498–518.
- Lonkila, T. 1990. Koulun pedagoginen ja hallinnollinen johtaminen. Oulun yliopisto Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetusmonisteita ja selosteita no 31.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva : WS Bookwell Oy.
- Lääperi, P. 2008. Kasvatuskeskustelu korvaa jälki-istunnon. *Opettaja* 102 (6), 30–32.
- Lönnqvist, J. 2007. Johtajan ja johtamisen psykologiasta. Kohti parempaa ihmisten johtamista. 4. painos. Helsinki: Edita Prima Oy.
- MacNeill, N., Cavanagh, R. & Silcox, S. 2005. Pedagogic leadership. Refocusing on learning and teaching. *International Electronic Journal For Leadership in Learn- ing* 9 (2). Viitattu 9.11.2007.
<http://www.ucalgary.ca/~iejll/volume9/macneill.htm>
- MacNeill, N. & Cavanagh, R. 2007. Pedagogic Obsolescence. A curtain call for school principalship. Refereed paper prepared for 2007 Australian Association for Re- search in Education (AARE) Conference, Notre Dame University, Fremantle, Western Australia. Viitattu 13.11.2009.
<http://www.aare.edu.au/07pap/mac07041.pdf>
- Mahlamäki-Kultanen, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri? Ammatillisen oppilaitok- sen rehtori pedagogisena kehittäjänä. *Acta Universitatis Tamperensis* 599.

- Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 41, 7-11.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus, 44–67.
- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Acta Universitatis Ouluensis: Scientiae Rerum Socialium E 63.
- Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Studies in Education, Psychology and Social Research 316.
- Määttä, M. 1996. Uudistuva oppilaitos ja johtaminen. Toimintatutkimus ammattioppilaitoksen uusiutumisesta syklisen muutosprosessin tukemana. Acta Universitatis Tamperensis, ser A vol. 512.
- Nissinen, V. 2004. Syväjohtaminen. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Nivala, V. 1999. Päiväkodin johtajuus. Acta Universitatis Lapponiensis 25.
- Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 19–33.
- Peltonen, M. 1991. Johtamisen käsitteistöä. 3. korjattu painos. Aavaranta-sarja 3. Kokemäki: Satakunnan Painotalo Oy.
- Pennanen, A. 2006. Peruskoulun johtaminen. Modernista kohti transmodernia johtamista. Acta Universitatis Ouluensis: Scientiae Rerum Socialium E 82.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 41, 53–74.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111–125.

- Rauste-Von Wright, M., Soini, T., Pyhältö, K., Eerola, S., Pyhälä, S. & Rämä, I. 2003. Koulun eksperttiys. Tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1.
- Rimpelä, M. 2008. Oppilashuolto kouluhyvinvoinnin ytimenä. Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) Opettajan vuosi 2008–2009. Teemana hyvinvointi. Juva: WS Bookwell Oy, 13–53.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus, 158–169.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 119.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. 2. painos. Juva: WSOY.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Tammer-Paino.
- Salonen, M. 2004. Johtotiimi tukemassa laaja-alaista johtamista ja kehittämistä. Teoksessa J. Lempinen, P. Johnson, E. Kasper & S. Honkala. (toim.) SURE-FIRE 30 vuotta – linjanvetäjiä ja vaikuttajia. Helsinki: F. G Lönnberg, 47–52.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. 2. painos. Tampere: Tammer-Paino.
- Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suom. R. Liljamo & A. Miettinen. Espoo: Weilin+Göös.
- Schein, E. H. 2004. Yrityskulttuuri – selviytymisopas. Tietoja ja luuloja kulttuurimuutoksesta. Suom. P. Rosti. Tampere: Tammer-Paino.
- Senge, P. M. 1993. *The fifth discipline. The art & practice of learning organization.* London: Century Business.
- Seppänen, R. 2001. Miten rehtori johtaa? Teoksessa M.-L. Nikki (toim.) Rehtori tietää, taitaa... 2. painos. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 19–24.
- Southworth, G. 2002. Instructional leadership in Schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management* 22 (1), 73–91.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos: Tutkimuksia 134.

- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisu- ja A 25.
- Taipale, A. 2000. Peer-assisted leadership – menetelmä rehtorikoulutuksessa. Erään koulutusprosessin taustakontekstin kuvaus, teoreettiset perusteet sekä toteutuksen ja vaikuttavuuden arviointi. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos: Tutkimuksia 213.
- Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Tampere: Tammer-Paino.
- Tukiainen, K. 1999. Peruskoulun rehtorin toimintaprofiili. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos: Tutkimuksia 206.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.–2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Turtiainen, S. & Ylänen, H. 2006. Muutos kohti oppijoiden yhteisöä – haaste johtamiselle perusopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma.
- Uusikylä, K. 2006. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Vammala: Vammalan Kirjapaino, 11–28.
- Vaherva, T. 1984. Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 5.
- Vaherva, T. 2001. Koulun pitäisi olla oppiva organisaatio – Miten rehtori saa sen oppimaan? Teoksessa M.-L. Nikki (toim.) Rehtori tietää, taitaa... 2. painos. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 41–46.
- Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Otava.
- Vulkko, E. 2007. Päätöksenteko osana koulun johtamista. Opettajien kollegiaalisuutta etsimässä. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Juva: WS Bookwell Oy, 105–127.
- Vuohijoki, T. 2006. Pitää vain selviytyä. Tutkimus rehtorin työstä ja työssä jaksamisesta sukupuolen ja virka-aseman suhteen tarkasteltuna. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. osa 250.
- Väljjarvi, J. 2008. Miten hyvinvointi taataan tulevaisuudessakin? Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Väljjarvi (toim.) Opettajan vuosi 2008–2009. Teemana hyvinvointi. Juva: WS Bookwell Oy, 55–63.

LIITE 1. Haastattelurunko rehtorille

1. Rehtori ja opettajuus

- Millaiset lähtökohdat liikunnanopettajan koulutus/liikunnanopettajuus on antanut sinulle rehtorin tehtäviin?
- Millaiset lähtökohdat terveystiedon opettajan koulutus/terveystiedon opettajuus on antanut sinulle rehtorin tehtäviin?

2. Rehtori johtajana (pedagoginen johtajuus)

- Millainen olet johtajana? (johtamistapa ja – tyyli, vahvuudet, kehittymiskohteet)
- Millaiset arvot ohjaavat johtamistyötäsi?
- Minkälainen on johtamisfilosofiasi? (johtamisperiaatteet)
- Millainen merkitys rehtorin hyvällä itsetuntemuksella on koulun johtamistyössä?
- Mikä on palautteen antamisen ja saamisen merkitys koulun johtamistyössä? Miten annat palautetta? Miten ja keiltä keräät palautetta omasta toiminnastasi?
- Miten määrittelet käsitteen pedagoginen johtajuus?
- Millaineksi näet itsesi pedagogisena johtajana?
- Millaisena näet pedagogisen johtajuuden merkityksen koulun muutosjohtamisen taustatekijänä?

3. Rehtori ja koulun toimintakulttuurin muutos (muutosjohtajuus)

- Miten määrittelet käsitteen koulun toimintakulttuuri?
- Millaiseksi kuvailisit koulunne toimintakulttuuria tällä hetkellä?
(työskentely- ja oppimisilmapiiri, tunneilmasto, vuorovaikutussuhteet, keskustelukulttuuri, suhtautuminen eriäviin mielipiteisiin, aikuisyhteisön säännölliset koulun ja opetuksen kehittämisen mahdollistavat keskustelutilaisuudet koulun perustehtävästä ja yhteisöllisistä arvoista, yhteiset pelisäännöt, tiimirakenne, ketkä osallistuvat yhteisössä johtamiseen, yksittäisen opettajan ja oppilaan vaikutusmahdollisuudet toimintakulttuuriin, koulun toiminnan arviointi)
- Millaiseksi kuvailisit koulunne toimintakulttuuria ennen kun aloitit koulunne rehtorina?
- Millaisia muutoksia koulunne toimintakulttuurissa on tapahtunut sinun rehtorikautesi aikana? (oma rooli muutoksissa, perustelut muutoksille, muutoksiin liittyvän avoimen keskustelun salliminen)
- Miten opettajat, oppilaat ja koulun muu henkilökunta ovat suhtautuneet toimintakulttuurin muutosehdotuksiin ja toteutukseen? (muutosvastarinnan kohtaaminen, yhteisön sitouttaminen muutoksiin)

4. Koulun toimintakulttuuri suhteessa kouluyhteisön pedagogisen hyvinvoinnin malliin

- Millainen toimintakulttuuri edistää mielestäsi kouluyhteisön hyvinvointia?
- Onko koulunne toimintakulttuuri kouluyhteisön jäsenten hyvinvointia edistävää? (mahdolliset hyvinvointia edistävät ja sitä vähentävät piirteet)
- Mitä haluaisit vielä kertoa?

LIITE 2. Haastattelurunko opettajille

Taustatiedot

- Kuinka kauan olet toiminut opettajana?
- Kuinka kauan olet toiminut opettajana Ryhtilän koululla?
- Onko sinulla johtajamiskoulutusta? Jos on, niin millaista?

1. Rehtori johtajana (pedagoginen johtajuus)

- Miten kuvailisit Rexiä johtajana/esimiehenä? (johtamistapa ja – tyyli vahvuudet, kehittymiskohteet)
- Miten määrittelet käsitteen pedagoginen johtajuus?
- Tuoko Rexi henkilökohtaisen oppimis- ja opettamisnäkömyksensä kouluyhteisön tietoisuuteen? Jos tuo, niin miten? (opetussuunnitelmatyön yhteydessä)
- Antaako Rexi henkilökohtaista palautetta opettajille heidän työstään? Jos antaa, niin millaista? (kehityskeskustelut, palautteen merkitys)
- Tukeeko Rexi opettajien ammatillista kehittymistä? (täydennyskoulutus mahdollisuudet, kannustus itsensä kehittämiseen)
- Kannustaako Rexi opettajia kriittisyyteen ja koulun kehittämiseen?

2. Rehtori ja koulun toimintakulttuurin muutos (muutosjohtajuus)

- Miten määrittelet käsitteen koulun toimintakulttuuri?
Millaiseksi kuvailisit koulunne toimintakulttuuria tällä hetkellä? (työskentely- ja oppimisilmapiiri, tunneilmasto, vuorovaikutussuhteet, keskustelukulttuuri, suhtautuminen eriäviin mielipiteisiin, aikuisyhteisön säännölliset koulun ja opetuksen kehittämisen mahdollistavat keskustelutilaisuudet koulun perustehtävästä ja yhteisöllisistä arvoista, yhteiset pelisäännöt, tiimirakenne, ketkä osallistuvat yhteisössä johtamiseen, yksittäisen opettajan ja oppilaan vaikutusmahdollisuudet toimintakulttuuriin, koulun toiminnan arviointi, tyytyväisyys, korjausehdotukset)
- Millaiseksi kuvailisit koulunne toimintakulttuuria ennen kuin Rexi aloitti koulunne rehtorina?
- Millaisia muutoksia koulunne toimintakulttuurissa on tapahtunut Rexin rehtori-kauden aikana?
- Millaiseksi näet Rexin roolin koulunne toimintakulttuurin muutoksissa? (perustelee hän muutosehdotuksia, salliiko muutoksiin liittyvän avoimen keskustelun)

3. Koulun toimintakulttuuri suhteessa kouluyhteisön pedagogisen hyvinvoinnin malliin

- Millainen toimintakulttuuri edistää mielestäsi kouluyhteisön hyvinvointia?
- Onko koulunne toimintakulttuuri kouluyhteisön jäsenten hyvinvointia edistävää? (mahdolliset hyvinvointia edistävät ja sitä vähentävät piirteet)
- Mitä haluaisit vielä kertoa?

LIITE 3. Haastattelurunko opetustoimenjohtajalle

Taustatiedot

- Mikä on koulutuksesi?
- Kuinka kauan olet toiminut opetuslalla?
- Kuinka pitkä kokemus sinulla on rehtorina?
- Kuinka pitkä kokemus sinulla on opetustoimenjohtajana/kehittämispäällikkönä?
 - a. Kuinka kauan olet toiminut Rexin esimiehenä? Entä rehtorikollegana?
 - b. Kuinka hyvin tunnet Ryhtilän koulun toimintakulttuuria ja siinä tapahtuneita muutoksia?

1. Rehtori johtajana (pedagoginen johtajuus)

- Miten kuvailisit Rexiä johtajana? (johtamistapa ja – tyyli, vahvuudet, kehittymiskohteet)
- Millainen merkitys rehtorin hyvällä itsetuntemuksella on koulun johtamistyössä? (arvot)
- Millainen merkitys rehtorin aktiivisella palautteen antamisella ja pyytämisellä on koulun johtamistyössä?
- Miten määrittelet käsitteen pedagoginen johtajuus?
- Miten kuvailisit Rexiä pedagogisena johtajana?
- Millaiseksi näet pedagogisen johtajuuden merkityksen koulun muutosjohtamisen taustatekijänä?

2. Rehtori ja koulun toimintakulttuurin muutos (muutosjohtajuus)

- Miten määrittelet käsitteen koulun toimintakulttuuri?
- Millaiseksi kuvailisit Ryhtilän koulun toimintakulttuuria tällä hetkellä?
- Millaiseksi kuvailisit Ryhtilän koulun toimintakulttuuria ennen kuin Rexi aloitti koulun rehtorina?
- Millaisia muutoksia Ryhtilän koulun toimintakulttuurissa on tapahtunut Rexin rehtorikauden aikana?
- Millaiseksi näet Samin roolin Kilpisen koulun toimintakulttuurin muutoksissa? (perusteleeeko hän muutosehdotuksia, salliiko muutoksiin liittyvän avoimen keskustelun)

3. Koulun toimintakulttuuri suhteessa kouluyhteisön pedagogisen hyvinvoinnin malliin

- Millainen toimintakulttuuri edistää mielestäsi kouluyhteisön hyvinvointia?
- Onko Ryhtilän koulun toimintakulttuuri yhteisön jäsenten hyvinvointia edistävää? (mahdolliset hyvinvointia edistävät ja sitä vähentävät piirteet)
- Mitä haluaisit vielä kertoa?

LIITE 4: Kyselylomake rehtorille

Rehtorin ja koulun taustatiedot

1. Ikä _____ vuotta
2. Mikä on koulutuksesi?
3. Kuinka kauan olet toiminut opettajana? _____ vuotta
4. Missä kouluissa olet toiminut opettajana?
5. Kuinka pitkä kokemus sinulla on rehtorina? _____ vuotta
6. Kuinka kauan toimit vararehtorina ennen rehtoriksi siirtymistäsi? _____ vuotta
7. Kuinka pitkä kokemus sinulla on aluerehtorina? _____ vuotta
8. Kuinka monta opetustuntia sinulla on viikossa? _____ opetustuntia/vk
9. Kuinka monta opettajaa koulussasi on? _____ opettajaa
10. Kuinka monta oppilasta koulussasi on? _____ oppilasta
11. Milloin koulusi on perustettu? vuonna _____
12. Kuvaile lyhyesti koulusi historia.
13. Mitä on aluerehtorius? Millaisia tehtäviä aluerehtorius tuo koulun johtamistyöhön?
14. Millaista oppimateriaalia olet ollut tekemässä?
15. Millaista oman alasi jatkotutkimusta parhaillaan teet, ja mitkä ovat motiivisi tähän tutkimustyöhön?
16. Millainen valmentajatausta sinulla on?
17. Millaisia eväitä valmentajatausta on antanut sinulle koulun johtamistyöhön?

Rehtori ja johtajamiskoulutus

18. Saitko johtamiskoulutusta ennen valintaasi rehtoriksi? Millaista?
19. Olisitko kaivannut lisäkoulutusta ennen rehtorin tehtäviin siirtymistä/johtamistyön alkuvaiheessa? Millaista?
20. Oletko rehtoriksi tulosi jälkeen saanut johtamiseen liittyvää koulutusta? Millaista?
21. Muu johtamista tukeva opiskelu? (esim. omatoiminen johtamiskirjallisuuteen tutustuminen)
22. Koetko tällä hetkellä tarvitsevasi johtamiseen liittyvää lisäkoulutusta? Jos, niin millaista?
23. Miten haluaisit kehittää johtajuuttasi tulevaisuudessa?

Rehtori ja koulun toimintakulttuurin muutos

24. Miten määrittelet käsitteen koulun toimintakulttuuri?
25. Seuraavan tehtävän tarkoituksena on palauttaa mieleesi koulusi toimintakulttuurissa sinun rehtorikautesi aikana tapahtuneet muutokset. Tehtävänäsi on kirjata muutokset kronologisessa järjestyksessä alla olevaan taulukkoon. Tehtävä toimii pohjana teemahaastattelulle.

Lukuvuosi
Esim.
1999 – 2000

Toimintakulttuurin muutos

Tiukka puuttuminen oppilaiden tupakointiin. Selkeät säännöt ja rangaistukset, koulun aikuisyhteisön sitoutuminen valvontaan.

LIITE 5. Alustavan haastattelurungon sisältänyt yhteydenottoviesti opettajille

Hei!

Olen Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opiskelija. Teen pro gradu – tutkielmaani aiheesta Koulu yhteisön hyvinvointia edistävä toimintakulttuuri. Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jonka kohteena ovat Ryhtilän koulun toimintakulttuuri sekä koulunne rehtori Rexi. Tutkimukseni tarkoituksena on muodostaa kuva Rexin ominaisuuksista johtajana sekä selvittää, millainen toimintakulttuuri koulussanne tällä hetkellä on, miten se on Rexin rehtorikautena muuttunut ja millainen rooli Rexillä on ollut näissä muutoksissa.

Tutkimus toteutetaan teemahaastatteluin. Rexin lisäksi haastattelen 4-6 koulunne opettajaa sekä kaupungin opetustoimenjohtajaa. Haastattelu kestää opettajien osalta noin tunnin. Haastattelu nauhoitetaan ja käsitellään täysin luottamuksellisesti, eikä koulunne ja nimeänne mainita tutkimuksessa. Olen henkilökohtaisesti arpomalla valinnut haastateltavat opettajat, joten Rexikään ei tiedä, ketkä opettajista osallistuvat tutkimukseen. Haastattelu toteutettaisiin haluamassasi paikassa (esim. koulullanne tai liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan tiloissa) Sinulle sopivana ajankohtana huhti-toukokuun aikana.

Haastattelutilanne rakentuisi seuraavien teemojen pohjalle:

1. Millainen Rexi on johtajana ja esimiehenä sekä millainen on hyvä rehtori
2. Millainen Rexi on koulunsa kehittäjänä, pedagogisena johtajana
3. Millainen toimintakulttuuri koulussanne tällä hetkellä on, millaisia muutoksia siinä on tapahtunut Rexin rehtorikauden aikana, ja millainen rooli Rexillä on ollut näissä muutoksissa
4. Muutosten kohtaaminen sekä opettajien näkemykset kouluyhteisön hyvinvointia edistävästä toimintakulttuurista

Tämän viestin tarkoituksena on toimia alustavana yhteydenottona haastateltaviin opettajiin. Samalla se antaa Sinulle pohjatietoa tutkimuksen sisällöistä ja toteutuksesta. Luetuasi tämän viestin voit rauhassa mietiskellä sen sisältöä ja osallistumistasi tutkimukseen viikonlopun yli. Otan ensi viikon alkupuolella puhelimitse Sinuun yhteyttä ja kysyn halukkuuttasi osallistua tutkimukseen. Samalla voimme sopia mahdollisesta haastattelua ajasta ja – paikasta. Mikäli haastattelujen nauhoittaminen ei Sinulle sovi, voit ilmoittaa siitä tämän puhelun yhteydessä.

Juuri Sinun näkemyksesi on tutkimuksellisesti arvokas, sillä pitkäaikainen opettajakokemuksesi Ryhtilän koululla antaa tutkimustehtäviin vastaamiseen tarvittavaa ajallista näkökulmaa! Voit myös halutessasi itse ottaa minuun yhteyttä joko puhelimitse tai sähköpostitse. Vastaan mielelläni tutkimukseeni liittyviin kysymyksiin.

Kiitän Sinua jo etukäteen ajatustesi antamisesta tutkimuskäyttöön!

Yhteistyöterveisin
Eero Latvala

puh. xxx xxx xxxx
xxxx@xxxx.xx