

Rehtori kelpoisten luokanopettajien arviointia koulutuksesta suhteessa työelämään

Suvi Korpi  
Pro Gradu- tutkielma  
Kevät 2014  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

Korpi, S. 2014. Rehtori kelpoisten luokanopettajien arviointia koulutuksesta suhteessa työelämään. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen Pro Gradu- tutkielma. 87 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Jyväskylän Rehtori-instituutin Opetustoimen hallinnon ja johtamisen perusopinnot käyneiden luokanopettajien arviointia koulutuksesta suhteessa työelämään. Tarkastelen tutkimuksessani koulutuskokonaisuuden koettua vaikuttavuutta, käsitystä rehtorin työstä sekä näkemystä kouluyhteisöstä. Tutkimusaihe on tärkeä sillä alati muuttuvan maailman ja suomalaisen yhteiskunnan keskellä uudenlaisten johtamistaitojen merkitys korostuu. Koulun merkitys osana yhteiskuntaa on oleellinen. Tämän vuoksi kiinnostuin selvittämään, miten rehtorinkoulutus koetaan, kuinka se käytännössä edesauttaa työelämässä, miten rehtorin työ käsitetään ja miten kouluyhteisö nähdään.

Tutkimus on laadullinen ja aineistolähtöinen. Se toteutettiin kahdeksalle luokanopettaja ja rehtori kelpoiselle, joiden keskinäinen tämän hetkinen työtoimenkuva oli kirjava. Tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua, ja aineiston sisällönanalyysimenetelmänä sen pelkistämistä ja ryhmittelyä.

Tutkimuksessa havaittiin työelämävuosien hyödyllisyys opiskelussa. Koulutuksen merkittävimpinä oppimiskokemuksina pidettiin vertaisilta ja mentori-rehtorilta oppimista, rehtori-identiteetin vahvistumista sekä työkalujen saamista lakisäädöksiin. Kehitettävää opintoihin kaivattiin käytännöllisyyden lisäämisessä, vierailevien puhujien valikoinnissa sekä koulutuksen ja työelämän yhteensovittamisen huomioinnissa. Koulutuksen tuoma rehtori kelpoisuus lisäsi työmahdollisuuksia. Rehtorinkoulutuksen käyminen näkyi työelämässä kehittyneinä alais- ja esimiestaitoina sekä kokonaisuuksien näkemisenä. Johtajuuden ymmärrys näkyi erilaisien johtamisroolien hahmottamisena. Kouluyhteisön tarkastelussa näkyi sekä rehtorin ja opettajien toimenkuvien että koulu- ja yritysmaailman vertailua. Toimivan työyhteisön edellytyksinä nähtiin vuorovaikutus, yhteistyö, oman paikan löytäminen ja työssä viihtyminen. Ajatuksina koulusta kuvailtiin hyvää nykypäivän koulua, kehittyvää koulua sekä visioitiin hyvää tulevaisuuden koulua.

Avainsanoja: rehtori kelpoisuus, rehtorinkoulutus, rehtorius, johtajuus, johtaminen, johtamisroolit, oppiva organisaatio, kouluyhteisö, toimiva koulu

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	JOHTAJUUS JA JOHTAMINEN.....	8
	2.1 Määrittelyä.....	8
	2.2 Johtamismalleista.....	9
	2.3 Johtamisen ulottuvuuksia.....	10
	2.3.1 Ihmisten johtaminen (leadership).....	11
	2.3.2 Asioiden johtaminen (management).....	11
	2.3.3 Pedagoginen johtaminen.....	12
	2.3.4 Muutosjohtaminen.....	13
	2.3.5 Jaettu johtaminen.....	14
	2.3.6 Itsensä johtaminen.....	14
	2.3.7 Tilannejohtaminen.....	15
	2.4 Vuorovaikutus johtamisessa.....	16
	2.4.1 Esimiestaidot.....	17
	2.4.2 Alaistaidot.....	18
3	REHTORIUS.....	20
	3.1 Rehtorin tehtävät.....	20
	3.2 Rehtorin ammattitaito.....	23
	3.3 Opettajien odotukset rehtorilta.....	23
4	TOIMIVA KOULUYHTEISÖ.....	25
	4.1 Koulu organisaationa.....	25
	4.1.1 Oppiva organisaatio.....	25
	4.1.2 Organisaation johtamisesta.....	26
	4.2 Kouluyhteisö.....	27
	4.3 Vuorovaikutus.....	28
	4.4 Yhteistyö.....	31
5	KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS.....	33
	5.1 Siirtovaikutus.....	34
	5.2 Perspektiivin muutos.....	35
	5.3 Koulutuksen ja työn rajamailla.....	36
6	REHTORINKOULUTUS.....	38
	6.1 Oppilaitosjohdon asema ja valinnat kansainvälisesti.....	38
	6.2 Muotoutuminen Suomessa.....	39
	6.3 Jyväskylän Rehtori-instituutti.....	41

6.3.1	Lähtökohdat .....	41
6.3.2	Koulutuksen sisällöt .....	42
6.4	Koulutuksen arviointia .....	43
7	ORIENTAATIO TUTKIMUKSEEN .....	45
7.1	Tutkimus .....	45
7.2	Tutkittavat .....	45
7.3	Tutkimusaineiston keruu ja analyysi .....	46
8	KOKEMUKSET REHTORINKOULUTUKSEN PERUSOPINNOISTA .....	48
8.1	Työelämävuosien etu koulutuksen hyödyn saamiseen .....	48
8.2	Merkittävimmät oppimiskokemukset .....	49
8.2.1	Tutor- ryhmätyöskentely vertaisilta ja mentori- rehtorilta oppien .....	49
8.2.2	Varmuutta rehtoriuteen ja lakisäädöksiä työkaluiksi .....	49
8.3	Kehitettävää opintoihin .....	50
8.3.1	Käytännöllisyyden arvostus .....	50
8.3.2	Opiskelun ja työelämän yhteen sovittamisen hankaluus .....	51
9	REHTORINKOULUTUS SUHTEESSA TYÖELÄMÄÄN .....	53
9.1	Lisääntyvät työmahdollisuudet .....	53
9.2	Alaistaidot koulutuksen koettuna antina .....	53
9.3	Esimiestaitojen laajentuminen .....	54
9.4	Kokonaisuuksien näkeminen .....	54
10	JOHTAMISROOLEJA .....	56
10.1	Pedagoginen johtaminen .....	56
10.2	Ihmisten johtaminen .....	57
10.3	Persoonalla johtaminen .....	59
10.4	Jaettu johtaminen .....	58
10.5	Muutosjohtaminen .....	59
10.6	Asioiden johtaminen .....	59
10.7	Tilannejohtaminen .....	60
10.8	Itsensä johtaminen .....	61
11	KOULUYHTEISÖN TARKASTELUA .....	62
11.1	Rehtorin ja opettajien toimenkuvien vertailua .....	62
11.2	Yhteistyö .....	63
11.3	Vuorovaikutus .....	63
11.4	Tiimiyttäminen .....	64
11.5	Oman paikan löytäminen .....	65
11.6	Työssä viihtyminen .....	65
11.7	Toimivan kouluyhteisön edellytykset nykypäivänä ja tulevaisuudessa .....	66
11.7.1	Lähtökohdat hyvälle koululle .....	66
11.7.2	Piirteitä toimivalle työyhteisölle ja hyvälle johtajalle .....	66

11.7.3 Kehittämisen ajatuksia .....	67
11.7.4 Tulevaisuuden visiointia.....	68
12 TULOSTEN POHDINTA .....	69
12.1 Luotettavuuden arviointia .....	69
12.2 Eettisyys .....	70
12.3 Tutkimustulosten merkitys.....	71
12.4 Koulutuksen kehittämishaasteita .....	72
13 JATKOTUTKIMUSAIHEET. ....	75
LÄHTEET.....	76
LIITTEET.....	84
Liite 1 Kutsu haastatteluun.....	84
Liite 2 Haastattelurunko.....	85

# 1 JOHDANTO

Kandidaatin työssäni tutkin koulunjohtajaa muuttuvassa koulussa. Tämän myötä heräsi kiinnostus johtajuuteen ja vuorovaikutukseen, ja ensi ajatus tutkimusaiheestani liittyi tiimijohtajuuteen.

Olin loppukeväästä 2012 yhteydessä Jyväskylän Rehtori-instituuttiin tiedustellen sieltä mahdollisesti meneillään olevista tutkimushankkeista. Varsinaisen hankkeen avautumisen sijaan laitoksen tutkijatohtori heitti ilmaan ajatuksen heidän tarjoamansa rehtorikoulutuksen tutkimisesta. Tähän ajatukseen tarttumalla lähdin pohtimaan, miten saisin yhdistettyä laitoksen tarjoaman rehtorikoulutuksen tutkimisen ja rehtorin käytännön työn tarkastelun toisiinsa. Tutkimusaiheen sivuaminen luokanopettajatutkintoon ja luokanopettajan työn tarkasteluun vaikutti myös tarpeelliselta. Näiden pohjalta syntyi ajatus tutkia rehtorikoulutuksen perusopintojen käyneiden luokanopettajien kokemaa koulutuksen hyötyä.

Kiinnostuin ajatuksesta lähteä selvittämään konkreettisesti, mitä tietystä koulutuskokonaisuudesta on jäänyt käteen käytäntöä ajatellen. Valitsin johtajuuden näkökulman saadakseni laaja-alaisemman katsantokannan kouluun yhteisönä.

Lähdin työstämään tutkielmaa aineistopohjaisesti. Ajatuksenani oli ettei teoria liikaa ohjaisi tapaani haastatella eivätkä ennakko-oletukseni vaikuttaisi haastattelutilanteessa. Tässä lähestymistavassa koin korostuneen ikään kuin tyhjältä tiedosta rakentamaan lähtemisen, mutta tavoitteena samalla myös haastateltavien äänen kuulumisen.

Pro Gradu- tutkielmani rakenne on koottu perinteisesti. Esitän ensin teoreettisen viitekehyksen ja sen jälkeen esitän tutkimustulokset vaikka tutkimus rakentui päinvastaisessa järjestyksessä. Päädyin tähän ratkaisuun, jotta lukijan

olisi helpompi hahmottaa tutkittavaa ilmiötä ensin yleisemmin, ja tämän jälkeen suhteessa toteuttamaani tutkimukseen.

Pro Gradu- tutkielmani luo osaltaan moni näkökulmisen katsauksen kokemuksiin rehtoriopinnoista, sen suhteesta työelämään sekä johtajuudesta kouluyhteisössä.

## 2 JOHTAJUUS JA JOHTAMINEN

### 2.1 Määrittelyä

*Johtajuus* on laaja sekä yleisesti ainakin ulkoisesti tunnistettavissa oleva käsite. Siitä on tehty monenlaisia määritelmiä, joista otan tässä yhteydessä esille muutamia. Peltosen (1991, 7) mukaan johtajuudella tarkoitetaan joko johtajana olemista tai johtajan asemaa. Johtajan asema voi olla joko virallinen perustuen lakiin, asetukseen, muuhun säädökseen, sopimukseen tai epävirallinen perustuen organisaation sisäisiin vaikutussuhteisiin. Sama henkilö voi olla samanaikaisesti sekä virallinen että epävirallinen johtaja. Keski-Luopan (2000, 76) mukaan johtajuutta voi kuvata monin eri sanaparein, jotka määrittävät siihen liittyviä ulottuvuuksia. Sitä ei ole olemassa ellei samanaikaisesti ole olemassa jotakin, jota johdetaan. Samaa ajatusta kuvaa Ahonen (2008, 50), jonka mukaan minkä tahansa yhteisön tai organisaation johtaminen sisältää sekä johtajuuden että johtamistoiminnat. Northouse (2013, 14 - 15) kuvaa johtajuutta prosessina, jossa johtaja vaikuttaa yksilöistä koostuvaan ryhmään yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Hänen mukaansa johtajuus sisältää sekä *valitun* että *uuden* johtajuuden. Tässä *valittu* johtajuus sisältää muodollisen aseman organisaatiossa. *Uusi* johtajuus puolestaan tulosta johtajuuden toteuttamisesta suhteessa johdettaviin.

*Johtaminen* on sidoksissa johtajan toimintaan. Se on arkikielemme myös yleisesti kantautunut käsite, joka voidaan ymmärtää monella tapaa. Johtamiseen liittyy kiinteästi vuorovaikutus johdettavaan. Peltonen (1991, 7) määrittelee johtamisella tarkoitettavan johtajan toimenpiteitä, jonka avulla hän saa johtamansa organisaation ja sen jäsenet toimimaan päämäärien edellyttämään suuntaan. Määritelmän mukaan johtaminen on sekä vuorovaikutusta johtajan ja alaisen välillä että tavoitteellista toimintaa. Keski-Luopa (2000, 76) näkee merkityksellisen johtamisen edellyttävän johtajalta kykyä herättää johdettavissaan positiivisia tunnetiloja, luottamusta ja innostusta. Johtaminen nähdään vuoro-



vaikutuksellisena toimintana. Mäkelän (2007, 42) mukaan johtaminen on aina ollut sidoksissa ihmisiin, jotka ovat muodostaneet ryhmiä, työyhteisöjä tai organisaatioita. Kuuselan (2013, 40) mukaan johtamisen ydin on suhde muihin ihmisiin. Hänen mukaansa oikeudenmukainen ja arvostava vuorovaikutus motivoivat tekemään tulosta, mutta välinpitämätön ja epäasiallinen kohtelu lannistavat. Ahosen (2008, 50) mukaan johtaminen voidaan jakaa osiin muun muassa sen mukaan, mihin johtamisella pyritään vaikuttamaan. Tässä johtaminen nähdään tavoitteesta riippuen mukautuvana toimintatapana, jossa henkilöstön kanssa toimimiseen valitaan erilainen toimintatapa kuin hallinnollisten asioiden johtamiseen.

## 2.2 Johtamismalleista

Johtamismalleja on monenlaisia. Hokkanen ja Strömberg (2003, 129) luokittelevat näitä malleja *piirreteorioihin, käyttäytymisteorioihin, tilanneteorioihin* sekä *muihin teorioihin ja malleihin*. He kuvaavat *piirreteorioiden* pohjana ajatusta siitä, että johtamistoiminnan onnistumisen ja epäonnistumisen ratkaisevat johtajan henkilökohtaiset ominaisuudet, joina mainitaan mm. älykkyys, sosiaalinen kypsyyden ja sisäinen motivaatio. *Käyttäytymisteoriat* ovat teorioita, joiden mukaan johtamisen tuloksellisuus riippuu lähinnä johtajan toiminnasta ja käyttäytymisestä, joita arvioidaan ainakin ihmissuhdesuuntautuneisuuden ja tehtäväsuuntautuneisuuden mukaan. *Tilanneteoriat* ovat teorioita, joiden mukaan johtamisen onnistuminen tai epäonnistuminen riippuu ratkaisevasti siitä, miten hyvin valittu johtajakäyttäytyminen sopii kyseiseen tilanteeseen. *Muissa teorioissa ja malleissa* korostetaan milloin tiettyä johtamisen osa-aluetta ja näkökulmaa, milloin tuloksia tai toimintatapoja.

Mäkelän (2007, 40) mukaan piirrelähestymisteoria on ollut omalta osaltaan synnyttämässä kysymystä, onko johtaminen peritty ominaisuus vai opittu taito. Sydänmaanlakan (2009, 32) mukaan ihmiset voivat piirreteorian avulla arvioida,

onko heillä johtamisen kannalta oleellisia piirteitä ja ominaisuuksia sekä selvittää omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Hänen mukaansa piirreteorian avulla voidaan myös kouluttaa ihmisiä kehittämään niitä ominaisuuksia, jotka ovat "välttämättömiä" kyseisen organisaation johtotehtävissä. Nähdäkseni johtamisessa tarvitaan sekä ominaisuuksia että taitoja: ominaisuudet itsessään vaativat taidon käyttää niitä, ja taidot puolestaan edellyttävät ominaisuuksia.

Käyttäytymisen teorioista Suomessa yleisesti käytettävissä on mm. Reddin kehittämä 3D- malli. Tämä lähtee ajatuksesta, ettei ole olemassa yhtä ainoa ylivertaista johtamistapaa, jonka hallitseminen ratkaisisi johtamisen ongelmat kaikissa tilanteissa. Tämän ajatuksen seurauksena mikä tahansa johtamistyyli voi olla joko tehokas tai tehoton riippuen siitä, miten hyvin se sopii kyseiseen tilanteeseen ja organisaatioon. (Hokkanen & Strömberg 2003, 129 - 130.)

Tilannekeskeisessä johtamistavassa päähuomio kiinnittyy havaittuun käyttäytymiseen. Pääpaino on esimiehen ja johdettavien käyttäytymisessä eri tilanteissa. Tarkkailemalla erityyppisiä tilanteita ja esimiesten käyttäytymistä ja tuon käyttäytymisen esiintymistiheyttä voidaan kehittää teoreettisia malleja esimiesten avuksi siten, että tehdään ennusteita sopivimmasta johtamiskäyttäytymisestä sen hetkiseen tilanteeseen. Pääpaino on johtamisen tilanteella ja tilannekeskeisellä lähestymistavalla. Yksi keskeinen tilannejohtamisen malli esitellään tarkemmin luvussa 2.3.7. (Hersey & Blanchard 1990, 101.)

## 2.3 Johtamisen ulottuvuuksia

Englannin kielessä erotetaan käsitteet *leadership* ja *management*. Suomenkielessä näistä käytetään yleistermiä *johtaminen*. Management: illa on perinteisesti viitattu asioiden johtamiseen ja hallintaan, kun taas leadership- johtajuus on ymmärretty ihmisten johtamiseksi. Asia ei ole kuitenkaan näin yksioikoinen. On kyseenalaista, voidaanko asioista itsessään johtaa, sillä asiat hoituvat ihmisten kautta. (Hannukainen, Slotte, Kilpi & Nikiforow 2006, 173.)

Asioiden johtaminen ja ihmisten johtaminen on perinteisesti eroteltu toisistaan. Tätä kahtiajakoa tulisi tänä päivänä kyseenalaistaa. Asioiden ja ihmisten johtaminen tulisi integroida ja nähdä se yhtenä kokonaisuutena. (Sydänmaanlakka 2009, 22 - 23.)

### **2.3.1 Ihmisten johtaminen (leadership)**

Ihmisten johtaminen on yksi keskeisimmistä johtamisen lähestymistavoista. Se keskittyy tulevaisuuden suunnitelmien, tavoitteiden ja toimintatapamuutosten toteuttamiseen ihmisten kanssa tapahtuvan keskustelun, motivoinnin ja innostamisen avulla (Raasumaa 2010, 29). Usein ihmisten johtaminen yhdistetään pitkän ajan suunnitteluun, vision määrittämiseen ja innovatiiviseen käytökseen (Mäkelä 2007, 61). Ihmisten johtamisen mahdollistajana nähdään yksilö- ja ryhmädynaamisten ilmiöiden ymmärtäminen ja omien mielenliikkeiden tunnistaminen, joiden kautta tilanteiden arviot ja sosiaalipsykologisten tapahtumien hallinta parantuvat (Mönkkönen 2001, 33).

Viitala (2004, 71) kuvailee *leadership*-johtajuutta oikeiden asioiden tekemisenä, organisaation ulkopuolelle ja tulevaisuuteen suuntaavana, organisaation kehittämiseen kantaa ottavana, joustavuutta ja muutosta korostavana, yli organisaation toimintarajoja johtavana, ihmiskeskeisenä ja tarkoitusta luovana.

Ihmisten johtamisen keskustelun syntyä voidaan pitää pääosin vastapuheena liian vahvalle asioiden painottumiselle johtamisessa. Keskustelu on pyrkinyt irrottamaan ihmiset laskelmoivan ajattelun liiallisesta otteesta tarttumalla muun muassa humanismin perinteeseen. (Juuti 2001, 279.)

### **2.3.2 Asioiden johtaminen (management)**

Asioiden johtaminen on toinen keskeisimmistä johtamisen lähestymistavoista. Strategisen johtamisen, tulosjohtamisen ja laatujohtamisen tekstit edustavat niin sanottua asiapainotteista johtamista, jonka juuret ovat taylorismissa ja hallin-

nollisessa koulukunnassa (Juuti 2001, 278). Siinä painottuvat suunnittelu, tavoitteiden asettaminen, organisointi, ongelmanratkaisu, resurssien kohdentaminen ja arviointi (Raasumaa 2010, 29). Asioiden johtaminen yhdistetään usein rationaalsiin tehtäviin ja rutiineihin, suunnitteluun ja organisaation vakauteen ja järjestykseen (Mäkelä 2007, 60).

Viitala (2004, 70) kuvailee asioiden johtamista asioiden oikein tekemisenä, organisaation sisäisiin asioihin ja nykyhetkeen suuntautuvana, organisaation toimintaprosessiin kantaa ottavana, vakautta, ennustettavuutta ja valvontaa korostavana, toimintojen suuntaisesti johtavana, tuloskeskeisenä ja tarkoitusta toteuttavana.

### **2.3.3 Pedagoginen johtaminen**

Mäkelän (2007, 65) mukaan pedagoginen johtaminen liitetään usein koulun johtamiseen ja kouluorganisaatioon. Raasumaan (2010, 151) opetusalan sekä rehtorin että asiantuntijatehtävissä toimiville suunnatun väitöskirjatutkimuksen osallistujat korostavat näkemyksissään opetuksen tuntemuksen, käytännön opetyön tekemisen, oppitunteihin osallistumisen ja luokissa vierailemisen tärkeyttä rehtorin toiminnassa.

Their (1994, 93) kuvaa johtajan toimivan kuten pedagoginen tukihenkilö, joka ei tee päätöksiään muiden osalta vaan joka auttaa muita tekemään omat päätöksensä ja joka auttaa oppimaan ja kasvamaan. Pedagogisessa johtajuudessa oleellista on raamien luominen kouluyhteisöön, jolloin sen työntekijöille mahdollistetaan pedagogisten ratkaisujen tekeminen (ajatus jalostunut Haast. 4 pohjalta).

Kyllösen (2011, 73 - 74) mukaan pedagogisessa johtamisessa on laajalaisesti määriteltynä kyse oppimisympäristöstä ja oppimisesta kokonaisvaltaisena johtamisena, johon sisältyvät pedagogisin perustein myös talouden ja muun hallinnon kysymysten ratkaisut eli oppilaan oppimisen edellytysten turvaaminen.

Laaja-alainen pedagoginen johtaminen määräytyy kahdella pääulottuvuudella, jotka ovat toimijoiden itsesäätelyyn vaikuttaminen ja dynaamisen vuorovaikutuksen edistäminen. Rehtorin keskeistä pedagogista johtamista on opetussuunnitelman, toimintakulttuurin, visioiden ja strategioiden sekä perustehtävän laatimis-, toteuttamis-, arviointi- ja kehittämisprosessien johtaminen. (OPH 2013:16, 39.)

### **2.3.4 Muutosjohtaminen**

Viitalan (2004, 89) mukaan hyvä muutosjohtaja kykenee luomaan ihanteita, osoittamaan vision avulla kehittämisen suuntaa, rohkaisemaan ihmisiä ja antamaan välineitä muutoksen toteuttamiseen. Hänen mukaansa muutoksen mielekkyys on saatava perustelluksi siten, että ihmiset haluavat sitoutua muutokseen ja ponnistella sen eteen. Their: in (1994, 150 - 151) mukaan muutosta on johdettava, jotta vähennettäisiin liian suuren ja hallitsemattoman kaaoksen riskejä. Hänen mukaansa muutoksen johtaminen merkitsee sitä, että itse saa ideoita tai että reagoi toisten aloitteisiin ja ehdotuksiin sekä sitä, että suunnittelee muutostyön tietyn järjestyksen tietyn ajatusmallin mukaan.

Mäkelän (2007, 57) mukaan muutos on pysyvä tila nyky-yhteiskunnassa, jonka vuoksi ihmisiä on valmennettava ja koulutettava muutoksen kohtaamiseen. Ukkonen (1995, 114) tarkentaa, että muutoksen johtamisen asemesta pitäisi mieluummin puhua kehityksen mahdollisuudesta ja siihen kannustamisesta työyhteisössä. Nähdäkseni muutokseen liitetään usein negatiivinen ja työyhteisöä rassaava kuva, koska se voi usein lisätä kaaoksen tunnetta epävarmassa ja hallitsemattomalta tuntuvassa tilanteessa. Tällöin on oleellista, että johtaja tuo esille yhteisössään muutoksen jatkuvuuden sekä vaikuttaa työntekijöiden asenteisiin muutosta kohdattaessa.

Helakorven (2001, 161) mukaan rehtorilla on koulun kehittämisessä ja muutoksen johtamisessa keskeinen rooli. Menestyäkseen muutostyössä johtajalta tulee olla hänen mukaansa tietoa muutosprosessista siihen vaikuttavine taust-

tatekijöineen, muutoksen vaikutuksista, muutoksia vastustavista voimista niiden syineen sekä muutoshallinnan menetelmistä.

### 2.3.5 Jaettu johtaminen

Their (1994, 19) kuvaa jaetun johtamisen ajatuksia *yhteisjohtamisen* käsitteellä. Tässä johtamisessa monet niistä toiminnoista, jotka aiemmin tulivat vain johtajan osaksi, ovat yhä suuremmassa määrin kaikkien työntekijöiden omien vastualueiden luonnollisia osia.

Jaetussa johtamisessa päähuomio kohdistuu kaikkien tietojen ja taitojen maksimaaliseen hyödyntämiseen läheisessä yhteistyössä. Tällöin teoretisointi, filosofointi ja älyn ylikorostaminen jäävät vähäiseksi. Hyvä esimies osaa oikealla tavalla antaa toisten työlle merkityksen. (Ukkonen 1997, 27 - 28.)

Jaetun johtamisen lähestymistavat kyseenalaistavat yksilötason johtamisen näkökulman väittäen sen keskittyvän liikaa huippujohtajiin. Jaetussa johtamisessa korostuvat enemmän sekä informaalit että tilannetekijät. (Fletcher & Käufer 2003, 22.)

Jaettu johtajuus luo osallisuutta ja omistajuutta sekä näiden kautta vaikuttaa yhteisöllisyyttä. Jaettu johtajuus tekee mahdolliseksi hyödyntää organisaation koko potentiaalia. (OPH 2013:16, 39.)

### 2.3.6 Itsensä johtaminen

Itsensä johtaminen on tietoista vaikuttamista omiin ajatuksiin, tunteisiin, taitoon ja käyttäytymiseen. Sillä tarkoitetaan omien tavoitteiden saavuttamista ja omiin suorituksiin vaikuttamista. Lisäksi siihen kuuluvat oletukset ja omasta mielentilasta huolehtiminen. Itsensä johtamisessa tärkeää ovat arvot ja ymmärrys pystyvyydestään johtaa itseään. (<http://fi.mercuri.net/files/other-images/100917%20osallistujamateriaali%20sb.pdf>, viitattu 22.1.-14.)

Itsensä johtaminen muodostaa perustan kaikelle johtamiselle. Se edellyttää erilaista osaamista, jonka pohjalla ovat ammatillinen, fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja henkinen kunto. Hyvä itsensä johtaminen vapauttaa energiaa ja antaa uusia sisäisiä voimavaroja. Se on myös keino taistella väsymistä, urautumista ja kyllästymistä vastaan. (Sydänmaanlakka 2002, 218 - 219.) Yksilötasolla itsensä johtaminen edistää työntekijän kokonaiskuntoa ja auttaa elämän tasapainon löytymisessä. Samalla itsensä johtaminen auttaa jokaista yksilöä tunnistamaan työhön liittyviä oleellisia arvoja ja työskentelemään merkityksellisesti. (Raasumaa 2010, 231.)

Itsensä johtaminen on pohjimmiltaan johtajuutta. Se perustuu itsensä tietämiseen ja luotettavien neuvojen etsimiseen. Johtajien täytyy muuttuvassa maailmassa kartoittaa henkilökohtaiset kykynsä omaksua tai vastustaa muutosta. Elleivät he ymmärrä visioita, joka motivoi heitä johtamiseen, tarkoitusta joka sytyttää ne tai arvoja joita he antavat niille, on haastavaa tehdä rohkeita valintoja kaoottisessa maailmassa. (Leider 1996, 192.)

Itsensä johtaminen edellyttää, että organisaation jäsenet ajattelevat ja käyttäytyvät johtaen itseään mahdollisimman hyvin oman toimintaympäristönsä puitteissa yhteisen tavoitteen suuntaan ottaen vastuuta itsestään ja ympäristöstään. Itsensä johtamisen korostuminen on suoraan yhteydessä menestyvään johtamiseen, jossa menestyvä johtaja edistää muiden uudistumista ja itsensä johtamista. (Åhman 2005, 120.)

### **2.3.7 Tilannejohtaminen**

Tilanneteorian perusnäkemys on, että eri tilanteet vaativat erilaista johtamista. Jotta johtaja olisi tehokas työssään, hänen on sovitettava tyyliinsä erilaisten tilanteiden vaatimilla tavoilla (Sydänmaanlakka 2009, 35). Hersey ja Blackhard (1982) loivat oman kolmiulotteisen *tilannejohtamismallinsa*, joka keskittyy tarkastelemaan erityisesti esimiesten ja alaisten välistä suhdetta. Heidän mukaansa vuorovaikutustilanne muodostuu kolmen tekijän yhteisvaikutuksesta, joita ovat:

tehtäväkeskeinen käyttäytyminen, ihmiskeskeinen käyttäytyminen ja alaisten valmiustaso. (Viitala 2004, 84.) Tässä tilannejohtamisen mallissa on neljä johtamistyyliä, joita ovat *ohjaava*, *myyvä*, *osallistuva* ja *delegoiva* (Sydänmaanlakka 2009, 36). *Ohjaava* tyyli sisältää tarkkojen ohjeiden antamista ja valvontaa, *myyvään* tyylin johtaja motivoi alaista tai työntekijäryhmää hyväksymään hänen päätöksensä ja antaa tilaa alaisten kysymyksille, *osallistuvassa* johtamistyyliässä tuetaan alaisten omaa päätöksentekoa ja *delegoiva* johtaminen puolestaan siirtää vastuun päätöksistä alaisille (Viitala 2004, 84). Tärkeä asia tässä mallissa on alaisten valmiustaso, jossa on neljä mahdollisuutta. Alaisen valmiustason analyysin jälkeen valitaan oma johtamistyyli, jonka on sovittava yhteen valmiuden kanssa. Malli tarjoaa hyvät raamit vastavuoroiseen johdettava- johtaja toimintaan. Analyysin tekemisessä on kuitenkin hyvä ottaa huomioon johdettavan valmiustason muuttuvuus. (Sydänmaanlakka 2009, 37.)

## 2.4 Vuorovaikutus johtamisessa

Johtamisprosessin vuorovaikutus tapahtuu johtajan ja alaisten välillä, jota voidaan parhaimmillaan kutsua aidoksi dialogiksi. Vuorovaikutus perustuu vaikutussuhteisiin. Tehokas vuorovaikutusprosessi koostuu suorituksen johtamisesta, tehokkaasta kommunikoinnista ja älykkästä johtamiskäyttäytymisestä. (Sydänmaanlakka 2009, 124.)

Johtamisen vuorovaikutusprosessissa näkyy erilaisia painotuksia. Juuti (2006, 160) määrittelee johtamisen vuorovaikutusprosessiksi, jolla pyritään vaikuttamaan ryhmän toimintaan päämäärän saavuttamiseksi. Ahosen (2008, 47) kuvaamassa *Leader-member-exchange* -teoriassa (LMX) tarkastellaan johtajuutta alaisen ja johtajan välisen kaksisuuntaisen vuorovaikutuksen kautta, jossa puolestaan johtajan ja alaisen välinen vuorovaikutus nähdään merkityksellisenä ryhmän toiminnan sijaan. Hyvältä johtajalta edellytetään sekä kykyä kohdata alainen yksilönä että taitoa vaikuttaa koko ryhmän toimintaan.



Esimiehen vuorovaikutus voi näkyä erilaisena ryhmän kanssa kommunikoinnin ja yksittäisen alaisen välillä. Johtamiseen liittyy kiinteästi vuorovaikutus johdettaviin. Johtamisosaamisessa on keskeistä se, miten johtaja osaa asettaa toisen asemaan, vastata vuorovaikutussuhteen toisen osapuolen odotuksiin, sovittaa toimintansa yhteen odotusten kanssa ja säädellä omaa toimintaansa (Rouhiainen- Neunhäuserer 2009, 25).

#### **2.4.1 Esimiestaidot**

Esimiestyöllä näyttää havaintojen mukaan olevan seuraavia ominaispiirteitä. Esimiehen työtahti on nopeaa, tauotonta ja virallisista työajoista piittaamatonta, määrällisesti ja ajallisesti jatkuvaa ja koskaan valmistumatonta. Esimiehen työle ei voi antaa selvärajaisia määrityksiä, koska se rajautuu vain esimieheen alati kiinnittyvästä tulostavasta. Esimiehen työ merkitsee välttämätöntä katkosten sietoa sekä suurta ja ennustamatonta vaihtelua eri työjaksojen välillä. Pinnallisuus on monien juoksevien asioiden kohdalla välttämätöntä, jotta on edes jonkinlainen mahdollisuus keskittyä isompiin asioihin. (Nurmi 2000, 10.)

Esimiehen tulee kyetä yhdistämään ihmisten tunteet tehtävän vaatimaan suoritussuuntaiseen toimintaan. Asiapainotteinen toiminta edellyttää johtajalta järkipäätästä, päämäärähakuista ja koordinoitua toimintaa. Ihmiskeskeinen toiminta puolestaan edellyttää johtajalta kykyä luoda yhdessä visioita, joiden kautta innostaa työntekijöitä sitoutumaan päämäärän saavuttamiseen. (Juuti 2007, 161.)

Esimiestyö ja johtaminen on vaikuttamista ihmisten kautta, joka voi olla myös aktiivista ja välineellistä suoraa puuttumista varsinaiseen toimintaan. Johtajat sekä määrittelevät ongelmia ja suunnittelevat ratkaisuvaihtoehtoja että tekevät päätöksiä. (Viitala 2004, 71.) Esimiehet luovat käyttäytymisellään aina tietyn johtamiskulttuurin. Johtajien kasvu ja parantunut vuorovaikutus johtamisympäristön kanssa muuttavat johtamiskulttuuria. (Pirnes 2006, 137.) Esimiehen työ on jatkuvaa reagoitua yllätyksiin ja häiriöihin. Se pirstoutuu pie-

niin kokonaisuuksiin ja siihen kohdistuu hyvin ristiriitaisia paineita ja odotuksia. (Aarnikoivu 2010, 33.)

Tutkijoiden Vroomin ja Yettonin (1973) mukaan esimiehen käyttäytyminen riippuu tilannemuuttujista sekä esimiehen luonteenpiirteistä ja ominaisuuksista. Tilannemuuttujia ovat esimerkiksi alaiset, aika, työtehtävän sisältö ja vaatimukset. Esimieheen liittyviä tekijöitä ovat puolestaan esimerkiksi vuorovaikutustaidot ja kokemus. (viitattu Viitala 2004, 82.)

Tutkimusten valossa on lähes mahdotonta antaa yksiselitteistä kuvaa ominaisuuksista, jotka tekevät ihmisestä hyvän esimiehen. Esimiestehtävissä toimivien tulee omaksua myönteiset esimiesasenteet, jossa heidän tulee ymmärtää ihmisluontoa ja ihmisten motivaatiota. Esimiehen tärkeänä tehtävänä on vapauttaa alaisessa piilevät voimavarat. (Ruohotie 1991, 83 - 84.)

Miles (1975) kuvaa yhtenä kolmen johtamisen perusfilosofiasta ihmissuhdefilosofiaa, joka hyväksyy käsityksen inhimillisten kykyjen rajallisuudesta. Siinä korostetaan, että esimiesten tulisi kehittää alaistensa organisaatiosidonnaisuutta ja työmoraalia jakamalla informaatiota, kannustamalla ja antamalla heidän osallistua päätöksen tekoon ainakin muodollisesti. (Miles 1975 Peltosen ja Ruohotien 1991, 193 mukaan.)

Rautavaara (1983, 37) puhuu sisältä käsin johtavasta esimiehestä, joka omaa eräänlaisen toverisuhteen alaisiinsa. Tässä hänen taidoistaan ja ennen kaikkea hänen persoonallisuudestaan riippuu, hyväksyykö ryhmä hänet ns. toverijohtajakseen.

## 2.4.2 Alaistaidot

Hyvä johtajuus tarvitsee onnistuakseen hyvät ja motivoituneet alaiset. *Alaistaito-* käsitteelle ei ole vielä vakiintunut suomen kielessä vastinetta, joka ei sisältäisi vääränlaista alamaisuuteen tai alisteisuuteen viittaavaa sävyä. Englanninkielinen ilmaisu *organizational citizenship* tarkoittaa suoraan suomennettuna organisaatiokansalaisuutta. Organisaatiokansalaisuuden voi ajatella sisältävän sa-

manlaisia piirteitä kuin meille tutumpi kansalaistaito- käsite sisältää. Alaistaidon käsite tunnetaan myös muutaman lähikäsitteen kautta, joista *sitoutuneisuus* on oleellinen. Sitoutuminen ilmenee motivoituneisuutena ja sen kautta halukkuutena kehittää työtä, työympäristöä ja omaa toimintaa työssä. *Motivoituneisuuden* vaikuttavat keskeisesti koettu esimiestyön antoisuus, palkitsevuus ja tuloksellisuus. Alaistaidot nähdään suurena *vastuuna* työtovereista, joka tarkoittaa sekä inhimillistä että *osaamisen* edesauttamiseen liittyvää tukea. (Keskinen 2007,18 -20, 25, 42.) Aarnikoivu (2010, 36) kuvaa alaisen rooliin kuuluvan velvoitteiden sisältävän omien asenteiden ja arvojen *itsenäistä* tarkastelua.

## 3 REHTORIUS

### 3.1 Rehtorin tehtävät

Perusopetuslaissa olevan perusopetusasetuksen mukaan jokaisella koululla, jossa järjestetään tässä laissa tarkoitettua opetusta, tulee olla toiminnasta vastaava rehtori (Perusopetuslaki 1998, 37. § 1. momentti). Mäkelän (2007, 64) mukaan rehtorin tehtävänä on sekä entisen kouluperinteen siirtäminen sukupolvelta toiselle että koulunsa uudistaminen yhteiskunnan mukana. Ahonen (2001, 14) kutsuu tätä vastaavaa ajatusta koulun *paradoksaaliseksi kaksoistehtäväksi*. Kaukkila ja Kähkönen (2009, 33) puolestaan puhuvat koulunjohtajan työstä, joka on opettajaprofession vahvistumisen myötä muodostunut yhä paradoksaalisemmaksi: toisaalta kouluissa tarvitaan vahvaa johtajaa, mutta loppujen lopuksi kukaan ei todella vahvaa johtajaa halua. Näkisin rehtorin ammatin vaatimusten olevan keskenään ristiriitaisia, jolloin ammatissa korostuvat varmuus löytää linjauksia näistä ristiriidoista huolimatta.

Räty (2000, 304 - 309) on koonnut ajatuksiaan rehtorista koulun ja oppimisen johtajana seitsemäksi periaatteeksi. Kuvaan niitä tarkemmin seuraavassa: 1. *Koulun tehtävä, ennakointi ja visiointi*, jossa johdon on pidettävänä kirkkaana lähtökohtana koululle annettua tehtävää. 2. *Asiakaslähtöisyys, koulu oppimis-, kehittämis- ja kulttuurikeskuksena*, jossa keskeisenä asiakasprosessina on oppimistoiminta. Lisäksi koulun toiminnallisten rakenteiden on annettava mahdollisuudet sen kehittämis- ja kulttuurityöhön. 3. *Osaaminen, osaamiskeskukset, laadun varmistaminen*, jossa johtajan on kaikin tavoin toimittava henkilöstön osaamisen parantamiseksi sekä koulun yhteisen tietämyksen luomiseksi. 4. *Talouden ja toiminnan liittäminen toisiinsa*, joka edellyttää koulujen toimintarakenteiden muuttamista tiimiyyttävämpään ja ulkopuolelle laajenevampaan toimintaan. 5. *Yhteistyö henkilöstön kanssa*, jonka johtaminen on nykyään haastavaa, sillä on varotta- va liikaa ohjailua. 6. *Yhteistyö koulun ulkopuolisten kanssa*, jonka ytimessä on kou-

lun muuttaminen suljetusta yhteisöstä avoimeksi. 7. *Seuranta ja arviointi*, jossa kaikki tavoitteellinen toiminta edellyttää, että tavoitteiden saavuttamista seurataan ja tuloksia arvioidaan. Nähtävästi näissä ajatuksissa yhtenä keskeisenä puunaisena lankana on lisätä koulun niin sisällä päin vaikuttavaa kuin ulospäin suuntautuvaa vuorovaikutteisuutta niin ihmisten välisessä kommunikaatiossa kuin rakenteellisissa toimintamalleissa.

Jouttimäen (2006, 60) mukaan rehtorin tehtävä on entistä selvemmin oma ammattinsa, jossa edellytetään laajaa johtamisosaamista. Hän kuvaa perinteisen hallinnon, lainsäädännön ja talousosaamisen rinnalle nousseen kyvyn nähdä tulevaisuuteen. Tässä ei hänen mukaansa riitä, että oppilaitos toimii tällä hetkellä erinomaisesti, vaan on nähtävä miten toimintoja ja henkilöstöä kehitetään oppimisen jatkuvan edistämismission toteuttamiseksi.

Juusenahon (2007, 158) mukaan rehtorin työstä on tullut yhä dynaamisempaa ja monipuolisempaa. Siinä edellytetään hänen mukaansa, että rehtorit hyödyntävät hallintaansa annettuja rakenteita tehokkaasti ja monipuolisesti, motivoivat ja kehittävät jatkuvasti henkilöstön osaamista tarvelähtöisesti ja hyödyntävät arviointitoiminnan tuloksia koulutyön kehittämisessä. Ahosen (2001, 61) mukaan rehtorin on sovitettava oma johtamistoimintansa koulun tai oppilaitoksen perustehtävään. Tämän perustehtävän, opetuksen ja kasvatuksen, on ohjattava kaikkien koulussa työskentelevien ammattiryhmien toimintaa.

Rehtorin on sovitettava oma johtamistoimintansa koulun tai oppilaitoksen perustehtävään. Tämän perustehtävän, opetuksen ja kasvatuksen, on ohjattava kaikkien koulussa työskentelevien ammattiryhmien toimintaa. Rehtori ei voi enää tänä päivänä johtaa oppilaitoksen toimintaa vain oman koulunsa näkökulmasta. Hänen tehtävänsä on tiedostaa yhteiskunnan eri sektoreilla meneillään olevat muutosprosessit ja tulevaisuuden näkymät. Se edellyttää enenevässä määrin kontaktien rakentamista ja niiden ylläpitoa koulun ulkopuolella. Myös verkostoituminen on rehtorin työn arkipäivää. (Ahonen 2001, 61, 15 - 16.)

Perustehtäviensä myötä koulu kiinnittyy yhdeksi yhteiskunnalliseksi toimijaksi, jonka ohjauksesta vastaavat myös yhteiskunnalliset päättäjät. Johtamis-

tehtävä on sidoksissa yhteiskunnan linjaukseen, jota koulun ylläpitäjä ohjaa lailla, asetuksilla, normeilla, päätöksillä ja muilla ohjeilla. (Ahonen 2007, 64.) Koulun johtamisessa on kyse rehtorin toimenpiteistä, joiden avulla saavutetaan kouluorganisaatiolla asetetut ja sen itse asettamat tavoitteet. Koulun johtamiseen vaikuttavat organisaatio, yhteiskunta ja yksilö. Nämä asettavat tavoitteita ja resursseja koulun johtamiselle, joiden pohjalta tulisi tähdätä mahdollisimman hyviin tuloksiin. Koulun johtaminen näkyy haastavana, ja siinä korostuvat erilaisten asioiden hallinta. Rehtorin tulee osata suhteuttaa koulun toiminta siellä toimivien yksilöiden sekä ulkoapäin vaikuttavan yhteiskunnan ja organisaation vaatimusten välillä. Koska perspektiivi on näin laaja, tulee työssä helposti vastaan ristiriitaisia tilanteita. (Mustonen 2007, 57.)

### **3.2 Rehtorin ammattitaito**

Kelpoiseksi ja työstään suhteellisen moitteettomasti selviäväksi rehtoriksi voi osoittautua henkilö, jolla on riittävä asiantuntemus kolmella alueella: hallinnossa ja taloudessa, kasvatuksessa ja opetuksessa sekä ihmisten johtamisessa. Hallinnosta ja taloudenhoidosta selviytyäkseen rehtorilla täytyy olla riittävä säädösten ja taloudenpidon tuntemus sekä organisointikykyä erinäisiä koulussa vaadittavia tilanteita, kuten lukujärjestysten laadintaa varten. Kasvatuksen ja opetuksen asiantuntija puolestaan on hyvin perillä koulun perustehtävästä. Ihmisten johtajalla taas on hyvät vuorovaikutustaidot ja hän pystyy toimimaan järkevästi ja tehokkaasti erilaisissa ristiriitatilanteissa (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 120.) Tämän lisäksi Helakorpi (2001, 167) nostaa esille rehtorin työn osa-alueen, johon liittyy toimintaympäristön muutosten tunnistaminen, visiojohtaminen, arvojohtaminen ja organisaation tietämyksen ohjaamisen suunnittelu- ja kehittämistoiminta.

*KuntaSuomi2004-* aineistossa näkyy yhä selkeämmin rehtorin roolin muuttuminen ns. perinteisestä opettajan roolista uuteen kuosiin. Vuoden 2002 aineis-

ton perusteella alakoulun rehtori on ennen kaikkea kehittäjä, informoija, evaluoija ja talousvastaava. Kehittäjän rooli viittaa opetuksen kehittämistehtäviin, jonka aineiston rehtorit kokivat tärkeimmäksi tehtäväkokonaisuudekseen. (Hietaniemi- Virtanen 2004, 46.)

### 3.3 Opettajien odotukset rehtorilta

Rehtorin ammattitaito koostuu kahdesta toisiinsa nivoutuneesta osa-alueesta eli osaamisesta ja jaksamisesta. Hyväkään osaaminen ei auta, jos jaksaminen on lopussa ja päinvastoin. Johtajan paineena on, että on huolehdittava kokonaisuudesta ja samalla huomioitava yksilöt ja pienryhmät, jonka seurauksena kaikkia ei voi miellyttää. Johtajan painekenttää voidaan luokitella seuraaviin psykososiaalsiin osa-alueisiin: 1. *Oppilaat, vanhemmat ja sidostahot* 2. *Työyhteisö, alaiset ja esimiehet* 3. *Oma yksityiselämä, omat pyrkimykset ja merkittävät ihmissuhteet.* (Mönkkönen 2001, 33 - 35.) Tätä tukee Erätuulen ja Leinon (1992, 21 - 22) kuvaus, jossa rehtorin toimintaa ohjaavat hänen uskomuksensa ja tulkintansa siitä, mitä häneltä odotetaan ja mitä on hyvä johtaminen koulun olosuhteissa. Näihin olosuhteisiin kuuluu materiaalisten resurssien ohella ennen kaikkea opettajakunnan, ylempien kouluviranomaisten sekä vanhempien ja oppilaiden odotukset ja käsitykset hyvästä koulunpidosta. Rehtorin työn osa-alueet eivät ole itsenäisiä, vaan kaikki ovat suhteessa toisiinsa (Vulkko 2001, 63).

Rehtori kuuluu opettajakuntaan. Hänellä on muita enemmän oikeus ja velvollisuus palvella, kuunnella, jäsentää tavoitteita, motivoida, innovoida ja tahdistaa työskentelyä. Hän vaikuttaa merkittävästi koulun kannustavaan ja turvalliseen ilmapiiriin, minkä vuoksi opettajan tulisi pyrkiä kaikin keinoin tukemaan rehtoriaan. (Vilpa 1994, 154.)

Leskisen (2001, 36) luokanopettajille toteutetun tutkimuksen tulosten pohjalta opettajat arvostavat todella paljon opettajan työn todellisuutta tuntevaa sekä siellä luontevasti liikkuvaa pedagogista rehtoria. Vastaavasti he arvostelee-

vat ankarasti rehtoria, jos eivät koe häntä asiantuntevaksi tai epäilevät hänen arvoperustaansa. Näissä vastauksissa näkyy rehtorin opettajan työn ymmärryksen merkitys sekä asiantuntemuksen arvo.

Pulkkisen ja Rauhalan (2002, 52) opettajille ja rehtoreille toteuttaman tutkimuksen tulosten pohjalta opettajat nimesivät hyvän koulun johtajalle tärkeinä ominaisuuksina johtajan luotettavuuden ja rehellisyyden sekä tasapuolisuuden ja oikeudenmukaisuuden. Vastanneiden opettajien näkemysten mukaan rehtori on ensisijaisesti opettajan johtaja. Opettajille on tärkeää, että rehtori on heidän apunaan ja tukenaan, arvostaa opettajien työtä ja on kiinnostunut siitä. Vastauksissa näkyy rehtorin arvomaailman merkitys sekä opettajien arvostaminen ja tukeminen.

Räisäsen (1996, 101 - 102) luokanopettajille toteuttaman tutkimuksen tulosten mukaan rehtorin tulisi olla klikkien yläpuolella ja toimia työyhteisön yhtenäistäjänä. Tulosten mukaan taitamaton rehtori voi olla osallisena koulun ilmaston pilaamisessa toimiessaan liiaksi odotusten vastaisesti. Tuloksissa näkyy, että opettajat lataavat rehtorille monenlaisia, erityisesti ihmissuhdetaitoihin kohdistuvia odotuksia.



## 4 TOIMIVA KOULUYHTEISÖ

### 4.1 Koulu organisaationa

#### 4.1.1 Oppiva organisaatio

Argyrisin ja Schönin (1996) mukaan organisaation sanotaan oppivan, kun se hankkii tietoa, ymmärrystä, tekniikkaa ja käytänteitä. Näitä saavuttaessaan organisaatiossa on tapahtunut oppimista. Organisaation oppiminen tapahtuu organisaation jäsenten oppimisen kautta. Organisaation jäsenen oppimisen seurauksena hän siirtää tämän tietämyksen organisaation jäsenten tietovirtaan muidenkin jäsenten käytettäväksi. Tällöin organisaatio oppii kokonaisuutena. Jos tätä yksilön tiedonsiirtoa ei toteudu, organisaatio tietää vähemmän kuin sen jäsenet. (Argyris & Schön 1996, 3, 6.)

Argyrisin (1978, 29) mukaan keskeisiä ajatuksia organisaation oppimisessa ovat Moilasen (1996, 72) jäsentämänä seuraavat: 1. Yksilö oppii ja toimii organisaation oppimisen välikappaleena. 2. Oppiminen on vastaus organisaation sisäisestä tai ulkoisesta ”ympäristöstä” tuleviin muutostarpeisiin. 3. Oppiminen on virheiden korjaamista organisaation toimintaa ohjaavassa teoriassa tai mallissa (theory in use). 4. Oppimista tapahtuu vasta silloin, kun oppimisen tulokset on saatu osaksi yksilöiden ja organisaation ajattelu- ja toimintamalleja.

Senge lähtee liikkeelle oppivan organisaation määrittelyssä viidestä periaatteesta, joita ovat: *yksilön pätevyys* (personal mastery), *systeemiajattelu* (systems thinking), *ajattelumallit* (mental models), *jaetun vision rakentaminen* (building shared vision) ja *ryhmän oppiminen* (team learning). (Senge 2000, 7 - 8.) Senge esittelee näitä periaatteita kolmella eri tasolla, jotka hän määrittelee käsitteillä *practises*, *principles* ja *essences*. Hän toteaa, että ensimmäinen taso kuvaa käytäntöä siitä, mitä tehdään. Toinen taso kuvaa niitä ajatuksia ja ideoita, jotka ohjaavat toimintaa. Kolmas taso kuvaa niitä olennaisia piirteitä, jotka ovat havaitta-

vissa silloin kun periaatteen soveltamisessa on edetty erityisen pitkälle. (Senge 1990, 373 - 374 Moilasen 1996, 93 mukaan.)

Oppilaitoksen tapaan toimia kiinnitetään huomiota tänä oppivien organisaatioiden aikakaudella. Erityisesti ollaan kiinnostuneita oppilaitoksen sosiaalisesta toimivuudesta ja yhteistoiminnallisuudesta. Nykykoulun odotetaan valmistavan oppilaitaan myös työelämän kaipaamiin yhteistyötaitoihin. (Helakorpi 2001, 84.)

Viitalan (2004, 97) mukaan viime aikoina suosituksi tullut organisaation toimintafilosofia on pohjimmiltaan systemaattisen jatkuvan parantamisen muutosprosessi. Tällöin tiedon ja kokemusten lisääntymisen kautta ymmärrys lisääntyy, jonka seurauksena opitaan uusia entistä fiksumpia toimintatapoja niin yksilöittäin kuin organisaatioidenkin tasolla. Viitalan mukaan erityisesti koulutusorganisaatiolle tämä toimintamalli nähdään välttämättömänä, jotta opiskelijat saavat lisääntyvän tiedon lisäksi yhteisen kokemuksen tuomaa ymmärrystä ja mallia jatkuvan parantamisen prosessista.

#### 4.1.2 Organisaation johtamisesta

Sydänmaanlakka (2009) puhuu *älykkäästä organisaatiosta*, jossa asiat on syytä pitää mahdollisimman yksinkertaisina ja johtaa pelkistetyn kokonaisvaltaisesti. Hän näkee organisaatiojohtamisen neljänä kulmakivenä *visiojohtamisen, strategisen johtamisen, arvojohtamisen ja suorituksen johtamisen*. *Visiojohtamisessa* on osattava katsoa riittävän pitkälle tulevaisuuteen ja valittava tulevaisuuden mahdollisista suunnista jokin, johon uskoa. *Strateginen johtaminen* on strategian ja tulevaisuusvisioiden rakentamista, tavoitteiden asettamista ja toteuttamista sekä jatkuvaa arviointia ja kehittämistä (<https://www.jyu.fi/edu/tiedekunta/laadunvarmistus/johtaminen/st> , viitattu 29.1. -14). *Arvojohtamisessa* johdetaan merkityksiä. Tällöin johtaja pyrkii sekä rakentamaan että määrittelemään muiden todellisuutta. *Suorituksen johtaminen*

on henkilöstöjohtamisen tärkein prosessi. Se nähdään organisaation johtamisen perustasona. (Sydänmaanlakka 2009, 192 - 195.)

Otala (2002, 199) kuvaa oppivan organisaation johtajan piirteitä seuraavasti: johtajalla on useita rooleja, johdon tärkein tehtävä on yleisen tahtotilan luominen ja kommunikointi, johtajuus on laajalle levittäytynyt tapa toimia ja johtaminen on valmentamista.

Pedler (1991, 129 - 130) kuvaa johtajalta edellytettävän oppivassa organisaatiossa kolmea asiaa. Näitä ovat: 1. *itse tekeminen*, joka on aina sidoksissa jonkin oppimiseen, 2. *opitun uuden asian jakaminen ja havainnoillistaminen* muille työntekijöille sekä 3. *oppimisen tekeminen normaaliksi*, jossa se luvallistetaan rohkaisemalla muita jatkuvasti oppimaan elämässä ja työyhteisössä.

## 4.2 Kouluyhteisö

Päätäntävällän siirtäminen keskusjohtoisesta ohjauksesta oppilaitostasolle korostaa koulun henkilöstön kykyä ja halukkuutta vastata yhteisesti koulun kasvattamistehtävän ja tavoitteiden asettelusta, opetussuunnitelmasta, opetustyön toteutuksesta ja kaiken toiminnan arvioinnista. Tässä omaa työtään kehittävä ja avoimesti pohtiva opettaja on kehittämistyön ydin. Opettajilta edellytetään osallistumista koulun yhteiseen kehittämistyöhön ja sen arviointiin sekä yhteydenpitoa koulun sidosryhmiin: vanhempiin ja ympäröivään yhteiskuntaan. Lisäksi koulutuksen laadullinen parantuminen pyrkii opetuksen tason nostamiseen sisältöjä uudistamalla, opetusta yksilöllistämällä ja valinnaisuutta lisäämällä. Koulun on myös otettava kantaa kansainvälistymisen tuomiin haasteisiin. (Kohonen & Leppilampi 1994, 25 - 26.)

Koululla on nykypäivänä monenlaista painetta sen toimivuuden säilyttämiseen ja kehittämiseen. Huuskon ja Pietarisen (2002, 106) mukaan koulun kehittymisen kannalta sen kulttuurin tulisi tukea kaikkea yhteisöllisesti virikkeellistä asennoitumista aktiiviseen ammatilliseen keskusteluun ja vanhojen käytän-

teiden kokeilevaan muuttamiseen yksittäisen opettajan ja opettajayhteisön tasolla. Opettajien tavoin myös rehtorien tulisi jatkuvasti reflektoida työtään ja olla avoimia kehitykselle.

Vulkon (2007, 108 - 109) mukaan koulun on kyettävä ottamaan vastaan uusia tehtäviä, ja ennen kaikkea sen on mukautettava toimintakulttuurinsa muuttuviin olosuhteisiin. Hänen mukaansa koulussa oppiminen on mahdollista, kun opettaja irrottautuu varsinaisesta opetustyöstään toimimaan esimerkiksi koko koulua koskevassa kehittämishankkeessa tai osallistumaan koko koulua koskevaan päätöksentekoon.

Mäkelä (2007, 67) näkee koulukulttuurin merkityksen yhtenä erityispiirteenä koulun johtamisessa ja kouluorganisaatiossa. Tämä vaikuttaa hänen mukaansa koko yhteisön toimintaan, ja rakentuu sekä muodollisen että epämuodollisen kulttuurin varaan. Hänen mukaansa jokainen työyhteisön jäsen, niin nykyinen kuin koulussa aikaisemmin työskennellyt henkilö, on vaikuttanut koulussa vallitsevaan kulttuuriin. Hän näkee, että johtajan merkitys tämän kulttuuriperinnön luomisessa on ollut ja on keskeinen. Vulkko (2007, 113 - 114) tarkentaa koulun organisaatiokulttuurin sisältävän ne ohjaavat uskomukset ja olettamukset, joiden varassa koulu toimii. Tässä kulttuurissa näkyy hänen mukaansa, minkälaisia suhteita yhteisön jäsenillä on tai ei ole. Hän määrittelee kulttuurin yksinkertaisesti tapana tehdä asioita ja olla yhteyksissä toinen toisiinsa.

### **4.3 Vuorovaikutus**

Työelämää voisi kutsua vuorovaikutussuhteiden viidakoksi, sillä se sisältää niin monenlaisia tarpeita, tunteita, intressejä, viestejä sekä energiavirtoja joita eri yksilöiden ja yhteisöjen välillä risteilee. Vuorovaikutuksen merkitys kulminoituu jokaiseen yhteisölliseen ilmiöön, josta se liittyy kiinteästi mm. työn

sujumiseen, yhteisön ja yksilöiden jaksamiseen, ilmapiiriin, viestintään ja oppimiseen. (Perkka - Jortikka 2002, 63.)

Keskeinen elementti johtamisessa on vuorovaikutteisuus. Yksilön ja yhteisön vastavuoroinen suhde tarvitsee johtajuutta. Johtaminen sisältyy sosiaaliseen vuorovaikutusprosessiin, jonka avulla motivoidaan ja vaikutetaan yksilöiden toimintaan. Vuorovaikutusjohtamista voidaan luonnehtia ajattelutapana ja johtamisfilosofiana, jonka keskeisenä ajatuksena on työyhteisön kyky nähdä, kehittää ja hallita yhä monimutkaistuvia vuorovaikutussuhteita jatkuvasti muuttuvassa ympäristössä. (Paasivaara 2012, 81.)

Ahonen (2008, 74) kuvaa johtajuutta oppilaitosympäristöissä, joka muodostuu oppilaitosjohtamiseen liittyvän yhteisön sisäisissä vuorovaikutusprosesseissa. Salo ja Kuittinen (1998, 220 - 221) ovat kehittäneet kolme eri areenaa kuvaamaan kouluorganisaatiossa tapahtuvaa vuorovaikutusprosessia sen sisältämien jännitteiden ja ristiriitojen kokonaisvaltaiseksi ymmärtämiseksi. Näistä *yksityinen* on opetustyön hallitsema areena, joka sisältää opettajan pedagogisen asiantuntijuuden. *Julkinen* on opetustyön hallinnon, organisoinnin ja johtamisen areena, joka sisältää rehtorin toiminta-alueen. *Vuorovaikutus* areena toimii yksityisen ja julkisen areenan kohtauspaikkana, josta käsin kouluorganisaation toimintaa koordinoidaan kokonaisvaltaisesti.

**Yksityinen areena****Julkinen areena**

OPETUSTYÖ - Opettaja - Pedagoginen asiantuntijuus	←VUOROVAIKUTUS→	OPETUSTYÖ - Rehtori - Hallinnointi, organisointi ja johtajuus
--	-----------------	---

**Vuorovaikutusareena**

Kuvio 1 Kouluorganisaation muutos oppivaksi organisaatioksi (Muokattu Salon & Kuittisen 1998 mallista)

Huuskon (1999, 307 - 308) väitöskirjatutkimuksessa saatiin selville opettajayhteisössä vallitsevat kolme vuorovaikutustasoa: *liberaalisuus*, *itsesensuuri* ja *pikkuporukoituminen*. Tässä *liberaalisuus* merkitsee sitä, että opettajat arvostavat vapautta toimia omassa työssään haluamallaan tavalla, jolloin kukaan ei valvo toisen työtä. *Itsesensuurin* taso puolestaan suojelee liberaalisuutta kaikin keinoin, jolloin epäkohtiin ei tartuta eikä työyhteisössä käydä kriittistä keskustelua. *Pikkuporukoitumisesta* löytyy kehittämiselle väylä, joka tapahtuu työyhteisössä pienen porukan löytämisellä ja siellä tapahtuvan toimintamallien etsimisellä. Tämä tuo omat haasteensa johtamiseen, koska johdettavien joukko on kirjava. Se sisältää erilaisia valtasuhteita sekä erilaisia tarpeita toimia työyhteisössä. Jos työyhteisöä koskevista asioista ei puhuta avoimesti, se johtaa erilaisten ihmisten erilaisiin tulkintoihin sekä mahdollisiin perusteettomiin johtopäätöksiin koulua koskevista yhteisistä asioista tai tavasta toimia siellä.

Rehtorin ja opettajan asema perustuu osaltaan luonnollisista syistä asettuviin töiden sisällöllisiin eroihin. Toisaalta henkilöiden väliseen jokapäiväiseen

vuorovaikutukseen vaikuttavat myös monet muut asiat, joista hyvin keskeinen seikka on se, miten rehtori auktoriteettinsa perustaa ja miten opettajat asian näkevät. Opettajan suhtautuminen rehtorin asemaan, vuorovaikutukseen ja muutokseen vaikuttavat opettajan kohdistamiin ajatuksiin johtajuudesta. (Leskinen 2001, 38 - 39.)

Rehtorin yhtenä perustehtävänä on ohjata työyhteisöään ja vaikuttaa sen toimintaan, joka toteutuu toimivan vuorovaikutuksen avulla. Suorassa ja toimeenpanelevassa johtamisessa vuorovaikutus rakentuu selvien sanallisten toimintaohjeiden avulla, mutta vaikuttavassa ja osallistavassa johtamisessa se sisältää myös sanattoman viestinnän tutkimista, tulkintaa ja ymmärtämistä. (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 77 - 78.)

#### 4.4 Yhteistyö

Eri kehittämisteorioiden ja kokonaisvaltaisen oppimisen teorioiden mukaan yhteistyöllä ja yhteisellä pohdiskelulla on merkittävä osuus sekä yksilön oppimisessa että työyhteisön kehittymisessä. Kollegiaalisen tukitoiminnan eduiksi on todettu mm. opetustaitojen parantuminen, syvällisemmän kasvatustoiminnan ymmärtäminen, yhteistyövalmiuksien kehittyminen sekä koulun kasvatustilapiirin parantuminen. (Kohonen & Leppilampi 1994, 66.) Opettajien keskinäinen sekä rehtorien ja opettajien välinen *kollegiaalisuus* on nykypäivänä kouluyhteisön toiminnan elinehto (Huhtanen & Keskinen 2009, 21).

Kollegiaalinen ohjaus on luottamuksellinen prosessi, jossa on kysymys oman asiantuntemuksen jakamisesta toisten kanssa. Siinä pyritään edistämään jokaisen ammatillista kehittymistä, johon voi liittyä tuntien vastavuoroista haavoittamista, ja jossa jokainen voi ohjata toista ja saada myös itse ohjausta. Kollegiaalisissa keskusteluissa kaikki osallistujat ovat tasavertaisia oppimiskumppaneita, jotka pyrkivät aktiivisesti kehittämään työtään toinen toistaan kuunnellen ja tukien. (Kohonen & Leppilampi 1994, 66 - 67.)

Raasumaan (2010, 163) koulujen johto- ja kehittämisryhmien jäsenille sekä niihin kuuluneille rehtoreille toteuttaman väitöskirjatutkimuksen tulosten mukaan asiantuntijoiden mielestä yhteisöllistä osaamista kehittävät esimerkiksi yhteistoiminnallisten työtapojen käyttö, eri opettajaryhmien tapaamisten järjestäminen, aine- ja johtoryhmätyöskentely, tiimityö ja erilaisissa ryhmätyörooleissa työskenteleminen. Lisäksi tutkimukseen osallistujien vastausten perusteella yhteisöllisen osaamisen kehittäminen perustuu myös toimivaan osaamiseen ja jakamiseen yhteisön sisällä.

Yhteistoiminnassa on kysymys muutoksesta, joka koskettaa jokaista oppilaitosyhteisön jäsentä opiskelijasta rehtoriin asti. Tämän seurauksena yhteistointintaan oppiminen on järjestettävä niin, että se koskee kaikkia. (Numminen & Blom 1998, 112.) Rungas vuorovaikutus ryhmän jäsenten kesken edistää yhteisymmärryksen saavuttamista tavoitteista ja ongelmatilanteista. Luottamukseen perustuva avoin ja aito vuorovaikutus auttaa muodostamaan realistisen kuvan omasta toiminnasta ja tarjoaa mahdollisuuden tunnistaa oppimisen mahdollisuuksia. (Pirnes 2002, 52 - 53.)

Huuskon, Pietarisen, Pyhältön ja Soinin (2007, 151) toteuttaman *Yhtenäisyyttä rakentava perusopetus*- tutkimushankkeen johtajuusaineiston ja analyysin tulosten pohjalta tiivistyi kaksi yhteisön johtajuudelle asetettua laajempaa tehtäväaluetta. Ensimmäinen oli *yhteisöllisten prosessien ylläpitäminen*, joka tarkoitti yhteisöllisyyden rakentamista ja yhteisön jäsenyyteen sitouttamista, johtajaa puskurointiväylänä ja arkityön tukijana sekä vallan delegoijana ja luottamuksen osoittajana. Toinen tehtäväalue oli *henkilökohtaiset johtamisoperaatiot*, jotka merkitsivät johtajan roolia pedagogisena linjaajana ja innovaattorina, päätöksentekijänä, vastuunkantajana sekä rekrytoijana. Nämä edellä kuvatut johtajuuden sisältöalueet luovat pohjan kehittämisprosesseille, joissa yhteisö rakentaa mieltä ja merkityksiä toiminnalle ja sen muutoksille.



## 5 KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS

Koulutuksen yhteiskunnallisesti tärkeimmät vaikutukset juontuvat järjestelmän historiasta, jonka myötä uudet sukupolvet syntyvät itsestään selvän koulun käynnin oloihin. Koulutuksen paikasta puhuttaessa on muistettava, ettei koulujärjestelmä toteuta tehtäviään ilman että ihmiset todella osallistuvat sen toimintaan. Ihmiset taas toimivat omien uskomustensa varassa yrittäen käyttää koulutusinstituution mahdollisuuksia ymmärtäen ne jotenkin omaksi edukseen. (Kivinen & Silvennoinen 2000, 51.)

Koulutukseen on vanhastaan liittynyt lupaus pääsystä ”hyviin töihin”. Yksilöt kouluttautuvat uskoen sen kohentavan muun muassa työllistymisedellytyksiä, ansioita ja mahdollisuuksia valita itselleen mielekkäitä töitä. Kouluttautuminen ei automaattisesti takaa hyvää asemaa ja mielekkäitä töitä, vaan antaa ainoastaan mahdollisuudet niiden tavoitteluun. (Naumanen 2002, 56.)

Taloudellisena ilmiönä koulutusta voidaan katsoa kahdesta näkökulmasta, *ulkoisen* ja *sisäisen* tehokkuuden kannalta. *Ulkoisessa* tehokkuudessa tarkastellaan koulutuksen taloudellista merkitystä yhteiskunnassa. *Sisäisessä* tehokkuudessa puolestaan sitä, miten koulutus ja osaaminen tuotetaan. (Juva 2008, 15.)

Koulutuksen ja työn välisten kytkentöjen hahmottamisessa käytetyt käsitteet vaihtelevat sen mukaan, mistä ja kenen näkökulmasta katsotaan koulutuksen tehtäviä. Puhutaan inhimillisen teorian pääomasta, jossa koulutus on pääomaa ja yksi keskeinen tuotannon tekijä. Lisäksi investointi inhimilliseen pääomaan lisää yksilön tuottavuutta ja siten myös hänen osaamistaan työntekijänä, jonka seurauksena palkka kohenee. Naumanen (2002, 72.) Koulutuksen kohdalla tuotoksi on katsottava monia muitakin seuraamuksia kuin rahallisia. Hänen mukaansa koulutukselliset tuotokset on nähtävä moniulotteisina ja koulun jälkeiseen aikaan ulottuvina. (Vaherva 1983, 14.)

## 5.1 Siirtovaikutus

*Siirtovaikutuksella* tarkoitetaan opiskelijan kykyä soveltaa oppimaansa tietoa ja taitoa uudessa yhteydessä. Työelämässä siirtovaikutus merkitsee joustavuutta omaksua uusia asioita ja siten siirtyä uusiin tehtäviin. Siirtovaikutuksen kehittämiseksi opitun tiedon ja sen soveltamisen tiedostettu hallinta ja koulutus ovat tärkeitä alati muuttuvassa työelämässä. Yleisten toimintaperiaatteiden omaksumisen lisäksi oleellista on opittujen tietojen ja taitojen soveltaminen sekä käyttö erilaisissa ympäristöissä ja konteksteissa. Näille on eduksi oman oppimisprosessin tunteminen ja ymmärtäminen. (Räty 2000, 211 - 212.)

*Kehittävän siirtovaikutuksen* mukaan siirtyvät asiat voidaan jakaa osiin. Ensimmäinen kehittävä siirtovaikutus käsittää siirtymän tehtävän tiedosta tai tilanteesta toiseen. Toiseksi siinä puhutaan yksilöstä, joka siirtyy eri kontekstien välillä. Kolmanneksi kehittävässä siirtovaikutuksessa omaksutaan uusia työtapoja ja ratkaisuja. Olennaista on eri toimintajärjestelmien välinen rajojenylitys ja yhteiseen kohteeseen perustuva toiminta, jossa teoria ja arkikäytännöt kohtaavat. (Konkola 2003, 20.)

Oppimisen ja opitun siirtämisen prosessit ovat keskeisessä asemassa yrittäessä ymmärtää, kuinka ihmiset kehittävät itselleen tärkeitä taitoja. On erityisen tärkeää ymmärtää niitä oppimiskokemuksia, jotka johtavat siirtovaikutukseen (*transfer*) eli kykyyn laajentaa yhdessä asiayhteydessä opittua muihin asiayhteyksiin (viitattu Byrnes 1996, 74). Siirtovaikutuksen mittaamisella on merkittävä rooli arvioitaessa ihmisten oppimiskokemusten laatua. Jotkin oppimiskokemukset johtavat tehokkaaseen muistamiseen mutta heikkoon siirtovaikutukseen, kun taas toiset saavat aikaan tehokasta muistamista ja positiivista siirtovaikutusta. (Bransford 2004, 65.)

## 5.2 Perspektiivin muutos

Mezirow (1995, 30) kuvaa aikuisuutta koulu- ja opiskeluvuosina omaksu-  
miemme sekä usein vääristyneisiin todellisuuskäsityksiin johtaneiden oletta-  
musten uudelleen arvioinnin aikana, jossa *merkitysskeemamme* voivat muuttua  
poikkeamien reflektoinnin kautta. Näiden muuttuneiden merkitysskeemojen  
liittäminen muihin voi hänen mukaansa johtaa perspektiivien muuttumiseen.  
Reflektointi on jatkuvaa, ja todellisuuskäsityksemme uudistuvaa. Ajatusta voi  
konkretisoida rehtorinkoulutusesimerkillä, jossa koulutukseen saavutaan mah-  
dollisesti vääristyneiden todellisuuskäsitysten oletusten pohjalta, kuten vaikka-  
pa että rehtorius pohjautuu diktatuuriin. Koulutuksen aikana olettamuksia ar-  
vioidaan uudelleen, jonka myötä merkitysskeemat voivat poikkeaman reflek-  
toinnin kautta muuttua, vaikkapa käsitykseen että rehtorius pohjautuukin yh-  
dessä jakamiseen. Tällöin perspektiivi on muuttunut. Siirtymä koulutuksesta  
työelämään voi puolestaan sisältää koulutuksesta omaksuttujen oletusten poik-  
keamia, kuten työpaikalla olevaan rehtoriin josta näkyvät autoritäärisen johta-  
jan elementit. Käsitys johtajuudesta on koulutuksen myötä laajentunut, jolloin  
osaamme suhtautua kriittisemmin työpaikalla havaittuun tapaan johtaa.

Meistä tulee *kriittisesti reflektiivisiä*, kun asetamme kyseenalaiseksi jonkin  
käsiteltävän ongelman vakiintuneen määritelmän. Aikuisiän merkittävät oppi-  
miskokemukset sisältävät aina kriittisiä reflektioita. Ne ovat uudelleenarvioin-  
teja suhteessa sekä tapaan jolla olemme asettaneet ongelmia että omaan asen-  
noitumiseen havaitsemisesta, tietämisestä, uskomisesta tuntemisesta ja toimi-  
misesta. Kriittinen reflektio koskee toiminnan tavassa *miksi* kysymyksiä *miten*  
kysymysten sijaan. (Mezirow 1995, 29 - 30.)

### 5.3 Koulutuksen ja työn rajamailla

Rädyn (1987, 63 - 64, 195 - 196) mukaan koulutuksen on tuettava ammattien muuttumista ihmisille sopivammiksi ja niiden kehittymistä ideaalisen ammatin suuntaan. Hän kuvaa työn keskeistä merkitystä inhimillisenä arvona sekä kulttuurin kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä, joista ihminen on aina ponnistellut tullakseen suorituksissaan taitavaksi. Vaikka arvoja ja asenteita voidaan yhteiskunnassa ohjata, mikään ohjaaminen ei ole syrjäyttänyt ihmisen halua ponnistella taitojensa kehittämiseksi. Nähdäkseni näissä lähes kolme vuosikymmentä sitten kirjoitetuissa ajatuksissa näkyy ahkeruuden ajatus, jota on ehkä osaltaan nyky-yhteiskunnassa horjuttanut hyvinvoinnin korostamisen ajatus.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että kahden yhteistyössä toimivan toimintajärjestelmän rajapinnalle voi muodostua *rajavyöhyke*. Se on uudenlainen toimintavyöhyke, joka muodostaa oman itsenäisen toiminnan. (Tuomi-Gröhn 2001, 33.) Kun eri toimintajärjestelmät kohtaavat rajavyöhykkeellä, on tyypillistä, että näissä tilanteissa on mukana erilaisia näkökulmia, asenteita ja tottumuksia. Erilaisten näkökulmien sekoittuminen ja ajoittaiset yhteentörmäykset ovat tärkeitä vaiheita innovatiivisessa työskentelyssä. Näitä ilmiöitä tulisiikin sen takia rajoittamisen sijaan hyödyntää. (Konkola 2003, 29.)

Hukka (2001, 229) kuvaa artikkelissaan *oppimiskumppanuutta*, joka on eräs hypoteesi kehittävää siirtovaikutusta tuottavaksi yhteistoiminnaksi ammatillista koulutusta järjestävien organisaatioiden ja työelämän organisaatioiden välillä. Tässä käsitteessä keskeisiksi kriteereiksi määritellään: moniäänisyys, tasavertaisuus kaikkien osallisten kesken, tiedostettu tarve yhdistää asiantuntijuuksia, reaalin muutostarve yhteistoiminnan käynnistäjänä, yhteinen kohde toiminnalle, olemassa olevien toiminnan käsikirjoitusten kyseenalaistaminen sekä kaikkien osapuolten tunnustettu mahdollisuus oppia toiminnasta. Tässä tavoiteltu oppimiskumppanuus on rajavyöhyketoimintaa kahden toimintajärjestelmän, koulun ja työelämäorganisaation rajavyöhykkeellä. Näkisin tämän sekä koulutusta järjestävän että työtä tarjoavan organisaation välisen yhteistoimin-

nan keskeisenä ajatuksena kehittää molempien organisaatioiden toimintaa. Termi lähentelee myös toteuttamani tutkimuksen ajatusta tarkastella rehtorikoulutuksen hyötyä työelämässä.

## 6 REHTORINKOULUTUS

### 6.1 Oppilaitosjohdon asema ja valinnat kansainvälisesti

Oppilaitosjohdon asema ja koulutus ovat erilaisia eri puolilla maailmaa. Taipale (2012) kuvaa tätä variaatiota ja tukeudunkin seuraavassa hänen tekstiinsä.

Kartoituksessa mukana olevat maat ryhmitellään toimintatraditionsa perusteella *angloamerikkalaiseen* (Skotlanti, Yhdysvallat, Kanada, Australia ja Uusi-Seelanti) ja *aasialaiseen* (Shanghai ja Etelä-Korea) sekä *pohjoismaalaiseen* (Suomi, Ruotsi, Norja, Tanska ja myös Alankomaat). Mukana olevista maista Ranska, Saksa ja Venäjä jäävät koulu- ja rehtoriratkaisuissaan melko omaperäisinä näiden yllämainittujen ryhmien ulkopuolelle, vaikka toisaalta yhtäläisyyksiäkin on löydettävissä. (Taipale 2012, 7.)

Johtamisjärjestelmät eroavat merkittävästi hallinnon keskittämässä ja hajautuksessa. Lähtökohdiltaan angloamerikkalainen järjestelmä on hajautettu. Tiukasti valtio-ohjatut järjestelmät löytyvät Etelä-Koreasta, Shanghaista ja Ranskasta. Saksan koulujärjestelmää taas johtaa osavaltiohallinto. Suomessa ja muissa pohjoismaissa on viime vuosikymmeninä haettu tasapainoa keskitetyn ja hajautetun johtamisjärjestelmän välillä. (Taipale 2012, 8.)

Oppilaitosten johtamisrakenteet ovat monissa maissa tarkoin säädeltyjä (mm. Ranskassa, Etelä-Koreassa ja Shanghaissa). Toista äärimmäisyyttä edustaa Alankomaat, jossa johtamisrakenne voidaan määrittää koulun ylläpitäjän tahdon mukaan ilman säädösohjausta. (Taipale 2012, 11.)

Rehtori- ja johtajavalinnoista päättää yleensä koulun ylläpitäjän edustaja, monijäseninen lauta- tai johtokunta tai johtava viranhaltija. Tästä poikkeavat Saksa, Ranska, Shanghai ja Etelä-Korea, joissa valinnasta päättäminen on etäämmällä koulun omasta hallinnosta. Noissa maissa valintaprosessi on myös tarkoin säädelty. Saksassa kaupungin kouluvirasto valmistelee valintaehdotuksen monivaiheisena prosessina, jossa kuullaan koulun edustajia ja vaaditaan

hakijoilta myös opetusnäytteet. Valintapäätöksen vahvistaa osavaltion opetusministeriö, joka yleensä noudattaa yksimielisesti tehtyä esitystä. Ranskassa rehtoriura alkaa siitä, että henkilö valitaan rehtorikoulutukseen, jonka jälkeen valtionviranomaisen nimittää rehtorikokelaan virkaan kuultuaan rehtorikokelaan omia toiveita, hallinnon edustajia ja järjestöjä. Shanghaissa paikallinen puoluehallinto nimittää rehtorit. Etelä-Koreassa paikallinen kouluviranomaisen tekee ehdotuksen, ja monivaiheisen prosessin jälkeen presidentti nimittää rehtorin virkaan. (Taipale 2012, 15.)

## 6.2 Muotoutuminen Suomessa

Kansakoulun johtajan aseman muutti varsinaisesti peruskoulun tulo ja suurten ala-asteiden osalta vuoden 1978 *rehtoriratkaisu*, joka on nykyisen rehtorin virkajärjestelyn pohja (Heinonkari 1999, 11). Siitä säädetään laissa, jonka mukaan lukiossa ja yläasteella on aina rehtori ja rehtorin virka. Rehtori ja rehtorin virka on myös ala-asteella 12-opettajaisissa ja sitä suuremmissa kouluissa. Lisäksi rehtori ja rehtorin virka on erityiskouluissa, joissa on pysyvästi vähintään kolme perusopetusryhmää, joista ainakin yhdessä on yläasteen oppilaita. (Heinonkari 1999, 15.)

Peruskoulun siirtymävaiheessa alkoi myös rehtorien kouluttaminen uuteen koulujärjestelmään. Peruskoulu-uudistus lähes kaksinkertaisti rehtorien lukumäärän ja koulutusta suunnattiin uusille lähinnä peruskoulun yläasteiden rehtoreille. Rehtoriratkaisun kanssa samanaikaisesti suunniteltiin maahan yhteistä rehtorikoulutusjärjestelmää. Keskusjohtoisuuden aikakauden rehtorikoulutusjärjestelmän toimeenpano alkoi vuonna 1980, jossa velvoitettiin huolehtimaan rehtoreiden tarpeellisesta koulutuksesta. Rehtorinkoulutuksen valvonta sekä järjestämis- ja rahoitusvastuu tuli kouluhallitukselle ja lääninhallituksille yhteistyössä kunnallisten keskusjärjestöjen ja kuntien kanssa. (Taipale 2000, 37.)

Rehtorinkoulutukselle määriteltiin yleis- ja johtamiskoulutukselliset sekä tehtäväkohtaiset tavoitteet, joista erittelen muutaman keskeisen. Koulutuksen tuli antaa koulutettavalle riittävät valmiudet koulunjohdollisiin tehtäviin ja auttaa häntä ymmärtämään johtamisen merkitys niin yksilön, yksikön kuin yhteiskunnan kannalta. Johtajalle tuli antaa valmiuksia järjestää johtamansa yksikön toiminta sellaiseksi, että eri opettajien toiminnot nivELYVÄT mielekkäällä tavalla koululle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Lisäksi koulutettaville tuli antaa sellaisia tietoja ja taitoja, että hän selviytyy koulun hallinnollisista tehtävistä, ja että hän tuntee koulu- ja kunnallishallinnon pääpiirteet. Tällä sopimuksella luotiin puitteet 1980-luvun peruskoulujen ja lukioiden rehtorien koulutukselle, jonka vuosikymmenen lopulla koulutuksen piiriin otettiin myös alasteen koulunjohtajat. (Taipale 2000, 38 - 39.)

Suomen rehtorinkoulutuksessa 1990-luku merkitsi muutosta erityisesti kahdessa suhteessa. Ensinnäkin perinteisen hallintokoneiston ja kokoneiden rehtoreiden rinnalle kouluttajiksi ovat tulleet täydennyskoulutusalan ammattilaiset, joilla on usein läheiset yhteydet yliopistoihin ja alan tutkimukseen. Toinen merkittävä muutos on ollut kansainvälistyminen, jossa vierailut eri maissa sijaitsevilla oppilaitoksissa ja myös osallistumiset ulkomaisiin rehtorinkoulutusohjelmiin ja alan konferensseihin ovat lisääntyneet. (Taipale 2000, 48 - 49.)

Ahosen (2008, 15) mukaan vasta 1990-luvulla on oppilaitosjohdolle ollut tarjolla pitkäkestoisempaa koulutusta. Oppilaitosjohdon tutkimuksen vähyys on hänen mukaansa merkinnyt sitä, että koulutuksessa on tukeuduttu muiden alojen johtamisen teorioihin.

Kanervion ja Riskun (2009, 5) kuntien yleissivistävän opetustoimen johtamisen tilaa koskevan tutkimuksen tulosten mukaan kunnissa näytettiin pyrittävän itsenäiseen, pitkäjänteiseen ja johdonmukaiseen strategiseen kehittämiseen. Tämän toteutusta haittasi kuitenkin merkittävästi opetustoimen johtamisen resurssien vähyys. Lisäksi yleissivistävän opetustoimen johtamista kehittäessä olisi hyvä huomioida kuntien hyvin erilaiset tilanteet. Käsitykset kuntien yleissivistävästä opetustoimesta vuonna 2015 olivat palveluiden käyttäjien osalta



pääosin myönteisiä. Opetustoimen johtamisen resurssien ollessa vähäisiä, korostuvat erityisesti niiden mahdollisimman laadukas hyödyntäminen. Miten lähellä kunnan pyrkimykset ja käytännön toteutukset ovat toisiaan? Millä keinoin niitä voisi lähentää resurssit huomioiden?

## 6.3 Jyväskylän Rehtori-instituutti

### 6.3.1 Lähtökohdat

Jyväskylässä perustettiin toukokuussa 1999 kasvatustieteiden tiedekuntaan Rehtori-instituutti, jonka tehtäväksi määriteltiin oppilaitosten johdon koulutus sekä koulutusta tukeva tutkimus. Instituutilla on sen työtä ohjaava yliopiston sisäinen johtoryhmä sekä yhteiskuntayhteyksiä hoitava valtakunnallinen neuvottelukunta. Rehtori-instituutilla on johtaja ja tarpeellinen määrä muuta henkilökuntaa. Opetustoimen hallinnon ja johtamisen opintojen suunnittelussa on käytetty hyväksi rehtorinkoulutuksen ohjelmia muun muassa Englannista, USA:sta ja Ruotsista. (Nikki 2001, 10.)

Opetustoimen hallinnon ja johtamisen opinnot ovat monitieteisiä, ja pääosa kouluttajista tulee yliopiston eri laitoksilta. Lisäksi kouluttajia saadaan opetusministeriöstä, opetushallituksesta ja Suomen kuntaliitosta sekä muilta neuvottelukunnan edustamilta tahoilta. Eri koulutusmuotoja edustavat tutorit ovat kokeneita rehtoreita ja toimivat asiantuntijoina kukin omaa koulutusmuotoaan koskevissa kysymyksissä. Opetustoimen hallinnon ja johtamisen opintokokonaisuuden tarkoitus on antaa perustietoja, -taitoja ja valmiuksia niihin tehtäviin, joihin opetustoimen erilaisissa johtotehtävissä toimivat joutuvat. Koulutuksen opetussuunnitelma on jatkuva prosessi, jota työstetään ja muutetaan yhteiskunnassa ja opetushallinnossa tapahtuvien muutosten ja niiden aiheuttamien vaateiden mukaiseksi. (Nikki 2001, 11.)

Nykyään Jyväskylän rehtori-instituutin koulutuskokonaisuuksia ovat: Opetustoimen hallinnon ja johtamisen sekä perus- että aineopinnot, varhais-

kasvatuksen johtamiskoulutus, Minustako rehtori? Oppilaitosjohtajan työhön valmentava koulutus, opetustoimen eri kohderyhmille tarkoitettut koulutukset sekä Master's Degree Programme in Educational Leadership ja Master of Educational Management and Leadership (MEd- online ohjelma) (<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/rehtori/koulutus/> viitattu 18.1.-14)

### 6.3.2 Koulutuksen sisällöt

Jyväskylän Rehtori-instituutti järjestää rehtoriksi kelpoistavaa koulutusta tarjoamallaan Opetustoimen hallinnon ja johtamisen perusteet 25 opintopisteen - opintokokonaisuudella. Tähän voi hakeutua joko maksuttomassa opiskelijakiintiössä yliopistossa perustutkintoa suorittavat opintojensa loppuvaiheessa olevat opettajaopiskelijat tai maksullisessa työelämäkiintiössä opetus- ja kasvatusalalla toimivat. Seuraavassa kuvataan tarkemmin opintokokonaisuuden keskeisiä sisältöjä ja toimintakäytänteitä:

Perusopinnot pohjautuvat tutkimustietoon. Opetustoimen ja oppilaitoksen johtajuutta opiskellaan jäsentämällä sitä tiedon ja asiantuntijuuden sekä yksilön ja yhteisön välisen vuorovaikutuksen kautta. Koulutuksen päätyttyä opiskelija tuntee opetustoimen ja oppilaitoksen johtajuuden perusteet ja kykenee soveltamaan niitä teoiksi omassa toimintaympäristössään. Tämän lisäksi opiskelija tuntee opetustoimen ja oppilaitoksen johtajuuteen liittyvät keskeiset asiantuntijuusalueet sekä osaa etsiä, käyttää ja viestiä eri asiantuntijuusalueisiin liittyvää tietoa. Oppimisprosessia ohjaa opiskelijan oma ymmärrys ihmisyyden, yhteisöllisyyden, osallisuuden ja yksilöllisyyden merkityksestä. Opiskelija ymmärtää, miksi on olennaista, että hän itse sitoutuu näiden asioiden edistämiseen omassa työssään.

Opetustoimen hallinto ja johtaminen -perusopinnot rakentuvat lähijaksoista ja itseenäisestä työskentelystä. Ajallisesti koulutus rakentuu kahden päivän lähijaksoista, joita on kolmen lukukauden aikana yhteensä 10. Lähijaksojen ja itseopiskelun ohella opiskelu etenee myös isona ryhmänä esimerkiksi asiantuntijaluennoilla, joihin liittyy myös kirjallisuuteen perehtymistä ja oppimistehtäviä, sekä yhdessä että yksilöllisesti. Koulutuksen aikana vierailaan oppilaitoksissa ja opiskellaan verkossa. Koulutus sitoo yhteen oppilaitosjohtamisen teorian ja käytännön.

(<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/rehtori/koulutus/perusopinnot/perusopinnot-ovat-teorian-ja-kaytannon-vuoropuhelua>, viitattu to 24.10.-13.)

## 6.4 Koulutuksen arviointia

Jyväskylän rehtori-instituutin mukaan rehtorin tehtävästä on nyt tullut ammatti (*professio*), jossa edellytetään aikaisempaa monipuolisempaa osaamista. Sen mukaan perinteisen opetushallinnon, koulutuslainsäädännön ja taloushallinnon osaamisen rinnalle nousevat laajat johtamisen taidot, jossa nyt korostuvat visio- ja strateginen johtaminen, toimintakulttuurin kehittäminen, arvojohtaminen, muutoksen johtaminen, osaamisen johtaminen, tiimityön johtaminen, verkostojen johtaminen, jaettu johtaminen ja 'teacher leadership'. Keskeiseen asemaan ovat nousemassa useita edellisiä yhdistävä pedagoginen johtaminen sekä oppilaitoksia organisaatioina tarkasteleva oppijoiden yhteisöjen kehittäminen. (<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/rehtori/kymmenen-vuotta-rehtorikoulutuksen-kehittaemista> , viitattu 27.11.-13.)

Nikin (2001, 5) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mistä Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutin järjestämässä koulutuksessa on kyse. Siinä joukko Rehtori-instituutin kouluttajia kertoi lyhyesti muutamista opintokokonaisuuden sisällöistä ja niiden merkityksestä opetustoimen johtotehtävissä työskenteleville. Aihetta käsitellään muun muassa Jyväskylän yliopiston rehtorinkoulutuksen syntyä kuvaamalla, rehtorin toimintaa eri näkökulmista tarkastelemalla sekä koulutuskokemusten mielipiteitä esiin tuomalla. Haastatelluista henkilöistä hyvin monet pitivät rehtoreiden peruskoulutuksen järjestämistä välttämättömänä. Rehtorin toiminnan eri näkökulmia tarkasteltiin suhteessa: koulutuspolitiikkaan, taloushallintoon, kunnallisen toimintaympäristön haasteisiin, oppivaksi organisaatioksi viemistä, tapaan johtaa, itsetuntemukseen ja viestintään. Koulutuskokonaisuuden mielipiteitä ilmaisivat koulutuksen eri konteksteissa toimivat johtajat, joita olivat: peruskoulun rehtori, koulutoimen johtaja, lukion apulaisrehtori ja ammatillisessa koulutuksessa toimiva rehtori. Näin moni näkökulmaisesta tutkittavien kirjosta on haastava vetää tutkimustuloksia yhteen. Yleisesti tarkasteltuna koulutustarve nähtiin välttämättömänä ja koulutuskokonaisuuden sisältävän etuja ammatissa toimimiseen.

Kakonin (2012, 3) rehtoreiden aineopintojen koulutuskokemusten vaikutusta johtamiskäytänteisiin koskevan Pro Gradu- tutkimuksen mukaan laadukkaalla johtamiskoulutuksella on nähty olevan myönteisiä vaikutuksia osallistujien johtamiskäytänteisiin. Tutkimuksen mukaan koulutus vaikutti positiivisesti rehtoreiden johtamiseen, koska he tulivat pätevimmiksi ja kykenivät käyttämään kouluissaan erilaisia johtamistapoja kuten visiointia, yhteistoimintaa, jakamista, näkymistä ja transformationaalista johtamista. Lisäksi henkilökohtaisten kokemusten ohella teorialla, tieto käytännöstä ja johtajuudesta sekä verkostoituminen olivat tärkeimmät lähteet rehtoreiden johtamiskäytänteille. Tulosten mukaan koulutuksessa tulisi painottaa nykyistä enemmän tiettyjä koulutusohjelman tekijöitä kuten laatua ja koulutuksen toteutusta, inhimillisiä ja taloudellisia resursseja sekä paikallisten ja kansainvälisten verkostojen luomista ja säilyttämistä muiden koulutuksen järjestäjien kanssa.

## 7 ORIENTAATIO TUTKIMUKSEEN

### 7.1 Tutkimus

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää *rehtorikelpoisten luokanopettajien koulutuksen arviointia suhteessa työelämään*. Tarkasteltava koulutuskokonaisuus tässä on Rehtori-instituutin tarjoamat Opetustoimen hallinnon ja johtamisen 25 opintopisteen perusopinnot. Tarkoituksen selvittämistä tukeviksi tutkimustehtäviksi muodostuivat: 1. *koulutuskokonaisuuden koettu vaikuttavuus* 2. *käsitys rehtorin työstä* sekä 3. *näkemys kouluyhteisöstä*. Näen *koulutuksen koetun vaikuttavuuden* keskeisenä, koska on tärkeää selvittää sen tarjoamat merkityksellisimmät sisällöt henkilökohtaisella tasolla työelämän kontekstiin vietyinä. Tästä on apua koulutuskokonaisuutta kehittäessä sekä opitun käytäntöön viemisen tiedostamisessa. *Käsitys rehtorin työstä* on oleellinen, jotta tarkentuisi millainen osuus koulutuskokonaisuudella on nykyisten käsitysten muotoutumisessa. Miten opintokokonaisuus todella vaikuttaa tapaan ajatella rehtorin työstä? *Näkemys kouluyhteisöstä* on keskeinen, koska se valottaa perspektiiviä tarkastella kouluyhteisöä koulutuksen jälkeen. Onko se erilainen kuin ennen koulutuskokonaisuutta?

### 7.2 Tutkittavat

Tutkimusotoksenani oli kahdeksan sekä luokanopettaja että rehtorikelpoista henkilöä, joista 5 oli miehiä ja 3 naisia. Heistä 5 työskenteli Keski-Suomen, 2 Uudenmaan ja 1 Pirkanmaan alueella. Iältään he olivat 25 - 52- vuotiaita. Haastateltavista 5 oli valittu rehtorin perusopintojen koulutukseen ilmaisen opiskelijakiintiön kautta osana tutkintoa, ja 3 olivat käyneet opinnot maksullisena työ-

elämästä opintoihin hakeutuen. Haastateltavat olivat suomen kansalaisia, joista seitsemällä oli äidinkielenään suomen kieli ja yhdellä suomalainen viittomakieli.

Luokanopettaja ja rehtori kelpoisuuden lisäksi viidellä haastateltavista oli erityisluokanopettajan, yhdellä lastentarhanopettajan, yhdellä historian aineenopettajan ja yhdellä liikunnan opettajan (peruskoulussa) kelpoisuus. Haastateltavista yksi toimi tällä hetkellä sivistystoimen johtajana (ja osa-aikaisena yläasteen erityisopettajana) yksi rehtorina, kaksi apulaisrehtorina (toinen ala-asteen erityisopettajan ja toinen luokanopettajan työtehtävän ohessa), yksi tutkijana tohtorikoulutettavana, yksi toimitusjohtajana kolmannella sektorilla, yksi erityisluokanopettajana ja yksi resurssiopettajana alakoulussa.

### 7.3 Tutkimusaineiston keruu ja analyysi

Tekemäni haastattelut olivat kestoaltaan 44 - 66 minuuttia, ja ne toteutettiin yksilöhaastatteluina. Haastateltaville annettiin mahdollisuus tutustua etukäteen lähetettyyn puolistrukturoituun haastattelurunkoon (ks. Liite 2). Haastattelutilanne toteutettiin teemahaastatteluna, ja tallennettiin nauhoittamalla. Yksi haastatteluista tulkattiin suomenkielen ja suomalaisen viittomakielen välillä. Käytin teemahaastattelua aineistossa sen yhtenevyyden tukemiseksi ja yleistettävyyden edesauttamiseksi.

Metodologisesti teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista, heidän asioille antamia merkityksiä sekä sitä, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Sarajärvi & Tuomi 2009, 75). Merkitykset niveltyvät toisiinsa, ja asiat saavat merkityksensä suhteestaan toisiinsa. Näin ollen merkitysten tulkinnassa ei ole kyse yksittäisen merkityksenannon selvittämisestä vaan merkitysten verkon hahmottamisesta. Tulkintakysymykset määrittävät sen, millaisia merkityksiä ollaan hakemassa. (Moilanen & Rähkä 2010, 46, 51.)

Vaikka haastattelutilanteita varten oli laadittu haastattelurunko (ks. Liite 2), etenivät keskusteluaiheet enemmän teemojen pohjalta. Etenemisjärjestys oli

vapaamuotoista ja joskus tarkentava kysymys syntyi haastateltavan kertoman pohjalta. Näin tällaisen haastattelujen toteuttamistavan etuna aidon keskustelun esiin nousemisen, haittana puolestaan rönsyilyn.

Tekemäni laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on ollut induktiivisuus eli aineistolähtöisyys, jossa voidaan lähteä liikkeelle mahdollisimman puhtaalta pöydältä ilman ennakoasettamuksia tai määritelmiä (Eskola & Suoranta 2008, 19). Teoreettinen perehtyneisyys asetettuun tutkimusongelmaan oli tietoisesti vähäistä tutkimusprosessin aikana, jolloin rooliani haastattelijana ohjasivat mahdollisimman vähän oletukset mahdollisista vastauksista.

Litteroin nauhoitetun haastatteluaineiston tekstimassaksi. Aineistolähtöisestä tekstimassasta on ensin pyrittävä löytämään ja sen jälkeen eroteltava tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet (Eskola & Suoranta 2008, 174). Valitsin sisällön analyysimenetelmäksi aineistolähtöisesti sen pelkistämisen, ryhmittelyn, ylä- ja alakategorioiden luomisen sekä yhdistävien ja erottavien tekijöiden jäsentelyn. Miles ja Huberman (1994) kuvaavat aineistolähtöisen laadullisen eli induktiivisen aineiston analyysia karkeasti kolmivaiheiseksi prosessiksi, jossa aineisto ensin *reduoidaan* eli pelkistetään. Tämä tapahtui tutkimuksessani litterointivaiheen jälkeen, jolloin kävin jokaisen haastattelun läpi tutkimuksen kannalta turhan tiedon karsien ja keskeisiä asioita esiin nostoen. Seuraavaksi *klusteroin* eli ryhmittelin aineiston. Ryhmittelin aineiston teemojen mukaan. Pääteemoiksi muodostuivat *kokemukset rehtorinkoulutuksen perusopinnoista, rehtorinkoulutus suhteessa työelämään, johtamisroolit ja kouluyhteisön tarkastelu*. Lopuksi aineisto *abstrahoitii* eli luotiin teoreettiset käsitteet. Lähtökohtaisestikin induktiivisessa tutkimuksessa vasta tulosten jälkeen lähdin jalostamaan esiintyneitä keskeisiä teemoja ja käsitteitä tarkempaan teoreettiseen tarkasteluun. (Miles & Huberman 1994 Sarajärven & Tuomen 2009, 108 mukaan.)

Seuraavissa luvuissa 8-11 esittelen toteuttamani tutkimuksen keskeisiä tuloksia. Haastattelut on eroteltu numeroin, joiden avulla niihin viitataan.

## 8 KOKEMUKSET REHTORINKOULUTUKSEN PE- RUSOPINNOISTA

Tämän luvun tuloksissa tarkastellaan tutkimustehtävää *koulutuskokonaisuuden koetusta vaikuttavuudesta*.

### 8.1 Työelämävuosien etu koulutuksen hyödyn saamiseen

Jokaisessa haastattelussa mainittiin ennen koulutusta hankitun työelämäkokemuksen antama tuki opiskelulle. Yleensä työkokemus nähtiin myönteisenä asiana (3, 4, 6, 8). Työkokemuksen etuna pidettiin opinnoista enemmän irti saamista. Työkokemusta kuvailtiin myös opintoja tukevaksi (7, 5). Mahdollisena haittana mainittiin työelämän sosiaalistama käsitys koulusta (2) sekä opiskelurytmiin palaaminen (1).

”Kyllä se niinku ilman muuta opinnoista saa paljon paljon enemmän irti, jos ne tekee niinkun silleen että on jo toiminu työelämässä.” Haast.4

”No me ei olla ehkä sosiaalistuttu sitten semmoseen niinkun..jonkinlaiseen käsitykseen koulusta.” Haast.2

Tulosta työelämäkokemuksen myönteisyydestä opinnoissa tukee Leivon (2010, 3, 115) luokanopettajien aikuiskoulutuksessa oleville suunnattu väitöskirjatutkimus, jonka mukaan aikuisopiskelijat luottivat lähes yksimielisesti työkokemuksen hyödyntämisen mahdollisuuteen opintojen aikana. Aiemmat opiskelukokemukset ja kokemukset opettajan työssä näyttivät lisäävän aikuisopiskelijoiden itseluottamusta opiskelun sujumiseen.



## 8.2 Merkittävimmät oppimiskokemukset

### 8.2.1 Tutor-ryhmäyöskentely vertaisilta ja mentori- rehtorilta oppien

Haastatteluista mieleenpainuvina oppimiskokemuksina mainittiin eniten sekä pienryhmäyöskentely, jossa opittiin vertaisilta (3, 5, 7) että harjoittelu, jossa opittiin mentori- rehtorilta (1, 2, 7, 8). Syiksi näiden toimivuudelle mainittiin teorian ja käytännön sitominen (3), opitun syventäminen (5) sekä hyvien näkemysten ja keskustelujen syntyminen (2).

*"Se oli minusta jotenkin ihana, kun sidottiin sitä teoriaa käytäntöön, niin se jotenkin kolahti." Haast.3*

*"Se kotiryhmä oli kyllä hyvä, et siellä käsiteltiin asioita ja purettiin asioita ja käytiin niitä syvällisemmin läpi." Haast.5*

*"Siinä sai myös ihan nii jotenkin semmosia hyviä näkemyksiä, oli hirveen hyviä keskusteluja siellä." Haast.2*

Heikkisen, Jokisen ja Tynjälän (2010, 18 - 19) mukaan erilaisten kokeilujen jälkeen on päädytty siihen, että Suomessa toimivin ratkaisu on mentoroinnin järjestäminen ryhmissä. Tässä kantavana ajatuksena on, että eri-ikäiset opettajat saavat ryhmissä mahdollisuuden jakaa osaamistaan ja ammatissa esiin tulleita ongelmia. Vaikka tässä yhteydessä puhutaan opettajien työelämään sovelletusta toimintamallista, näkisin tutkimukseni tulosten pohjalta sen toimivuuden yhtä lailla opintojen yhteydessä.

### 8.2.2 Varmuutta rehtoriuteen ja lakisäädöksiä työkaluiksi

Muutamassa haastattelussa mainittiin opintojen tuomasta ammatillisesta varmuudesta (6, 4, 3).

*"Tärkein, mitä mä ajattelen että se koulutus on antanu, nii on niinku rehtorin identiteetti ja varmuus siitä, että koska mulla on koulutus niin mä pystyn siihen." Haast.6*

”Tukipohjaa sitten niinku siinä, että mä tiedän suurin piirtein että, mitä multa odotetaan ja mistä tässä on kysymys.” Haast.4

Muutamassa haastatteluista kuvailtiin lakiosuuden merkitystä opinnoissa (1, 3. 4). Ulkoa opetteluun sijaan painotettiin lakien ymmärrystä sekä osaamista etsiä tietoa tarpeen tullen. Näistä käsityksistä huolimatta lakiosuuden koettiin jääneen opinnoissa vähäiseksi.

”Siinä tuli nää Finlex- sivustot ja muut niinku tutuiks. Että tietää, mistä ne lait sitten löytyy.” Haast.1

”No sitten ehkä siinä aika opintojen alkuvaiheessa oli sitä niinkun itse lakiasiaa, mitä myös rehtorin täytyy oikeesti hanskata. Iteltä niinku koin että se jäi aika hataraksi sen käsittely.” Haast.3

Lakiosuuden merkitys opinnoissa liittyy asiajohtamisen ulottuvuuteen. Koulunjohtajan tehtävänä suorittaa on hänelle laissa ja sen nojalla asetuksessa säädetyt sekä erikseen määrätyt hallintotehtävät (Toivonen, Hamid & Kemppainen 1995, 32).

## 8.3 Kehitettävää opintoihin

### 8.3.1 Käytännöllisyyden arvostus

Parissa haastattelussa kävi ilmi käytännönläheisyyden vähäisyys puutteena opinnoissa (5, 7). Osassa haastatteluissa opintojen teoreettisuudesta mainittiin siihen kantaa ottamatta (4, 8).

”Rehtorinkoulutus-instituutissa ei ollu minkään näköstä harjottelua elikkä oli ainoastaan niitä ryhmitöitä ja sit niit teoriaopintoja, joten siihen olis joku jakso sopinun mielestä. Et se olis itse asiassa kaivannu sitä.” Haast.5

”Teoreettinen puoli siellä varmaan kyllä enemmän painottu.” Haast.8

Muutamassa haastatteluista mainittiin vierailevista puhujista (7, 3, 2), osin kriittisesti.

”He ei esimerkiksi tiedä kouluelämästä.” Haast.7

Otalan (2004, 39) mukaan opinahjojen on toimittava läheisessä yhteistyössä työelämän kanssa voidakseen tuottaa sellaista oppia, jota ihmiset tarvitsevat. Tämä huomio on yhdenmukainen omien tutkimustulosteni kanssa.

### 8.3.2 Opiskelun ja työelämän yhteen sovittamisen hankaluus

Osassa työelämäkiintiöstä tulleiden haastatteluista nousi esille kouluttautumisen ja työelämän väliset hankaluudet (3, 8).

”Että kyllä nää vei ilta-aikaa ja viikonloppuaikaa.” Haast.3

”Kun koulutukseen lähtee, niin sitten tavallaan se on aina hyödyllistä ja hyvä juttu, mutta sit kun sieltä tulee pois nii sitten on työpöydällä kaikenlaista. On postia ja on sähköposti tukossa ja..” Haast.8

Opiskelijakiintiössä kouluttautuva puolestaan mainitsi etunaan jo olemassa olleen opiskelun rytmin (1).

”Mut itellä oli ehkä etuna se, että en kokenu sitä opiskelua ehkä niin hankalana ja aikaa vievänä” Haast.1

Otalan (2004, 39) mukaan työsuhteiden lyhentyessä ja työn jatkuvuutta koskevan epävarmuuden kasvaessa vastuu omasta kouluttautumisesta, osaamisesta ja kilpailukyvyistä työmarkkinoilla siirtyy yksilöille, joiden osaaminen ja pätevyys ovat henkilökohtaista omaisuutta. Tämä näkyi aineistossa erityisesti työelämäkiintiöstä tulleiden kohdalla, joilla opintojen suorittaminen vaati enemmän järjestelyjä.

Aineiston pohjalta näen rehtorin koulutuksen haasteena eri kiintiöstä tulleiden opiskelijoiden koulutuksen yhteen sovittelun mahdollisimman suuren hyödyn saamiseksi. Jäin pohtimaan, miten työelämävuosia hyödynnettäisiin koulutuksessa? Miten taas opiskelijakiintiössä tulleiden käytännön kokemuksia lisättäisiin?

”Siihen olis vastaus varmaan joku sellanen koulutus, joka ihan suorastaan palvelis jotain meidän tarvetta, niin et joku homma tulis tehtyä sen koulutuksen avulla.” Haast.8

”Jotkut asiat oli aika haastavia tuoda sit niinkun käytäntöön kun ei sitä omaa työyhteisöä siinä ollu.” Haast.7

Miten opiskelijoille tulisi varmistaa työkokemus opiskeluiden hyödyksi? Miten taas työssä oleville luotaisiin tehokkaat opiskelutekniikat?

”Itse toivoisin, et jos vois in vaikuttaa tähän koulutusohjelmaan, nii toivoisin et sinne vaadittais aikaisempaa työkokemusta.” Haast.5

Rehtori- instituutin tarjoamia viimeisimpiä koulutuksia katsoessa, sieltä nousee esille *Minustako rehtori?* Oppilaitostyöhön valmentava 6 opintopisteen Opetushallituksen rahoittama ilmainen koulutus, jonka ajatuksena on orientoituminen ja perustiedon saaminen oppilaitoksen johtajuudesta

(<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/rehtori/koulutus/minustako-rehtori-oppilaitosjohtajan-tyohon-valmentava-koulutus> , viitattu 20.1. -14). Tämä valmentava kurssi vaikuttaa tärkeältä kehitysaskelilta tutkimustuloksista herääviin kysymyksiin. Näkisin kurssin yhdeksi tarkoitukseksi selventää ajatusta opetustoimen hallinnon ja johtamisen perusopintokokonaisuuteen lähtemisen tarpeellisuudesta. Tutkimustulosteni pohjalta herää kysymys, voisiko tämän orientoivan kurssin käyminen olla edellytys rehtorin pätevöittävään koulutukseen hakeutuville sen oppimisen laadun tukemiseksi?

## 9 REHTORINKOULUTUS SUHTEESSA TYÖELÄMÄÄN

Tämän luvun tuloksissa tarkastellaan tutkimustehtävää *koulutuskokonaisuuden koetusta vaikuttavuudesta*.

### 9.1 Lisääntyvät työmahdollisuudet

Haastatteluissa nähtiin yleisesti opintojen lisänneen työmahdollisuuksia. Sen tuomana etuna esiintyi pääsy johtotehtäviin (2, 4, 5, 8) tai edellytys niiden hakemiseen. Osalla kelpoisuus ei ollut ehtinyt vaikuttamaan sen hetkiseen työtehtävään (3, 7, 1).

”Sen jälkeen vasta avautu ihan niinku yks kaks vaan tämmönen tilaisuus (sivistystoimen johtajaksi), ja uskalsin tarttua siihen.” Haast.8

”Apulaisrehtoriksi en ois päässy ilman sitä koulutusta.” Haast.6

”Paikka oli ennen tätä. Joo, että tää ei oo niinku ainakaan vielä vaikuttanu.” Haast.3

### 9.2 Alaistaidot koulutuksen koettuna antina

Puolessa haastatteluista nostettiin esille koulutuksen myötä kehittyneet alaistaidot kouluyhteisössä (1, 3, 4, 7). Taitojen nähtiin kehittyneen erityisesti kyvyssä ymmärtää esimiehen toimintaa kouluyhteisössä.

”Työskentelijänä ei niin kärkkäästi tai kevyesti lähde arvostelemaan johtajien työtä, koska ymmärtää ettei se niin helppoa ole johtaja olla varsinkaan asiantuntijayhteisössä.” Haast.1

”Omia ainakin alaistaitoja tällä hetkellä on mielestäni parantanut tämä koulutus.” Haast.3

Keskisen (2007, 33) mukaan alaistaitojen piirteisiin kuuluvat lähikäsitteistä: sioutuminen, organisaatioon samaistuminen, motivoituneisuus ja ammatillinen osaaminen. Nämä lähikäsitteet auttavat ymmärtämään toteuttamani tutkimuksen tuloksissa esiintyviä alaistaitojen osa-alueita.

### 9.3 Esimiestaitojen laajentuminen

Puolessa haastatteluista kuvattiin esimiestaitoja (1, 3, 4, 7) sekä suhteessa työntekijään että työntekijän suhteesta esimieheen (4, 7). Parissa haastattelussa korostettiin itsensä tuntemista esimiestaidoissa (1, 3).

”Pitää ymmärtää että esimiehen tehtävä on erilainen kun sitten työntekijän tehtävä vaikka samojen ihmisten kanssa olis tekemisissä.” Haast.4

”Mää arvostan kyllä johtajaa joka osaa sen käytännönkin työn. Et semmonen johtaja, joka osaa päättää hyvin asioista, ja semmonen johtaja jolta toisaalta saa myös vinkkejä.” Haast.7

”Tuntee millainen itse olen johtajana ja ihmisenä. Et on ehkä vähemmän vietävissä, esimerkiksi mielisteltävissä, ja sen perusteella tekee päätökset. Tietää, millonka minua mielistellään ja tietää tavallaan ne omat heikot kohtansa, että mistä narusta minua vetämällä minä toimin, niinku muut tahtoo.” Haast.1

### 9.4 Kokonaisuuksien näkeminen

Muutamassa haastattelussa nostettiin esille koulutuksen myötä kehittynyt kokonaisuuksien näkemisen etu työelämässä (2, 4, 7).

”Johtaja katsoo aina sitä asiaa kokonaisuutena. Ja aina kaikki asiat ratkaistaan kokonaisedun nimissä.” Haast.4

”Mulla on hyvä näkemys koulusta kokonaisuutena. -- Mä pystyn pystyn näkemään koulua organisaationa koulutuksen ja muitten kokemusten takia ehkä keskimäärästä paremmin.” Haast.2

Lindholmin (2001, 2) Pro gradu- tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millainen vaikutus johtamistaidollisella koulutuksella on esimiesten kehittämisessä omassa työssään. Se toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena 15 esimiesvalmennukseen osallistuneelle. Tulosten mukaan oli nähtävissä, että kaikki esimiehet suhtautuivat valmennukseen positiivisesti. He olivat oppineet näkemään työnsä laajemmin ja ymmärtämään ihmisten käyttäytymisen taustalla olevia lainalaisuuksia. Tämä tukee oman tutkimukseni tuloksia rehtorinkoulutuksen myötä laajentuneesta ymmärryksestä kouluyhteisössä.

## 10 JOHTAMISROOLEJA AINEISTOSSA

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimustehtävää *rehtorin työn käsityksestä*. Haastatteluista nousi esille erilaisia johtamisen rooleja, joiden painotukset vaihtelivat. Yleisesti ottaen keskeisimpänä rehtorin työssä nähtiin pedagoginen johtaminen. Keskeisenä esiintyi myös ihmisten johtaminen ja persoonalla johtaminen. Seuraavaksi eniten esiintyi jaettu johtaminen ja muutosjohtaminen. Jonkin verran esiintyi asiajohtamista ja tilannejohtamista sekä yksittäisempi huomio itsensä johtamisesta. Järjestän tulokset tässä sen mukaan, miten keskeisesti ne esiintyivät aineistossa.

### 10.1 Pedagoginen johtaminen

Pedagogiseen johtamiseen (2, 4, 6, 7, 8) liitettiin useampaa johtamisroolia. Sitä pidettiin eniten käytännössä opetettavana, joista yhdessä haastattelussa painotettiin opettajan kokemuksen välttämättömyyttä. Johtamisroolin haasteena kuvailtiin sen sisältämien osa-alueiden kirjavuutta ja helppoutena sen käytännönläheisyyttä.

”Rehtori ei voi toimia ellei oo opettajan kokemusta ja koulutusta. -- Päätökset on pääosin pedagogisia ja rehtorin työ on pääosin pedagogista.” Haast.4

”Pedagoginen johtajuus: jos sä johdat sitä koulua pedagogisesti niin se niinkun näkyy se sekä ledership että management puoli.” Haast.7

”Toinen tärkeä osa-alue rehtorin työtä johtajana niin on pedagoginen johtajuus. Ja itse asiassa nää muutosjohtajuuteen tai nämä opetussuunnitelma ja kolmiportainen tuki, niin ne liittyy hyvin vahvasti siihen pedagogiseen johtajuuteen.” Haast.6



Their (1994, 93) kuvaa johtajan toimivan kuten pedagoginen tuki-henkilö, joka ei tee päätöksiään muiden osalta vaan joka auttaa muita tekemään omat päätöksensä ja joka auttaa oppimaan ja kasvamaan.

Lonkilan (1991, 22 - 23) tutkimuksen muutamia esimerkkejä selvästi pedagogisista johtamistehtävistä olivat: opettajiin ja oppilaisiin kohdistuvat tehtävät, koulun opetussuunnitelman kehittämiseen ja seurantaan liittyvät tehtävät, kuten opetussuunnitelman kehittämistyön johtaminen sekä kodin ja koulun yhteistyön organisoiminen ja johtaminen.

## 10.2 Ihmisten johtaminen

Ihmisten johtamiseen liitettiin myös käsitys henkilöstöjohtamisesta. Ihmisten kohtaamisen taito nähtiin oleellisena osana rehtorin työtä (4, 6, 7, 2). Sen ristiriitana mainittiin tekninen helppous suhteessa käytännön erilaisten kohtaamisten tuomiin haasteisiin (4). Johtamisroolin merkitys nähtiin suurena koulun henkilökunnan ilmapiirin laatuun (6) ja henkilöstöressurssin käyttöön liittyen (2).

”Tää työ teknisesti ei oo vaikeeta. Mutta vaikeeta siitä tekee nää monen kirjavat ja sortiset ja eri tasolla tapahtuvat ihmisten kanssa kohtaamiset.” Haast.4

”Ilmapiirin luojana rehtorilla on tosi tärkeä rooli. Se vaikuttaa siihen henkilöstöjohtamiseen paljon.” Haast.6

”Ilman muuta mun mielestä rehtorin pitäis keskittyä, jos näitä halutaan jaotella, niin siihen ihmisten johtamiseen. Et ne on kuitenkin se keskeisin resurssi ne opettajat ja muu henkilökunta.” Haast.2

Raasumaa (2010, 29) kuvaa ihmisten kanssa toimimisen tapahtuvan keskustelun, motivoinnin ja innostamisen avulla. Tämä erittelee osaltaan keinoja tutkimustuloksissani esiintyvään rehtorin merkitykseen luoda ilmapiiriä koulussa (6).

### 10.3 Persoonalla johtaminen

Persoonalla johtamisen näkökulma nostettiin esille puolessa haastatteluista (1,3, 4, 5). Tämä nähtiin yhtenä keskeisenä johtamiseen vaikuttavana tekijänä. Persoonalla johtamisessa pidettiin yleisesti tärkeänä kykyä olla johtajuudesta huolimatta oma itsensä. Eräässä haastattelussa (5) kuvattiin tarkemmin oman persoonan sovittelua työkonseptiin.

*”Mun mielestä se lähtee niin siitä persoonasta. Et tottakai..niinku et kukaan ei voi esittää olevansa muuta kuin on. Vaan ollaan rohkeesti ja rennosti, ja tota se oma itsensä. Ja löytää se oma johtaja niinku itsensä sisältä.” Haast.3*

*”Mut mä oon silti säilyttäny mun persoonan, et enhän mä voi mun omaa persoonaa ni roskeen heittää noin, vaan sitten firman tarpeet ja mun tarpeet on onnistuttu sillä lailla tuomaan yhteen, et ne kohtaa toisensa.” Haast.5*

### 10.4 Jaettu johtaminen

Haastatteluista (8, 5, 6) ilmeni yleisesti jaetun johtajuuden merkitys osana nykypäivän toimintamallia.

*”Pitää jakaa. – Jos vuosikaudet tekee samaa työtä niin myöskin sokeutuu jonkun veran, että jos on ihan yksin. Parempi on, et siinä on jonkinlaista tiimiä vähän ympärillä.” Haast.8*

*”Huomas, että yks ihminen ei riitä siihen, että on kuitenkin yks rajallinen siinä omassa ajassa ja toiminnassaan. Joten sitten tehtiin tällasia organisaatiomuutoksia, et jaettiin osa vastuuta sit toimitusjohtajalle. Et se on paljon tehokkaampaa tällasenaan.” Haast.5*

*”Meillä on jaettu apulaisrehtoreille se apulaisrehtorin työ tai niinku kaikille kolmelle rehtorille jaettu töitä.” Haast.6*

Jaettu johtajuus on keskeinen osa nyky-yhteiskuntaa. Se näkyy yhteiskuntamme demokraattisessa päätöksenteossa. Asioita on entistä haastavampi hallita yksin,

jolloin vastuun jakaminen korostuu (5). Vastuun jakamisen myötä johtamisen perspektiivi laajenee (8).

## 10.5 Muutosjohtaminen

Muutosjohtaminen otettiin tarkemmin esille muutamassa haastattelusta (1, 6, 8).

”Mulla on paljon semmosta kehittämistyötä, et mä oon johtajana omimmillani muutosvaiheessa muutosjohtajana.” Haast.6

”Et muutoksia tulee ja niihin kannattaa suhtautua avoimesti eikä niinkun heti ajatella että se on jotain pelottavaa ja jotain sellasta että viedään matto alta.” Haast.8

”Et ne oli aika vastikään yhdistyneet, et siinä oli tämmöstä niinku sitäkin kahden koulukulttuurin erilaisuutta ja mitenkä saatais ne jotenkin toimimaan yhdessä. Et sekin, sellasta niinku muutoksen johtamista sitten taas niinkun eroaa siitä koulun pyörittämisestä.” Haast.1

Muutoksen mielekkyys on Viitalan (2004, 89) mukaan saatava perustelluksi siten, että ihmiset haluavat sitoutua muutokseen ja ponnistella sen eteen. Tämä tarkoittaa osaltaan tapaa johtaa muutosta sen alkutilanteessa.

## 10.6 Asioiden johtaminen

Asioiden johtamiseen tartuttiin aineistossa vähemmän (2, 8) kuin edellä esiteltäviin johtamisen rooleihin. Sen osaaminen mainittiin kuitenkin siihen tarttumisesta useammin rehtorin työtehtäviin kuuluvana osa-alueena. Asiajohtamisen osa-alueista parissa haastattelussa mainittiin sen sisältämät talouteen liittyvät asiat. Siihen liittyviä ristiriitoja esiintyi etenkin yhdessä haastattelusta (8), koska koulutuksen koettiin antaneen vain vähän valmiuksia osa-alueen hallintaan

suhteessa sen merkitykseen nykyisessä työtoimenkuvassa. Toisessa (2) korostettiin sen keskeistä vaikutusta koulun käytännön toimintaan.

”Talousarvio on yksi iso siivu tätä työtä.” Haast.8

”Tavallaan kaikki, esimerkiksi niinkun joku talouspuoli, niin musta se on vaikka sitä puhutaan tällönsenä asiajohtamisena, nii sehan ihan älyttömän keskeisesti vaikuttaa siihen, mitä ne ihmiset tekee.” Haast.2

Koulunjohtajan lakisääteinen tehtävä on johtaa, ohjata ja valvoa peruskoulun opetus- ja kasvatustyötä sekä suorittaa hänelle laissa ja sen nojalla asetuksessa säädetyt sekä erikseen määrätyt hallinto-, taloudenhoito-, ja opetustehtävät. Rehtorin ja johtajan tulee osaltaan pyrkiä saavuttamaan peruskoululle säädetyt tavoitteet ja osallistua koulun kehittämiseen sekä suorittaa peruskoulun opetussuunnitelman ja työsuunnitelman mukaan hänelle kuuluvat tehtävät. (Toivonen, Hamid & Kemppainen 1995, 32.)

Lonkilan (1990, 22 - 23) tutkimuksen yhteydessä koulunjohtajille annettiin tilaisuus esittää vapaamuotoisesti esimerkkejä selvästi hallinnollisista johtamistehtävistä. Muutamia esimerkkejä näistä vastauksista hallinnollisissa tehtävissä olivat: koulun johtokunnan aiheuttamat tehtävät, talousarvion aiheuttamat tehtävät, virkavapauksien myöntäminen ja sijaisten määräämistehtävät, koulun vuotuisen työsuunnitelman laadinnasta aiheutuvat hallinnolliset toimet sekä opettajakokousten organisointi.

## 10.7 Tilannejohtaminen

Kahdessa haastattelusta (1, 6) viitattiin johtamiseen keskeisesti vaikuttavan tilanteen. Erilaisiin tilanteisiin sopivat eri tyyppiset johtajat (1).

”Palkattais oikeenlainen johtaja oikeenlaiseen tilanteeseen.” Haast.1

”Riippuu paljon siitä minkälaisessa ympäristössä tekee töitä.” Haast.6

Herseyn ja Blanchardin (1990, 101) mukaan tilannejohtamisessa huomio kiinnitetään käyttäytymiseen ja ympäristöön, jonka kautta yksilö pystyy mukauttamaan johtamiskäyttäytymistään vaihteleviin tilanteisiin.

## 10.8 Itsensä johtaminen

Yhdessä haastatteluista korostettiin itsensä johtamista (1).

”Mutta nyt mikä vois sanoo, jos johtamisen opinnoissa, nii ainakin sillen jonkun veran korosti sitä itsensä johtamista. -- Että osaa aikatauluja ja tavoitteita asettaa itelleen. Ja sitten pitää niistä kohtuullisen hyvin vielä kiinni.” Haast.1

Kuuselan (2013, 184) mukaan itsensä johtaminen perustuu omien työ- ja ajattelutapojen tuntemukseen. Hänen mukaansa itsensä johtaminen on käytännössä omasta toiminnasta oppimista ja uusien toimintatapojen viemistä käytäntöön.

## 11 KOULUYHTEISÖN TARKASTELUA

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimustehtävää *kouluyhteisön näkemyksestä*.

### 11.1 Rehtorin ja opettajien toimenkuvien vertailua

Yli puolessa haastatteluista verrataan tarkemmin opettajan ja rehtorin toimenkuvia (1, 2, 3, 4, 6). Näistä eniten kuvataan rehtoriudessa ja opettajuudessa löytyvän samanlaisuuksia eri yhteyksiin vietyinä (2, 4, 6). Eroina puolestaan mainitaan ajankäyttö (1) ja koko koulua koskevien päätösten tekeminen (3).

”Rehtorin työ on niinku opettajan työtä vielä sitten niinku eri tasolla. Se keskittyy eri asioihin, mutta se opettajuus siellä on kuitenkin taustalla aina rehtorilla.” Haat.4

”Luokanopettaja ajattelee sitä koko luokan kokonaisuutta. Rehtorin taas täytyy ajatella koko koulun kokonaisuutta.” Haast.6

”Että onks nyt varaa ostaa, se on niinku rehtorin homma se. Et mulla on ne pelinapulat, mitä on ja mä tiedän millä mä voin pelata.” Haast.3

Kemppisen (2009, 25, 17) toteuttaman rehtoreille suunnatun nettikyselyn rehtorin ja luokanopettajan työtä vertailevassa osiossa vastauksissa korostetaan sitä, että opettajan vastuu rajautuu pääosin omaan luokkaan, kun rehtori on vastuussa koko koulusta ja sen toiminnasta. Toteuttamani tutkimuksen tuloksista poiketen, tässä kyselyssä lähes kaikki vastaajista korostivat johtamisen olevan täysin erilaista työtä kuin opettajan työ.

## 11.2 Yhteistyö

Yhteistyön merkitys tuotiin esille lähes jokaisessa haastattelussa. Se nähtiin edellytyksenä kouluyhteisön toiminnalle. Osassa mainittiin opettajien välisen yhteistyön vaikutuksesta suhteessa lasten väliseen yhteistyöhön (2, 6). Osassa kuvattiin yhteistyön toteutumiseen edesauttavia järjesteltävissä olevia ratkaisuja (6), osassa puhuttiin samanaikaisopetuksesta (7), osassa yhdessä päättämistä (4) ja osassa moniammatillisen yhteistyön merkityksestä (8).

*”Mikä on se lasten kokemus ja mitä he saa. Et mitä enemmän opettajat tekee yhteistyötä, niin sitä enemmän myös lapset tekee.” Haast.6*

*”Asioita pohditaan yhdessä, ja yhdessä edistetään..toimitaan sinällään demokraattisesti että tuota tiettyjä asioita ratkaistaan yhdessä ja enemmistön päätöksillä.” Haast.4*

*”Et siihen pystyy vaikuttamaan tämmösen niinkun hallinnollisen johtamisen kautta järjestämällä esimerkiksi palkkitunteja tai muuten että niillä luokilla on käytännössä mahdollisuus lukujärjestyksen puolesta, tilojen puolesta ja henkilökunnan et siellä on useampi opettaja käytössä, nii et on mahdollisuutta siihen yhteistyöhön.” Haast.6*

*”Opetetaan kyllä kahdella aikuisella siinä luokassa.” Haast.7*

*”Meillä esimerkiksi nyt on kouluissa ollu sisäilmaongelmia, niin nepä onkin vaikeita asioita. Ja niissä tarvitaan monen alan asiantuntemusta.” Haast.8*

Helakorven (2001, 84) mukaan oppilaitoksen tapaan toimia kiinnitetään huomiota tänä oppivien organisaatioiden aikakaudella. Erityisesti ollaan hänen mukaansa kiinnostuneita oppilaitosten sosiaalisesta toimivuudesta ja yhteistoiminnallisuudesta, jossa nykykoulun odotetaan valmistavan oppilaitaan myös työelämän kaipaamiin yhteistyötaitoihin.

## 11.3 Vuorovaikutus

Vuorovaikutus nähtiin yleisesti välineenä toimivaan kouluyhteisöön. Sen merkitystä ja laatua korostettiin kouluyhteisön jäsenten välillä. Eräässä haastatte-

luista (6) kuvataan sosiaalisten taitojen harjoittelumenetelmää, joka voidaan nähdä yhtenä tapana harjoitella toimivaa vuorovaikutusta.

”Elikkä siinähan tulee jo se, et se on kaksuuntasta: sä annat mulle jotain, mä annan sulle jotain eli tää on kommunikaatiota.” Haast.5

”Ydin on siellä oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksessa, että se on se koulutyön ydin ja siitä lähetään aina liikkeelle. Kun se sujuu, niin silloin ollaan jo pitkällä.” Haast.4

”Meillä on käytössä *Art ess*- menetelmä. Perustuu *Accessory replacement training*-menetelmään sosiaalisten- ja tunnetaitojen harjoittelumenetelmänä. Meil on se koko koulussa käytössä, et niitä sosiaalisia taitoja harjoitellaan ihan niinku taitoina.” Haast.6

Johtaminen sisältyy Paasivaaran (2012, 81) mukaan sosiaaliseen vuorovaikutusprosessiin, jonka avulla motivoidaan ja vaikutetaan yksilöiden toimintaan.

## 11.4 Tiimityttäminen

Muutamassa haastatteluista nostettiin esille tiimityöskentely työyhteisössä (4, 6, 8). Niitä kuvattiin tarkoituksen (4), toimintatapojen (6) ja kehittämisehdotusten kautta (8).

”Meil on tiimit. Kaikki kuuluu johonkin luokka-aste tiimiin tällä hetkellä. -- Sit meillä on esimerkiks, se opetussuunnitelmauudistus toteutettiin semmosissa tiimeissä tai ryhmissä, jotka oli jaettu opettajien oppimistyylien mukasesti.” Haast.6

”Antaa ihmisille mahdollisuuksia niinku päteä ja tuoda esiin asioita ja kehittää niitä yhdessä ja ennen kaikkea tiimeissä tai työryhmissä ja muissa.” Haast.4

”Mä itse oon mieltyny siihen ajatukseen että koulussa olis sellasia tiimejä jotka valmistelis asioita rehtorille.” Haast.8



## 11.5 Oman paikan löytäminen

Muutamassa haastattelussa korostettiin oman paikan löytämisen merkitystä työyhteisön toimivuuden edistäjänä (1, 6, 7). Niissä kuvattiin yleisesti vahvuuksien hyödyntämistä.

*”Se idea mun mielestä koulussakin on, et sun täytyy tietää et oikeet ihmiset on oikeilla paikoilla. Ja näin ollen siitä koko yhteisöstä tulee ihan älyttömän voimakas.”* Haast.7

*”Ja ehkä sitten johtajillekin myöskin sitä, että uskaltais jopa irrottautua siitä että jos tämä ei oo semmonen johtamistehtävä tai semmonen koulu, jossa minä viihdyn, nii uskaltais sitten hakeutua myöskin sellaseen missä ne omat intressit pääsee paremmin valloilleen.”* Haast.1

*”Esimies, nii hän näkee ne oman henkilökuntansa vahvuudet ja heikkoudet. Ja sitten, et miten kenenkin kanssa hienovaraisesti viedään asioita eteenpäin. Et miten kenenkin vahvuuksia hyödynnetään.”* Haast.6

## 11.6 Työssä viihtyminen

Muutamassa haastattelussa tuotiin esille työviihtyvyyden merkitystä kouluyhteisössä (2, 5, 7). Tämän nähtiin onnistuessaan yleisesti sekä voimaannuttavan että sitouttavan työntekoon.

*”Työn pitää olla palkitsevaa ja hyvin toimiva työyhteisö on sitä.”* Haast.2

*”Jos ihmiset viihtyy, he tekee mielellään myös töitä ja on mukana. Ja jos on epämiellyttävää, nii laatu varmasti laskee.”* Haast.5

*”Se, et jos sä pääset jossain vaihees oleen niinku sopivasti siinä mukavuusalueella ja tekeen kuitenkin semmosia jotain uusia jotka on tarpeeks haasteellisia hommia. Niin ne on ihan varmasti semmosia jotka lisää työviihtyvyyttä sitten sitä työssä pysyvyyttä ja auttaa ilman muuta sitten jaksamaan.”* Haast.7

## 11.7 Toimivan kouluyhteisön edellytykset nykypäivänä ja tulevaisuudessa

Kaikki haastateltavat saivat kuvailta ajatuksiaan hyvästä koulusta. Osan ajatukset liittyivät nykypäivään (4, 7, 8), osan koulun kehittämiseen (1, 6, 7) ja osan tulevaisuuden visiointiin (1, 5, 6).

### 11.7.1 Lähtökohdat hyvälle koululle

Aineistossa nousi yleisesti esille esteetön koulu, jossa on puhdas sisäilma (8) ja selkeä toimintakulttuuri (4, 8). Eräässä haastattelussa kuvattiin koulun perusarvoihin nojaamista (4). Toisessa korostettiin koulun kasvatustavoitetta yhteiskunnassa itsenäisesti selviävistä kansalaisista (7).

*”Hyvässä koulussa jokainen työntekijä tietää, mitä häneltä odotetaan, mitä hänen pitää tehdä, mitä hänen pitää tavoitella ja mihin suuntaan kehittyä ja sitten työn tekemiseen on mahdollisimman vähän esteitä. Koko kulttuuri on selkeätä ja johdonmukaista. Ja perusarvot sitten: tasapuolisuus, reiluus, tasa-arvo. Kaikki tämmöset toteutuu siellä.”* Haast.4

*”Et olis niinkun työrauha kunnassakin kehittää omaa koulutoimea. Ei tarvis hirveesti miettiä, että mitähän siellä hallituksessa nyt että mitä uudistuksia ne nyt on miettimässä ja miten tää vaikuttaa meidän tulevaan vuoteen.”* Haast.8

*”Tietysti ihan näistä viime aikaisista mittaustuloksista ja muista johtuen, niin ihanne koulu olis terve koulu.”* Haast.8

*”Mun mielestä koulun tehtävänä on kasvattaa yhteiskunnallisesti päteviä tai sopivia yksilöitä. Semmosia, jotka itsenäisesti selviää tässä meidän yhteiskunnassa. Sillon, kun tämmönen on tuloksena niin sillan on koulu onnistunut.”* Haast.7

### 11.7.2 Piirteitä toimivalle työyhteisölle ja hyvälle johtajalle

Haastatteluissa näkyi yleisesti aktiivisen ja vuorovaikutteisen koulun merkitys, jossa opitaan ja toimitaan yhdessä.

”Semmonen niinkun keskustelevala, aktiivinen työyhteisö, missä ihmiset oppii.”  
Haast.2

”Yhdessä kun tekee, nii yleensä pääsee helpommalla.” Haast.7

”Meillä esimerkiks se opetussuunnitelmauudistus toteutettiin semmosissa tiimeissä tai ryhmissä, jotka oli jaettu opettajien oppimistyylien mukaisesti. Yks oli auditiivisten ryhmä, kinesteettisten ryhmä, visuaalisten ryhmä. Ja se oli tosi toimiva tapa. Ja se oli myös pedagogista johtamista.” Haast.6

Haastatteluissa kuvattiin yleisesti hyvän johtajan piirteinä organisaation sujuvan toiminnan takaaminen, päätöksien tekeminen, työntekijän arvostaminen ja ihmistuntemus.

”Hyvä johtaja mun mielestä tukee sen organisaation sujuvaa toimintaa, se tekee sitä perustehtävää eikä esimerkiks keskity johonkin kauheen kehälliseen asiaan.” Haast.2

”Työntekijä kokee että häneen luotetaan, hänelle annetaan vastuuta, häntä kannustetaan, häntä kehuaan. Hän saa palautetta -- rakentavalla tavalla eteenpäin vievää.”  
Haast.4

”Toisaalta se jaettu johtaminen, mutta ei sitä nyt tarvitse sitä johtamista ihan joka pienissäkin asioissa jakaa. Että kyllä rehtori saa tehdä päätöksiä ja pysyä sitten sen päätöksensä takana.” Haast.3

”Hyvä rehtori näkee, miten kenenkin vahvuuksia hyödynnetään. -- Ja et miten niitä niinkun toisaalta kunnioittaa, ja toisaalta sitten huolehtii siitä että se koulun yhteistyö toimii.” Haast.6

### 11.7.3 Kehittämisen ajatuksia

Muutamassa haastattelussa kuvataan tarkemmin, miten koulua voisi kehittää. Kehittämisajatuksia on ammennettu kansainvälisesti tutkien (1), yrity maailmaan verraten (7) ja työyhteisökokeiluun nojaten (6).

”Esimerkiks nyt siellä Kiinassa on aika paljon, siellä oon vähän asunukkin ja sitä tutkinu, nii ehkä tämmöstä niinku eteenpäin pyrkimisen- ajatusta ettei oltais niinku niin tyytyväisiä siihen mitä meillä jo on kouluissa hyvin.-- Semmonen että voidaan kehittää sitä toimintaa ja ei ehkä oltais niin ennakkoluulosia erilaisia uudistuksia vastaan.” Haast.1

”Sitä mä haluaisin ehkä semmosta vähän suurempia linjoja ja vähän rohkeempia päätöksiä sinne niinkun julkisellekin puolelle.” Haast.7

”Kun opettajat sai oman kokemuksen siitä, minkälaista on toimia semmosessa ryhmässä missä onkin sama oppimistyyli. Ja toi meillä oli, että sitä kokeiltais myös luokissa sitten samaa ja on myös ilmeisesti kokeiltu ainakin joillakin.” Haast.6

#### 11.7.4 Tulevaisuuden visiointia

Muutamassa haastattelussa (1, 5, 6) kuvataan omia ajatuksia koulusta, johon suuntaan sitä haluaisi viedä. Visiot koulusta ovat kirjavia, ja pohjautuvat joko sivusta seurattuihin kokemuksiin tai havaintojen pohjalta syntyneisiin haaveisiin.

”Että ainakin isojen kaupunkien sisällä olisi mahdollista toteuttaa rehtorikiertoa, että vaihdettaisiin opettajia ja rehtoreita ja sitä kautta ehkä tulisi hyviä käytänteitä muista kouluista juurrutettua myöskin niihin toisiin kouluihin.” Haast.1

”Mää kaipaen esimerkiksi kolmannen sektorin kanssa tehtävää yhteistyötä, järjestöjen ja kaikkien muiden. -- Tämmösiä eri järjestöjen koululle tuomia tuottamia palveluita ja tukea ja ideoita ja muuta, niin niitä ois paljon.” Haast.6

”Mulla on haaveena jossain kohtaa perustaa Suomeen viittomakielinen koulu, joka olis tällanen inkluusio-koulu. Käyttäisin inkluusio-mallia, joten siellä olis sekä kuulevia että kuuroja oppilaita samalla luokalla integroituna, ja olis samanaikaisopetusta kuulevan ja viittomakielisen opettajan kanssa. Joten sitten lapset voi ite valita sen, tehdä sen kielivalinnan et kumpaa kieltä seuraa. Esimerkiks Islannissa ja Ranskassa on tällaset koulut, ja ne toimii siellä kovin hyvin. Et tää olis haaveena sitten perustaa Suomeen vastaava.” Haast.5

”Mä itse asiassa haluaisin viedä koulua enemmän siihen suuntaan, että yhteistyö kotien kanssa lisääntys. Jos se olis minkälainen vaan, niin esimerkiksi sosiaalityöntekijöitä toivosin että ois koulun arjessa enemmän, et ne ois niinku jotenkin konkreettisenä linkkinä kodin ja koulun välillä tai ne näkis lapsia sekä kotona että koulussa.” Haast.6

## 12 TULOSTEN POHDINTA

### 12.1 Luotettavuuden arviointia

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, jonka takia luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta neljän luotettavuuskriteerin kautta, joita ovat: *uskottavuus*, *siirrettävyys*, *varmuus* ja *vahvistuvuus*. (Eskola & Suoranta 2008, 210 - 212.)

*Uskottavuus* luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa sitä, että tutkijan on tarkastettava vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 2008, 211). Pysin haastattelutilanteissa vuorovaiikutukseen, jossa varmistan ymmärrykseni haastateltavan sanomisesta. Tämä vähentää siitä tehtyä oman tulkinnan mahdollisuutta. Sen sijaan tulkinnan mahdollisuuteni on suurempi tutkimuksen analyysivaiheessa, jossa aineiston jäsentäminen ja kokonaisuuksien hahmottaminen on voinut sumentaa yksittäisessä haastattelussa esiin nostettua ajatusta. Tutkimuksen analyysivaiheessa niiden *uskottavuutta* heikentää aineiston subjektiivinen työstäminen ja tuloksien esiin poimiminen. Tämän seurauksena olen voinut painottaa jotakin yksittäistä asiaa liikaa tai jättää liian vähälle huomiolle jonkin tutkimusongelman kannalta oleellisen seikan. Tässä vaiheessa tutkimuksen *uskottavuutta* olisivat lisänneet useamman henkilön aineiston tarkastelu. Erityisesti kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja näin ottamaan kantaa yhtä aikaa sekä analyysin kannattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen (Eskola & Suoranta 2008, 208).

Tutkimustulosten *siirrettävyyden* haasteena on yleistäminen, johon vaikuttaa sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuus (Eskola & Suoranta 2008, 211-212.). Näkisin tutkimustuloksieni siirrettävyyden myös muihin koulutuksiin

yleisellä tasolla. Tämä tarkoittaa sitä, että koulutus yleisesti edesauttaa työelämässä pärjäämistä. On kuitenkin hyvä ottaa huomioon erilaiset kouluttajat, joiden tarjoama koulutuksen laatu voi vaihdella. Lisäksi toteuttamani tutkimustulosten siirrettävyys heikentyy, kun mennään koulutuskokonaisuuden yksityiskohtaisempiin täsmähyötyihin työelämässä. Tämä johtuu sidosteisuudesta juuri tutkitun koulutuskokonaisuuden vaikutuksista.

*Varmuutta* tutkimukseen lisätään ottamalla huomioon tutkijan ennako - oletukset (Eskola & Suoranta 2008, 212). Ennen haastattelujen toteuttamista en tehnyt ennako- oletuksia siitä, mitä vastauksissa voisi nousta esiin. Näin ollen haastattelutilanteita ei osaltani ohjaa tietoiset oletukset. Tämä tukee toteutuksen objektiivisuutta. Sen sijaan tiedostamattomat oletukset ovat voineet ohjata tapani reagoida vastauksiin ja tapani suunnata seuraavia kysymyksiä haastattelun etenemiseksi.

*Vahvistuvuus* tarkoittaa sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2008, 212). Tutkimuksessani tämä näkyy tulosten jalostettavuudesta aiempaan kirjallisuuteen ja tutkimukseen.

## 12.2 Eettisyys

Sarajärven ja Tuomen (2009, 125) mukaan tutkimuksen ja etiikan yhteys on kahdentalainen. Heidän mukaansa tutkimuksen tulokset vaikuttavat toisaalta eettisiin ratkaisuihin, toisaalta taas eettiset kannat vaikuttavat tutkijan tieteellisessä työssään tekemiin ratkaisuihin. Tätä jälkimmäistä etiikan ja tutkimuksen yhteyttä kutsutaan varsinaisesti tieteen etiikaksi.

Tutkimuksen toteuttamisen eettisyyttä pohdittaessa, en näe siinä tietoisesti toteutuneen moraalisesti arveluttavia valintoja. Tutkimusaihetta valittaessa päämotiivina oli tuottaa kokemuksia tarkasteltavasta koulutuskokonaisuudesta ja ajatuksia kouluyhteisöstä johtajuuden näkökulmasta. Tutkittavia lähestyttä-

essä pyysin mahdollisten haastateltavien yhteystietoja Rehtori-instituutista pelkästään tutkimustarkoitusta varten. Lähestyin haastateltavia sähköpostitse tai suullisesti sekä joidenkin osalta sosiaalisen median kautta. Anonymiteettiä noudatin henkilöiden tai paikkakuntien nimettömyydellä sekä henkilöllisyyden tunnistamista edesauttavien seikkojen, kuten työpaikan tarkemman kuvailun, välttämisenä.

Tiedostamatta puolestaan olen voinut tehdä valintoja, jotka olisi voitu ratkaista eettisesti paremminkin. Jäin pohtimaan, toiminko haastattelujen välillä riittävän tasapuolisesti ja huomioinko aineiston käsittelyssä haastateltavien ajatuksia riittävän tasa-arvoisesti. Toisaalta on muistettava tutkimusongelmassa pitäytyminen, jonka kustannuksella haastateltavan muuten tärkeältä tuntuneet ajatukset on jouduttu rajaamaan pois tutkimusaiheessa pysymisen takia.

### **12.3 Tutkimustulosten merkitys**

Tutkimuksen tulosten merkitys näkyy mielestäni kolmella alueella: Rehtorin perusopintojen koulutuskokonaisuuden suunnittelussa, johtajuuden ymmärtämisessä ja kouluyhteisön laaja-alaisessa näkemisessä.

Näistä keskeisenä näkisin koulutuskokonaisuuteen valittavien kriteerejä mietittäessä huomioida, ettei niihin liian aikainen hakeutuminen välttämättä tue oppimista. Tulosten myötä koulutukseen liittyvissä kokemuksissa painottuvat sosiaaliset oppimisen keinot sekä mentoroinnin merkitys, joihin tulisi jatkossakin panostaa. Kritiikki käytännönläheisyyden vähäisyyttä ja maininnat vierailuvia puhujia kohtaan tulisi ottaa huomioon koulutussisältöjen toteutusta mietittäessä. Koulutuksen tuoma lisäpätevyys on edesauttanut työelämään siirtäessä sekä opettanut ymmärtämään työyhteisössä toimimisen taitoja.

Mielenkiintoinen näkökulma esiintyi siitä, miten koulutuksen käymisessä voitaisiin ottaa enemmän työelämään sovittaminen huomioon tai päinvastoin työelämässä lisäkouluttautumisen yhteensovittaminen. Olisiko tähän tarjolla

enemmän molempia osa-alueita huomioivia koulutusvaihtoehtoja, kuten oppisopimuskouluttautumista?

## 12.4 Koulutuksen kehittämishaasteita

Näkisin työelämävuosien suosimisen ennen koulutukseen hakeutumista johtuvan halusta vahvistaa opettajaidentiteettiä pohjaksi rehtori-identiteetille. Jos opettajuuden kokemus ei ole riittävän vahvaa, voi rehtoriuteen suuntautuminen tuottaa suurempia haasteita. Sama ajatus pätee myös kouluyhteisön ymmärtämiseen: jos pitkäkestoisempaa käytännön kokemusta siitä ei ole, voivat koulutuksessa käsiteltävät asiat tuntua kaukaisilta ja tehtäviin käytännön tilanteista hyödyntäminen vaikealta.

Lisääntyvät työmahdollisuudet koulutuksen tuoman lisäkelpoisuuden myötä ovat ilmeisiä. Suoranaisesti se vaikuttaa mahdollisuuteen hakeutua apulaisrehtorin ja rehtorin tehtäviin kouluyhteisössä. Työnhaku vaiheessa se voi edesauttaa töihin pääsyä esimerkiksi aktiivisuuden osoituksena tai näkökykynä ymmärtää koko kouluorganisaatiota. Mahdollisuus päästä ylipäänsä johtajuustehtäviin on koulutuksen myötä suurempi.

Merkittävimpien oppimiskokemusten liittämisestä vertais- ja mentorioppimiseen näkyy mielestäni lisääntynyt sosiaalisten oppimisen keinojen suosiminen. Jos aikuiset näkevät tämän omassa oppimisessaan merkittävänä, tulisi sitä myös kouluyhteisössä monin keinoin vaalia. Rehtori-identiteetin vahvistuminen johtuu todennäköisesti opintokokonaisuuden sisällöistä, joissa osassa heijastui koulutuksesta mieleen jäänyt ajatus itsensä johtamisesta ja itsensä tuntemisesta johtajana. Lakisäädöksiin kiinni pääsemisen merkitys koulutuksessa johtuu varmasti osaltaan niiden käytännön työssä tarvittavasta välttämättömyydestä. Ulkoa opettelun sijaan haastatteluista heijastui erityisesti koulutuksen tuoma varmuus etsiä siihen liittyvää tietoa.



Opintokokonaisuuteen liitettävät kehitystarpeet liittyivät koulutuksessa esiintyvään käytännön vähäisyyteen. Mielenkiintoinen huomio tähän on, että ajatuksen voimakkaimmin esittäneet olivat suorittaneet opinnot opiskelijakiintiöstä käsin, jolloin käytännön työkokemusta oli kertynyt vähemmän. Tulos voi osittain johtua tästä sekä osittain kritiikistä liiallisesta teoriasta koulutuksessa. Vieraileviin puhujiin liitetty kritiikki saattoi johtua heidän työtoimenkuvansa kaukaisuudesta kouluyhteisöön sekä halusta hyödyntää enemmän Rehtoriinstituutin oman henkilökunnan asiantuntijuutta. Kouluttautumisen ja työelämän yhteensovittamisen haasteita ilmaisivat painokkaimmin työelämästä koulutukseen hakeutuneet, jolloin opintojen suorittaminen on voinut vaatia enemmän sekä taloudellisia että suorittamisen järjestämiseen liittyviä uhrauksia tutkinnon suorittamisen rinnalla opiskelun sijaan.

Rehtorikoulutuksen suhde työelämään näkyi tuloksissa vahvimmin alais- ja esimiestaitojen kehittymisenä sekä kokonaisuuksien näkemisen lisääntymisenä. Näkisin tämän johtuvan koulutuksen sisällöistä, joiden kautta näihin asioihin oppii kiinnittämään enemmän huomiota. Erilaisten johtamisroolien tiedostaminen ja ymmärtäminen johtuu todennäköisesti opinnoissa esiin nostetuista asioista sekä käytännön kokemuksista ammennetusta tiedosta.

Kouluyhteisön tarkastelussa rehtorinkoulutus on luultavimmin edesauttanut haastateltavan kykyä vertailla niin rehtorin ja opettajien työtoimenkuvia kuin kouluyhteisön ja yritysmaailman toimintakenttää sekä lisäksi käytännössä vastaan tulevia tilanteita.

Tuloksissa korostui sosiaaliin oppimisen keinojen suosimiseen liittyen myös työelämässä tarvittavien sosiaalisten taitojen merkitys. Toimiva vuorovaikutus on pohjana yhteistyön mahdollistumiselle. Kun asioista jaetaan keskenään, on helpompi oppia tuntemaan työkavereitaan ja sitä kautta myös tiedostamaan heidän vahvuuksiaan tukien oman paikan löytämiseen työyhteisössä ja sitä myötä työssä viihtymiseen.

Ajatukset hyvästä nykypäivän koulusta kumpuavat mielestäni käytännössä toimiviksi havaituista tai kehitystä kaipaavista tilanteista sekä koulutuksen ja

tutkimuksen mukanaan tuomista tiedoista. Visiot tulevaisuuden koulusta johtuvat osaltaan myös subjektiivisten unelmien toteuttamisesta sekä halusta muokata osaltaan koulumaailmaa parempaan suuntaan.

Mielestäni haastateltavien kuva rehtorin työstä on suhteellisen moderni. Näkisin siihen vaikuttaneen käydyn rehtorinkoulutuksen, joka pohjautuu ajassa mukana olevaan asiantuntijuuteen. Käsitys rehtorin työstä on osittain riippuvainen myös käsitykseen opettajan työstä. Se millaiseksi näkee opettajan johtajuuden luokassa, vaikuttaa siihen millaiseksi näkee rehtorin johtajuuden koulussa. Tämän vuoksi näen opettaja- identiteetin vahvistumisen hyväksi pohjaksi rehtorin työlle.

## 13 JATKOTUTKIMUSAIHEET

Tutkimuksen myötä jäi askarruttamaan kysymyksiä. Näitä jalostaen syntyi ideoita mielenkiintoisiin jatkotutkimusaiheisiin.

Ensinnäkin jatkotutkimusaiheisiin johtavia kysymyksiä esitetään luvussa 8.3.2. Tässä esiin nostettuun *Minustako rehtori?*- opintojen vaikuttavuuteen olisi mielenkiintoista tarttua. Edesauttaako sen käyminen perusopintoihin hakeutumista? Tukeeko se perusopinnoissa pärjäämistä?

Toiseksi yksi mielenkiintoinen tutkimusaihe voisi olla pitkittäistutkimus rehtorikoulutuksen perusopintojen aloitus- ja lopetusvaiheesta. Tämän ajatuksena olisi seurata koulutuskokemusten kaarta tarkemmin opintojen suorittamisen prosessin aikana.

Kolmantena rehtori- instituutin koulutussisältöjen täsmähyötyihin voitaisiin paneutua tarkemmin. Millaista ymmärrystä tai millaisia työmahdollisuuksia rehtorin aineopinnot tarjoavat perusopintoihin verraten?

## Lähteet:

- Aarnikoivu, H. 2010. Työelämätaidot - menesty ja voi hyvin. Helsinki: WSOYpro.
- Ahonen, H. 2008. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 352.
- Ahonen, J. 2001. Ammattina rehtori. Helsinki: Kirjapaja.
- Argyris, C., Schön, D. A. 1996. Organisational learning 2: theory, method and practise. MA: Addison- Wesley.
- Bransford, J. D. (Toim.); Committee on Developments in the Science of Learning, Committee on Learning Research and Educational Practise, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council. 2004. Miten opimme - Aivot, mieli, kokemus ja koulu. Helsinki: Wsoy, 65 - 95.
- Eskola, J., Suoraranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Erätuuli, M., Leino, J. 1992. Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 134.
- Fletcher, J. K., Käufer, K. 2003. Shared leadership - paradox and possibility. Teoksessa Pearce, C. L. & Conger, J. A. (Toim.) Shared leadership - reframing the hows and whys of leadership. Thousand Oaks, California: SAGE Puplications, 21 - 47.
- Hannukainen, T., Slotte, S., Kilpi, E., Nikiforow, R. 2006. Johtamisen kuntokoulu. Helsinki: Talentum.
- Heikkinen, H., Jokinen, H., Tynjälä, P. (Toim.). 2010. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi.
- Heinonkari, M. 1999. Rehtori koulun arjessa - mikä motivoi, mikä masentaa? Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiigan Pro Gradu- tutkielma.
- Helakorpi, S. 2001. Koulun johtamishaaste. Helsinki: Tammi.

- Hersey, P., Blanchard, K. H. 1990. Tilannejohtaminen - tuloksiin ihmisten avulla. Alkuteoksesta Management of Organisational Behavior 1988 viides painos. Helsinki: Yritysvalmennus- kirjat.
- Hietaniemi-Virtanen, N. Kehittyvä koulutoimi - tutkimus kuntien koulutuspalveluista 1995-2002. 2004. KuntaSuomi2004- tutkimuksia nro 49. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hukka, K. 2001. Oppimiskumppanuus - uudenlaisen yhteistoiminnan mahdollisuus oppilaitoksen ja työelämän välillä? Teoksessa Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. (Toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Helsinki: Yliopistopaino, 227 - 259.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 49.
- Huusko, J., Pietarinen, J. (Toim.) 2002. Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia - punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 83.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Turku: Suomen kasvatustieteellisen seuran kasvatusalan tutkimuksia, 1458- 1094; 34.
- Hokkanen, S., Strömberg, O. 2003. Ihmisten johtaminen. Jyväskylä: Sho Business Development.
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T., Ahonen, J. 2002. Oppilaitoksen johtaminen. Helsinki: Wsoy.
- Jouttimäki, R. 2006. Oppilaitosjohtaminen on erilaisuuden johtamista. Teoksessa Taipale, A., Salonen, M. & Karvonen, K. (Toim.) Kuorma kasvaa - voiko johtajuutta jakaa? Helsinki: Opetushallitus, 60 - 64.
- Juusenaho, R. 2007. Korkokengät kansliassa. Teoksessa Pennanen, A. (Toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS- kustannus, 153 - 168.
- Juuti, P. 2006. Organisaatiokäyttäytyminen. Aavaranta- sarja. Helsinki: Otava.

- Juva, S. 2008. Inhimillinen pääoma ja koulutuksen tehokkuus - koulutus taloustieteen tutkimuskohteena. Teoksessa Heikkilä, J., Juva, S., Kettunen, T., Lahtinen, M. & Tiihonen, R. Koulutuksen talouden käsikirja. Jyväskylä: PS- kustannus, 15 - 49.
- Kakon, S. A. M. 2012. An exploration into the applicability of school principals' training on the principals' leadership practices in Finland. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden laitoksen Rehtori-instituutti.
- Kanervio, P., Risku, M. 2009. Tutkimus kuntien yleissivistävän koulutuksen opetustoimen johtamisen tilasta ja muutoksista Suomessa. Opetusministeriön julkaisuja 2009: 16.
- Kaukkila, M., Kähkönen, M. 2009. Sukupuolen merkitys johtajuuteen naisrehtorin näkökulmasta. Teoksessa Huhtanen, K., Keskinen, S. Rehtorius peliäkö? Helsinki: Okka- säätiö, 30 - 49.
- Kempainen, S. 2009. Rehtoriksi ryhtyminen ja rehtorina toimiminen. Teoksessa Huhtanen, K., Keskinen, S. Rehtorius peliäkö? Helsinki: Okka- säätiö, 17 - 29.
- Keski- Luopa, L. 2000. Johtajuuden ulkoinen ja sisäinen todellisuus. Teoksessa Hyyppä, H., Miettinen, A. (Toim.) Johtajuus ja organisaatiodynamiikka. Oulu: Kirjapaino Kaleva, 76 - 103.
- Keskinen, S. 2007. Alaistaito - Luottamus, sitoutuminen ja sopimus. 2. painos. Kunnallisan alan kehittämissäätiön Polemia- sarjan julkaisu n:o 59.
- Kivinen, O., Silvennoinen, H. 2000. Koulutushyvä jakautuminen: koulutuksen vaikuttavuusmekanismi. Teoksessa Raivola, R. (Toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen: Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita, 51 - 69.
- Kohonen, V., Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Helsinki: Wsoy.
- Konkola, R. 2003. Yhdessä kehittäen - koulutuksen ja työelämän yhteistyön haasteita. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja sarja A: tutkimukset ja raportit 2.
- Kuusela, S. 2013. Esimiehen vuorovaikutustaidot. Helsinki: SanomaPro.

- Leider, R. J. 1996. The Ultimate Leadership Task: Self-Leadership. Teoksessa F. Hesselbein, M. Goldsmith & R. Beckhard (toim.) Leader of the future. New Visions, Strategies and Practices for the Next Era. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden väitöskirja: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Leskinen, A. 2001. Luokanopettajien odotuksia koulun johtamisesta - julkaisusarja B11. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Lindholm, L. 2001. Koulutuksen merkitys esimiehen osaamisen kehittymisessä. Jyväskylän yliopiston aikuiskasvatustieteen Pro Gradu- tutkielma.
- Lonkila, T. 1990. Koulun pedagoginen ja hallinnollinen johtaminen. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Mezirow, J., Lehto, L. (suomennos). 1995. Uudistava oppiminen - kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Moilanen, P., Rähä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J., Valli, R. (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 3:s uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS- kustannus, 46 - 69.
- Moilanen, R. 1996. Oppiva organisaatio -- tausta ja käsitteistö. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteen laitos julkaisuja N:o 100/1996.
- Mustonen, K. 2007. Määräysten välittäjästä koulun kehittäjäksi. Teoksessa Pennanen, A. (Toim.) 2007. Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS- kustannus, 53 - 72.
- Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 316.
- Mönkkönen, J. 2001. Rehtorin itsetuntemus. Teoksessa Nikki, M-L. (Toim.) Rehtori tietää, taitaa...2. painos. Jyväskylän yliopisto, Rehtori-instituutti, Opettajankoulutuslaitos/ Opetuksen perusteita ja käytänteitä 36. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisutoimikunta, 33 - 39.

- Naumanen, P. 2002. Koulutuksella kilpailukykyä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 57.
- Nikki, M-L (Toim.) Rehtori tietää, taitaa...2. painos. Jyväskylän yliopisto, Rehtori-instituutti, Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 36. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisutoimikunta.
- Northouse, P.G. 2013. Leadership - theory and practise. Sixth edition. Thousand Oaks: SAGE.
- Nurmi, R. 2000. Johtaminen ja esimiestyö. Tampere: Mermerus.
- Opetushallitus 2013. Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportit ja selvitykset 2013:16. Opetushallituksen julkaisu.
- Otala, L. 2004. Oppimisen etu - kilpailukykyä muutoksessa. Helsinki: Wsoy.
- Paasivaara, L. 2012. Yksilöistä työyhteisöksi. Teoksessa Perttula, J., Syväjärvi, A. (Toim.) Johtamisen psykologia. Jyväskylä: PS- kustannus, 55 - 89.
- Pedler, M., Burgoyne, J., Boydell, T. 1991. The learning company - a strategy for sustainable development. London: McGraw-Hill.
- Peltonen, M. 1991. Johtamisen käsitteistöä, Aavaranta- sarja n:o 3. 3:s korjattu painos. Kokemäki: Satakunnan painotalo.
- Peltonen, M., Ruohotie, P. 1991. Ihmisten johtaminen. Aavaranta- sarja n:o 24. Helsinki: Otava.
- Perkka-Jortikka, K. 2002. Työyhteisöjohtaminen. Helsinki: Edita.
- Pirnes, U. 2006. Kehittyvä johtajuus: johtamisen dynamiikka. Aavaranta- sarja. Helsinki: Otava.
- Pirnes, U. 2002. Kehittyvät tiimit. 6. painos. JTO- tutkimuksia sarja 8. Tampere: Tammer- Paino.
- Pulkinen, N., Rauhala, R. 2002. "Täytyy olla semmonen taito johtaa ihmisiä." - julkaisusarja B24. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.



- Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 383.
- Rautavaara, A. 1983. *Yhteistyö ja luottamus*. 14. painos. Imatra: Tietomies.
- Rouhiainen- Neunhäuserer, M. 2009. Johtajan vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in humanities* 128.
- Ruohotie, P. 1991. *Kannustava johtaminen*. 4. painos. Helsinki: ORD-Finland.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 31.
- Räty, O. & L. 2000. *Rehtori johtajana - oppimisen johtaminen*. Virrat: Olli ja Leena Räty.
- Räty, O. 1987. *Työ ja koulutus*. Helsinki: Wsoy.
- Salo, P., Kuittinen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa? *Kasvatus* 2/1998, 214 - 223.
- Senge, P. 2000. *Schools that learn: a fifth discipline fieldbook for educators, parents and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Sillanpää, K. 2010. Jaettua johtajuutta ja alaistaitoja. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen Pro Gradu- tutkielma.
- Sydänmaanlakka, P. 2009. *Älykäs johtajuus*. Helsinki: Talentum.
- Sydänmaanlakka, P. 2006. *Älykäs itsensä johtaminen*. Helsinki: Talentum.
- Sydänmaanlakka, P. 2002. *Älykäs organisaatio*. Helsinki: Talentum.
- Taipale, A. 2012. Kansainvälinen rehtorikartoitus - kartoitus oppilaitosjohdon työstä ja täydennyskoulutuksesta. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2012: 12. Opetushallituksen julkaisu.
- Taipale, A. 2000. Peer-assisted leadership -menetelmä rehtorinkoulutuksessa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 213.
- Their, S. 1994. *Pedagoginen johtaminen*. Tampere: Mermerus.
- Tukiainen, K. 1999. Peruskoulun rehtorin toimintaprofiili. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 206.

- Tuomi-Gröhn, T. 2001. Kehittävä siirtovaikutus koulun ja työpaikan yhteistyön tavoitteena - tapaustutkimus lähihoitajien lisäkoulutuksesta. Teoksessa Tuomi- Gröhn, T. & Engeström, Y. (Toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Helsinki: Yliopistopaino, 28 - 66.
- Tuomi, J., Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Toivonen, E., Hamid, I., Kemppainen, M. 1995. Koulun hallinto. Yleissivistävä koulutus. Helsinki: Otava.
- Ukkonen, O. 1995. Jaettu johtajuus. 2. painos. Helsinki: Konsultointi Otto Ukkonen Oy.
- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja. A, 0359-6559; 1.
- Viitala, R. 2004. Henkilöstöjohtaminen. 4:s tarkistettu painos. Helsinki: Edita.
- Vilpa, E. 1993. Hyvä opettaja 3. Teoksessa Luukkainen, O. (Toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. Helsinki: Wsoy, 150 - 155.
- Vulkko, E. 2007. Päätöksenteko osana koulun johtamista. Teoksessa Pennanen, A. (Toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS- kustannus, 105 - 127.
- Vulkko, E. 2001. Opettajayhteisön tekemä päätöksenteko kouluorganisaatiossa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 66.
- Åhman, H. 2005. Menestyvä johtaminen. 2. painos. Helsinki: Wsoy.

Verkkolähteet:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L8P37> ,viitattu 15.11.-13

<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/rehtori/kymmenen-vuotta-rehtorikoulutuksen-kehittaemistae> , viitattu 27.11. -13

<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/rehtori/koulutus/perusopinnot/perusopinnot-ovat-teorian-ja-kaytannon-vuoropuhelua> , viitattu 24.10. -13

<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/rehtori/koulutus/> viitattu 18.1. -14

<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/rehtori/koulutus/minustako-rehtori-oppilaitosjohtajan-tyohon-valmentava-koulutus> , viitattu 20.1. -14

<http://fi.mercuri.net/files/other-images/100917%20osallistujamateriaali%20sb.pdf>, viitattu 22.1. -14

<https://www.jyu.fi/edu/tiedekunta/laadunvarmistus/johtaminen/st> , viitattu 29.1. -14

<http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/29/2/oppiikok.pdf> ,viitattu 29.1.-14

## Liitteet:

### Liite 1 Kutsu haastatteluun

Tervehdys!

Olen Jyväskylän yliopistossa gradua tänä lukuvuonna työstävä luokanopettajaopiskelija. Tutkinkandityössäni koulunjohtajaa muuttuvassa koulussa. Graduni tiimoilta olen ollut yhteyksissä Jyväskylän Rehtori-instituuttiin, ja tarkoituksenani olisi tutkia rehtorin sivuaineen perusopintojen suorittaneiden luokanopettajaopiskelijoiden koulutuksen hyödyttävyyttä työelämässä.

Olen saanut tutkimuskäyttöni tiedon siitä, että olette nämä rehtorin perusopinnot suorittaneet. Yhteystiedoista olen saanut opiskeluaikaisen mailiosoitteenne ja puhelinnumeronne. Ovatko nämä yhteystietonne vielä voimassa? Toivottavasti onnistun tavoittamaan teidät näistä toisen väylän kautta.

Kyysisinkin nyt, voisitteko osallistua tutkimushaastatteluuni graduaiheeni tiimoilta? Kokemustenne jakaminen haastatteluteemojen pohjalta olisi ensiarvoisen tärkeää. Aikaa haastatteluun menisi maksimissaan kolmen vartin verran, ja se toteutettaisiin sopimuksen mukaan teille mahdollisimman helposti järjestettävään paikkaan ja aikaan (esim. työpaikallanne hiihtoloman jälkeen). Jälkikäteen voisin lähettää saadut tutkimustulokset sähköpostitse, jos kiinnostusta sellaiseen on.

Mikäli teillä on mahdollisuutta osallistua gradututkimukseeni, toivon lähetettävän päivitettyt yhteystietonne (=aktiivisesti käytössä olevan mailiosoitteenne) sekä nykyisen työskentelykuntanne ja työtehtävänne (haastatteluajankohdan suunnittelun sekä kartoittavan tiedon takia). Kaikki tutkimukseen liittyvä materiaali käsitellään luottamuksellisesti, ja tarvittaessa siitä voidaan tehdä myös kirjallinen sopimus.

Kiitos vastauksestanne, ja mukavaa joulun odotusta! ☺

Ystävällisin terveisin,

Suvi Korpi

## Liite 2 Haastattelurunko

Haastattelurunko

### Tutkimustehtävä:

Selvittää rehtorin perusopinnot (Jyväskylän Rehtori-instituutissa) suorittaneiden luokanopettaja kelpoisten koulutuksen hyödyttävyyttä työelämässä.

Keskeinen kysymys: miten saamasi koulutuksen hyöty näkyy työelämässä

- Rehtorin perusopintojen
- Työtehtävien  
näkökulmasta käsin?

Millaisia

- toimintatapoja
- ajattelutapoja  
sekä koulutus että työelämä ovat luoneet?

### **Perustiedot**

Sukupuoli:                      Ikä:

Ammattiin valmistumisvuosi:    Rehtoriksi valmistumisvuosi:

Kuvaile

Koulutuspolkuasi  
Työelämäpolkuasi  
Nykyistä työtehtävääsi

Millaisena koet työsi?

### **Viitekehyksenä rehtorin perusopintojen lähtökohdat:**

*Rehtoriopintojen sijoittuminen :*

- tutkinnon
- työelämän yhteyteen

Miten työelämäkokemuksesi/kokemattomuutesi näkyi näitä opiskellessa (edut /haitat)?

### Ko. opintojen eväät työelämään

Miten vaikuttanut

- omiin valmiuksiin
- toimintatapoihin
- ajattelutapoihin

?

## Oppimiskokemukset

Millaisena koit opiskelun?  
Merkittävät: mikä kolahti?  
Tarve: mitä jäit kaipaamaan?

### *Sisällölliset*

Millaiset edellytykset

Henkilöstöjohtamisen (leadership)  
Asiajohtamisen (management)  
hahmottamiseen luotiin?

Miten auttoivat ymmärtämään koulutusorganisaatioiden toimintaa?

### *Työhön sijoittuminen*

Miten rehtorin perusopinnot (rehtori kelpoisuus) ovat edesauttaneet työtehtävään hakeutumisessa?

### *Johtaminen työyhteisössä*

- Miten rehtorin perusopinnot ovat vaikuttaneet työyhteisön toiminnan ymmärtämiseen?
- Miten ko. koulutuksen tuoma ymmärrys on vaikuttanut johtamiseen?
- Millaista ulottuvuutta rehtorin perusopinnot ovat tuoneet nykyiseen työtehtävääsi?

## **Viitekehyksenä työelämän lähtökohdat:**

Millaisena näet rehtorikoulutuksen ja käytännön työsi väliset

- Yhtenevyydet
- Erot

?

Työelämässä opitut ratkaisumallit : Miten muodostuneet?

Mihin ko. koulutuksen tuoma ymmärrys on työelämässä erityisesti auttanut?

Mitä työelämän haasteita ko.koulutus ei huomioi?

Miten ymmärrys johtajuudesta parantaa ammatissa toimimisen taitoja?

Vertaile luokanopettajan ja rehtorin

Ajattelumalleja

Toimintamalleja

yleisesti (erot ja yhtäläisyydet)

## **Tulevaisuuden ajatuksia:**

*Kuvaile oma visio*

- rehtorikoulutuksesta (millaiseen mielestäsi tarvetta?)
- toimivasta johtajuudesta (millaiselle johtajalle kysyntää?)

- opettajan työstä
- koulusta

?

perusteluineen nykypäivänä.