

# **Johtajuuden merkitys hyvässä työyhteisössä:**

Rehtorien näkemyksiä johtajuudesta ja hyvästä työyhteisöstä

Jani Rantanen

Kasvatustieteen Pro-Gradu -tutkielma

Kevät 2017

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän Yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Rantanen, J. 2017. Johtajuuden merkitys hyvässä työyhteisössä. Rehtorien näkemyksiä hyvästä työyhteisöstä ja johtajuudesta. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 108s.**

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää rehtorien näkemyksiä johtajuudesta ja hyvästä työyhteisöstä. Aineisto kerättiin haastattelemalla neljää peruskoulun alakoulun rehtoria ja analysoitiin teemoittamalla.

Johtajuutta on tutkittu paljon, koska sitä esiintyy kaikkialla ja se vaikuttaa olennaisesti yhteisön toimintaan sen eri tasoilla. Johtaminen voidaan käsittää vaikuttamisena yhteisön tavoitteiden ja siihen johtavien prosessien sisäistymiseen. Älykäs johtaja johtaa omalla sitoutuneella esimerkillään yhteisöä, jossa vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot korostuvat. Hyvä johtajuus on myös olennainen osa hyvän työyhteisön syntyprosessia. Toimiva organisaatio on yhteistyökykyinen, keskusteleva ja toisiaan tukeva. Työhyvinvointi on olennainen osa työntekijöiden viihtyvyyttä ja hyvän yhteisön perusta sekä yksi hyvän johtamisen arvoista.

Koulun johtaminen on tutkimukseni mukaan haastavaa työtä, joka vaatii rehtorilta sekä hallinnollista että aktiivisten asiantuntijoiden johtamista. Haastattelemieni rehtoreiden mukaan hyvä koulunjohtaja jakaa johtajuutta ja vastuuta, joka konkretisoituu erilaisina koulun toimintaa kehittävinä, sitoutuneina työryhminä sekä luokkarajat ylittävänä yhteistyönä. Yhteisön jäsenillä on näin paremmat mahdollisuudet vaikuttaa omaan työhönsä ja jakaa asiantuntijuuttaan yhteisössä. Rehtorit korostavat johtamistyössään tasapuolisuutta ja kannustavaa otetta sekä avoimen vuorovaikutuksen merkitystä. Hyvän johtajuuden ja hyvän yhteisön kulmakivi on heidän mukaan luottamus, joka mahdollistaa kaikkien yhteisön jäsenien välisen yhteistyön matkalla kohti yhteistä tavoitetta. Huolimatta jatkuvasta kiireestä ja yhä haastavimmista olosuhteista rehtorin työ on edelleen tekijälleen palkitsevaa ja jatkuvasti uutta antavaa. Asiasanat: johtajuus, työyhteisö, koulun johtaminen.

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1 JOHDANTO</b> .....	6
<b>2 JOHTAJUUS</b> .....	8
2.1 Johtajuuden käsite.....	8
2.2 Johtajuusteorioista.....	11
2.2.1 Piirreteorioista tilannejohtamiseen.....	12
2.2.2 Transformationaalinen johtaminen.....	15
2.2.3 Moderneja näkökulmia.....	16
2.2.4 Kohti vakautta ja inspiroivaa johtajuutta.....	19
2.2.5 Moraalinen yhteisö.....	22
2.2.6 Itsensä johtaminen.....	22
2.3 Ihmiskäsitys.....	23
2.4 Haastava ja monipuolinen rehtorin virka.....	25
2.4.1 Rehtorin työ ja velvollisuudet.....	25
2.4.2 Jaettu johtajuus.....	26
2.4.3 Pedagoginen johtaminen.....	29
2.4.4 Talousjohtaminen.....	31
2.4.5 Muutosjohtaminen.....	31
2.5 Laadukas koulunjohtamiskulttuuri.....	33
2.5.1 Rehtorin johdolla.....	33
2.5.2 Vaikutteita liikemaailmasta.....	35
2.5.3 Erinomaisen kulttuurin muutosvoimat.....	37
<b>3 HYVÄ YHTEISÖ</b> .....	41

3.1 Organisaatioteorioista.....	41
3.2 Yhteisöteoria.....	44
3.3 Organisaatioilmapiiri.....	45
3.4 Työhyvinvointi.....	49
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA ONGELMAT.....</b>	<b>53</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>53</b>
5.1 Esiymmärrys.....	53
5.2 Kvalitatiivisen tutkimuksen komponentit.....	55
5.3 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimuksen toteutus.....	58
5.4 Aineiston analyysi.....	60
5.5 Tutkimuksen etiikasta ja luotettavuudesta.....	63
<b>6 TUTKIMUSTULOKSET.....</b>	<b>69</b>
6.1 Rehtori - moniosaaja.....	69
6.1.1 Haastavaa ja palkitsevaa.....	70
6.1.2 Vastuu.....	71
6.1.3 Säädeltyä johtamista.....	71
6.1.4 Resurssien ja mahdollisuuksien luoja.....	72
6.1.5 Talousjohtaminen.....	73
6.2 Johtamistyön haasteet.....	74
6.2.1 Aika- ja resurssipula.....	74
6.2.2 Yhteiset säännöt.....	75
6.2.3 Monikulttuurisuus.....	76
6.2.4 Psyykkinen pahoinvointi ja vanhemmuuden puute.....	76
6.3 Hyvä yhteisö.....	77
6.3.1 Rekrytointi.....	77
6.3.2 Yhteistyöllä kohti yhteistä tavoitetta.....	78
6.3.3 Keskustelukulttuuri.....	79
6.3.4 Työhyvinvointi.....	80

6.4 Hyvä johtaja.....	82
6.4.1 Jaettu johtajuus.....	82
6.4.2 Johtajan vuorovaikutustaidot.....	83
6.4.3 Jatkuva reflektointi.....	84
6.4.4 Luottamus.....	85
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>86</b>
7.1 Tutkimustulosten tarkastelua.....	86
7.1.1 Keskusteleva yhteisö ja sen johtaminen.....	87
7.1.2 Yhteinen johtajuus.....	88
7.1.3 Yhteenveto.....	90
7.2 Kohti tuntematonta.....	94
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>98</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>107</b>

# 1 JOHDANTO

Elämänpolku on kuljettanut myös minua läpi erilaisten työyhteisöjen. Aloittaessani innokkaana opinnot opettajankoulutuslaitoksella vuonna 1996 en arvannut että rakkaasta harrastuksestani, perhokalastuksesta, tulee minulle kuitenkin ensimmäinen varsinainen ammattini ja että opintoni jäisivät kesken. Jo tuolloin aavistin kuitenkin, että vielä joku päivä palaan omaksi kokemalleni alalle. En myöskään arvannut, että se tapahtuu vasta 15 vuoden kuluttua siirryttyäni kaupalliselle alalle.

Ajatus pro gradu -tutkielmani aiheesta heräsi tehdessäni pro-seminaaria aiheesta "Työpaikkakiusaaminen". Pro-seminaarin yhteydessä tutustumani aineiston perusteella johtajat olivat usein mukana kiusaamistapauksissa, vaikka heidän tulisi olla koulunsa henkisiä johtajia. Oman näkemykseni mukaan johtajan täytyy olla nimenomaan sellainen, johon henkilökunta aina viime kädessä luottaa ja kenelle uskaltaa puhua vaikeistakin asioista. Ymmärtääkseni johtajuus syntyy nimenomaan siitä luottamuksesta ja kunnioituksesta, jonka johtaja ansaitsee alaistensa silmissä olemalla tasapuolinen ja reilu johtaja. Hyvä johtaja on avainasemassa kun puhutaan hyvästä työyhteisöstä. Hyvä työyhteisö on mielestäni sellainen, jossa uskaltaa ottaa asiat puheeksi ja jossa kaikki ajattelevat yhteisön parasta ja kunnioittavat samalla yksilön tekoja ja valintoja.

Jo opiskeluaikana olin kiinnostunut johtamisesta ja johtajuudesta. Työskennellessäni kolmen vuoden ajan Jyväskylän suosituimman yökerhon portsarina opintojen ohessa sain myös elämäni ensimmäisen kokemuksen siitä minkälaista on hyvä johtajuus ja hyvä työyhteisö. Ravintolapäällikkömme oli mielestäni aikaansa edellä johtaessaan yhteisöämme. Henkilökunnasta kehittyi poikkeuksellisen tiivis yhteisö, joka oli erittäin sitoutunut ja motivoitunut ravintolan tavoitteisiin ja asiakaspalveluun. Meillä oli kuukausittain jopa useita yhteisiä kokoontumisia eri asioiden parissa, niin työhön liittyen kuin vapaa-aikaankin. Henkilökunnasta pidettiin erittäin hyvää huolta niin fyysisesti kuin

psykkisesti ja tämä näkemykseni mukaan osaltaan mahdollisti hyvän yhteisön.

Siirryttyäni opintojeni loppuvaiheessa kaupalliselle alalle kalastuksen pariin sain aluksi myös kohdata hyvää johtamista. Vuosien vieressä jokin kuitenkin muuttui ja kaupallisen urani loppuvuosina sain kohdata sellaista johtamista, jota en kenellekään toiselle toivo koskaan tapahtuvan. Lopulta tilanne johti siihen, että irtisanouduin ja tein lopullisen päätökseni opintojeni viimeisteleminen ja siirtymisestä opetusmaailmalle. Tämän työn kirjoittaminen on aiheensa vuoksi ollutkin minulle opintojeni loppuun saattamisen lisäksi myös erittäin terapeutista. On hienoa, että olen saanut kokea johtamisen kaksi ääripäätä, koska ne mielestäni antavat perspektiiviä ei pelkästään tähän työhön vaan elämään yleensä.

Johtaminen on yksi suosituimmista tutkimusaiheista maailmassa (mm. Mäkelä 2007). Yli sadan vuoden takaa piirreteorioista on matkattu tuoreimpiin näkökulmiin mm. vakaasta ja inspiroivasta johtajuudesta (esim. Fullan 2005; Hargreaves, Harris & Boyle, 2014). Johtajuuden tutkimisessa ja johtajuusteorioissa on aina etsitty vastausta kysymyksiin: millainen on hyvä johtaja tai millaista on hyvä johtajuus. Tehdessäni pro-seminaaria työpaikkakiusaamisesta minulla heräsi vahva kiinnostus erityisesti koulun hyvään johtamiseen ja hyvään koulutyöyhteisöön. Joidenkin tutkijoiden (mm. Varto, 1992, 16) mukaan tutkimusaiheen valintaa saattaa liittyä tutkijan omaan elämään, ja ehkä vahva kokemukseni hyvästä johtajuudesta opiskeluaikana rohkaisikin minua eteenpäin. Tässä minun tapauksessani aihe palvelee minua myös jälkikäteen siirryessäni kaupalliselta alalta opetusmaailmaan. Varsinaisesta koulun johtamisesta minulla ei ollut juurikaan tietoa aloittaessani aiheen työstämisen. Kaikilla meillä luultavimmin on jonkinlaisia muistikuvia ja käsityksiä koulun ”reksistä”, mutta varsinaisesti hyvästä sellaisesta ei itselläni ollut kokemusta eikä näkemystä. Osaavia ja hyviä johtajia toki on saattanut olla minunkin koulutaipaleella.

Osaamisen ja oppimisen johtamista painotetaan useissa koulun johtamista käsittelevissä teoksissa, mutta minun mielestäni kaikki työ perustuu

osaamiseen ja oppimiseen, joten ei se sen erikoisempaa johtamista voi olla kuin mikään muukaan johtamistyö. Ei tule mieleen yhtäkään työpaikkaa, jossa työ ei perustuisi osaamisen johtamiseen ja asiantuntijuuteen. Mutta, jotain omanlaista siinäkin täytyy olla. Olemmehan kaikki osaltamme olleet osa tuota organisaatiota oppilaina ja suuri osa myöhemmin myös vanhempina. Minkälaista johtamistietoa ja oppia piiloutuu sinne salaperäiseen ”reksin” huoneeseen ja minkälaista hyvä koulun johtaminen todellisuudessa on? Koin, että koulun johtaminen on niin merkittävä osa meidän kaikkien elämää ja minunkin tulevaisuuttani, että halusin tietää siitä enemmän. Ja toivoakseni pääsen jälleen osaksi sitä hyvää työyhteisöä, jota tässä työssäni myös käsittelen.

## **2 JOHTAJUUS**

### **2.1 Johtajuuden käsite**

Vähimmäisvaatimus johtajuuden olemassaololle on ryhmä, jossa on enemmän kuin kaksi ihmistä ja joilla on jokin tavoite ja toisistaan eroavat toimenkuvat (Stogdill, 1950). Johtajan työ on vallankäyttöä tässä ryhmässä. Hackmanin ja Johnsonin (2004) mukaan johtajuutta ei ole ilman valtaa, mutta valtaa voi olla ilman johtajuutta. Valta voidaan ymmärtää kykyinä tai haluna vaikuttaa muihin ihmisiin ja se vaatii aina johtajuutta. Toisiin vaikuttaminen ei kuitenkaan aina ole merkki johtajuudesta. (Hackman & Johnson, 2004, 126-127.) Bennis ja Nanus (1985) esittävät, että valta on kykyä muuttaa aikomukset teoiksi ja ylläpitää niitä ja johtajuus on tämän vallan järkevää käyttöä. Näkemys on johtajan kauppatavaraa ja valta on heidän valuuttaansa. Jotta voimme ymmärtää tämän valuutan merkityksen tehokkaassa johtamisessa täytyy ymmärtää myös vallan lähteet. (1985, 17-18.) Vallan lähteitä ovat mm. vastoin yksilön tahtoa tapahtuva pakko, rahalliseen palkkioon, laillisuuteen tai asiantuntijuuteen perustuva sekä



jonkun henkilön ihannoimiseen perustuva valtasuhde (French & Raven, 1959, 150-156).

Ahonen (2008) jakaa johtajuuden käsitteen johtajuuteen ja johtamistoimintoihin. Johtamistoiminnot ovat työtehtävien muodostama kokonaisuus, jossa johtajuus konkretisoituu (Ahonen, 2008, 50.) Sydänmaanlakan (2004, 106) mielestä johtajuus voidaan käsittää prosessina, jossa johtaja vaikuttaa yksilöön tai ryhmään tavoitteiden saavuttamiseksi tehokkaasti. Johtajuus ja johtaminen ovat Karlöfin (1995) mukaan olemassa kun organisaation työntekijät hyväksyvät johtamisen ja johtajan roolin. Johtajuus määrittää toiminnan suuntaviivat ja että johtajalla on kyky saada ihmiset tekemään töitä tavoitteiden saavuttamiseksi. Hänen mielestään johtajuudessa olennaista on sopeutumiskyky jatkuvasti ympärillä tapahtuviin muutoksiin. (Karlöf, 1995, 114.)

Johtajuutta on kaikkialla, siksi se on olennaista ihmisten elämässä. Hackman ja Johnson (2004) esittävät, että johtajuus on kommunikation muoto, jossa johtajilla ja alaisilla on roolit. Johtajuuden tehokkuus riippuu siitä kuinka halukkaita eri rooleissa olevat ovat kommunikoimaan ja kehittämään funktionaalisia ja emotionaalisia kommunikointitaitojaan. (Hackman & Johnson, 2004, 31-32.)

Nikander (2003) toteaa, että työyhteisölle on tärkeää ymmärtää johtamisen funktio ja merkitys. Johtajuuden ja johtamisen käsite on moniulotteinen ja monitieteellinen. Johtaminen ja johtajuus ovat organisaation kriittisiä osa-alueita, koska esimerkiksi erilaiset konfliktit yhdistetään usein johtamistapaan. Johtajuuden voidaan ajatella olevan mm. vaikutustapa, valtasuhde, keino johonkin päämäärään pyrittäessä tai rooli. Tuoreimpien näkemysten mukaan johtaminen on sosiaalista tekstiä kaiken sosiaalisen tekstin joukossa, jossa puhutaan tiettyä kieltä ja otetaan kantaa tietynlaiseen diskurssiin eli siitä voidaan käyttää termiä johtamispuhe. (Nikander, 2003, 29-31.)

Johtaminen on yksi yleisimmistä tutkimusaiheista maailmassa, koska johtajia ja johtajuutta tarvitaan kaikkialla. Näkökulmat näissä

tutkimuksissa ovat eri aikoina vaihdelleet mutta aina on etsitty vastauksia kysymykseen millainen olisi hyvä johtaja tai hyvä johtajuus. Jonkinlaisena perusjakona johtamisessa voidaan pitää asioiden (management) ja ihmisten (leadership) johtamista. (Mäkelä, 2007, 39-41.) 1900-luvun alkupuolella johtajuudessa korostettiin tehtäväkeskeisyyttä ja asioiden hallinnointia, jossa johtaminen oli enimmäkseen suunnittelua ja kontrolloimista. Tästä muodostui käsite management. 1900-luvun puolessa välissä syntyi uusia ajatuksia johtajuudesta ja syntyi käsite leadership. Tämän koulukunnan mukaan johtaja ohjaa yhteisöä kohti yhteistä tavoitetta johtamalla ihmisten oppimista ja kehittymistä. (Ahonen, 2008, 45.)

Stogdillin (1950) klassinen johtajuuden määritelmä ohjasi johtajuustutkimuksia aina 1980-luvulle. Määritelmä perustuu ajatukseen prosessista, jossa johtaja vaikuttaa jonkun ryhmän toimintaan niin että ryhmälle asetetut tavoitteet toteutuvat. Kyseiseen määritelmään perustuvissa tutkimuksissa painotettiin hyvän johtajuuden ominaisuuksien tutkimista (Stogdill, 1950.) Useat tutkijat ovat sitä mieltä, että hyväksi johtajaksi ei synnytä vaan kehitytään, sitä pidetään kokemuksen ja opiskelun avulla saavutettuna tietotaitona. Se on pelkistettynä ihmisten innostamista ja asioiden ohjaamista heidän avullaan. (Mäkelä, 2007, 40-41.)

Latinalais-amerikkalainen johtajuuskäsite juurtuu vahvasti mantereen historiaan, jossa politiikalla on aina ollut suuri arvostus. Johtajuus rinnastetaan usein sankarillisuuteen, jossa johtaja eli "maestro" nähdään yhteisöllisten voimien dynamisoijana ja johtajuus kehittyy ns. vapautuksen teologian mukaisessa yhteisöllisessä toiminnassa. Tavoitteena on oikeudenmukaisen yhteiskunnan rakentaminen tarvittavien muutosmallien ja välineiden avulla, jotka perustuvat oman tilanteen tiedostamiseen, tulkintaan ja analyysiin. Kolumbian presidentti Cesar Gaviria Trujillo lausui aikoinaan että tarvitaan luovaa, uudistavaa, transformatiivista ja vallankumouksellista johtajaa joka luottaa intuitioon. (Kurki, 1993, 45-47.) Fidel Castro ja Che Guevara ovat tyypillisiä esimerkkejä johtajista, joiden johtajuus perustuu visioon. Visio annetaan ihmisille kriittisesti reflektoitavaksi ja tämän

seurauksena syntyy yhteinen visio ja yhteinen johtajuus. Näissä henkilöissä näyttäytyy myös latinalais-amerikkalaisen johtajuuden tyypillisimmät piirteet eli persoonallisuus, karisma ja moraalinen johtajuus. (Kurki, 1993, 49-50.)

Sydänmaanlakan (2004) mielestä johtamisen ajatteluun kaivataan uusia tuulia, koska nykyään paljon käytetyt mallit ovat peräisin 40-50 vuoden takaa ja periytyvät pitkälti angloamerikkalaisista, teollisista organisaationäkemyksistä. Johtajien toimintaympäristö ja sellaiset peruskäsitteet kuten työntekijä ja organisaatio ovat merkittävästi muuttuneet parinkymmenen viime vuoden aikana. Nykyteoriat ovat hänen mielestään hajanaisia eivätkä tarjoa rationaalisen ajattelun rinnalle riittävästi henkistä ajattelua. Johtamisessa pitäisi siirtyä yksilökeskeisyydestä kohti yhteisöllisempää johtamista. (Sydänmaanlakka, 2004, 269-70.) Johtamisen käsite pitäisikin Sydänmaanlakan (2004) ehdotuksen mukaan pelkistää ja nähdä se uusin silmin, luovana ja älykkäänä johtamisena. Pitäisi pyrkiä unohtamaan monimutkaiset johtajuusmallit ja pyrkiä konkreettiseen, kokonaisvaltaiseen näkemykseen jonka kaikki ymmärtävät. Sydänmaanlakan älykkään johtamisen malli perustuu kokonaisvaltaiseen ihmiskäsitykseen, systeemiajatteluun ja jaetun johtajuuden malliin. Älykäs johtajuus on hänen mielestään johtajan ja asiantuntijoiden välistä vuorovaikutusta, jossa yritetään saavuttaa jaettu visio mahdollisimman tehokkaasti. (Sydänmaanlakka, 2004, 114-116.)

## **2.2 Johtajuusteorioista**

Johtamista on tutkittu yli sadan vuoden ajan. Johtamiseen liittyvät tutkimukset pyrkivät antamaan vastauksia tehokkaasta ja onnistuneesta johtamisesta. Usein etsitään vastausta yksinkertaiseen kysymykseen: millaista on hyvä johtaminen? Yleismaailmallista johtajuusteoriaa, joka pystyisi antamaan toimintamallin kaikkiin johtajan kohtaamiin haasteisiin on mahdotonta luoda, koska yksiköt ja ihmiset ovat kaikki erilaisia. Eikä se ole tarpeenkaan. Perkins (2013) on

esimerkiksi tutkinut voittoa tavoittelemattomaan terveydenhoitoalaan liittyvää johtamista ja toteaa artikkelissaan, että nykyiset johtamisteoriat eivät kohtaa alan nykyisiä haasteita. Hän kehoittaa terveydenhoitoalalla toimivia johtajia hiljentämään tahtia ja viettämään enemmän aikaa alaistensa kanssa. Henkilökunta tulisi nähdä pääomana, jonka kanssa vietetty aika rohkaisee ideointiin ja kasvuun. (Perkins, 2013.)

Jotain yhteistä johtamisessa ja johtajuudessa alasta riippumatta on, sen ovat lukuisat tutkimukset ja teoriat osoittaneet. Moni johtaja luultavimmin on Perkinsin kanssa samaa mieltä vaikka erilaisessa ympäristössä toimisikin. Enemmän on kyse johtamisteorioiden sovellettavuudesta ja soveltamisesta käytäntöön. Erilaiset teoriat myös rikastuttavat ajattelua ja antavat tutkijalle mahdollisuuden nähdä asioita erilaisista näkökulmista. Tutkimukseni seuraavissa kappaleissa valaistaan hieman johtajuustutkimuksen historiaa ja keskitytään muutamaa mielenkiintoiseen johtamisteoriaan vähän tarkemmin.

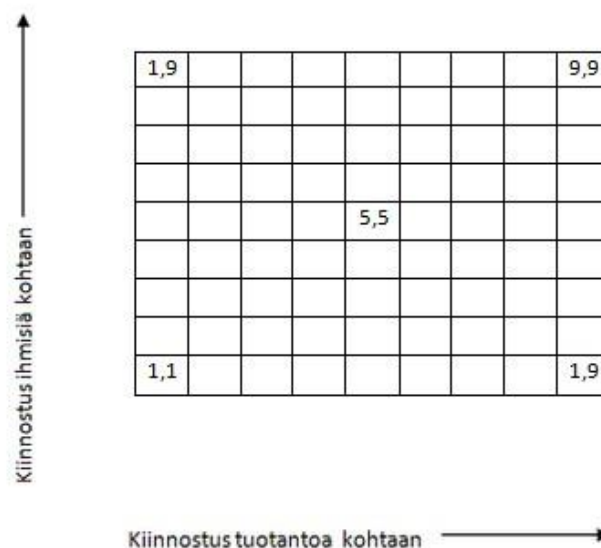
### **2.2.1 Piirreteorioista tilannejohtamiseen**

Johtajuuden tutkimuksissa keskityttiin 1900-luvun alkupuolella johtajan ominaisuuksien tarkasteluun, puhutaan ns. piirreteoriasta jolle ominaista on synnynnäinen johtajuus. Tähän näkökulmaan perustuvissa tutkimuksissa selviteltiin hyvien ja menestyvien johtajien ominaisuuksia ja synnynnäisiä kykyjä. (Ahonen, 2008, 43-44.) Piirreteoriat pyrkivät lahjakkuuden, älykkyyden, kommunikaatiokyvyn, sosiaalisten taitojen ja luovuuden tutkimisen avulla vastaamaan kysymykseen ”millainen on hyvä johtaja” (Nikander, 2003, 31-32). Sydänmaanlakan (2004) näkemyksen mukaan piirreteorioiden vahvuuksia ovat mm. sen pitkäikäinen tutkimushistoria ja johtaja-keskeisyys. Heikkouksia ovat mm. epätasällisyys ja välinpitämättömyys tilannesidonnaisuutta sekä ihmissuhdetaitoja kohtaan. (Sydänmaanlakka, 2004, 30-31.)

1900-luvun puolella välin tutkimus kohdentui

käyttäytymistieteiden suuntaan, etsittiin johtajien käyttäytymiseen ja tehokkaaseen johtamistyyliin liittyviä tekijöitä. Painotettiin johtajan käyttäytymistä, tekemistä, arvoja ja viestintää (Ahonen, 2008, 43-44). Nikander (2003) toteaa, että johtamistyyliä yrittivät vastata kysymykseen miten pitäisi johtaa eli pyrittiin antamaan käyttäytymisohjeita tuloksellisen toiminnan saavuttamiseksi. Tällöin tarkastellaan ihmisiin, asioihin ja tehtäviin suuntautuvia johtamisen ulottuvuuksia. Tähän liittyvät myös mm. sellaiset käsitteet kuin demokraattinen ja autoritäärinen johtaminen. (Nikander, 2003, 32.)

Johtamistyylin tutkijat olettivat, että johtaminen muodostuu tehtäväkeskeisestä ja ihmissuhdekeskeisestä käyttäytymisestä ja että siinä on kyse jostain paljon suuremmasta kuin mitä pelkkä piirreteoria antoi ymmärtää. Merkittävin aikakauden johtamista kuvaavista malleista on Blake ja Moutonin (1973) johtamisruudukko (The Managerial Grid). Ruudukon avulla hahmotetaan johtajan huolehtimisen tasoa suhteessa tuotantoon vaakasuoralla ja suhteessa ihmisiin pystysuoralla akselilla asteikolla 1-9.



KUVIO 1. Johtamisruudukko.

Huomio tuotantoon tai tuotokseen voi esimerkiksi vaikuttaa siihen kuinka paljon luovia ideoita organisaatiossa hyödynnetään yrityksen tavoitteen saavuttamiseksi parhaalla mahdollisella tavalla. Huomio ihmisiin tarkoittaa johtajan kiinnostusta työntekijöiden sitoutumisen asteeseen ja yleiseen hyvinvointiin ihmisenä eli periaatteessa ihmislähtöisen ajattelun tasoa. Ruudukolta on siis teoriassa mahdollista löytää 81 erilaista johtamistyyliä, jonka ääripäät ovat mahdollisimman minimaaliset johtamisponnistelut (ks. ruudukolla 1,1) sekä johtaminen, joka tuottaa motivoituneita ja työssään viihtyviä yksilöitä (ks. ruudukolla 9,9). (Blake & Mouton, 1973, 27-29.) Tyylinäkökulman vahvuuksia ovat Sydänmaanlakan (2004) mielestä mm. aikaisempaa laajempi näkökulma, laaja tutkimuspohja sekä aiheen havainnollinen käsitteellistäminen. Heikkouksia hänen mielestään ovat mm. yleispätevyuden saavuttamattomuus ja johtamistyylin ontuva yhteys lopputuloksiin. (Sydänmaanlakka, 2004, 33-35.)

1970-80 luvuilla siirryttiin johtamistilanteiden tutkimiseen. Eri tilanteisiin etsittiin sopivia johtamistyyliä ja erityisesti johtajan sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikutusta toisiin ihmisiin (Ahonen, 2008, 43-44). Nämä ns. kontingenssiteoriat korostavat tilannejoustavuutta ja pyrkivät näkemään johtajuuden laajemmin. Johtajan toiminta on eri tilanteissa sidoksissa kontrollin ja vallan tasoon sekä motivaatioon, joka puolestaan on asiaorientoitunut tai ihmissuhteisiin perustuva. (Nikander, 2003, 31-33.) Fiedler (1967) kyseenalaistaa johtajan ominaisuuksien ja toiminnan tuloksien välisen riippuvuuden, koska hänen mielestään emme voi tietää kuinka paljon siihen vaikuttavat myös muut tekijät. Hän esittää, että johtamiseen vaikuttavat myös esimies-alainen suhde, tehtävärakenne sekä johtajan valta-asema. (Fiedler, 1967, 143-144). Hersey ja Blanchard (1976) lisäävät, että tilannejohtamisessa täytyy huomioida myös alaisten kypsyystaso. Heidän mielestään kypsyystaso itse asiassa määrittää johtamisen tarpeen ja luonteen. Kypsyys tarkoittaa tässä yhteydessä halua ja kykyä ottaa vastuuta omasta toiminnasta. (Hersey & Blanchard, 1976, 102.) Tilannejohtamisen malli perustuu Sydänmaanlakan (2004) näkemyksen mukaan johtamistyyliteoriaan, jonka kantava ajatus on se, että useat eri

johtamistyyliä voivat olla tilanteesta riippuen tehokkaita. Tilannejohtamisessa voidaan erottaa neljä johtamistyyliä: ohjaava, myyvä, osallistuva ja delegoiva. Alaisten valmiustaso on myös tärkeä. Alaiset voivat olla kykenemättömiä ja haluttomia tai halukkaita sekä toisaalta kykeneviä ja epävarmoja tai luottavaisia. Tilannejohtamisen vahvuuksia ovat mm. tunnettuus, käytännöllisyys, joustavuus ja yksilöllisyys. Heikkouksia ovat useat käsitteelliset epäselvyydet ja heikko tieteellinen testaustaso. (Sydänmaanlakka, 2004, 36-38.)

## **2.2.2 Transformationaalinen johtaminen**

Johtamistyylin ja -tilanteiden tutkimuksiin liitettiin tulkinnallinen näkökulma, jossa teoreettiseksi lähtökohdaksi asetettiin sosiaalisen todellisuuden rakentuminen erilaisten tulkintojen ja sopimusten kautta. Tämän näkökulman merkittävä suuntaus on transformationaalinen johtaminen. (Ahonen, 2008, 43-44.) Transformationaalinen johtaminen on useiden tutkijoiden mielestä yksi merkittävimmistä näkökulmista johtamisteorioiden joukossa (Sydänmaanlakka, 2004, 46). Se pyrkii kuvaamaan menetelmiä, joiden avulla työyhteisö sitoutuu organisaatioon. Transformationaalinen johtaja nähdään motivoivana ja inspiroivana roolimallina, joka saa työn tuntumaan merkitykselliseltä ja haastavalta. Avolio ja Bass (2002) esittelevät neljä transformationaalisen johtamisen komponenttia: idealisoitu johtajuus, inspiroiva motivointi, älylliset stimulaatiot sekä yksilön huomioon ottaminen. Idealisoitu johtajuus konkretisoituu kun johtaja on omistautunut työlleen ja tekee uhrauksia. Kun hän toimii inspiroivana esimerkkinä herättää se työntekijöissä vahvan halun samastua johtajaan ja sitä kautta sitoutua organisaatioon. Työn haastavuus ja merkityksellisyys puolestaan toimivat inspiroivan motivoinnin lähteinä. Älyllistä stimulaatiota on se kun johtaja rohkaisee luoviin ongelmanratkaisuihin tukemalla innovatiivisuutta ja moniulotteisuutta suhteessa vastaan tuleviin

ongelmiin ja olettamuksiin. Työntekijöiden tarpeista lähtevä yksilöllinen tuki ja neuvonanto on yksilön huomioon ottamista parhaimmillaan. (Avolio & Bass, 2002, 2-4.) Transformationaalisessa johtajuudessa tavoitellaan lopullisia arvoihanteita kuten tieto ja kauneus. Transformationaalinen johtajuus voidaan nähdä myös uudistavana, vallankumouksellisena ja karismaattisena johtamisena. (Juuti, 2006, 192-193.) Transformationaalisen johtamistavan vahvuuksia ovat Sydänmaanlakan (2004) mukaan mm. nykyaikaisuus ja kehittävyys sekä moraalinen ja arvojen merkitystä korostava. Heikkouksina hän näkee mm. käsitteellisyyksien epäselvyyden ja piirreteorian kaltaisuuden sekä elitistisyyden. (Sydänmaanlakka, 2004, 46.) Lai, Luen, Chai ja Ling (2014) esittävät tutkimuksensa perusteella, että transformationaalisella johtamistyyllä on koulumaailmassa positiivinen yhteys opettajien vapaaehtoiseen ja emotionaaliseen sitoutumiseen organisaation toimintaan.

### **2.2.3 Moderneja näkökulmia**

1900-luvun loppuolella johtajuutta koskevat tutkimukset pyrkivät yhdistelemään näitä eri aikakausien painopistealueita. Syntyi johtamisen kompetensimalli, jossa Ahosen (2008) mukaan johtajan kompetenssit kiteytyvät viiteen osa-alueeseen: päämääräsuuntautuneisuus, johtamistaito, inhimillisten voimavarojen kehittäminen, muiden huomioonottaminen sekä ryhmätoimintojen johtaminen. Näihin aikoihin myös postmoderni näkökulma liittyi keskusteluun. Postmodernin suuntauksen tutkimuskohteina ovat diskurssi, dekonstruktio ja mielikuvat. Näiden avulla vallitsevan ajatusmaailman rinnalle yritettiin avata toisenlaista todellisuutta kuvaavia malleja. (Ahonen, 2008, 43-44.) Postmodernissa ajattelussa kaikki perustuu tarinaan, myös tieteellinen ajattelu. Postmodernissa ajattelussa luodaan tilaa lukuisille tasoille keskustelemalla sekä hyväksymällä myös toiseus ja erilaisuus. Organisaation näkökulmasta katsottuna kaikki saavat mahdollisuuden



osallistua ja olla mukana luomassa yhteistä tarinaa. (Juuti, 2001, 128-129.)

Johtaminen on nykyteorioiden mukaan moniulotteinen ja suhteistettu ihmisten välisiin suhteisiin perustuva ilmiö. Esimerkiksi Juutin (2013) mielestä se on johtamispuheita, jotka perustuvat ihmisten luomista sosiaalisista rakennelmista syntyneisiin diskursseihin eli puhetapoihin. Johtamisteoriat eivät ole yleistettävissä vaan niistä voidaan muodostaa erilaisiin tilanteisiin kokeiltavia hypoteeseja eli esimerkiksi jos jokin tietty johtamispuhe auttaa työyhteisön konfliktien selvittämisessä on kyseisellä johtamisnäkökulmalla arvoa. (Juuti, 2013, 24-27.)

Nykyään puhutaan paljon myös tiimi- ja arvojohtamisesta. Tiimi on merkittävä toiminnan väline nykyaikaisessa organisaatiossa. Johtajan rooli tiimeissä vaihtelee ryhmän toimintatavasta riippuen. Esimerkiksi itseohjautuvissa ryhmissä johtaminen jakautuu ryhmän jäsenten kesken. Tiimijohtamista kuitenkin tarvitaan. Tiimijohtamisen tutkimushistoria alkaa Hawthorne-tutkimuksista 1920-1930 luvuilta ja kiinnostus aiheeseen räjähti 1970-1980 luvuilla (Tomperi, 2012). Sydänmaanlakka (2004) jakaa tiimijohtamiselta vaadittavat erityisosaamisalueet asiakeskeiseen ja ihmiskeskeiseen johtamiseen. Asiakeskeisen johtamisen keskeisiä erityisosaamisalueita ovat tavoite, tehokkuus, suunnitelmallisuus ja riittävä osaaminen. Ihmiskeskeisen johtamisen keskeiset erityisosaamisalueet ovat puolestaan yhteistyö, vuorovaikutustaidot, kunnioitus, jatkuva oppiminen sekä avoin ilmapiiri. (Sydänmaanlakka, 2004, 47-50.)

Menestyksekkään tiimijohtamisen kulmakiviä ovat Donovanin (2015) mukaan motivointi ja tavoitteellisen toiminnan varmistaminen. Hyvän tiimin täytyy kehittyäkseen olla ensinnäkin reagoitukykyinen, se mahdollistaa johtajan selkeiden ohjeiden noudattamisen. Hyvä tiimi osaa työskennellä itsenäisesti johtajan asettaman selkeän tavoitteen suuntaisesti ja se on kuitenkin samalla jokaisesta tiimin jäsenestä riippuvainen. Motivointi on tässä olennaista johtajan näkökulmasta, koska johtajan vastuulla on luoda sellainen työskentelyilmapiiri missä työntekijät viihtyvät ja voivat jopa ylittää itsensä. Tämä mahdollistaa myös edellämainitun laadukkaan tiimityöskentelyn.

(Donovan, 2015.)

Tomperi (2012) pohtii artikkelissaan eettistä tiimijohtamista, jonka lähtökohdiksi hän nimeää ihmislähtöisyyden ja eettisen tietoisuuden. Ihmislähtöinen johtaja on toiset ihmiset huomioonottava, avoin ja aidosti kiinnostunut tiimin jäsenten hyvinvoinnista. Johtaja on siten yhteisönsä eettinen roolimalli, jonka esimerkillinen käyttäytyminen mahdollistaa luottamuksen, joka on tehokkaan tiimityöskentelyn edellytys. (Tomperi, 2012.)

Arvojohtaminen liittyy johtamisen etiikkaan ja arvoihin. Lehtonen (2009) esittää, että henkilöstön mukaan ottaminen organisaation arvojen määrittelyyn voi parantaa tiedon ja ymmärryksen määrää ja sitä kautta sitoutuneisuutta organisaatioon, joka on arvojohtamisen keskeinen tavoite. Tomperin edellä mainitsemien esimerkillisen käyttäytymisen lisäksi organisaation johtaja voi viestittää arvomaailmaansa esimerkiksi materiaalihankinnoilla, joissa voidaan painottaa vaikkapa yhteiskuntavastuuta. (Lehtonen, 2009.) Voidaan siis ajatella, että koulun rehtori haluaisi budjetoida kaikille työntekijöille ergonomisesti hyvät työtuolit, näin hän samalla viestittää olevansa aidosti kiinnostunut työntekijöidensä työhyvinvoinnista.

Frostin (2014) artikkelissa Apple ja Unilever olivat esimerkkejä organisaatioista, joissa arvojohtamisella saavutettiin merkittäviä tuloksia. Artikkelin mukaan arvojohtamisessa on kyse onnistumisesta kolmella tärkeällä osa-alueella: itsensä, muiden ja organisaation johtaminen. Itsensä johtaminen tarkoittaa hyvää itsetuntemusta ja omien arvojen sisäistämistä ja vaatii johtajalta jatkuvaa itsensä arvioimista. Muiden johtaminen on yhteistyöhön kannustamista ja sen mahdollistamista niin että tiimi pystyy työskentelemään itsenäisesti yhteisön arvojen ja tavoitteiden mukaisesti. Organisaation johtaminen tarkoittaa yhteyden luomista organisaation olemassaolon ja vision merkitykseen ja niihin arvoihin, jotka alleviivaavat tämän merkityksen. Onnistuminen näillä kolmella sektorilla johtaa kestävään kehitykseen, joka takaa organisaatiolle mahdollisuuden reagoida muutoksiin ja mahdollistaa emotionaalisten siteiden muodostumisen yhteisön sisällä ja sieltä ulospäin. Näin syntyy luottamukseen ja kunnioitukseen perustuva autenttinen johtajuus.

(Frost, 2014.)

Arvojohtamisen vahvuuksia ovat Sydänmaanlakan (2004) mukaan oikeanlainen ja moraalisesti hyväksyttävä lähestymistapa sekä peruseriaatteiden hyvä hyödynnettävyys. Heikkouksina hän näkee näkökulman keskeneräisyyden ja kapea-alaisuuden. (Sydänmaanlakka, 2004, 56-60.)

Laatujohtaminen on käsite, joka on edelleen vahvasti mukana länsimaisessa johtamisen ja organisoinnin ajattelussa. Alunperin taloudellisia arvoja ylikorostavan tulosjohtamisen riittämättömyydestä syntynyt suuntaus kehittyi nykyisiin mittoihinsa toisen maailmansodan jälkeisessä Japanissa. Juuti (2001) näkee, että tämä modernia ajattelua särkevä kokonaisuus olikin merkittävässä roolissa japanilaisen kilpailukyvyn noustessa haastajaksi kansainvälisillä markkinoilla. Laatujohtamisen oppi-isänä voidaan pitää W. Edwards Demingiä, jonka johtamisfilosofiassa prosessit, kumppanuussuhteet ja jatkuva itsensä kehittäminen ovat avainasemassa. Hänen mielestään uudenlainen johtaminen on kapeuttavasta ja toimintaa jäykistävästä tavoite- ja tulosjohtamisesta luopumista. Tilalle tulee yksiköiden ja osastojen raja-aidat rikkova yhteistyö. (Juuti, 2001, 262-267.)

#### **2.2.4 Kohti vakautta ja inspiroivaa johtajuutta**

Fullan (2005) liittyy johtajuuteen uudenlaisen vakauden teorian. Hän näkee johtajuuden julkisena palveluna, jolla on moraalinen arvo. Vakauden saavuttaminen edellyttää sellaista palvelun laatua, tasoa ja oikeudenmukaisuutta ja jota kehitetään jatkuvasti niin, että se palvelee myös tulevia sukupolvia. Johtajan täytyy olla yhteiskuntarakenteen ja kulttuurin muutoksiin sitoutuva ja kykenevä jotta ihmiset suorittavat pysyvästi korkealla tasolla. Verkostoituminen on tärkeää, koska ihmiset oppivat parhaiten vertaisiltaan eli verkostoitumalla kollegoiden kanssa. Vakaus edellyttää myös

älykäästä vastuullisuutta ja rajatonta yhteistyötä. Ratkaisu ongelmiin onkin saada ihmiset itse kantamaan vastuu positiivisen lopputuloksen löytämiseksi kehittämällä ongelmanratkaisukykyään ilman hierarkkisia tai kuntapoliittisia rajoitteita sekä sallimalla virheet. Sitoutumalla lyhyen aikavälin tuloksiin luodaan luottamus ja investointihalua luodaan puolestaan sitoutumalla pitkän aikavälin tavoitteisiin. Johtajuudessa täytyy näkyä myös jaksoittainen innostaminen eli rajallinen energia täytyy kohdentaa sellaiseen yhteistyön kulttuuriin, joka ruokkii jaksamista ja vähentää negatiivisen työskulttuurin vaikutuksia. Kaiken tämän lisäksi vakausta saavutetaan vain uudella johtajuudella, joka kumpuaa yhteisön jatkuvasta halusta tuottaa tuota vakautta tavoittelevia johtajia. (Fullan, 2005, 13-27.)

Yksi tuoreimpia johtajuusnäkömääksiä on Hargreavesin ym. (2014) inspiroiva johtajuus (uplifting leadership). Tämän näkömääksen mukaan tehokkaan johtajuuden sydän on tunteisiin vetoava ja hengellinen johtaminen. Inspiroiva johtajuus antaa ihmisille toivoa, nostattaa intohimoa ja stimuloi heidän älyään ja mielikuvitustaan. Inspiroiva johtajuus on yhteenkokoava voima, jonka tarkoitus on kohottaa kaikkien, mutta etenkin heikompiensa mahdollisuuksia. Se parantaa ihmisten ja organisaatioiden suoriutumista ja tuottavuutta aiempaan verrattuna. (Hargreaves ym., 2014, 4-5.) Matkalla kohti inspiroivaa johtajuutta on edettävä kuusi porrasta:

1. Määrätietoisien unelman porrasta (determine) - esitellään selkeä ja vakuuttava päämäärä ja päätetään miten se saavutetaan. Inspiroivassa johtajuudessa unelma nähdään sellaisena mitä kannattaa moraalisesti tavoitella ja toisaalta paeta sitä mikä ei tällä hetkellä toimi.
2. Luovuuden ja vasta-virran portaalla (creativity and counter flow) inspiroiva johtaja toimii vaistonvaraisesti vastavirtoja vastaan pelkäämättä voimakastakaan kritiikkiä. Hän ei suostu kulkemaan toisten imussa vaan päättäväisesti muuttaa suuntaa vastatuulesta huolimatta.

3. Yhteistyön porras (collaboration with competition). Laskelmoivan vaistonvarainen ja inspiroiva johtaja tekee yhteistyötä ja kilpailee olemassolevien ja potentiaalisten kilpailijoiden kanssa. Kilpailu ja yhteistyö eivät ole toisiaan täysin poissulkevia muotoja, mutta ne kuitenkin nähdään omina välineinään.

4. Tällä portaalla ryhmän yhteenkuuluvuuden tunne on jo niin vahva ettei ketään jätetä pulaan. Toiminnalle on ominaista voimakas ja selkeä yhteisajatus ja yksilöiden voimien yhdistyminen toisiaan tukevaksi ja eteenpäin pyrkiväksi voimaksi.

5. Merkityksellisen arvioinnin portaalla (measuring with meaning) on aika mitata missä mennään ja minkälainen matka on vielä edessä. Inspiroiva johtajuus tunnistaa tässä vaiheessa edistyksen ja oikean suunnan indikaattorit ja osaa navigoida reittiä oikeaan suuntaan. Tehtävässä menestyminen jo tässä vaiheessa luo uskoa yhteiseen toimintaan ja antaa henkistä pääomaa kohdata edessä olevia haasteita. Inspiroiva johtajuus osaa taitavasti hyödyntää keräämäänsä arviointitietoa organisaation arvojen mukaisesti ja niin että se on merkityksellistä ja aitoa prosessissa mukana oleville.

6. Viimeisellä portaalla (sustainable success) eli vakaan menestyksen tasolla luodaan toiminnalle pysyvyyttä. Inspiroivan johtajuuden mukaan on vaikeampaa pitää yllä menestystä kuin aloittaa sen rakentaminen. Inspiroivan organisaation johtajat suunnittelevat ja valmistavat tätä vaihetta jo alusta alkaen. (Hargreaves ym., 2014, 9-14.)

### **2.2.5 Moraalinen yhteisö**

Sergiovanni (2007) esittää vaihtoehtona koulun näkemisen moraalisen yhteisönä. Tämän näkökulman hyviä puolia ovat hänen mukaansa se, että se edellyttää kaikkien työntekijöiden moraalista yhteyttä sekä auttaa heitä itseohjautuviksi. Tässä mallissa organisaation jäsenten välinen yhteys nähdään syvällisempänä kuin edellä mainituissa ja monissa muissa johtajuusteorioissa. Kun johtajuus perustuu jaettuun ideologiaan ja moraalisiin yhteyksiin on johtajan tehtävä huolehtia, että meneillään olevat keskustelut ovat keskustelun arvoisia ja rohkaista yhteisöä keskustelemaan paremmin. Tällaisessa yhteisössä johtajuus voidaan nähdä eräänlaisena palvelun tuottamisena. (Sergiovanni, 2007, 83-86.)

### **2.2.6 Itsensä johtaminen**

Sydänmaanlakan (2004) mielestä johtajuuden peruseriaate on, että osaa johtaa itseään. Tämä voidaan ymmärtää myös itsensä ja oman tietoisuuden hallitsemisena, oman minän kehittymisenä sellaiseksi kuin tässä ja nyt on. Länsimainen ajattelu on imenyt tässä suhteessa paljon tietoa ja taitoa mm. itämaisista filosofioista ja ajattelutavoista, kuten Taolaisuus, Zeniläisyys tai vaikkapa Hatha-jooga. (Sydänmaanlakka, 2004, 60-62.)

Itsensä hyvä johtaminen tarkoittaa tasapainoisen elämän saavuttamista, hyvää kokonaisuutta. Kokonaisuus koostuu ammatillisesta, fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta ja henkisestä kunnosta. Näihin tiivistyy oikeastaan koko elämisen mielekkyys, jossa tärkeimpiä asioita ovat perhe ja ihmissuhteet, ravinto ja lepo, kiinnostus ja positiivinen suhtautuminen uusiin asioihin ja harrastuksiin sekä oman elämän arvot ja tarkoitus. (Sydänmaanlakka, 2004, 65.)

Åhman (2012) liittyy itsensä johtamiseen myös mielen johtamisen.

Ihminen voi muuttaa käsityksiään ympärillä tapahtuvista asioista arvioimalla sisäistä maailmaansa uudelleen. Mielen eli itsensä johtaminen auttaa osaamisen hyödyntämiseen organisaatiossa. (Åhman, 2012, 80.) Voidaan siis ajatella, että itsensä hyvä johtaminen on oman käytöksen ja omien tapojen hallintaa ja itsestä huolehtimista.

Oman ajattelun ja toiminnan eli sisäisten voimien lisäksi itsensä johtamiseen vaikuttavat myös ulkoiset voimat, jonka vuoksi Stewart, Courtright ja Manz (2011) jakavatkin itsensä johtamisen sekä yksilö- että ryhmätasolle. Tutkimukseni näkökulman huomioon ottaen en kuitenkaan avaa ryhmätasoon liittyvää itsensä johtamisen käsitettä tämän enempää. Ilman itsensä hyvää johtamista, omien kykyjen ja taitojen hyödyntämistä käytännössä, johtaja voi aiheuttaa enemmän ongelmia kuin hyvää (Bennis, 1987).

### **2.3 Ihmiskäsitys**

Organisaatiotutkimuksissa on vuosien saatossa vallinnut monenlaisia ihmiskäsityksiä. Yhä enenevässä määrin on alettu käsittelemään johtamista tarinoiden ja diskurssin näkökulmasta. Empiirisessä tutkimuksessa, kun tutkimuskohteena on ihminen, ihmiskäsitys liittyy myös tutkijan tutkimussuunnitelmassaan tekemiin valintoihin (Rauhala, 2005, 18). Laadulliset tutkimusmenetelmät ovat merkittävästi lisääntyneet johtajuustutkimuksissa eikä tilastollista analyysiä pidetä enää ainoana vaihtoehtona. Tiedonkäsitys lähtee liikkeelle esiymmärryksestä, joka on tutkimuksen uskottavuuden kannalta tärkeää. Laadullinen tutkimus perustuu induktiiviseen tiedonhankintaan, jonka mukaan tutkittavien käsitykset pohjautuvat heidän sosiaaliseen todellisuuteensa eli heidän totuuteensa. Sosiaalinen todellisuus on olennainen tekijä tutkittaessa johtamista. Sosiaalinen todellisuus muodostuu ihmisten erilaisista käsityksistä ja todellisuuden kokemisesta. Esimiehen valintoja sosiaalisessa todellisuudessa ohjaa hänen näkemyksensä ihmisestä eli

ihmiskäsitys. Johtamisen ihmiskäsityksessä korostuvat luontainen aktiivisuus, kehittymiskyky ja -halu sekä vastuullisuus. (Nikander, 2003, 23-25.)

Carr ja Pihlanto (1996) tukevat näkemystä, että tayloristisesta rahan perässä juoksevasta ihmiskäsityksestä on siirrytty sosiaaliseen ihmiskäsitykseen. Siinä ihmisen sosiaaliset tarpeet motivoivat ja ihmisen itsetuntemus kumpuaa muiden ihmisten kanssa käytävästä vuorovaikutuksesta. (Carr & Pihlanto, 1996, 9-14.)

Useat tutkijat ovat sitä mieltä, että ihminen on kuitenkin vieläkin monitahoisempi kuin mitä monet ihmiskäsitykset antavat ymmärtää. Ihminen on kompleksinen suhteessa itseensä, mutta myös suhteessa toiseen ihmiseen kaikkine tarpeineen ja potentiaaleineen. Yksilöt kokevat todellisuuden merkitykset ja kokemukset eri tavalla. Tämä voidaan ymmärtää myös holistisena ihmiskäsityksenä (Laakoli, 2007, 26-27.) Rauhala (2005) jakaa holistisen ihmiskäsityksen kolmeen ihmisen olemassaolon perusmuotoon eli tajunnallisuuteen, kehollisuuteen ja situationaalisuuteen. Tajunnallisuudella tarkoitetaan ihmisen kokemuksien kokonaisuutta, jossa erilaiset tilanteet ja tapahtumat luovat merkityssuhteita. Näiden merkityssuhteiden avulla luomme maailmankuvaamme. Kehollisuus on kaikkea ihmisessä olevaa orgaanista tapahtumista, fyysistä olemista jossa ei ole mitään symbolista eikä käsitteellistä. Situationaalisuus tarkoittaa ihmisen läsnäoloa reaali maailmassa suhteessa omaan elämäntilanteeseensa. Todellisuuteen ja hetkeen, jossa elämme, vaikuttavat kohtalonomaiset ennalta hallitsemattomat tapahtumat ja eletty elämä sekä luonnollisesti omat valinnat. (Rauhala, 2005, 32-42.) Tajunnallisuus ja tajunnan kautta tapahtuva vaikuttaminen korostuu erityisesti koulukasvatuksessa ja kaikessa itsensä kehittämiseen tähtäävissä toiminnoissa (Rauhala, 2005, 186).



## 2.4 Haastava ja monipuolinen rehtorin virka

### 2.4.1 Rehtorin työ ja velvollisuudet

Rehtorin työtä säätelevät monet lait ja ohjeistukset. Työ on siinä mielessä erilaista, verrattuna esimerkiksi liikemaailman johtajiin, että byrokraattisesta rakenteesta johtuen suuret tavoitteet ja linjanvedot sanellaan aina valtion ylemmiltä organisaatiotasoilta. Valtakunnallinen opetussuunnitelma antaa suuntaa opetuksen toteuttamiselle, perusopetuslaki säätelee lain puitteissa koko toimintaa ja esimiehenä työ- ja virkaehtosopimus yhdessä perusopetuslain kanssa antavat raamit henkilökuntaa koskevissa päätöksissä. Merkittäviä uudistuksia tällä vuosikymmenellä rehtorin työtä ajatellen ovat olleet koulurauhaohjeistus, oppilashuollon toteuttaminen sekä osallisuuden edistäminen.

Vuonna 2010 uudistettuun opetusministeriön (1998) oppilashuoltolakiin sisältyy opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto, kouluterveydenhoito sekä koulunkäynnin tukeminen. Tukemisella tarkoitetaan tässä yhteydessä pedagogisia päätöksiä tukiopetuksesta, tehostetusta tuesta sekä erityisopetuksesta. (Opetusministeriö, 1998.) Oppilashuolto on olennainen osa koulun kasvatus- ja opetustyötä. Opetushallituksen (2015, 77) opetussuunnitelmassa sillä tarkoitetaan sellaisen toimintakulttuurin luomista kouluun, joka tähtää hyvään oppimiseen, hyvään psyykkiseen ja fyysiseen terveyteen sekä sosiaaliseen hyvinvointiin. Olennainen osa toimintakulttuuria on myös työskentelyrauha. Perusopetuslain mukaisesti kaikilla opetukseen osallistuvilla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Opetuksen järjestäjän on myös laadittava sellaiset säännöt, joiden puitteissa edistetään koulun sisäistä järjestystä, opiskelun esteettömyyttä sekä viihtyisyyttä. (Opetusministeriö, 1998.) Osallisuudesta perusopetuslaki määrää seuraavaa: ”opetuksen järjestäjän tulee edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta ja huolehtia siitä, että kaikilla

oppilailta on mahdollisuus osallistua koulun toimintaan ja kehittämiseen sekä ilmaista mielipiteensä oppilaiden asemaan liittyvistä asioista. Oppilaille tulee järjestää mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien sekä koulun järjestyssäännön valmisteluun. Edellä 6 §:n 2 momentissa tarkoitettulla koululla tulee olla sen oppilaista muodostuva oppilaskunta.” (Opetusministeriö, 1998.)

#### **2.4.2 Jaettu johtajuus**

Delegointi on kaikkien alojen johtajille elinehto. Myös peruskoulussa rehtorille on keskittynyt liikaa tehtäviä, joten tehtäviä täytyy jakaa. Ahosen (2001) tutkimuksen mukaan resurssipulan vuoksi apulaisrehtoreiden, vararehtoreiden ja varajohtajajien laadukas työ perustuu heidän vastuuntuntoonsa, motivaatioonsa ja taitoonsa eikä siitä maksettuun korvaukseen. Kouluissa ongelmana on myös se, että niin rehtoreilla kuin aputehtävissä toimivilla on liian suuri opetusvelvollisuus, joka syö aikaa johtamistehtäviltä. (Ahonen, 2001, s.62-64.)

Juutin (2013) näkemyksen mukaan parhaimmillaan johtaminen on jaettua. Työyhteisössä merkinä siitä voi olla hyvä joukkuehenki jolloin yhteisön tilaa kuvaavat innokkuus, avuliaisuus ja pyrkimys yhteiseen hyvään. Tiedonkulku on avointa ja luottamus korkealla. Hyvä esimerkki jaetun johtajuuden toimivuudesta on Clas Ohlson yrityksen tarina uudeltaisesta henkilöstöjohtamisesta, jossa avainasia on työkierto. Työnteko säilyy mielekkäänä kun työntekijällä on jatkuvasti mahdollisuus hakeutua eri projekteihin ja oppia uutta. Vastuuta jaetaan jatkuvasti, henkilöstö esimerkiksi vaihtaa myymälöissä työtehtäviä kahden tunnin välein. Uusille työntekijöille annetaan kattava ja monipuolinen perehdytys ja vastuualue sekä paljon tuotekoulutusta. Näin henkilöstö kokee työnsä mielekkääksi ja yrityksen etu on kaikkien etu. (Juuti, 2013, 203-211.)

Jaettu johtaminen on siis vastuun jakamista ja johtaja on suunnannäyttävä, joka ohjaa yhteisön toimintaa kohti yhteistä päämäärää. Juuti (2001) näkee johtamisen olevan johtamispuhetta jossa johtajat luovat ikäänkuin näytelmiä, tarinoita, joiden avulla pystytään vakuuttamaan mukana olevat näyttelijät valittujen näkökulmien oikeellisuudesta. Johtamispuhe tuottaa johtajuuden, se luo mielikuvia siitä mihin johtamisessa täytyy kiinnittää huomiota ja mihin sillä pyritään ja sen odotetaan luovan menestystä organisaatioille. Parhaimmillaan johtamispuhe on tuen ja voiman antamista muille ihmisille, joka voidaan nähdä valmentamisena, valtuuttamisena ja mentorointina. Johtaminen on aktiivisten ihmisten kanssakäymistä, jossa ihmisille jaetaan tietoa ja kokemusta, autetaan itsensä kehittämisessä (täydennyskoulutus) sekä luodaan kannustava ilmapiiri. Tähän liittyy myös uusien ajattelutapojen ja ongelmanratkaisukyvyn kehittyminen aiemmin opitun ja koetun sekä kysymysten ja palautteen avulla. (Juuti, 2001, 343-347.)

Juuti (2013) lisää, että jaettu johtaminen syntyy kun johtamisen kaikki kolme ulottuvuutta esiintyvät työyhteisössä sopivassa suhteessa: päämäärähakuisuus, symbolisuus ja keskustelevuus. Päämäärähakuisuus koostuu strategisesta johtamisesta, tavoite- ja tulosjohtamisesta sekä laatujohtamisesta. Symbolisuuden ulottuvuudessa organisaatioilmapiiri ja organisaatiokulttuuri nähdään yhteisön tunteiden ja tunnelman tulkkina. Johtaminen on siinä merkityksien johtamista. Keskustelevuus tarkoittaa ihmisten johtamista keskustelemalla. Demokraattiset arvot ja ihanteet täyttävä vuorovaikutus nähdään tuloksellisena johtamisena. (Juuti, 2013, 77-140.)

Juuti (2013) jatkaa, että jaettu johtajuus vaatii johtajalta palvelevan johtamistyylin omaksumista, hyviä ihmissuhdetaitoja sekä ryhmädynamiikan prosessinhallintaa. Palveleva esimies on tasa-arvoinen ja muita arvostava sekä asiakkaita hyvin palveleva. Kun johtaja nöyrästi asettuu palvelemaan muita ja esimerkiksi palkitsee alaisiaan syntyy tasa-arvoinen suhde esimiehen ja alaisten välille. (Juuti, 2013, 147.) Greenleafin (2002) mielestä palveleva johtaminen perustuu nimenomaan luottamukseen. Ihminen luottaa sellaiseen henkilöön ja organisaatioon, jonka kokee pyrkivän kohti oikeudenmukaisempaa ja

parempaa yhteiskuntaa eli kantaa eettisen ja moraalisen vastuunsa. (Greenleaf, 2002, 83-84.)

Juuti (2013) huomauttaa, että jaetun johtajuuden yhteydessä täytyy muistaa myös ihmisten välisen vuorovaikutuksen näkökulma. Taitavassa ja älykkäässä vuorovaikutuksessa yhteisö alkaa vasta todella toimimaan ja pohtimaan mitä heidän ammatillisessa mielessä oikeastaan pitäisi tehdä. Jaetun johtajuuden perinteinen kolmijako esimies-alainen-päämäärä tulisikin nähdä uudella tavalla, jonka osat ovat suunta-mukana oleminen-sitoutuminen. Pitäisi myös oivaltaa, että jokainen prosessi on omanlaisensa tarina ja tulkinta vailla loppua. Johtajan tehtävä on vaalia näitä yhteisön unelmia ja antaa niille toteutumisen mahdollisuus. (Juuti, 2013, 151-153.)

Ryhmädynamiikan prosessia on tutkittu paljon ja ryhmien kehittämisessä on havaittu yhteisiä piirteitä johtamiseen, vaikka jokainen ryhmä onkin ainutlaatuinen. Juutin (2013, 154) mukaan jaetun johtajuuden edellytys on kypsä ryhmäytyminen. Tuckman (1965) näkee ryhmäytymisen koostuvan neljästä eri vaiheesta: muotoutuminen, myrskyäminen, normiutumisen ja suoriutuminen. Muotoutumisvaihe on eräänlainen testausvaihe, jossa ryhmässä alkaa syntyä riippuvuussuhteita ja ryhmän rakenne alkaa selkiytymään. Myrskyämisen vaiheessa ihmisten väliset ongelmat suhteessa ryhmän tehtävään heräävät emotionaalilla tasolla ja jokainen alkaa hakemaan omaa paikkaansa ryhmässä. Kolmannessa vaiheessa ryhmää koossa pitävät voimat alkavat kehittymään, syntyy ryhmään kuulumisen tunne joka mahdollistaa omien mielipiteiden ilmaisemisen ja omaan rooliin sopeutumisen. Viimeisessä vaiheessa ihmisten välisistä joustavista ja toimivista suhteista muotoutuu lopulta työkalu ryhmän toiminnan ja tavoitteiden saavuttamiseksi. (Tuckman, 1965.)

Johtaminen on ryhmäytymisen alkuvaiheessa ongelmallista ja kaaokseen täytyy luoda järjestystä asettamalla rajoja, selkeyttämällä päämääriä ja sopimalla tehtävänjaosta. Johtajan täytyy sietää kyseenalaistamista ja turhautumista varsinkin kun ne yleensä kohdistuvat hänen toimintaansa. Ryhmän kehittyessä johtajan täytyy alkaa muuttamaan rooliaan ja uskomaan

ryhmän potentiaaliin jakamalla vastuuta ja johtajuutta niin että ryhmä ajautuu kaaoksen ja järjestyksen väliseen luovaan tilaan. Tästä eteenpäin jaettu johtajuus kantaa ryhmää spontaanisti eteenpäin. (Juuti, 2013, 159-160.)

Seppälä-Pänkäläinen (2009) tutki väitöskirjassaan miten jaettu johtajuus konkretisoituu koulun arjessa. Tutkimuskohteena olleessa kunnassa jaettu johtaminen ilmeni jo kunnan ylimmiltä päätöksentekoportailta lähtien. Tutkitun koulun rehtori jakoi opettajille johtajuutta, heillä oli koulun kehittämistiimi jonka eri projektien vetäjinä toimivat opettajat (teacher leadership). Kehittämistiimissä koettu työskentely koettiin luottamuksenosoituksena ja hyvänä palautteena työnteosta. Opettajien johtajuus näyttäytyykin tämän päivän yhteiskunnassa paitsi oman luokan johtamisessa myös laajemmin kouluuyhteisön kehitystyössä ja johtamisessa. Tällä nähdään olevan yhteys koulun menestykseen ja kehittymiseen. (Seppälä-Pänkäläinen, 2009, 173-174.)

### **2.4.3 Pedagoginen johtaminen**

Rehtorin on johdettava koulunsa kasvatus- ja opetustyötä. Pedagogisella johtamisella varmistetaan opetussuunnitelman toteutuminen. Konkreettisia esimerkkejä pedagogisesta johtamisesta ovat Hämäläisen (1986) mukaan mm. opetustyön tarkoituksenmukaisuuden ja tavoitteiden arviointi, itsensä ja opettajien motivointi, kiistojen selvittely sekä yhteistyö kodin ja koulun välillä. Oikeastaan kaikki koulussa tapahtuva voidaan nähdä pedagogisena toimintana, esimerkiksi välitunnit ja ruokailut on järjestettävä toimiviksi. Pedagoginen kehittäminen on jatkuvaa erilaisista pedagogisista virtauksista ja yhteiskunnan muutoksista ammentamista. (Hämäläinen, 1986, 10-12.)

Pedagoginen johtaminen on Kurjen (1993) mukaan pitkälti sosiaalista toimintaa. Keskeistä on sosiaalinen toiminta, yhteiskunnan alkeisyksikkö, niinkuin Latinalais-amerikkalaisessa sosiologiassa määritellään.

Yhteisöllinen toiminta harjoittaa yhteisöllistä johtajuutta, jossa yhteisön jäsenet ovat ympäröivän todellisuuden muuttajia päättäessään sitoutua vastuullisesti solidaarisuuteen. Tällaiseen yhteisöllisyyteen kasvetaan. Yhteisöllisyyteen kasvamisessa miesten ja naisten täytyy olla subjekteja ja tulla subjekteiksi saavuttaakseen inhimillisyyden. Kasvatus on kaksivaiheinen tie kestävään vapauteen; oman toiminnan avulla tapahtuva vallitsevan järjestyksen tuomitseminen eli sorrosta vapauteen (denunciacion) ja toisekseen näkemys, ilmestys, visio (anunciacion) tulevaisuuteen siitä mitä ei vielä ole. Kasvatus, joka epäonnistuu subjektina olemisen edistämisessä on tukahduttavaa. Tähän prosessiin liittyy Kurjen mukaan myös se, että ihmisiä täytyy opettaa kriittisiksi, vain siten he voivat tulla subjekteiksi. Kasvatuksen ydin piilee juuri tässä subjektiksi kasvamisessa, jonka perusedellytys on autenttinen dialogi. Dialogi on kahden ihmisen kohtaaminen, jossa he refleктоivat elämäänsä ja todellisuuttaan juuri sellaisina kuin he ovat. (Kurki, Pedagoginen johtajuus, 1993, 34-38)

Rehtorin rooli pedagogisena johtajana on Ahosen (2001) havaintojen mukaan muuttunut olennaisesti viime vuosikymmeninä. Aiemmin rehtori seurasi oppitunteja ja antoi pedagogisia ohjeita, koska häneltä odotettiin tällaista roolia osana kouluhallinnon tarkastusjärjestelmää. Rehtorivalinnoissa painotettiin pedagogisia ansioita, joten opetustyössä ansioituneet taitavat didaktikot olivat aina vahvoilla näissä valinnoissa. Työ on nykyään luonteeltaan erilaista, ei ole aikaa esimerkiksi seurata oppitunteja. Rehtori kuitenkin johtaa koulua pedagogisilla päätöksillään, jotka vaikuttavat niihin arvoihin ja asenteisiin joilla koulua viedään eteenpäin. Esimerkiksi budjetin laatimisessa rehtori miettii minkälaista opettajien täydennyskoulutusta hän tukee. (Ahonen, 2001, 53.)

Menestyvä ja kehittyvä koulu ei Fullanin (2006) mielestä ole mahdollista ilman hyvää pedagogista johtamista. Pedagoginen johtaminen ei ole koulun johtajan yksinoikeus vaan hänen velvollisuutensa on huolehtia että johtajuutta ja yhteistyötä tapahtuu koulun kaikilla tasoilla. (Fullan, 2006, 95.)

#### **2.4.4 Talousjohtaminen**

Talousjohtaminen on olennainen osa rehtorin työtä. Useat rehtorit kokevat talousjohtamisen haastavaksi jopa hankalaksi. Siihen ei oikeastaan anneta minkäänlaista koulutusta, mutta silti vaatimukset ja odotukset ovat kovat. Myös koulun muun henkilökunnan talousosaaminen on usein varsin vaatimatonta. Rehtorilla on mahdollisuus hyödyntää talousjohtamisessa koulusihteriä, apulais- tai vararehtoria sekä suunnitteluryhmää. Talousjohtaminen tulisi nähdä jatkuvana dialogina kaikkien budjettia koskettavien tahojen kanssa. (Heikkilä, 2008, 167-170.) Laakolin (2007) tutkimuksessa rehtorit kokivat taloudellisen onnistumisen tueksi omalle työlleen. Budjetoinnissa onnistuminen mahdollistaa heille päätävävallan säilymisen ja sitä kautta vaikuttamisen mahdollisuus haluttuihin sisältöihin ja tavoitteisiin säilyy. Lopullinen päätävävalta on kouluissa aina organisaation huipulla, mutta investointiesitysten suhteen autonomia on mahdollista. (Laakoli, 2007, 141.)

#### **2.4.5 Muutosjohtaminen**

Organisaatioiden uudistumista ja muutosjohtamista käsitteleviä teorioita ja tulkintoja löytyy paljon. Muutoksen johtaminen on tiivistettynä muutosprosessin ohjaamista, hallintaa ja kontrolloimista. Hyvin yleinen muutosprosessin kuvaus, puhuttaessa ennalta suunnitelluista muutoksista, on Lewinin (1947) kolmivaiheinen malli: sulatusvaihe (unfreezing), muutosvaihe (moving) ja jäädyttäminen (freezing). Sulatusvaiheessa ryhmän täytyy rikkoa omahyväisyyden kehä eli purkaa nykytila päästäkseen muutosvaiheeseen, jossa määritellään uudet toimintatavat. Viimeinen vaihe on syntyneiden uusien sääntöjen ja toimintatapojen vakiinnuttaminen. (Lewin, 1947.) Huolimatta Lewinin teorian saamasta kritiikistä, sitä on hyödynnetty ja jatkojalostettu

tutkittaessa moniulotteisia organisaatiomuutoksia. (Juppo, 2011, 31).

Muutos organisaatiossa etenee usein yllätyksellisenä prosessina, jolle ominaista on uusien toimintatapojen luova ideointi muutosvastarinnan ja muuttuvien olosuhteiden säestämänä. Se on joka tapauksessa kompleksinen ja hyvin tilannesidonnainen prosessi. Muutosjohtajalla täytyy olla myös kyky irrottautua vanhoista kaavoista. Mintzberg (1994) on muodostanut muutosjohtamisen johtajan kehitysprosessiin liittyvän kolmivaiheisen mallin, jonka pääkohdat ovat: informaatiovaikuttaminen, ihmisiin vaikuttaminen sekä johtajan oma esimerkki. Tämä tarkoittaa sitä, että johtajalta vaaditaan taitoa viestiä organisaation muille jäsenille, energiaa uudistua kulttuurillisesti ja arvomaailmallisesti sekä johtamistavoillaan edistää muutoksen etenemistä. (Mintzberg, 1994.)

Koulukulttuurissa muutosjohtaminen liittyy koulun kehittämiseen ja onnistuakseen se vaatii yhteisöllistä toimintakulttuuria. Muutostarpeet ovat lähtöisin rehtorin, työyhteisön tai koulun ulkopuolisten tahojen tarpeista. Lehkosen (2009) tutkimuksen mukaan onnistunut muutosjohtaminen koulussa perustuu yhteistyön suunnitteluun ja että sille on riittävästi osoitettu aikaa. Tutkimuksessa ilmeni, että ongelmallista on nimenomaan yhteisen ajan löytäminen, koska tällaiselle toiminnalle ei ole osoitettu riittävästi taloudellisia reursseja. Rehtorin vastuulla onkin organisoida riittävästi yhteisiä keskustelutilanteita, joissa on mahdollista luoda muutoksiin liittyvä yhteinen arvopohja ja päämäärä. (Lehkonen, 2009.)

Uudenlainen oppimisympäristö koskettaa erityisesti koulumaailmaa. Älyteknologian vallankumouksen tuomat muutokset yhteiskunnassa heijastuvat oppiviin organisaatioihin ja vaativat niiltä sopeutumiskykyä. Uudenlainen oppiminen vaatii Heifetzin ja Laurien (1997) mukaan organisaatioilta arvojen selkeyttämistä ja uusia strategioita eli uusien toimintamuotojen omaksumista. Uuteen sopeutuminen vaatii erityisesti johtajilta kykyä saada ihmiset sopeutumaan muutokseen. (Heifetz & Laurie, 1997.) Johtaminen kohti uutta tuo kuitenkin aina mukanaan ongelmia, joiden käsitteleminen vaatii johtajalta tiettyjä psykologisia valmiuksia. Helsing,



Howell, Kegan ja Lahey (2008) väittävät, että koulun johtajilla ei välttämättä näitä kykyjä löydy heidän aloittaessaan työnsä koulun johtajana. He tarvitsisivatkin mahdollisuuksia kehittää muutosjohtamisessa vaadittavia erityistaitoja, joissa muutosjohtamiseen liittyvän ammatillisen pätevyyden tiedostaminen on avainasemassa. Muutosjohtajan täytyy osata katsoa asioita organisaation ulkopuolelta niin, että hän havaitsee ja ymmärtää muutoksen estävät asiat pystyäkseen kehittämään organisaation toimintaa. Asioita täytyy osata katsoa myös organisaation sisältä jotta voi ymmärtää miksi yksilöiden on vaikea muuttua ja sitä kautta nähdä johtajan mahdollisuudet kehittää yksilön muutoshalukkuutta. (Helsing ym, 2008.)

## **2.5 Laadukas koulunjohtamiskulttuuri**

### **2.5.1 Rehtorin johdolla**

Edellä on esitelty koulun johtamiseen ja rehtorin työhön liittyviä erityispiirteitä. Hyvä koulu on aina vetovoimainen yksikkö ja hyvän koulun johtaminen on aina tärkeä ja ajankohtainen haaste. Karikosken (2009, 62) mielestä koulu kehittyy vetovoimaiseksi osittain tehokkaan ja työhönsä sitoutuneen rehtorin avulla. Rätty (2000) näkee, että koulun arvomaailmassa pääpaino tulisi olla kulttuurisuuden eli periaatteiden ja arvojen noudattamisessa. Tämän pitäisi näkyä kaikessa tekemisessä niin että ymmärretään tekojen perusteet ja seuraukset. (Rätty, 2000, 65.)

Karikoski (2009) lisää, että hyvä rehtori pystyy luomaan välittävän ja sitoutuneen yhteisön, jonka arvot ja yhteiset linjaukset ja tavoitteet ovat selkeät. Johtajuuden jakaminen ja avoin vuorovaikutusilmapiiri tukevat tavoitteen saavuttamisessa. Rehtorilta vaaditaan sellaista paneutumista ja sitoutumista, joka ei onnistu ilman riittäviä resursseja ja johtamisen

rauhottamista oleellisten asioiden hoitoon. Tehokas johtaja käyttää runsaasti aikaa työntekoon ja keskittyy niihin arvoihin ja ominaisuuksiin jotka ovat koulun ja yhteisön kannalta relevantteja ja jotka luovat yhteisöön intohimoa ja halua tehdä parhaansa työyhteisön eteen. (Karikoski, 2009, 67.)

Josanov-Vrgovic ja Pavlovic (2014) tekivät tutkimuksen, jossa selvitettiin rehtoreiden johtamistyylin ja opettajien työtyytyväisyyden välistä suhdetta. Tutkimuksen mukaan ihmiskeskeinen johtamistyyli vaikuttaa positiivisesti opettajien työssäviihtymiseen, koulun kehittymiseen sekä kollegoiden väliseen yhteistyökykyyn. Tämän tutkimuksen perusteella opettajien työtyytyväisyys on yksi parhaista laadukkaan koulun mittareista. (Josanov-Vrgovic ym., 2014.) DiPaola, Tschannen-Moran ja Walther-Thomas (2004) toteavat artikkelissaan, että tehokas koulun johtaja pitää huolta opettajakunnan ammatillisen osaamisen jatkuvasta kehittämisestä ja että he ovat itse läsnä yhteisössä edistääkseen osaamisen ja tiedon hyödyntämistä. Heidän mielestään koulun hyvän johtamisen ulottuvuudessa esiintyvät hyvän koulukulttuurin edistäminen, tukea ja apua tarjoava johtajuus, esimerkillinen yhteistyö, organisaation prosessien johtaminen ja hallitseminen sekä kyky rakentaa ja ylläpitää hyviä suhteita opettajiin, perheisiin ja yhteisöön (DiPaola ym., 2004.) Sahlberg (2007) esittää, että koulun johtajan on oltava tietoinen globaaleista kehitystrendeistä ja tuoda ne esille koulutyössä. Hänen mielestään johtajien ja opettajien tulee olla aktiivisia pelaajia. Muutosjohtamisessa pitää tiedostaa muutoksen merkitys ja auttaa muita ymmärtämään yhteisen hyvän rakentamisprosessi. Koululla tulee olla myös tulevaisuusohjelma, jonka avulla konkretisoituu miten koulun toiminta vastaa nykyisiin ja tuleviin kehityskysymyksiin. Yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien ja kollegiaalisten työkäytäntöjen vahvistaminen puolestaan vaalii kollektiivista älykkyyttä. Kestävän monimuotoisuuden johtamisella vältetään standardiajattelu, yleistäminen ja yksinkertaistaminen. Eri mieltä oleminen rikastuttaa työyhteisöä enemmän kuin että kaikki olisivat jatkuvasti samaa mieltä. (Sahlberg, 2007, 48-50.)

Tiedonkulku on johtajan tärkeimpiä vastuualueita. Opettajat eivät

koe olevansa samanarvoisia ellei tiedottamista ole hoidettu hyvin. Ahonen (2001) kuvaa asiaa myös ihmisten osallisuuden kokemisen näkökulmasta. Monissa kouluissa käytetään yhä liian vähän aikaa asioiden yhteiseen käsittelyyn. Samassa organisaatiossa työskentelevien on helpompi hahmottaa itsensä osana tärkeää kokonaisuutta kun he saavat olla mukana päätöksenteossa, myös asioissa jotka eivät suoranaisesti ole heidän vastuullaan. Johtajan tehtävä on jakaa vastuuta niin, että se parhaiten palvelee kokonaisuutta. Tämä on kuitenkin vaikea yhtälö, koska törmäämme tässä jälleen resurssipulaan. Yhteinen päätöksenteko vaatii yhteistä aikaa, jota on vaikea vaatia ellei siitä ole säädetty työaika- ja palkkausjärjestelmässä. (Ahonen, 2001, 64-65.)

Voidaan siis ajatella, että yksi hyvän koulun tunnusmerkki on myös hyvä johtaminen. Sergiovanni (2006) viittaa tutkimuksiin, joiden mukaan hyvän koulun tunnusmerkkejä ovat mm. oppilaskeskeinen ajatusmalli, jossa monikulttuurisuus ja multikielisyys ovat rikkaus ja oppilaiden hyvinvointi etusijalla. Hyvässä koulussa vallitsee yksimielinen ja selvä käsitys koulun tehtävistä ja tavoitteista. Rehtorin esimerkki tavoitteiden toteutumisesta käytännössä on tärkeää, rehtori on aktiivinen ja luo näkemyksen nykytilanteesta ja tulevaisuudesta. Johtamisessa korostuu jaetun johtajuuden periaate eli koko työyhteisö on mukana koulun kehitystyössä. Hyvässä kouluyhteisössä on voimakas yhteishenki ja koulukulttuuri, jotka saavutetaan yhteisesti luoduilla normeilla ja arvoilla. (Sergiovanni, 2006, 195-198.)

### **2.5.2 Vaikutteita liikemaailmasta**

Koulun johtajaan kohdistuu samanlaisia odotuksia kuin liikemaailman johtajiin. Odotukset vaikuttavat myös koulun johtajan rooliin. Rehtorilla on eräänlainen kaksoisrooli niin työnantajan edustajana kuin henkilökunnan esimiehenä. Työnantajan edustajana johtaja vastaa siitä, että koulu täyttää sille asetetut vaatimukset. Henkilökunnan esimiehenä hän on vastuussa siitä, että

koulussa on tarkoituksenmukaiset työolot. Erityyppisten organisaatioiden johtajilta vaaditaan siis samansuuntaisia pätevyysalueita. Menestyvä johtaja on päämääräsuuntaunut, taitava johtaja ja inhimillisten voimavarojen kehittäjä. Päämääräsuuntaunut johtaja muodostaa itselleen ja työntekijöilleen näkemyksen hyvästä työyhteisöstä, joka työskentelee yhteisten tavoitteiden ja toimintasuunnitelman mukaisesti. Johtamistaidoiltaan taitavalla henkilöllä on myös riittävän korkea itseluottamus, hyvä suullinen esitystaito, looginen päättely sekä kyky hahmottaa suuria kokonaisuuksia. Taitava koulun johtaja osaa koordinoida henkilöstönsä inhimilliset voimavarat sekä ylläpitää ja kehittää heidän ammattitaitoaan. (Hämäläinen, 1986, 52-56.)

Aiemmin todettiin, että koulun johtamisella on yhteyksiä liikemaailman johtamisesta johdettuihin päätelmiin hyvästä johtamisesta. Ulrich, Smallwood ja Sweetman (2010) korostavat omassa johtamisen koodissaan strategiaa, tekoja ja sitouttamista. Johtaja varmistaa tavoitteiden toteutumisen ja saa aikaan henkilökohtaisen, ammatillisen ja organisaatioon liittyvän uskollisuuden sekä varmistaa organisaatiolle pitkän aikavälin osaamisen kehittämällä inhimillistä pääomaa. Henkilökohtaiset vahvuudet, jatkuva oppimisen halu, intohimo, rehellisyys, päättäväisyys, paineensietokyky ja rohkeus kulkevat jatkuvasti vahvan johtajan mukana. (Ulrich ym., 2010, 21-25.)

Åhman (2004) lisää, että koulun johtamista voi myös osittain verrata liiketoimintaympäristöön. Molemmille yhteisöille on ominaista hektisyys, jatkuva uudistuminen ja oppiminen, monimutkaisuus ja verkottuneisuus. Tällaisessa ympäristössä menestyäkseen jonkun täytyy huolehtia siitä, että organisaatio uudistuu ja oppii jatkuvasti ja kehittää osaamistaan. Tärkeimpiä asioita tämänkaltaisen toiminnan johtamisessa ovat erilaisuuden hyväksyminen ja sen valjastaminen voimavaraksi sekä usko ihmisten positiiviseen potentiaaliin ja rohkeus tarttua vaikeisiin asioihin. (Åhman, 2004, 40-41.) Sekä liikemaailmassa että koulumaailmassa vaaditaan moraalista päämäärää, muutosprosessien ymmärtämistä, yhteyksien rakentamista sekä tiedon ja yhtenäisyyden luomista.

Koulut tarvitsevat kuitenkin myös erilaista johtajuutta kuin muut organisaatiot, koska kouluissa on huomioitava julkishallinnon yhteiskunnallinen tahto. Koulun johtamisessa onkin Mäkelän (2007) mukaan havaittavissa erityispiirteitä, jotka on syytä ottaa huomioon tarkasteltaessa rehtorin johtajuutta ja johtamista. Koululla on kaksoistehtävä: antaa yleissivistys, jatko-opintokelpoisuus, tuottaa työvoimaa ja siirtää kansallistraditiota sekä uudistaa koulua jatkuvasti muuttuvan yhteiskunnan mukana. Koulun kaltaisen asiantuntijaorganisaation luonne eli työ perustuu työntekijöiden erityisammattitaitoon ja tietointensiiviseen asiantuntijuuteen. Tähän liittyy myös pedagoginen johtaminen eli tehtävät, jotka tukevat ja ohjaavat opetus- ja kasvatustyötä opetussuunnitelman puitteissa sekä suhteet koulun sidosryhmiin. Koulukulttuurin erityisyys eli johtaminen nähdään osana koulukulttuuria, jatkuvat muutokset työyhteisössä muokkaavat omanlaistaan koulukulttuuria ja tässä johtajalla nähdään olevan erityinen kulttuuriperinnön luojan rooli. (Mäkelä, 2007, 63-67.)

### **2.5.3 Erinomaisen kulttuurin muutosvoimat**

Sergiovanni (2006) esittää, että koulun johtamisessa löytyy viisi erilaista voimaa, joista jokainen voi auttaa rehtoria vaikuttamaan koulun toimintaan ja jotka viittaavat pätevyyteen ja erinomaisuuteen koulun johtajana. Erityisesti symbolisilla ja kulttuurisilla voimilla on yhteys koulun menestymiseen. Ensiksikin rehtorin täytyy omaksua tekninen voima eli hyvät hallintotekniikat ja tarkemmin aikataulujen, tilanteiden ja strategioiden suunnittelu. Toiseksi, johtajalta täytyy löytyä kykyä sosiaalisten ja inhimillisten voimavarojen valjastamiseen. Tämä inhimillinen voima tarkoittaa ihmissuhteiden korostamista, kannustusta ja rohkaisua, ristiriitojen selvittelyä, päätöksenteon jakamista ja ryhmän kiinteydestä huolehtimista. Kolmantena on koulutuksellinen voima, joka näyttäytyy asiantuntemuksena kasvatus- ja

koulutuskysymyksissä. Neljäs eli symbolinen voima tarkoittaa huomion kiinnittämistä merkityksellisiin asioihin eli luodaan koulun ja kasvatuksen visio. Viidennen eli kulttuurisen voiman tavoitteena on uniikin koulukulttuurin luominen. Kolme ensimmäistä voimaa luovat perustan hyvälle koululle. Kun lisätään loput kaksi saadaan erinomainen koulu. (Sergiovanni, 2006, 128-133.) Ihannerehtori tarjoaa johtajuutta, joka demonstroi visiot ja saa yhteisön luomaan yhteiset arvot sekä osoittaa moraalista ja eettistä päätöksentekokykyä. Hän myös kannustaa luovuuteen ja innovatiivisuuteen, omaa erinomaiset vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot sekä osoittaa pätevyyttään opetussuunnitelman ja arvioinnin sekä organisaation, talouden ja poliittisen johtamisen puitteissa. (Sergiovanni, 2006, 24-25.) Hay Groupin (2004, 3) koulukulttuuritutkimukseen viitaten hyväksi arvostetun koulun tunnusmerkkejä ovat myös virheiden ennaltaehkäiseminen, ammatillisen itsenäisyyden ja yksityisyyden kunnioittaminen, virheiden ja osaamattomuuden myöntäminen sekä osaamiseen panostaminen.

Suomessa koulujen menestymistä mitataan usein oppimistuloksilla. Parhaat koulut sijaitsevat tutkimusten mukaan pääkaupunkiseudulla. Kuuselan (2002) tutkimuksessa havaittiin, että hyväosaisuutta kuvaavien alueellisten muuttujien ja oppimistulosten välillä on selkeä yhteys. Parhaat oppimistulokset saavutetaan alueilla, joissa oppilaiden vanhempien koulutustaso on keskimääräistä korkeampi. (Jakku-Sihvonen & Kuusela, 2002, 93-95.) Voidaan siis ajatella, että opetuksen ja johtamisen laadulla ei olisikaan niin suuri merkitys kuin vanhempien koulutustasolla, varallisuudella ja koulun sijainnilla. Toisaalta hyvän koulun mittareina voidaan ajatella olevan jotain muutakin kuin oppimistulokset.

Koulun johtamisessa yhdistyvät poliittinen johtaminen ja asiantuntijaorganisaatio. Koulun toimintaa arvioidaan tehokkuuden, vaikuttavuuden ja taloudellisuuden näkökulmista. Suomen heikko taloudellinen tilanne ja siitä johtuvat poliittiset päätökset tuovat myös rehtorin työhön valtavasti lisäpainetta. Vaaditaan kykyä organisoida toiminta mahdollisimman kustannustehokkaaksi, jolloin usein tehokkuus ja

vaikuttavuus kärsivät talouden kustannuksella. Tällainen laatujohtaminen perustuu toiminnan organisointiin eli rakenteisiin ja toimintatapoihin ja siinä korostuvat pedagoginen, organisationaalinen, poliittinen ja yhteisön johtaminen. Laatujohtamisessa on olennaista optimaalisen oppimisympäristön tarjoaminen. Luova ja innostava johtaja varmistaa asioiden sujuvuuden yhteisen vision toteutuksessa ja takaa koulun tavoitteiden ja hyvinvoinnin neuvottelemalla kaikkien sidosryhmien kanssa. Laatujohtamista on myös kulttuurinen ja viisas johtaminen, joka on eettistä ja yhteisön kulttuurisia arvoja kunnioittavaa. (Kuusisto, 2013, 57-60.)

Koulutuksen tuloksellisuuden vaatimukset säilyvät vuodesta toiseen ennallaan ja esimerkiksi maahanmuuton ja multikielisyyden myötä vaatimukset vain kasvavat. Ei siis ihme jos rehtorit välillä kokevat työssään uupumusta. Koulun vastuu omasta toiminnasta niinkään lisääntyy koko ajan. Rehtorin osalta tämä tarkoittaa pedagogisen johtamisen vaatimustason kasvamista. Hallinnollisen ja pedagogisen johtamisen puntteja ollaan tasaamassa mikä edellyttää myös muutosjohtamista. Muutosten omaksuminen vaatii hyvän työyhteisön ja siinä johtajalla on aina keskeinen rooli. Häneltä odotetaan hyvää johtamista, joka Kuusiston (2013) mukaan on jaettava eli koulun kehittämistyö ulottuu koko koulun tasolle ja on tavoitteellista, johdettua sekä systemaattista. Tähän voidaan lisätä myös jatkuva monitahoinen arviointi ja laadun seuranta, keskustelu koulun yhteisestä arvopohjasta ja niiden näkyväksi tekemisestä sekä hyvä fyysinen ja psykososiaalinen työympäristö. Laadukkaan koulun (effective school) tunnistaakin siitä, että kaikki työyhteisön jäsenet tunnistavat ennalta määritellyt koulun päämäärän, arvot ja perustehtävät ja niistä tiedotetaan myös yhteistyökumppaneille. Lisäksi koulun johtajan työ on eettisesti ja tasavertaisesti kestävä, päämäärätietoista ja tavoitteellista ja että koulun toimintakulttuuria kehitetään koko ajan. On myös tärkeää, että ilmapiiri on kannustava ja yhteistyötä ruokkiva ja että ristiriidat kohdataan ja käsitellään avoimesti. Merkittävää on myös osaamisen, kodin ja koulun yhteistyön jatkuva kehittäminen sekä oppimisen edistymisen korostuminen kaikessa toiminnassa. Painopiste on siis oppilaan oppimisessa ja

tarpeissa, joita tuetaan yhdessä sidosryhmien kanssa. Kuusisto korostaa myös yhteistyöverkoston aktiivista kehittämistä sekä jatkuvan itsearvioinnin kautta tapahtuvaa jatkuvaa toiminnan kehittämistä. Toimintaympäristöstä ja resursseista huolehtiminen on elinehto tavoitteellisen työn mahdollistamiseksi. Ja kaiken tämän ytimessä on yhteiskunnallinen vastuu eli oppimistuloksien jatkuva tarkkailu. (Kuusisto, 2013, 62-65.)

Fullan (2003) on tutkinut viime vuosikymmeninä koulun uudistumiseen ja ennenkaikkea sen johtamiseen liittyviä haasteita. Hän käyttää uudesta johtajuudesta termiä koulun johtamisen moraalinen välttämättömyys ja se on hänen mukaan hyvän koulun johtamisen elinehto tänä päivänä. Koulun johtajan paranneltu rooli olisi siten oppimisympäristöä jatkuvasti kehittävä ja muuttava. (Fullan, 2003, 8-11.) Collinsin (2014) tutkimuksiin viitaten moraalinen merkitys korostuu esimerkiksi rekrytoinnissa, joka on tänä päivänä yksi tärkeimpiä asioita johtajuudessa. Ennen kuin voidaan alkaa tekemään uudistuksia on varmistuttava siitä, että on valittu oikeille paikoille oikeat ihmiset. (Collins, 2014, 72.)

Hyvä koulun johtajuus konkretisoituu myös toiminnassa koulun merkittävimpien sidosryhmien kanssa, joita ovat opettajat, oppilaat, vanhemmat ja muu yhteisö mukaanlukien alueen muut koulut. Fullan (2005) esittää, että koulunjohtajan työnkuva onkin sekoitus teknistä osaamista ja joustavuutta. Tekninen osaaminen liittyy opetusteknisiin vaatimuksiin esimerkiksi kirjoitus- ja lukutaidon suhteen. Puhuttaessa opettajista ja oppilaista nousee arviointi tämän päivän käsitellyimpien teemojen joukkoon ja johtajan näkökulmasta katsottuna erityisesti arvioinnin oikeanlainen toteuttaminen ja kehittäminen. Koulun johtajan rooli on valvoa, että koulu toteuttaa oikeudenmukaista ja tarkoituksenmukaista arviointia, jolla on kompetenssia yhteiskunnan vaatimuksia kohtaan. Tämänkaltaisen arviointi on mahdollista vain yhteistyössä opettajien ja oppilaiden kanssa. Arvioinnissa tulisikin pyrkiä kohti luovan ongelmanratkaisukyvyyn kehittymistä, jolloin myös itsearvioinnin rooli kasvaa. (Fullan, 2005, 53-57.) Mikään organisaatio ei luonnollisesti menesty ilman luovaa ongelmanratkaisukykyä. Parhaimmillaan



se on intuitiivista vaihtoehtojen etsimistä ja uusien menetelmien käyttöönottoa, jossa tulosten seuranta on olennainen osa prosessia (Juuti, 2006, 128-129). Kun johtajat ja opettajat yhdessä kykenevät kehittämään koulun toimintaa on vanhempien ja muiden sidosryhmien mukaanottaminen koulun kehitystyöhän luontevampaa. Bryk ja Schneider (2002, 71-74) huomasivat tutkimuksessaan, että eräässä koulussa johtaja onnistui luomaan niin vahvan luottamisen kulttuurin, että oppilaiden vanhempien heikolla sosiaalisella taustalla tai kulttuurisella monimuotoisuudella ei ollut enää niin suurta estettä aktiivisen yhteistoiminnan onnistumiselle.

Fullan (2003) jatkaa, että hyvän koulunjohtajan on ymmärrettävä se kokonaisuus, jossa hän työskentelee. Tärkeää tässä olisi tiedostaa miten hyvin hänen koulustaan valmistuneet oppilaat pärjäävät tosielämässä eli kuinka hyvät tiedot ja taidot siellä on mahdollista omaksua. Jotta koulu säilyy kilpailukykyisenä on tärkeää pysyä yhteiskunnallisen kehityksen ja innovaatioiden mukana ja tässä johtajan ammatillisella pätevyydellä on merkitystä. (Fullan, 2003, 60.)

## **3 HYVÄ YHTEISÖ**

### **3.1 Organisaatioteorioista**

Työyhteisö voidaan käsittää organisaationa eli rakenteena, jossa toimintaan vaikuttavat henkilöstö ja jossa vallitsee omanlaisensa kulttuuri. Organisaation käsitettä ei useiden tutkijoiden mielestä kannata välttämättä aina edes määritellä, mutta Juutin (2006, 204) näkemyksen mukaan se on ihmisistä koostuva toimintaympäristö, jossa tietyt tavat, uskomukset ja arvot määrittävät toimintaa yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Klassinen, hierarkkinen organisaatioteoria määrittelee organisaatiota tehokkuuden näkökulmasta. Siinä

erottuvat tehtäväkohtainen työn- ja vastuun jako, hierarkkinen valvonta eli kaikki tehtävät esimiehen valvonnan alla sekä toisaalta kapea valvonta, jossa esimiehellä on muutama alainen jotta valvonta olisi tehokasta. (Juuti, 2006, 213.)

Jotta voidaan ymmärtää koulun johtamista ja koulun erityislaatuisuutta täytyy Isosompin (1996) mukaan ensin tutustua kouluun organisaationa. Hyvä organisaatioteoria ottaa huomioon koulun monimuotoisuuden sekä yksinkertaistaa toiminnan helposti ymmärrettävään muotoon. Organisaatioteorialla voidaan kuvata organisaation toimintaa ja rakenteita sekä yhdistää siihen käyttäytymistutkimusten yksilö- ja ryhmätason teorioita. (Isosomppi, 1996, 24-25.) Hän jatkaa, että rationaalinen kouluorganisaation malli, koulun johtamisen roolimalli ja koulun kehittämisen DO-malli korostavat kouluorganisaation rakenteellisia ristiriitoja ja hierarkkisuuutta. Koulu organisaationa nähdään usein ammattimaisena, byrokraattisena ja pakollisena (oppivelvollisuus). Koulua ohjaa ylhäältä valtio ja yhteistyössä koulun oman kulttuurin kanssa ne toteuttavat yhteiskunnan sille asettamaa tehtävää. Yhteiskunnalla on kaksi ohjausjärjestelmää: hallinnollinen ja pedagoginen, joita yhteistyössä ulkoa tulevan ohjauksen kanssa koulun toiminnan tasolla tulkitaan. (Isosomppi, 1996, 27.)

Koulu on Ahosen (2001) mielestä asiantuntijaorganisaatio, jonka perustehtävä on opetuksen ja kasvatuksen ohjaaminen oikeaan suuntaan ja tavoitteeseen. Asiantuntijaorganisaatioiden johtaminen on haastavaa, koska johdettavat yksiköt ovat kooltaan suuria ja usein yksikön rakennukset erillä ja kaukana toisistaan. Kuitenkin kouluissa rehtorin tulisi olla koko henkilökunnan saatavilla koko ajan. (Ahonen, 2001, 60-62.)

Fullan (2005) liittyy oppimiseen vahvasti liittyviin organisaatioihin, kuten koulu, termin syvä oppiminen. Hänen mielestään valtion tulisi antaa tämänkaltaisille yksiköille mahdollisuus kehittää ja luoda sellainen toimintakulttuuri, jossa jatkuva virheiden tekeminen on merkki edistyksestä. Syvän oppimisen perustaksi on kolme vaatimusta: pelon ilmapiirin vähentäminen, tehokkaampi tiedon hyödyntäminen ja toimivan oppimiskulttuurin luominen. Pelon ilmapiiristä poispyrkiminen tarkoittaa tässä

yhteydessä nimenomaan virheiden sallimista kehityksen edistämiseksi. Tiedon tehokkaampi hyödyntäminen tarkoittaa liiallisen arvioinnin välttämistä, mutta kuitenkin riittävän ja tarkoituksenmukaisen arviointitiedon keräämistä. Fullan painottaa, että syvä oppiminen täytyisi koskea kaikkia koulujärjestelmän tasoja, vain siten voidaan edistää oppilaiden syvää oppimista. (Fullan, 2005, 22-24.)

Juuti (2013) muistuttaa, että asiantuntijoiden johtaminen on haastavaa, koska johtaja ei voi tietää enempää kuin alaiset. Keskeistä on uskoa ja luottaa alaisten asiantuntemukseen. Tällaisen oppivan organisaation eli osaamisen, tiedon ja tietämyksen johtamisesta voidaan käyttää myös nimitystä älykkään pääoman johtaminen. (Juuti, 2013, 164.) Senge (1994) huomauttaa, että oppivan organisaation työntekijöiden täytyy kuitenkin olla oman kasvunsa ja oppimisensa mestareita. Tästä jatkuvasta itsestään ja elämästään oppimisesta kumpuaa todellinen oppivan organisaation henki. Oppiva organisaatio ei ole mahdollinen ellei näitä mestareita löydy organisaation joka tasolta. (Senge, 1994, 141-142.) Oppivaan organisaatioon liittyvässä Nonakan ja Takeuchin (1995) osaamisen johtamisen mallissa osaaminen jaetaan näkyvään ja hiljaiseen tietoon, jonka organisaation yksilöt tuottavat. Yksilöiden tuottama tieto jakaantuu spiraalimaisesti organisaation jokaiselle tasolle ja mahdollistaa näin oppivan organisaation olemassolon. (Nonaka & Takeuchi, 1995, 224-225.)

Callinson ja Cook (2007) esittävät, että kouluorganisaatiossa ei nykyään riitä se, että jatkuvasti opitaan uutta vaan täytyy myös kyetä omaksumaan tiedon nopea muuttuminen ja sen monimutkaistuminen. Tällaisen tietoyhteisön kehittymisessä ja uuden tiedon ymmärryksessä avainasia on heidän mukaansa kokonaisuuden ajattelu (systemic thinking). (Callinson & Cook, 2007, 5-6.) He jakavat organisaatiot oppimisen näkökulmasta kahteen käsitteeseen: oppivaan organisaatioon (learning organization) ja organisatoriseen oppimiseen (organizational learning). Jälkimmäinen kuvaa heidän mielestään kouluyhteisöä parhaiten ja siinä tekijöitä, jotka kuvaavat koulua organisatorisen oppimisen yhteisönä. Ensinnäkin yhteisö on monitasoinen eli riippuvainen yksilön, ryhmän ja

organisaation oppimisen tasoista ja toisekseen se vaatii myös kyseenalaistamista. Se on riippuvainen yhteisön jaetusta ymmärryksestä, sisältää käytöksellistä ja tiedollista muutosta sekä uuden tiedon juurtumista olemassaoleviin käytänteisiin. (Callinson&Cook, 2007, 31-32.)

### 3.2 Yhteisöteoria

Sergiovanni (2007) ehdottaa, että koulu tulisi nähdä enemmän yhteisönä kuin organisaationa, se auttaa meitä ymmärtämään koulun käytänteitä paremmin. Yhteisölle on ominaista, että ihmisten kanssakäyminen perustuu sitoutumiseen eikä sopimuksiin. Yhteisöt ovat sosiaalisesti organisoituneet ympäristöönsä ja ovat riippuvaisia näistä yhteisöä ylläpitävistä suhteistaan. Koulu yhteisönä voidaankin käsittää ihmisten yhteisönä, jolle on ominaista yhteisten arvojen tavoittelu yhteen hiileen puhaltamalla. Yhteisöteoriaan liittyy myös käsitteet *gemeinschaft* ja *gesellschaft*. *Gemeinschaft* todentuu kolmessa muodossa: sukulaisuus, paikka ja mieli. Sukulaisuus tarkoittaa olemassolon yhtenäisyyttä kuten esimerkiksi perhe ja paikka tarkoittaa synnyinseutua ja tapahtumapaikkaa. Mieli on tässä yhteydessä merkityksellisin ajateltaessa koulua, koska se kuvastaa parhainta mahdollista ihmisyyttä. Mieli *gemeinschaftissa* tarkoittaa ihmisjoukkoa, jolla on yhteinen tavoite ja yhteiset arvot ja joka ilmentää me-henki tyylisiä ajattelua. Maailman kehittyessä yhteisöt ajautuvat kuitenkin monien tutkijoiden mielestä *gemeinschaftista* kohti *gesellschaftia*, joka tarkoittaa yhteisöjen arvojen ja vastuun perustumista sopimuksiin. Tällaisessa yhteisössä elämä on persoonatonta ja teennäistä ja on yhä vaikeampaa löytää elämälle merkitystä. Näin ajateltuna myös yksinäisyys ja syrjäytyminen yhteisöstä lisääntyvät. (Sergiovanni, 2007, 101-106.)

Tämä on huolestuttava ajatus ja siihen liittyy esimerkiksi Yhdysvalloissa pitkään jatkunut rotuerottelu ja kansan jakautuminen hyvä- ja heikompiosaisiin. Siegel-Hawleyn (2014) julkaisemasta raportista käy ilmi, että

USA:ssa koulu ei esimerkiksi ole pystynyt vastaamaan tiettyjen alueiden väestötieteellisiin muutoksiin. Päinvastoin, koulujen eriarvoistuminen perustuen rotuun ja perheen taloudelliseen tilanteeseen on tarkoituksellisesti lisääntynyt. Tämä kahtiajakautuminen kasvattaa syrjäytymisvaaraa ja heikentää ihmisten tasa-arvoisuuden toteutumista. (Siegel-Hawley, 2014.)

### 3.3 Organisaatioilmapiiri

Organisaatioilmapiiri voidaan käsittää yksinkertaisena kysymyksenä: millainen työyhteisö on? Yhteisö tai ryhmä koostuu aina henkilöistä, jotka ovat riippuvuussuhteessa toisiinsa ja riippuvuussuhde ja sen laatu perustuvat jäsenilleen merkityksellisiin asioihin (Lewin, 1939). Yksi tapa tarkastella hyvää organisaatioilmapiiriä on tehdä se johtajan näkökulmasta jolloin kyseessä on yksilön kuvaus siitä sosiaalisesta ilmapiiristä, jossa hän on mukana. Ilmapiiriä voidaan lähestyä myös kollektiivisesti, jossa ilmapiirikäsitys muodostuu kollektiivisesti yksilöiden kokemuksista työyhteisöstään. Tai kolmanneksi, ymmärtää ilmapiiri organisaatiosta syntyneiden mielikuvien ja yksilön käsitysten välisen vuorovaikutuksen tuotoksena. (Juuti, 2006, 232-234.)

Yleisimpiä organisaatioilmapiiriin liittyviä kriteerejä ovat viittaus yksilön havaintoihin sekä kognitiiviset prosessit, joiden avulla yksilö kuvailee työyhteisöään yleisellä ja abstraktilla tasolla. Lisäksi sellaiset yksilön havainnot työympäristöstä, joilla on konkreettista merkitystä kokemuksiin työstä ja moniulotteisuus ovat hänen mukaan merkityksellisiä. (Juuti, 2006, 236.)

Organisaatioilmapiiri johdattelee ajatukset väistämättä myös kysymykseen työhyvinvoinnista. Virtanen ja Sinokki (2014) korostavat, että työhyvinvointi on yhteiskunnallisen menestyksen yksi peruspilareista. Suomessa työhyvinvointia koskeva yhteiskuntapoliittinen keskustelu on tällä ja viime vuosikymmenellä liittynyt työurien pidentämiseen. Vasemmisto ja työntekijäjärjestöt korostavat työhyvinvoinnin ja työelämän laadun

parantamista ja oikeisto sekä työnantajajärjestöt puolestaan työelämän tehostamiseen tähtääviä toimintoja. Näin ollen työpaikoilla vallitseva työhyvinvointi tai pahoinvointi on osittain myös poliittisten päätösten tulosta. (Virtanen & Sinokki, 2014, 109-111.)

Sinisammal (2011) tutki väitöskirjassaan työhyvinvointiin liittyviä tekijöitä. Hänen tutkimukseensa viitaten siinä voidaan erottaa viisi teemaa: työntekijä, työ, lähityöyhteisö, johtaminen ja ulkopuoliset tekijät. Mallia kutsutaan nimellä työhyvinvoinnin tilanneherkkä johtamismalli ja johtaminen on siinä kaikkia osa-alueita tasapainottava tekijä. Työntekijän osalta hyvinvointiin liittyvät ammatillinen osaaminen, terveys, työyhteisötaidot sekä arvot ja asenteet. Itse työssä merkityksellistä ovat työtehtävät, välineet ja ympäristö. Lähityöyhteisö liittyy työn organisointiin, sääntöihin, arvoihin, luottamukseen, työilmapiiriin ja toveruuteen. Johtaminen korostuu työn ja työyhteisön muutosprosessien ohjauksessa. Lisäksi työn ulkopuoliset tekijät kuten lainsäädäntö, perhe ja harrastukset vaikuttavat myös työhyvinvointiin. (Sinisammal, 2011, 64-66.)

Virtanen ja Sinokki (2014) jäsentävät hyvinvoivan työyhteisön kuuteen merkitykselliseen elementtiin: johtaminen, strategia, henkilöstö, toiminnanohjaus, prosessit ja tulokset. Johtamisen näkökulmasta katsottuna tarkoituksenmukaisella palautteella ja ihmisten johtamisen taidolla on työhyvinvoinnin kannalta merkitystä. Kannustavalla ja luottamuksellisella johtamisilmapiirillä edistetään innostavan työilmapiirin kehittymistä. Organisaation tavoitteiden kokonaisuuden eli strategian selkeys antaa työntekijöille positiivisen kokemuksen uudistuvasta ja oppivasta organisaatiosta, joka tunnistaa heihin kohdistuneet odotukset. Henkilöstöön liitetään nykyään usein kestävän kehityksen teema, joka on tapa ajatella kokonaisyhteiskunnallista hyvinvointia. Tämä tarkoittaa entistä paremmin toimivia työyhteisöjä sekä koko yhteiskunnan kehittymistä kohti yhteistä hyvää. Kestävän kehityksen viitekehyksessä henkilöstön työhyvinvointiin liittyvät yksilön työmäärän hallinta, ammatillisen kehittymisen ja työpaikalla kehittymisen mahdollisuudet sekä palautteen merkitys.

Toiminnanohjaus lisää yksilön tietoisuutta hänen työtehtäviensä merkityksellisyydestä suhteessa sidosryhmiin, joka puolestaan lisää vastuullisuuden sisäistymistä. Toiminnanohjauksella myös varmistetaan työvälineiden tarkoituksenmukaisuus, jolla on myös merkitystä työviihtyvyyteen ja työstä suoriutumiseen. Prosessien johtaminen vaikuttaa yksilön tietoisuuteen työn kokonaismerkityksestä organisaatiolle eli yksilö tai ryhmä hahmottaa oman aikaansaannosten osuutta koko organisaation menestyksessä. Näin vahvistuu usko työn merkityksestä sekä käytettävien menetelmien ja välineiden laadusta. Työn tuloksia mitataan eri keinoin ja ne kertovat miten työssä on onnistuttu. Työhyvinvoinnin kannalta merkittävää on tuloksien oikeudenmukainen ja tasapuolinen analysointi. Palaute ja palkitseminen kannustaa ja auttaa yksilöä ymmärtämään oman työnsä tärkeyttä. (Virtanen & Sinokki, 2014, 119-131.)

Työyhteisön ilmapiirillä on erittäin suuri vaikutus työssä viihtymiseen ja työtuloksiin. Sadoissa tutkimuksissa on havaittu hyvän ilmapiirin perustuvan ainakin luottamukseen, avuliaisuuteen ja avoimeen keskusteluun (Juuti & Vuorela, 2006, 71). Luottamus on kaikkien organisaatioiden elinehto ja se voidaan käsittää myös uskollisuutena, joka mahdollistaa tavoitteellisuuden (Bennis, 1987). Työpaikan ilmapiiri voidaan ymmärtää myös sosiaalisena pääomana. Sosiaalisen pääoman määrä ja laatu vaikuttavat Mankan (2011) mukaan myös työntekijöiden terveyteen. Hän viittaa tutkimukseen, jonka mukaan sosiaalisen pääoman vähäisyys lisää terveys- ja masennusriskiä. (Manka, 2011, 116.) Hän jatkaa, että sosiaalisen pääoman mahdollistaa luottamus, jonka syntyyn vaikuttavat: rakenteet (riittävä yhteinen infrastruktuuri), tunnepohja, tietopohja, osaaminen ja avoimuus (Manka, 2011, 118).

Otala (2000) on määritellyt hyvän työpaikan kriteeristön, jonka taustalla on hyvää työpaikkaa koskeva tutkimus. Hyvä työpaikka on tasa-arvoinen ja oikeudenmukainen, jossa on koulutus-, kehitys- ja osallistumismahdollisuus. Kriteerejä ovat myös tiedon kulku, yhteisön kulttuuri ja ilmapiiri johon kuuluvat myös työolosuhteet. Lisäksi perusteltu

palkka- ja palkitsemispolitiikka, työajan joustavuus ja yksityiselämän kunnioittaminen nähdään merkityksellisinä. (Ojala, 2000, 23-24.)

Motivaatio liittyy Juutin ja Vuorelan (2006) mukaan olennaisesti hyvän organisaation toimintaan. Työyhteisön tuottavuus ja tehokkuus riippuvat siitä, kuinka motivoituneita siellä työskentelevät ihmiset ovat. Työyhteisö osana yksilön ympärillä olevaa sosiaalista ja fyysistä vuorovaikutuskenttää on näin ollen merkittävässä roolissa hyvän motivaation kehittämisessä. (Juuti & Vuorela, 2006, 38.)

Manka (2011) esittää työhyvinvointiin liittyvän ns. työnilon reseptin, joka kuvastaa hyvää, toimivaa työyhteisöä ja samalla hyvinvoivaa ja tervettä työntekijää. Työnilon reseptissä yksilö ja hänen psykologinen pääomansa sekä terveys ja kunto ovat kaiken keskipisteenä. Siihen vaikuttavat organisaation tavoite, joustavuus, kehittyminen ja toimivuus sekä osallistava ja kannustava johtaminen. Lisäksi työyhteisön avoin vuorovaikutus ja yhteiset säännöt sekä vaikuttamismahdollisuudet omaan työhön ja jatkuva oppiminen ovat tärkeitä. (Manka, 2011, 75-76.)

Työyhteisöt ovat moninaisia, varsinkin kouluyhteisöt. Moninaisuuden voi ymmärtää monella eri tavalla, mutta tiivistetysti voidaan sanoa että se on kaikkien yksilön henkilökohtaisten ominaisuuksien summa, joka tekee hänestä omanlaisensa persoonan. Timosen, Mäkelän ja Raivion (2015) mukaan henkilöstön moninaisuuden, hyvin johdettuna, voidaan nähdä lisäävän työssä viihtyvyyttä. Tärkeintä on kyetä yhdistää ja hyödyntää tämä moninainen osaaminen yhdeksi ihmisten muodostamaksi kokonaisuudeksi. Muuttuvassa yhteiskunnassamme moninaisuusosaaminen korostuu ja tulee entisestään korostumaan mm. monikulttuurisen työvoiman lisääntyessä. (Timonen ym., 2015, 15.)

Opetushallituksen (2015) opetussuunnitelmassa on oikeastaan kiteytetty se, mitä hyvä työyhteisö kouluissa tarkoittaa ja mitkä vaatimukset sille asetetaan. Tämä kehys luo myös koulunjohtajalle raamit ja tavoitteet, joiden mukaan toimintaa arvioidaan ja kehitetään. Peruskysymys opetussuunnitelman mukaan johtajan näkökulmasta on terveen oppimisen ja



kasvun turvaavan toimintakulttuurin luominen yhdessä kaikkien koulussa työskentelevien ihmisten (myös oppilaiden) ja eri sidosryhmien kanssa. Koulun hyvän työyhteisön tavoite on jokapäiväinen turvallinen koulupäivä. Tähän määritelmään voidaan lisätä ensiksi yhteistyö kodin ja koulun välillä, jonka tarkoitus on paitsi tukea lapsen oppimista ja kasvua myös edesauttaa hyvien suhteiden ylläpitämistä koulun tärkeimpään sidosryhmään eli lasten vanhempiin. Ja toiseksi koulun henkilöstön välinen yhteistyö, joka tukee näitä samoja tavoitteita. (Opetushallitus, 2015, 34-36.)

Jokainen meistä voi mielessään kuvitella minkälainen tällainen ihanteellinen organisaatio olisi. Työn ja työtehtävien täytyy lähtökohtaisesti olla mielekkäitä ja niiden täytyy tarjota sopivasti haastetta, mielekäs työ on monille hyvinvoinnin perusta. (Juuti & Vuorela, 2006, 67).

### **3.4 Työhyvinvoinnin johtaminen**

Työssä jaksaminen on suomalaisen yhteiskunnan yksi haasteista. Vuonna 2002 tehdyn työhyvinvointitutkimuksen mukaan kuntien vakinaisten työntekijöiden terveyden kehitys oli negatiiviseen suuntaan. Lisäksi kolmannes kuntasektorin työntekijöistä olisi mieluiten luopunut työstään, 41% ei kokenut työtään tärkeäksi ja vähän alle puolet olisi mielusti siirtynyt jo eläkkeelle. Heikko työtyytyväisyys luonnollisesti heijastuu suhteessa työhön ja esimerkiksi sairauspoissaoloihin. (Vahtera, Kivimäki, Virtanen, 2002, 24-26.) 2000-luvulla kunta-alalla alkoi rakenteellisten muutosten aika. Tämä on vaikuttanut myös työntekijöiden työhyvinvointiin. Vuosina 2000-2010 Kunta10 -tutkimuksilla kartoitettiin työntekijöiden työhön, työyhteisöön ja johtamiseen liittyviä tekijöitä. Tutkimusten mukaan kunta-alan työntekijöiden suhtautuminen näihin tekijöihin on kehittynyt myönteiseen suuntaan ja työelämän laatu kunnissa on kasvusuuntaan. Esimerkiksi vuonna 2008 sairauspoissaolojen määrän kasvu taittui, jota voidaan pitää yhtenä työhyvinvoinnin mittareista. (Oksanen, 2012,

19-20.)

Hyvin johdettu ja hyvä työyhteisö on hyvinvoiva ja samalla tehokas. Johtaminen ja johtamistaidot ovat Kuusiston (2013) mukaan tässä keskeisessä roolissa. Työhyvinvointia parannetaan tunnistamalla ihmisten ja yhteisöjen kapasiteetti. Yhteistyöhön perustuva johtaminen vaikuttaa sitoutumiseen, motivaatioon ja jaksamiseen. Keskustelemalla opettajien kanssa rehtori saa arvokasta palautetta, jonka avulla tehdään parempia päätöksiä. Henkilöstövoimavarojen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä tukeminen on kuntatason yksi kehittämisen kohteista. (Kuusisto, 2013, s.72-73.) Kuntasektorin hyvinvointitutkimuksen mukaan esimerkiksi sairauspoissaolot vaihtelevat kuitenkin kunnittain merkittävästi. Tutkijoiden mukaan niiden taustalla on ainakin kolme merkittävää tekijää: työn organisoinnin ja johtamisen erot kunnittain sekä organisaatiokulttuuriset erot eli sairauslomaan suhtautumisen vaihtelevuus kunnittain. Myös paikkakuntien historialliset ja kulttuuriset erot sekä perinnevaihtelut eli yhteiskuntarakenteen vaikutus sairastamiskulttuuriin vaikuttavat. (Vahtera ym.,2002, 23.)

Opettajien työhyvinvoinnissa on Suomessa alueellisia eroja. Kansainväliset tutkimukset osoittavat myös, että huono-osaisilla alueilla voidaan huonommin. Alueen sosioekonominen asema vaikuttaa lasten käyttäytymiseen, joka puolestaan heijastuu kuormittavana tekijänä opettajien jaksamiseen. Ongelmien kasaantuminen pienituloisten alueille saattaa johtaa heikompaan työssä viihtymiseen ja sairastelun lisääntymiseen. (Oksanen, 2012, 85-87.)

Juuti ja Vuorela (2006) yhdistävät myös johtamisen työyhteisön hyvinvointiin. Hyvä ihmisten johtaminen luo hyvän työilmapiirin, edistää työntekijöiden terveyttä ja kehittää toimintaa osallistuvan yhteisön myötä. Hyvä esimies keskustelee ihmisten kanssa ja ottaa huomioon toisten mielipiteet. Työyhteisöjen ristiriitojen taustalla on usein kyvyttömyys ratkaista ja käsitellä henkilöiden poikkeavia näkökulmia. Johtajan yksi keskeisimpiä tavoitteita onkin saada organisaatioon sellainen yhdessä luotu toiminta- ja ajattelutapa eli toimintakulttuuri, jonka avulla organisaatio selviää vaikeistakin asioista. (Juuti

& Vuorela, 2006, 18-22.) Oikeudenmukaisen johtamisen on tutkimusten mukaan havaittu olevan yhteydessä myös sairastumisriskiin. Oikeudenmukainen kohtelu vähensi Vahteran ym. (2002, 45) hyvinvointitutkimuksen perusteella psyykkisten rasitusoireiden riskin puoleen kummallakin sukupuolella. Oksanen (2012) mukaan niillä työpaikoilla, joissa koettiin oikeudenmukaista johtamista on vähemmän sairauspoissaoloja. Hänen mukaansa oikeudenmukainen johtaminen myös suojaa mielenterveysongelmilta. Näyttäisi myös siltä, että oikeudenmukaiseksi koettuun työpaikkaan palataan sairauslomalta nopeammin. (Oksanen, 2012, 46-48.)

Koulun johtajan yksi tehtävä on huolehtia siitä, että työyhteisöllä on jatkuva kyky oppia uutta ja kehittää aiemmin koettua ja opittua. Tällaisesta työyhteisöstä hyvä esimerkki on Tuusulan kunta. Kunnassa käynnistettiin vuonna 1997 ”Johtaminen-osaaminen-työkyky-projekti”, jonka tarkoituksena oli varmistaa työkykyä ylläpitävän toiminnan käynnistäminen käytännössä ja antaa esimiehille valmiuksia soveltaa työkykyä ylläpitävää toimintaa. Tavoitteena oli työskentelykyvyn ja työskentelyolosuhteiden parantaminen, tuottavuuden kasvu ja hyvä terveys. Keskeisin oivallus tässä hankkeessa oli johtamisen, osaamisen ja ja työssä jaksamisen välisen yhteyden ymmärtäminen. Kunnan ylimmän johdon suhtautuminen ihmisiin muuttui, asioiden johtaminen siirtyi enemmän ihmisten johtamiseen. Sairauspoissaolot vähenivät merkittävästi, työilmapiiri parantui ja näin työn tuottavuus koheni merkittävästi. Tässä esimerkissä korostuu esimiehen aktiivinen rooli oppivan organisaation kehittymisen ja työhyvinvointia lisäävän toimintamallin moottorina. (Juuti & Vuorela, 2006, 27-33.)

Vahtera ym. (2002) havaitsivat kuntasektorin hyvinvointitutkimuksessaan sairauspoissaolojen liittyvän myös sosiaaliseen asemaan. Mitä korkeampi sosiaalinen asema sitä parempi terveys. Esimerkiksi nais- ja miesopettajien pitkien sairauspoissaolojen määrät olivat tutkimuksen mukaan erittäin vähäisiä. (Vahtera ym., 2002, 22.)

Rituaalit ehkäisevät Juutin ja Vuorelan (2006) mukaan ahdistusta ja auttavat työyhteisön jäseniä luomaan toistuvia, turvallisia suhteita

ympäristöönsä. Säännölliset kokoukset ja kokoontumiset ovat hyvä esimerkki tällaisista rituaaleista. Nämä ovat erinomaisia tilaisuuksia työyhteisön jäsenille keskustella työpaineista, huolista ja murheista. Tällainen yhteinen, avoin ongelmien ja asioiden pohtiminen vaatii esimieheltä hyviä vuorovaikutustaitoja ja keskustelevaa johtamistapaa. Ihmisiä täytyy myös kuunnella ja heidän tarinansa ottaa todesta. Matkalla hyvään johtajuuteen täytyy ymmärtää, että jokainen ihminen on ainutlaatuinen ja jokaisella on omat erityislaatuiset kykynsä joiden avulla etsitään onnistumisen mahdollisuuksia. (Juuti & Vuorela, 2006, 98-101.)

Tällaisella myönteisellä ja avoimella ilmapiirillä sekä muilla hyvää yhteistyötä kuvaavilla tekijöillä (mm. tavoitteellisuus ja tehtäväsuuntautuneisuus) on yhteys työtyytyväisyyteen, stressin tunteisiin ja sairauspoissaoloihin. Hyvän yhteistyön kokeminen työpaikalla näyttäisi vähentävän sairauspoissaoloja lähes kolmanneksella kuntasektorin työntekijöillä. (Vahtera ym., 2002, 46-47.)

Edellä mainitun kaltainen hyvä yhteistyö kaikkine sisältöineen voidaan ymmärtää myös työpaikan sosiaalisesti pääomaksi. Sosiaalisen pääoman merkitystä työhyvinvoinnille on alettu vasta viime vuosikymmenen aikana tutkimaan tarkemmin. Sosiaalista pääomaa kertyy Oksanen (2012) mukaan luottamuksen, vastavuoroisuuden ja hyvän yhteishengen tuotoksena. Sosiaalinen pääoma voidaan jakaa kahteen eri vuorovaikutussuhteeseen: esimiehen ja työntekijän väliseen sekä työntekijöiden väliseen. Oksanen viittaa tutkimukseen, jonka mukaan kuntasektorilla sosiaalisen pääoman määrä näyttäisi olevan kasvamaan päin verrattuna esimerkiksi 2000-luvulle. Sosiaalisen pääoman yhteys työhyvinvointiin ilmenee siten, että sosiaalisen pääoman vähäisyys kasvattaisi sairastumistodennäköisyyttä 1,8 kertaiseksi. Myös Japanissa tehdyn tutkimuksen mukaan työyhteisössä koettu luottamuksen puute oli yhteydessä huonompaan terveyteen. (Oksanen, 2012, 55-58.)

## **4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA ONGELMAT**

Tutkimuksen tarkoitus on kuvailla koulun johtajien käsityksiä hyvästä työyhteisöstä ja hyvästä johtajuudesta sekä osoittaa niiden merkitysyhteyksiä. Tutkimukseni pääkysymykset ovat:

1. millaista on hyvä koulun johtaminen peruskoulun alakoulun rehtorien mielestä?
2. millainen on hyvä työyhteisö peruskoulun alakoulun rehtorien mielestä?

Pääongelmien selvittämiseksi täytyi tutkia koulun arjessa tapahtuvia asioita johtajan ja johtajuuden näkökulmasta. Pääongelmien taustalla ja apuna ovat kysymykset johtamismenetelmistä, arvoista, vuorovaikutuskulttuurista, työhyvinvoinnista sekä koulun yhteisönä kohtaamien haasteiden ja konfliktien käsittelemiskeinoista. Näiden ongelmien kautta kuvailen johtajuuden merkitystä hyvässä työyhteisössä.

## **5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS**

### **5.1 Esiymmärrys**

Luulisi, että lukuisat johtajuuden tutkimukset ja johtajuusteoriat olisivat antaneet johtajille ympäri maailmaa riittävästi tietoa synnyttää hyvää johtamista. Mutta pelkkä tieto ei luonnollisestikaan tee kenestäkään hyvää johtajaa vaan tiedon täytyy siirtyä käytäntöön. Maailma kuitenkin muuttuu päivittäin ja ihmisten ja yhteisöjen arvomaailma sen mukana. Uudet innovaatiot ja keksinnöt vaativat uudenlaisia toimintaympäristöjä, yhteiskuntarakenteet ympäri maailmaa muuttuvat ja kehittyvät eri tahdissa. Luonnonkatastrofit ja

sodat asettavat johtajuudelle sellaisia haasteita, joita on mahdoton etukäteen löytää kirjallisuudesta. Raento (2016) pohtii artikkelissaan tätä samaa problematiikkaa. Hänen mielestään johtaminen on yksinkertaisesti opeteltava. Taitava johtaja oppii virheistä ja niiden korjaamisessa kirjallisuudesta ja muusta taustatiedosta saattaa olla korvaamaton apu. Ymmärtämällä vaikkapa henkilöstön pahoinvoinnin taustalla olevia tekijöitä voidaan tieteellisen tutkimuksen ja siitä johdetun ajattelun avulla hallita muutosta. Huolestuttava viesti Raennon artikkelissa on se, että suomalaisten pahoinvointi on lisääntynyt ja se ei voi olla näkymättä työpaikoilla. Positiivista on kuitenkin se, että meillä on yhä enemmän työkaluja näiden solmujen avaamiseen. (Raento, 2016.) Tämä ajatus oli lähtökohtana myös minun tutkimukselleni. Johtajuudella on mielestäni erittäin suuri merkitys työyhteisön sisällä vaikuttavissa voimissa. Tämän vuoksi halusin selvittää minkälaisia voimia kouluyhteisössä vallitsee ja miten koulun johtajien kokemana ilmiö esittäytyy.

Hyvä johtaminen on useiden tutkimuksien ja teorioiden mukaan yksi mahdollisuus matkalla hyvään yhteisöön. Johtajuuden käsitteen ja varsinaisen merkityksen ymmärtäminen vaatii mielestäni historiallisen taustan selvittämistä ja perehtymistä erilaisiin johtajuusteorioihin. Kokemuksieni mukaan hyvä johtaja on ihmissuhdeammattilainen ja omaa hyvät vuorovaikutustaidot. Johtamistaidoilla kuten työn organisointi ja aikatauluttaminen on myös suuri merkitys. Mitä suurempi organisaatio sitä enemmän se vaatii suunnittelua ja ajanhallintaa. Koulua organisaationa voidaan verrata keskisuureen tai useissa tapauksissa jo suureen yritykseen, siksi toiminnan johtaminen on merkittävässä asemassa ja sen merkitys tulevisuudessa varmasti kasvaa yksiköiden yhä suurentuessa.

Hyvän työyhteisön käsitteen osalta on syytä selvittää, miten organisaatio tai paremminkin yhteisö muodostuu ja mitkä asiat liitetään hyvään työyhteisöön. Tämän jälkeen voidaan vasta pohtia miten johtajuus itsessään mahdollistaa tai toisaalta poissulkee asioita. Moderni johtaja on useiden teorioiden ja tutkimusten mukaan keskusteleva, ihmisläheinen ja tasapuolinen. Voidaan ajatella, että johtaja nähtäisiin eräänlaisena ihanneihmisen

roolimallina, joka selviytyy arjen vastoinkäymisistä pääosin hyvien vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitojensa ansiosta. Hyvä yhteisö oikeastaan seuraa perässä ja koostuu siten edellä kuvatun kaltaisista johtajista, jotka jakavat asiantuntijuuttaan yhteisössä ja osaavat ja ennenkaikkea saavat keskustella myös kriittisesti. Johtajuus ja hyvä yhteisö muodostavat siten sosiaalisen kokonaisuuden, josta johtajan erottaa vain hänen vastuunsa kokonaistoiminnasta ja jotkut pelkästään hänelle kuuluvat hallinnolliset tehtävät. Omien kokemuksieni ja ajatusteni mukaan hyvä yhteisö on sellainen, jossa jokaisen on helppo hengittää. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että asioista keskustellaan tasapuolisesti ja kaikkien mielipidettä kunnioitetaan. Oman näkemykseni mukaan johtaja on esimerkki ja suuressa roolissa kun luodaan sellaista työpaikkakulttuuria, jossa kaikkien on hyvä olla. Itse arvostan sellaista johtamista, jossa työhyvinvointi nostetaan tärkeimpien teemojen joukkoon. Hyvinvoiva ihminen on organisaatiolleen arvokas ja tehokas. Samalla se kertoo mielestäni ihmislähtöisestä arvomaailmasta, joka elämässä muutenkin kantaa pitkälle. Kuitenkin jokainen meistä on itse myös vastuussa omasta tekemisestään eikä johtamisen roolia pidä liioitella, mutta jos ja kun mitä tahansa vastoinkäymisiä yhteisö kohtaa on johtajan vastuulla että yhteisö selviää niistä.

## **5.2 Kvalitatiivisen tutkimuksen komponentit**

Tutkimustehtävä ohjasi myös tutkimusstrategisia valintojani (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2009, 137). Käytän tutkimuksessani laadullista lähestymistapaa, jota ei Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan voi yksiselitteisen tarkasti määritellä. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä voidaan esimerkiksi pohtia tarvitaanko teoriaa ollenkaan vai riittääkö pelkkä empiirinen analyysi vai näiden molempien yhdistelmä? (Tuomi & Sarajärvi 2009, 17.)

Tutkimukseni vaiheita on mahdoton erotella ajallisesti toisistaan. Prosessissa nivoutuvat yhteen aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja raportointi

jatkuvasti vuorotellen. Tällaisesta lähestymistavasta Lincoln ja Cuba (2013, 65) käyttävät nimitystä hermeneuttis-dialektinen, jolle on ominaista teorian ja empirian vuoropuhelu vailla ajallisesti säännönmukaista järjestystä.

Laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä ovat Eskolan ja Suorannan (1998, 15-19) mukaan aineistonkeruumenetelmä, tutkittavien näkökulma, pienehkö otanta, aineistolähtöinen analyysi ja hypoteesittomuus. Bogdan ja Biklen (2003) lisäävät, että kvalitatiivinen tutkimus on luonteeltaan naturalistinen, tietoa kuvaileva ja prosessorientoitunut. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija on alusta loppuun aineiston ytimessä tiedon kerääjänä ja analysoijana sillä ajatuksella, että parhaiten tietoa saa olemalla itse tutkimuspaikalla. Kerätty tieto on sanoja tai kuvia ja analyysissä pyritään mahdollisimman rikkaaseen autenttisen informaation kuvailuun, jossa mikään ei ole triviaalia. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään lisäksi prosessiin, joka on hyväksi havaittu menetelmä esimerkiksi koulutukseen liittyvissä tutkimuksissa. Ominaista on myös induktiivinen eli aineistolähtöinen tiedon analysointi sekä merkitysten korostaminen. Tutkija on siis aidosti kiinnostunut nimenomaan tutkittavien näkökulmista. (Bogdan & Biklen, 2003, 4-7.)

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu, jonka avulla sain tietoa haastateltavien mielipiteistä, asenteista ja käsityksistä hyvästä työyhteisöstä ja koulun johtajuudesta. Koulu työyhteisönä on aina omanlaisensa eri sävyineen ja rehtorit käsittävät sen monella eri tavalla henkilökohtaisten mieltymysten ja taipumusten vuoksi. Aiheen henkilökohtaisuuden vuoksi haastattelun avulla tavoitetaan syvempää ja yksilöllisempää, kokemuspohjaista tietoa kuin muilla menetelmillä. Tutkimussuunnitelma elää koko prosessin ajan ja ennakkoasetelmat muuttuvat tutkimuksen edetessä. Valittu aihe herättää usein tiettyjä ennakkoluuloja, mutta niiden ei pidä antaa ohjata toimintaa liiaksi. On pyrittävä kriittisesti analysoimaan omia alkuperäisiä olettamuksiaan. (Eskola & Suoranta 1998, 15-19.)

Haastatteluun menetelmänä liittyy Hirsjärven ja Hurmeen (2004) mukaan myös ongelmia. Esimerkiksi haastattelijan pätevyys ja haastateltavien



taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia saattavat heikentää tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme, 2004, 35.)

Tutkimusta aloittaessani ennakkokäsitykseni hyvästä työyhteisöstä ja hyvästä johtajuudesta olivat lähinnä omiin kokemuksiin pohjautuvia, vahvasti tunnesidonnaisia kokemuksia. Työni edistyessä pääsin laajentamaan käsityksiäni ja ymmärrystäni aiheesta. Esimerkiksi rehtoreiden kertomukset omasta työnkuvastaan antoivat minulle kokonaan uuden käsityksen siitä, miten valtavan työtaakan ja paineen alla koulun johtaja usein työskentelee.

Tarkoitukseni on siis kuvata todellisen elämän ilmiöitä, rehtorien kokemuksia hyvästä työyhteisöstä ja johtajuudesta mahdollisimman monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti. En etsi tilastollisia lainalaisuuksia vaan käsittelen aineistoa ainutlaatuisena kertomuksena. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritäkään yleistyksiin vaan yritetään ymmärtää tiettyä toimintaa ja antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta aiheesta. Tarkoitukseni on siis etsiä ja löytää kououn johtajille merkityksellisiä tosiasioita. (Eskola & Suoranta 1998, 61; Hirsjärvi ym. 2009, 161, 164.)

Laadullinen tutkimus on prosessi, jossa aineistoa kerää tutkija itse ja siihen liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkimuksen edetessä (Eskola & Suoranta 1998, 15–16; Bogdan & Biklen 2003, 6). Tutkijan omilla intresseillä ja näkökulmilla on taipumus vaikuttaa aineiston keruuseen ja kerääntyvän aineiston sisältöön. Laadullinen aineisto ei sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan todellisuus välittyy lukijoille tutkijan tulkintojen ja tarkastelunäkökulmien kautta. (Kiviniemi 2015, 74.) Tutkimusote on usein myös induktiivinen, jolle merkitysten tutkiminen on keskeistä (Creswell 1994, 145; Hirsjärvi & Hurme 2000, 23–25).

Aineistolähtöisessä, induktiivisen logiikan laadullisessa tutkimuksessa aloitetaan yksittäisistä, empiirisistä havainnoista ja päädytään yleisiin merkityksiin. Tässä tapauksessa aloitettiin litteroitujen haastattelujen tulkinnasta ja tuotiin esille tärkeimmät teemat, koodattiin ne ja muotoiltiin niistä yleisempiä luokittelukategorioita. Aineiston yksityiskohtien pohjalta rakennettiin käsitteitä, oletuksia ja teorioita (Creswell 1994, 145; Bogdan &

Biklen 2003, 6). Tutkimusprosessi vaatii siis aineiston perinpohjaista tuntemista. (Hirsjärvi ym. 2009, 266; Eskola & Suoranta 1998, 152).

### **5.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu**

Haastattelin neljää peruskoulun alakoulun rehtoria keväällä 2006. Rehtorit olivat kokeneita johtajia, joilla oli työkokemusta vähintään 9 vuoden ajalta, pisimmillään 17 vuotta. Haastateltavat työskentelivät haastatteluajankohtana eri kokoisilla kaupunkikouluilla, joissa oppilasmäärät vaihtelivat 135:stä 383:een. Muuta henkilökuntaa lisäksi 20:stä 31:een. Kaikilla rehtoreilla oli taustalla luokanopettajan koulutus, mutta varsinaista rehtorikoulutusta ei ollut kuin yhdellä.

Neljän haastateltavan tutkimusjoukko on mielestäni riittävä suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin ja vaatimuksiin. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto on usein pieni ja sitä pyritään tarkastelemaan perinpohjaisesti monesta eri näkökulmasta. Tieteellisyyden kriteeri ei olekaan aineiston määrä vaan laatu (Eskola & Suoranta 1998, 18; Morrow, 2005).

Nauhoitettua aineistoa kertyi neljä 45:n minuutin mittaista haastattelua, sanasta sanaan litteroituna yhteensä 64 A4-kokoista sivua. Jokaisen haastattelun alussa oli muutaman minuutin mittainen "lämmittely", jossa kysyttiin rutiininomaisia ja helppoja alkukysymyksiä päästäksemme keskustelussa niin sanotusti vauhtiin ja tunnelmaan. Haastattelutunnelma oli kaikissa haastatteluissa mielestäni luonteva ja välillä jopa henkevä. Haastattelut sujuivat keskustelunomaisesti aiheeseen liittyen, mikä on aina mielestäni hyvän keskustelun merkki. Toivon tämän vaikuttaneen myös haastatteluista saamani tiedon laatuun ja luotettavuuteen. Rehtorit kertoivat ajatuksistaan ja kokemuksistaan mielestäni aidosti ja rehellisesti.

Haastattelupaikkoina käytettiin haastateltavien työpaikkoja, paikat valikoituivat käytännön syistä. On mahdollista, että haastateltavalle neutraalimmassa ympäristössä (esim. tutkittavan koti) olisin saanut erilaisia

vastauksia, mutta sitä on mahdoton tietää. Toteutin haastattelut puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Useat tutkijat (mm. Laine 2015, 39; Brinkmann & Kvale, 2005) pitävät haastattelua laaja-alaisimpana ja parhaimpana menetelmänä konkreettisten ihmiskokemusten tutkimiseen, joten katsoin tässä työssä teemahaastattelun aiheeni kannalta sopivaksi ratkaisuksi. Hyvä työyhteisö ja johtaminen ovat sen verran laajoja käsitteitä, että katsoin myös hyödylliseksi tehdä tarvittaessa tarkentavia apukysymyksiä, jotka oli ennalta listattu pääkysymysten alle. Kysymysten pääteemat muotoutuivat jo osittain tekemäni proseminaarin pohjalta ja tarkentuivat tutustuttuani aiheeseen liittyviin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen sekä käytyäni keskustelua ohjaajien kanssa. Rehtorien haastatteluissa pääteemojani olivat hyvä työyhteisö, hyvän työyhteisön johtamismenetelmät ja johtajuus.

Haastattelun runko löytyy tutkimuksen lopusta (liite 1). Peruste haastattelun käyttöön aineiston keruumenetelmänä oli nimenomaan halu korostaa yksilöiden näkökulmia ja mielipiteitä. Hirsjärvi ja Hurme (2000) toteavat, että haastattelu antaa mahdollisuuden joustavuuteen ja keskustelun syventämiseen täsmentävien vastausten ja kysymysten avulla. Haastattelu pyritään sitomaan laajempaan kontekstiin, mihin kyselylomake ei antaisi mahdollisuutta. Haastattelututkimuksessa haastateltava ja tutkija ovat lisäksi vuorovaikutuksessa keskenään, jolloin syntyvä tekstimassa on osittain yhteistyön tulosta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 23, 34–37.)

Puolistrukturoidulle teemahaastattelulle ominaista on siis keskustelu ennalta valikoiduista teemoista, joissa kysymysten vapaa muoto ja järjestys antaa haastateltavan puhua aiheesta vapaasti (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48). Kysymykset ovat kaikille samat eikä vastausvaihtoehtoja ole ennalta määriteltä, joten haastateltavat saavat vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta 1998, 87). Teemahaastattelussa ei voi kysellä mitä tahansa vaan tarkoitus on löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimustehtävän mukaisesti. Etukäteen valitut teemat perustuvatkin osittain myös tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Valitsemistani haastatteluteemoista oli luontevaa muodostaa aiheen kannalta olennaisia

kysymyksiä. Sain haastatteluista mielestäni sen irti mitä toivoinkin. Jälkeenpäin aineistoa lukiessani tuli mieleen useita tarkentavia lisäkysymyksiä, mutta se lienee luonnollista tämäntyypisessä tutkimuksessa.

Koska olin aidosti kiinnostunut rehtoreiden henkilökohtaisista kokemuksista ja mielipiteistä tuo se tutkimukseeni myös tuulahduksen fenomenologiaa. Laine (2015) näkee fenomenologian koostuvan kokemusten ja merkitysten tutkimisesta, jossa keskeistä on ihmisen suhde omaan todellisuuteensa. Tästä suhteesta ei pyritä löytämään laajoja yleistyksiä, vaan tutkitaan ihmisen sen hetkistä merkitysmailmaa. (Laine 2015, 29–32.) Bogdanin ja Biklenin (2003) mukaan fenomenologinen lähestymistapa tarkoittaa asioiden näkemistä monesta eri näkökulmasta ilman ennakkoluuloja. Tarkoitus on ymmärtää arkisten tapahtumien ja vuorovaikutuksen merkitystä tavallisille ihmisille tietyissä tilanteissa. (Bogdan & Biklen 2003, 22-23.)

## **5.4 Aineiston analyysi**

Laadullisen aineiston analyysi alkaa usein jo aineistonkeruuvaiheessa (Grönfors 1982, 145). Tutkijan mielessäni aloinkin pyörittelemään eteentulleita teemoja jo ensimmäisen haastattelun perusteella. Useamman haastattelun jälkeen pystyin jo muodostamaan mielessäni karkean luonnostelman empirian tuomasta sisällöstä ja kirjoitinkin asioita samalla muistiin sekä luonnostelin jonkinlaista miellekarttaa myös paperilla. Tuomen ja Sarajärven (2009, 93) mukaan teemahaastattelun jäsenitys toimii usein luonnollisena pohjana aineiston tarkastelulle, sillä haastattelun teemat muodostavat jo itsessään hyvän jäsennyksen aineistoon. Teemoittelu onkin usein analyysivaiheessa tapahtuvaa aineiston tarkastelua, jossa käsitellään aineistosta esiin nousevia, kaikille haastatteluille yhteisiä piirteitä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 173). Aineistosta voidaan siten nostaa esiin jo tässä vaiheessa tutkimusongelmaa valaisevia teemoja (Eskola & Suoranta 1998, 175).

Heti haastattelujen jälkeen litteroin nauhoitetut keskustelut

sanatarkasti hyvän tutkimuseetiikan mukaisesti (Hirsjärvi & Hurme, 2004, 20). Litteroidut ja tekstimuotoon muutetut haastattelut antoivat siten mahdollisuuden tarkempaan analyysiin. Värikoodasin jokaisen neljän haastattelun, jotta myöhemmässä analyysivaiheessa pystyisin tunnistamaan lähteen. Tutkimuksen kannalta sillä ei ole merkitystä kuka on sanonut, mutta tutkijalle se mielestäni kertoo kuinka monipuolisesti aineistosta merkityksiä löytyy ja mahdollisesti myös haastattelujen onnistumisesta.

Useat tutkijat ovat sitä mieltä että litteroinnin jälkeen, ennen syvemmän analyysin aloittamista, olisi hyvä pitää tauko. Näin saa etäisyyttä aineistoon ja voi palata uudella innolla arvokkaan tiedon pariin. (Bogdan & Biklen 2003, 160). Itselläni tuo tauko oli hieman liian pitkä, mutta en antanut sen häiritä prosessia. Oli mielenkiintoista palata aiheeseen pitkän tauon jälkeen vaikka materiaalin tuoreus hieman mietityttikin. Luonnollisesti minun täytyi tehdä perusteellinen aineistoon syventyminen uudestaan.

Analyysissä lähdin liikkeelle aineiston kuvailusta ja luokittelusta tavoitteenani merkitysten tulkinta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 145, 147). Kirjoitin osittain teoriaan pohjautuvan logiikan mukaisesti aineiston oikeaan marginaaliin merkintöjä käyttäen samoja merkintätapoja toisiinsa liittyvien asioiden osalta. Tulkintoja tehdessäni en tyytynyt pelkkien näkyvissä olevien asioiden tarkasteluun vaan pyrin löytämään piirteitä, jotka eivät suoraan näy tekstissä. Tutkijalla on yleensä aina tietty näkökulma, josta käsin hän tarkastelee haastattelua. Analyysistä nousevat teemat pohjautuvat siis tutkijan tulkintoihin haastateltavan sanomisista. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 137, 173.) Analyysivaiheessa koin, että aineiston tunteminen ja haltuunotto vaatii minulta useamman lukukerran. Tekstistä oli löydettävissä niin paljon informaatiota, että mielestäni olennaisen löytäminen vaati keskittymistä jokaiseen lauseeseen ja niidenkin lukemisen useimmiten useampaan kertaan. Huolellinen lukeminen ymmärtääkseni saattaa vaikuttaa myös luetun ymmärtämiseen, joten koin että vapaaehtoisesti johtajuudestaan minulle kertoneet ihmiset ansitsivat myös riittävän arvokkaan perehtymisen heidän kertomuksiinsa.

Prosessin edetessä huomasin, että aineistosta löytyy myös paljon

sellaista, johon en ollut vielä teorian puolella tutustunut. Oli siis luontevaa täydentää teoriapohjaa aineistosta esiin nousseiden teemojen avulla. Onnistuakseen teemoittelu vaatii teorian ja empirian vuorovaikutusta (Eskola & Suoranta 1998, 176). Tutustuttuani aineistoon riittävästi syntyi luonnollinen tarve jakaa aineisto kolmeen, selkeästi kantavaan pääteemaan: johtajuus, hyvä työyhteisö sekä johtamisen haasteet ja ongelmat. Näistä muodostin omat tiedostot. Teemoittelussa on Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan kyse laadullisen aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan. Näin on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa ja tässä vaiheessa viimeistään on syytä esittää itselleen kysymys siitä etsiikö aineistosta samanlaisuutta vai erilaisuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Tämän jälkeen pilkoin nämä kokonaisuudet sopiviksi alateemoiksi ja pienemmiksi merkityksiksi muodostaen niistä omat kategoriat samalla tekniikalla, jota käytin analyysin alkuvaiheessa jakaessani aineistoa pääteemoihin. Laadullisen aineiston analysoinnissa tätä vaihetta kutsutaan analyysiksi ja synteetiksi. Grönfors (1982, 145) käyttää tästä vaiheesta nimitystä abstrahointi. Tässä vaiheessa tarkastelin tutkimusaineistoa käsitteellisellä tasolla. Analyysissä ensin eritellään ja luokitellaan aineistoa hajottamalla se käsitteellisiksi osiksi, jonka jälkeen synteetissä puolestaan pyritään luomaan kokonaiskuvaa ja esittämään tutkittava ilmiö uudesta perspektiivistä tieteellisiksi johtopäätöksiksi. (Grönfors 1982, 145; Hirsjärvi & Hurme 2000, 143.)

Tämän aineiston analyysissä kohtasivat siis kaksi erilaista laadullisen tutkimuksen lähestymistapaa. Analyysin suhdetta teoriaan voidaan kuvailla osittain teoriasidonnaiseksi tai teoriaohjautuvaksi. Analyysissä on tunnistettavissa aikaisemman teorian vaikutus, mutta se ei suoraan nouse teoriasta tai pohjautu teoriaan vaan tarjoaa uusia ajatusmalleja. Näin teoria toimii koko ajan apuna analyysin edetessä, niin myös tässä minun työssäni. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-97.) Minulle oli alusta alkaen luontevaa tarkastella haastatteluaineistoa sieltä löytyvien yhteisten teemojen avulla. Onnistuin mielestäni syventämään aiemmin esittelemääni kolmea olennaista teemaa

käymällä jatkuvaa vuoropuhelua teorian ja empirian välillä. Lisäksi tällaisen vuoropuhelun avulla teemoihin syventyminen herätti analyysin edetessä lisäkysymyksiä, joihin oli mielenkiintoista yrittää löytää empiiristä tai teoreettista vastaavuutta.

## 5.5 Tutkimuksen etiikasta ja luotettavuudesta

Kaikki tutkimukset joutuvat eettisen pohdinnan kohteeksi. Jo tutkimusprosessi itsessään luo jännitettä tutkimustavoitteiden mukaisesti tuotetun tiedon ja tutkimukseen osallistuneiden yksityisyyden välille. Laadullisen tutkimuksen eettiset kysymykset ovat luonteeltaan hieman erilaisia kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Sellaisia voivat olla esimerkiksi tutkijan menetelmät tutkittavien joukkoon pääsemiseksi tai hänen vaikutuksensa tutkittaviin. Laadullista tutkimusta tekevä tutkii usein ihmisiä heidän jokapäiväisessä ympäristössään, joten kaikkien siellä tutkimukseen vaikuttavien lainalaisuuksien ja ilmiöiden olemassaolon tiedostaminen on myös eettisen pohdinnan alla. (Orb, Eisenhauer, Wynaber, 2001.) Tutkimukseni tarkoitusta ja tehtävää on siis syytä pohtia eettisyyden näkökulmasta (Hirsjärvi & Hurme, 2004, 20). Lisäksi on tarpeen analysoida tutkimukseni eettistä pohjaa kokonaisuudessaan ja parhaiten se onnistuu tarkastelemalla asiaa tutkimukseni eri vaiheiden kautta.

Aihetta valitessani jouduin ensimmäisen kerran pohtimaan tutkimukseni yhteiskunnallista merkitystä ja sitä, että kenen ehdoilla sitä teen (Hirsjärvi ym., 2003, 26). Palvelen tällä tutkimuksellani en ainoastaan itseäni vaan myös koulun johtajia, johtajiksi opiskelevia tai muuten käsittelemistäni teemoista kiinnostuneita. Tieteellisen tiedon ohella pyrin siis jollain tavalla myös parantamaan tutkittavana olevaa ilmiötä.

Suunnitteluvaiheessa oli tärkeää saada haastateltavien suostumus kertomalla heille avoimesti tutkimukseni tarkoitus ja mahdolliset seuraukset. Näin saavutin jonkinlaisen esiluottamuksen ennen varsinaista haastattelutilannetta. (Hirsjärvi & Hurme, 2004, 20.) Pieni, mutta

merkityksellinen asia on myös kohteliaasti ilmoittaa haastattelupyynnön yhteydessä kuinka kauan haastattelutilanne vie tutkittavan aikaa ja sen pyynnön ohessa myös tein (Bogdan & Biklen, 2003, 44).

Itse haastattelutilanteessa minun täytyi asettautua kuulijan asemaan ja hyväksyä tutkittavan autonominen asema vapaaehtoisena tiedon lähteenä. Tasapainoinen tutkimussuhde edistää luottamuksellisen ja avoimen keskustelun mahdollisuutta varmistaen samalla eettisesti kestävästä lähtökohdan (Orb ym., 2001.) Mielestäni kaikki neljä haastattelutilannetta olivat eettisesti kestäviä, koska en tietoisesti pyrkinyt ohjailemaan haastateltavia vaan pitäydyin ennalta laatimassani teemahaastattelun rungossa tehden vain tarkentavia apukysymyksiä tarvittaessa. Haastattelun litteroinnissa noudatin kirjaimellisesti Bogdanin ja Biklenin (2003, 45) kehotusta täydelliseen totuuteen. Kirjoittamalla sanatarkasti kaiken mitä nauhalla sanotaan voidaan varmistua siitä, että pienin yskäisykään ei jää huomioimatta. Tutustuessani useisiin teemahaastatteluun perustuviin lopputöihin huomasin, että opiskelijat eivät kertomansa mukaan olleet litteroineet sanatarkasti aineistoaan. Itselleni heräsi kysymys miten voidaan varmistua siitä, että olennainen on todella poimittu tai millä perusteella jätetään jotain kirjoittamatta. Paras ja eettisesti kestävin vaihtoehto oli tässä tutkimuksessa mielestäni sanatarkka litterointi ja myöhemmin suoritettu tarkempi analyysi kokonaisuuden hahmottuessa.

Raportoinnissa en mainitse haastateltavien nimiä tai muita henkilökohtaisia tietoja. Tämä on tärkeää haastateltavien anonymiteetin kannalta (Hirsjärvi ym. 2009, 27). Poistin suorista lainauksista kaiken sellaisen tiedon, josta lukija saattaisi päätellä haastateltavien henkilöllisyyden. Laadullisen tutkimuksen etiikkaan kuuluu olennaisena osana suorien tunnisteiden poistaminen aineiston teknisen toimivuuden tarkistuksen jälkeen sekä mahdollisten erisnimien muuttaminen pseudonyymeiksi (Kuula 2006, 214–215). Näin menettelemällä pystyn takaamaan haastateltaville luottamuksellisuutta, joka on yksi laadullisen tutkimuksen eettisistä periaatteista (Hirsjärvi & Hurme, 2004, 20). Erityistä huolellisuutta noudatin myös aineiston säilytyksessä ettei kukaan ulkopuolinen pääsisi missään



vaiheessa vahingossakaan tutustumaan siihen.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei Tynjälän (1991) mukaan ole olemassa yhtä yhtenäistä käsitystä. Kvalitatiivista tutkimusta pitäisi arvioida sen omista lähtökohdista käsin, koska sen epistemologiset ja ontologiset lähtökohdat ovat erilaiset kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. (Tynjälä, 1991.) Kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä usein keskustellaankin mieluummin tutkimuksen täsmällisyyteen ja tarkkuuteen liittyvistä kysymyksistä (Twycross & Shields, 2005). Oman tutkimukseni osalta se tarkoittaa ensinnäkin kysymystä teoriapohjan luotettavuudesta. Noudattamalla hyvää tutkimustapaa pystyin varmistamaan, että en sortunut esimerkiksi plagiointiin vaan pyrin kunnioittamaan alkuperäisiä kirjoittajia muodostamalla lähdeviittauksista omia päätelmiä. Toisekseen kysymys on mielestäni empirian käsittelemisestä luotettavalla tavalla. Kunnioittamalla tutkittujen aitoja mielipiteitä ja pyrkimällä mahdollisimman subjektiiviseen tarkasteluun noudatan eettisesti hyvää tutkimusperinnettä. Tutkijana minun täytyy kuitenkin tunnustaa, että oman ajattelun poissulkeminen kokonaan on täysin mahdotonta ja siten tulkintojen ja merkityksien luotettavuus on pelkästään ammattitaitoni varassa. Koska en ole ammattitutkija voidaan ajatella, että pidemmän kokemuksen omaava tutkija saattaisi käsitellä aineistoa vieläkin luotettavammalla otteella.

Kaiken olemassa olevan tiedon, myös tämän minun tutkimukseni, osalta käydään ikuisuuskeskustelua totuudesta. Puhuivatko haastattelemani rehtorit totta vastatessaan kysymyksiini tai missä määrin totta he puhuivat. Tämä on syytä muistaa arvioitaessa työni luotettavuutta. On mahdollista, että käymissämme keskusteluissa rehtorit halusivat antaa itsestään mahdollisimman hyvän kuvan johtajina tai ehkä jättää jotain olennaista kertomatta. Tai keskusteltaessa hyvästä työyhteisöstä he saattoivat kertoa jostain, jota ei oikeasti olekaan olemassa. Totuudellisuus on siis yksi luotettavuuden kriteereistä ja sitä on syytä kantaa mukanaan koko prosessin ajan.

Tynjälä (1991) lisää, että validiteetin ja reliabiliteetin pohtiminen

laadullisen tutkimuksen yhteydessä ei ole ongelmantonta. Hän viittaa artikkelissaan Lincolnin ja Cuban (1985) ehdotukseen laadullisen tutkimuksen luotettavuusarvioinnin uudenaikaisesta lähestymistavasta, jossa perinteisen monototodellisuuden tilalla puhutaan vastaavuudesta (credibility). Tämä tarkoittaa sitä, että miten hyvin tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot vastaavat alkuperäisiä konstruktioita eli kuinka hyvät tutkimuksessa käytetyt periaatteet ja tekniikat ovat mahdollisimman hyvän vastaavuuden saavuttamiseksi. (Tynjälä, 1991.) Oman tutkimukseni luotettavuus olisi varmasti parempi jos olisin tehnyt sen loppuun ennen kun se jäi kesken. Minulle on sellainen tunne, että kymmenen vuoden tauko tieteellisestä ajattelusta ja lähes täydellisestä opiskelämättömyydestä vieraannutti ajatteluani ja vähensi pätevyttäni tutkijana. Patton (2002, 552-553) täsmentääkin, että laadullisen tutkimuksen uskottavuus koostuu kolmesta osatekijästä: tarkka ja perusteellinen metodi, tutkijan pätevyys sekä tutkijan oma arvostus laadullisen tutkimuksen merkityksestä laadukkaana metodina.

Tutkimukseni osalta on myös syytä pohtia teemahaastattelun sopivuutta aineistonkeruumenetelmänä. Olisinko jollain toisella metodilla saanut luotettavampaa tietoa ja kuinka voin ylipäätään varmistua siitä, mikä kulloinkin on paras tiedonkeruumenetelmä? Ja mitkä tekijät itse haastattelutilanteessa vaikuttavat luotettavuuteen? Olinko minä esimerkiksi haastattelijana sellainen, jolle rehtoreiden teki mieli kertoa avoimesti kaikki asiaan liittyvä? Jos minut olisi koulutettu ja olisin kokenut haastattelijana olisinko saanut erilaisia vastauksia? Minkälainen heidän fyysinen ja psyykinen viireystilansa haastatteluhetkellä oli eli olivatko haastateltavat täysillä mukana? Voidaan myös kyseenalaistaa tekemäni teemahaastattelurunko. Millä tavoin minä tutkijana voin varmistua siitä, että laatimani tutkimuskysymykset, jotka ovat kaikille haastateltaville samat antoivat mahdollisimman luotettavaa tietoa asiasta.

Myös haastattelukokemus saattaa vaikuttaa luotettavuuteen. Edellä mainittuun luotettavuuteen liittyen Hirsjärvi ym. (1997) mainitsevat myös, että haastattelutilanne ei ole ongelmaton haastattelijan ja haastateltavan

näkökulmasta. Ensinnäkin haastattelijan tulisi kouluttautua haastattelijan tehtävään ja toisaalta haastateltava voi kokea tilanteen epämieluisaksi jopa uhkaavaksi tai antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. (Hirsjärvi ym. 1997, 193.) Entäpä haastateltavan kokemus haastateltavana olemisesta, vaikuttaako se tiedon luotettavuuteen? Haastattelun luotettavuuteen saattaa vaikuttaa myös tutkimuksesta tai ilmiöstä itsestään johtuva vastausten pysyvyys (dependability). Haastateltavien vastausten mahdollinen epäjohtonmukaisuus tässä yhteydessä tarkoittaa sitä, että käsiteltävien teemojen merkitys haastateltavalle saattoi haastattelun edetessä muuttua. (Tynjälä, 1991.)

Luotettavuuden arviointiin liittyy myös tutkimuksen yleistettävyyttä. Tuloksia tulkitessa täytyy muistaa haastattelutilanteen tilannesidonnaisuus ja varoa liioittelemasta tuloksia (Hirsjärvi ym., 1997, 194). Olen pyrkinyt säilyttämään koko prosessin ajan sellaisen ajattelun, joka korostaa haastateltujen omaa tarinaa, heidän kokemusmaailmaansa. Kokemuksesta on varmasti tässä yhteydessä etua. Kokemattomana tutkijana kaikki on minulle uutta ja ihmeellistä, joten se saattaa vaikuttaa yleistyksen tasoon ja sitä kautta luotettavuuteen. Tynjälän (1991) artikkelissa Lincoln ja Cuba (1985) ehdottavat yleistettävyyden sijaan käytettävän siirrettävyyttä (transferability). Tulosten siirrettävyys riippuu heidän mukaan siitä, miten samankaltaisia tutkimusympäristö ja sovellusympäristö ovat. Tutkijan on siis riittävän tarkoin kuvattava tutkimustaan, jotta voidaan pohtia tulosten soveltamista muihin konteksteihin. (Tynjälä, 1991). Tutkimukseni osalta tulosten siirrettävyyteen vaikuttavat koulujen erityisyys ja erilaisuus yksikköinä. Kaikki koulut ovat erilaisia, siellä on erilaisia ihmisiä töissä, oppilasaines ja vanhemmat ovat erilaisia. Koulut sijaitsevat sosiaalisilta taustoiltaan erilaisissa kaupunginosissa ja multikielisyys ja multikulttuurisuus vaihtelevat yksiköittäin. On hyvä pitää mielessä kuinka nämä monet eri tekijät saattavat vaikuttaa tutkimukseni siirrettävyyteen ja sitä kautta myös luotettavuuteen. On myös muistettava, että yksin tutkija ei arvioi työnsä siirrettävyyttä vaan lukija pohtii tätä samaa kysymystä (Tynjälä, 1991). Teorioita ja tutkimuksia luettaessa ja pohtiessa täytyy mielestäni myös muistaa

yhteiskuntarakenteiden erilaisuus tulkittaessa esimerkiksi hyvään johtajuuteen ja hyvään yhteisöön liittyviä osatekijöitä. Kulttuurilliset erot saattavat lisätä merkityksien ja tulkintojen virheellisyyttä.

Omien ennakkoluulojen ja ajatusten täysi poissulkeminen tutkimusprosessin aikana on mahdotonta ja tarpeetonta. Laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin tärkeää tiedostaa oma subjektiivisuutensa aiheeseen nähden tutkimusprosessin aikana. Tutkija ei saa sekoittaa omia uskomuksiaan ja asenteitaan tutkimuskohteeseen, vaikka ne ovatkin koko ajan taustalla. Objektiiivisuus syntyy oman subjektiivisuuden tiedostamisesta eli tutkijan puolueettomasta näkökulmasta. (Eskola & Suoranta 1998, 16–18.) Subjektiivisuuden tunnustaminen oli minulle yllättävän helppoa, koska aihe on sellainen, josta minulla ei ollut kovinkaan paljon aikaisempaa tietoa ja jonka avulla olisin luonut valtavia ennakkokäsityksiä. Olen ehkä luonteeltanikin sellainen, että pyrin kaikissa asioissa ensin tutkimaan ja sitten vasta huttimaan. Ymmärrän myös, että tutkimuksen lukija saattaa ymmärtää objektiiivisuuden eri yhteyksissä eri tavalla ja nähdä asioita eri näkökulmasta kuin henkilö, joka on viettänyt aikaa aineiston parissa kuukausitolkulla. Tutkijallekin voi pitkän prosessin aikana tulla hetkiä jolloin subjektiivisuuden raja on häilyvä, se vain täytyy jättää osittain myös lukijan vastuulle.

Triangulaatio (kolmiomittaus) olisi saattanut lisätä tutkimukseni luotettavuutta. Käyttämällä useita eri metodeja voidaan vähentää metodista itsestään johtuvia luotettavuutta alentavia tekijöitä, koska eri metodeilla on erilaiset heikkoudet, vahvuudet ja vääristymät. Lisäksi useamman tutkijan osallistuminen tutkimuksen tekemiseen (vrt. parityö/yksin) sekä aineistojen tai teorioiden moninäkökulmaisempi tarkastelu olisivat mahdollisesti parantaneet tutkimukseni luotettavuutta. (Tynjälä, 1991.) Useamman tutkijan osallistuminen olisi tässäkin tutkimuksessa mahdollistanut myös korkeamman saturaatiopisteen ja sitä kautta paremman luotettavuuden. Toisin sanoen haastatteluja olisi voitu suorittaa niin kauan kunnes uutta ja olennaista ei enää olisi tullut vastaan jolloin aineisto olisi kylläntynyt ja saavuttanut paremman saturaation. Tämä ns. harkinnanvarainen otanta riippuu aiheesta ja omassa

työssäni lopulta ajankäyttö saneli kuitenkin osaltaan otannan määrän. (Hirsjärvi & Hurme, 2004, 60.)

Tutkijan reflektiivinen ote parantaa myös luotettavuutta. Mikäli olisin pitänyt kenttäpäiväkirjaa tutkimustoiminnastani olisin saattanut tunnistaa itsessäni niitä tunteita tai reaktioita, jotka mahdollisesti vaikuttivat havaintoihin tai tulkintaan. Lopullinen luotettavuustesti on kuitenkin aina lukijoiden suhtautuminen tutkimukseeni. (Tynjälä, 1991.)

## 6 TUTKIMUSTULOKSET

Aloitin tutkimustulosten käsittelyn kuvailemalla aluksi rehtorin työnkuva, minkälaista arki haastateltujen mielestä on ja minkälaisia haasteita he työssään kohtaavat. Tämä luo mielestäni pohjaa sille minkälaista johtajuutta heidän yhteisössään tarvitaan ja miten rehtorit toisaalta osaamistaan hyödyntävät. Tämän jälkeen luon käsityksen siitä minkälainen rehtoreiden mielestä on hyvä yhteisö ja miten se esittäytyy johtajan näkökulmasta. Lopuksi esittelen hyvän koulun johtajan, joka omalla työllään mahdollistaa myös hyvän työyhteisön syntymisen.

### 6.1 Rehtori – moniosaaja

Rehtorien täytyy olla todellisia moniosaajia. Haastatteluista käy ilmi, että tasapainoinen koulun johtaminen vaatii aktiivista osallistumista kaikilla mahdollisilla koulun johtamiseen liittyvillä tasoilla. Yksi haastateltavista kuvailikin työtään osuvasti: *"se tuntuu siltä että se on melkosta sillisalaattia"*<sup>1</sup>. Koulun johtajan täytyy olla ihmissuhdeammattilainen, jonka

---

<sup>1</sup> suorat lainaukset haastatteluaineistosta aina kursivoituna

vuorovaikutustaidot ovat esimerkillisellä tasolla. Hänen täytyy myös olla kaikkien tunteiden hienovarainen tulkki niin että opettajat, vanhemmat ja kaikki sidosryhmät kokevat olevansa yhteisön tasa-arvoisia jäseniä. Rehtorin täytyy varmistaa, että koulun tavoitteet toteutuvat ja että kaikilla on selkeä yhteinen tavoite, jonka eteen töitä tehdään. Ihmissuhdetyön lisäksi aikaa täytyy jäädä hallintotyölle, jonka merkittävimpiä osa-alueita ovat taloushallintoon liittyvät päätökset ja usein kesäisin tehtävä työjärjestys. Seuraavissa kappaleissa esittelen kaikkiin näihin osa-alueisiin hieman tarkentavia suoria lainauksia.

### 6.1.1 Haastavaa ja palkitsevaa

Kaikki haastatteleman rehtorit kuvailivat työtään erittäin kiireiseksi, stressaavaksi ja uuvuttavaksi. Arki näyttäytyykin kouluissa varmasti eri tavalla kuin miltä se ulospäin näyttää. Onneksi tämä ei ole koko totuus vaan kiireestä huolimatta rehtorit kokevat työnsä myös haastavana ja monipuolisena ja jossa pääsee vaikuttamaan ja suunnittelemaan omaa työtään. Yksi rehtoreista koki lisäksi saavansa arvostusta ja kunnioitusta, joka on meille jokaiselle varmasti tärkeää.

*...välillä on uuvuttavaa, mulle tulee yleensä ne kaikki paskamaisimmat, se vie aikaa ja voimia, välillä tietysti kokee olevansa ei välttämättä niinku kauheen vahvoilla siinä työssä, kiire on se joka vie voimia ja hermoja, saattaa niinku yhtäkkiä ryöpsähtää monta asiaa jotka on pakko hoitaa heti, onhan tässä kuitenkin sellasta omaa työn suunnittelua ja mahdollisuutta että jos ei oo hässäkkää päällä ni voi kattoa että missä järjestyksessä töitä tekee paitsi että se keskeytyy kaiken aikaa se on niinku sellane haittapuoli, johtajuudessa on kauheen ihanaa se että saa arvostusta, mun opettajani ja avustajani arvostavat mua ja kunnioittavat mua... (rehtori B)*

### 6.1.2 Vastuu

Rehtorit mieltävät roolinsa vastuun kantajana koulun toiminnasta. Koulun johtajalla on viime kädessä vastuu koulun opetussuunnitelman toteutumisesta, mutta hän myös vastaa kokonaisuudesta työskennellen kaikilla mahdollisilla rajapinnoilla mitä kouluyhteisöön liittyy. Johtajan täytyy olla yhtä aikaa opettajien, lasten ja vanhempien tukena sekä huolehtia hyvistä suhteista koulun sidosryhmiin. Koulun johtaja on myös esimies eli edustaa yksikössään kuntatason työnantajaa ja huolehtii samalla työntekijöiden eduista.

*... pitää katsoa kokonaisuutta ja niin että kaikki osaset toimii että ei voi vaan ajatella sitä yhtä sakkia ja sen hyvinvointia, sellanen tasapuolisuuden huolehtija tässä kokonaisuudessa, rehtori on kaikkien näiden tahojen rajapinnalla, rehtorin vastuulla on yhteistyökuviot muihinkin sidosryhmiin...omalla toiminnalla linjaa sitä että minkälaiset suhteet on poliisiin tai seurakuntaan tai muihin tän tyypisiin ryhmiin... (rehtori D)*

### 6.1.3 Säädelyä johtamista

Koulun johtaminen voidaan rehtorien näkemyksen mukaan jakaa asioiden ja ihmisten johtamiseen. Hallinnolliset asiat vievät suuren osan rehtorin ajasta, jopa niin että muu johtaminen saattaa siitä kärsiä. Kuitenkin hallinnollisten asioiden eli resurssien järjestäminen tukee koulun yhteistä tavoitetta ja lisää henkilökunnan viihtyvyyttä. Esimerkiksi työjärjestyksen täytyy toimia koulun alkaessa elokuussa ja kaikilla täytyy olla työskentelytila ja välineet opetuksen laadun varmistamiseksi. Koulun johtaminen on osittain aika tarkoin ylhäältä säänneltyä ja usein ennalta sovittua prosessia, jossa perustavoitteena on aina opetussuunnitelman tavoitteiden toteutuminen. Jotkut saattavat kokea ylhäältä sanellut normit kahlitsevaksi, mutta yhden rehtorin mielestä etukäteen säädetyt

ja sovitut asiat myös vapauttavat aikaa muiden töiden tukemiselle ja helpottavat johtajan taakkaa.

*...niin säännelty että mitä sitä täällä koulussa tehdään että hyvinhän meidän pitää mennä perusopetuslakien ja asetusten mukaisesti, meillä on jotenki selkeetä tämä homma johtaa että meillä on niinku kaikilla yhteiset sopimukset että kaupungin kouluissa toimitaan näin ja näin, mä tiedän tasan tarkkaan että mä teen sillon oikein kun yhteisesti on sovittu ja tavallaan se vapauttaa multa energiaa sitte näihi tämmösiin opettajien kanssa opettajien työn tukemiseen kun tää hallinto on niinku yhteisesti sovittu ja se pyörii sen yhteisen mallin mukaisesti... (rehtori C)*

Rehtorilla on vallan käytössään myös pientä painotusvaraa. Yksi rehtoreista kertoi keskittyvänsä enemmän oppilaisiin ja henkilöstöön jättäen hallinnolliset asiat vähemmälle.

*...on siinä pikkusen valtaa ite painottaa sitä että minä varmaan oon painottanu sinne oppilaisiin ja henkilöstöön sitä ja en tiiä onko ne paperit niin järjestyksessä... (rehtori C)*

#### **6.1.4 Resurssien ja mahdollisuuksien luoja**

Koulun johtaja vastaa siitä, että koulu laitoksena pyörii ja toimii koko lukuvuoden. Rehtori luo ne taustalla olevat rakenteet, joiden puitteissa päivittäinen koulutyö on ylipäätään mahdollista. Näissä rakenteissa täytyy olla ensinnäkin riittävästi tiloja kohdata toinen toisiaan ajallisesti. Opettajilla ja muulla henkilökunnalla täytyy olla tarkoituksenmukaiset fyysiset tilat ja sopivat välineet toteuttaa opetustyötä ja kaiken pitää tapahtua ennalta huolellisesti suunnitellun työjärjestyksen mukaisesti. Ennalta hyvin suunniteltu työ vaatii matemaatikon järjestelmällisyyttä, mutta antaa samalla tekemisen vapautta lukuvuoden aikana sekä helpottaa jaksamista varsinaisen kiireen keskellä. Tämä on usein rehtorin kesätyötä, jolloin muu koulu lomailee ja on riittävästi aikaa keskittyä.



*...aina välillä täytyy ottaa se rooli, se johtajuus täytyy jollakin tavalla olla elikkä koen että oon kapellimestari joka järjestelee tätä hommaa täällä ja näitä puitteita että ihmiset pystyis parhaalla mahdollisella tavalla tekemään omaa työtänsä ja nimenomaan että mä tekisin niitä hommia että opettaja pystys tekemään puhtaasti niitä opettajan töitä, hallinto tukis sitä opettajan perustehtävän tekemistä... (rehtori C)*

### **6.1.5 Talousjohtaminen**

Talousjohtaminen liittyy olennaisesti resurssien ja mahdollisuuksien luomiseen sekä koulun johtamisen haasteisiin. Koulun johtajalle annetaan lukuvuodeksi tietty budjetti, jonka raameissa hänen täytyy pysyä. Yksi rehtoreista mainitsi lisäksi, että talousjohtamiseen ei ole hänelle annettu lainkaan koulutusta mikä sinänsä on outoa, koska koulut ovat suhteellisen isoja yksiköjä ja talousjohtaminen on olennainen osa päivittäistä työtä. Rahanjaolliset asiat, esimerkiksi täydennyskoulutuksen jakaantuminen tasaisesti, on omiaan kohdistamaan kritiikkiä rehtorin työhön. Erityisesti taloudellisesti tiukkoina aikoina koulun johtajan täytyy tarkkaan pohtia miten hän fyysisiä ja henkisiä resursseja päätöksillään jakaa, jotta jaksaminen ja motivaatio säilyisivät yhteisössä.

*...ku rahaa on vähän ja opettajillaki mieli olis sitte vaikka mitä tehdä ja hankkia ja vähä tehdä jotain retkiä ja muuta ja sitte kuinka ampua niitä alas mutta silti niin että ihmiset ei täysin työmotivaatiotaan menettäisi, rehtorina saa sellaset arvioinnit tuntuu että monesti kohdistuu omaan itseän mitkä on kiinni jostain ihan muusta vaikka rahat on kerta kaikkiaan loppu niin sitten se että minä en suostu joihinkin asioihin ni sen sietäminen omissa nahoissaan on rankkaa... (rehtori D)*

## 6.2 Johtamistyön haasteet

### 6.2.1 Aika- ja resurssipula

Jatkuva kiire ja aikapula ovat ehkä merkittävimmät haasteet rehtorin työssä. Käytännössä ajanpuute vaikeuttaa yhteisten tapaamisten ja keskustelujen järjestämistä, jolloin yhteisölle riittävän vuorovaikutuksen mahdollisuus kapenee. Osa henkilöstöstä on esimerkiksi välituntivalvonnessa jatkuvasti ja rehtorin päivään saattaa mahtua monta muuttujaa muutenkin, jotka vaikeuttavat yhteisten asioiden hoitamista yhteisesti.

*...kiire voimia ja hermoja, saattaa yhtäkkiä ryöpsähtää monta asiaa jotka on pakko hoitaa heti ja sitte sattuu tilanne että esimerkiksi sihteeri ei oo paikalla tai opettaja sairastuu kesken kaiken... (rehtori B)*

Ajanpuute on usein resurssikysymys, kuten myös haastattelemieni rehtoreiden kuvauksista on havaittavissa. Yhteiskunnan riittävällä panostuksella koulun johtajalla olisi paremmat mahdollisuudet vaikuttaa koulun kehittämiseen ja oman työn laatuun. Vararehtoriin ei voida resurssoida riittävästi, rehtorin opetusvelvollisuutta lisätään ja samalla yhteiskunnalliset muutokset vaativat koko ajan entistä enemmän. Esimerkiksi multikielisyys, maahanmuutto ja erityislapsien kasvava määrä heijastuvat rehtorin työssä. Tämä kaikki on usean haastateltavan mielestä pois varsinaisesta johtamisesta ja yleisen hyvinvoinnin järjestelemisestä.

*... työaika on semmone että en tiedä mitenkä se riittäis, mullaki on 10 tuntia opetusta ja koulun johtaminen niin joku siinä kärsii, tykkään hirveesti että mulla on myös opetusta mutta toisaalta mikä se olis sen määrä, mulla alkaa olla semmonen olo kun on niin paljon erityisiä lapsia, maahanmuuttajalapsia, valmistavia ryhmiä, erityisryhmiä että mun työpanosta tarvittas paljon siellä luokissa, siitä mä vähentäisin vaikka puolittais että ois enemmän aikaa, niin paljon on hallinto paisunu että se on ajastansa jääny rehtorin työajan tsekkaaminen... (rehtori C)*

## 6.2.2 Yhteiset säännöt

Kaikkien rehtoreiden haastatteluissa tulee jollain tavalla esille myös yhteisten pelisääntöjen noudattamisen merkitys. Johtajan tulee huolehtia, että yhteisössä noudatetaan yhdessä sovittuja käytänteitä ja olla osaltaan luomassa yhdessä tekemisen kulttuuria. Koulun kaltaisessa yhteisössä sooloilu ja yhteisten sääntöjen noudattamatta jättäminen luo turvattomuuden tunnetta lapsiin ja on omiaan aiheuttamaan ristiriitatilanteita aikuistenkin keskuudessa. Yhteisiin pelisääntöihin joudutaan aika ajoin palaamaan keskusteluissa.

*...ei pelata samaan maaliin ja samana joukkueena, tulee suosituimmuusasemia että minä en tee ku tuon kanssa töitä, isommissa kouluissa on se että kenenkä kanssa voi olla samalla luokka-asteella jos siinä sitte rupee valitsevaksi tai jos on mulkoilua selän takana puhumista ja muuta ni se hajottaa välittömästi... (rehtori D)*

*... toinen laittaa kaikki tarvikkeet ja yhteiset vehkeet paremmin takas paikalleen ku toinen ja siitä seuraa konflikteja jos ne on missä sattuu... (rehtori D)*

Varsinkin lasten kanssa toimittaessa yhteisten sääntöjen noudattamisen tärkeys ja haasteellisuus ilmenevät erilaisissa tulkinta- ja puuttumistilanteissa. Jos ihmisillä on erilaiset käsitykset siitä mitä saa tehdä ja mitä ei on se omiaan aiheuttamaan konflikteja yhteisössä:

*...puuttumisen käsitys onko se samanlaista tai ei, jos meillä puututaan siihen että välitunnilla ei saa heittää lumipalloja niin onks se niin että joku menee ja rätkäyttää heti jälki-istunnon ja toinen puuttuu sillä että menee paikalle ja jututtaa niitä ja kolmas puuttuu vaan sillä että kattoo vaan päältä että ei tapahu mitään vahinkoja, tottakai oppilaat helposti oppii kokeilemaan sen jos puuttumisen tasossa on eroja, näistä me ollaan yritetty puhua ja päästä asioissa eteenpäin... (rehtori D)*

### 6.2.3 Monikulttuurisuus

Kasvava monikulttuurisuus ja multikielisyys vaatii rehtoreilta yhä enemmän ja tuo lisää haasteita erilaisista olosuhteista saapuvien lasten ja vanhempien kohtaamiseen. Valmiudet kouluissa ovat jääneet ajastaan jälkeen ja siihen tarvittaisiinkin haastattelemieni rehtoreiden mukaan nykyistä enemmän panostusta. Joissakin kulttuureissa on myös vaikeaa ottaa neuvoja tai komentoja vastaan naisrehtoreilta. Erityisesti kahdelle haastatetuista monikulttuurisuus esittäytyi merkittävänä haasteena:

*...maahanmuuttajataustasia oppilaita lähes kolmasosa, äidinkieliä on toistakymmentä, jos lapsi on muualta kotosin ku Suomesta ja on erityisen tuen tarvetta ja sitte tulee vanhempien rasismiepäilyt ja niitten kohtaaminen ja työstäminen on kova paikka... (rehtori D)*

*...monta kertaa ne konfliktit syntyty siitä että meillä ei oo tietoa, pitä's paljon enemmän olla taustatietoa että mistä ihmiset tulee ja minkälaisesta kulttuurista ja minkäläisten traumojen kanssa ja aattelen että jos rehtorilla pystyis sitä olemaan niin pystyis välittämään sitte opettajakunnalle...ja tilanne vanhemman kanssa kun siinä on tulkki niin on aina mahdollisuus että ei tuu ymmärretyks...osais puhua oikeista asioista koska sehän menee lukkoon se kanava heti jos rupee puhumaan asioista jotka jonkun mielestä ei oo asiallisia koulun nostaa esille... (rehtori C)*

### 6.2.4 Psykkinen pahoinvointi ja vanhemmuuden puute

Myös perheiden pahoinvointi on rehtoreiden mukaan lisääntynyt. Oppilasaineksessa ja vanhemmissa onkin havaittavissa entistä enemmän tasapainottomampia jopa psykiatrisia tapauksia. Tämä lisää opettajien tuen tarvetta ja rehtorin työtaakkaa entisestään mietittäessä esimerkiksi lastensuojeluilmoituksia. Joillakin vanhemmilla on jopa sellainen käsitys, että koulu on vihollinen ja koulun tehtävä on kiusata lapsia:

*...oppilasaines on muuttunut kymmenen jopa viiden vuoden kuluessa ja sitä myötä vanhempien aines on muuttunu ja hyvin haastavaksi. Ne*

*haasteellisimmat ihmiset käy kaiken aikaa haasteellisemmaksi, jopa ihan psykiatrisia tapauksia löytyy tästäkin koulusta sekä oppilaista että vanhemmista jotka aiheuttaa monenlaisia ongelmia, on aggressiivisia vanhempia siel on aggressiivisia oppilaita... (rehtori B)*

Mielenterveydellisten haasteiden lisäksi vanhempien asenne ja tietynlainen vanhemmuuden puute aiheuttavat rehtoreiden työhön lisäpainetta, kuten rehtori B kokee asian:

*...joillakin perheillä ei oo minkäänlaista käsitystä siitä miten tilanne muuttuu kodin tilanteesta jossa on yks, kaks tai kolme lasta siihen kun on 383 lasta tai pelkästään se luokkayhteisön 25 päätä niin selvästi näkee näissä tilanteissa et vanhemmille ei tuu mieleen et siel on yks aikuinen kaikkia niitä lapsia varten tai et koulussa ollaan tekemässä töitä eikä vain hoidossa et ei voi ajatella että kännykkä soi sillee ja tällee ja tuolloin kesken tunnin ja siihen vastaillaan kun äiti tai isä soittaa niitä tärkeisiä ohjeistuksia, joiltakin vanhemmilta puuttuu aikuisuus ja vanhemmuus, plus ajattelukyky siihen et mitä on koulumaailma, me ollaan kaikki oltu koulussa ja vois kuvitella et vanhemmillakin olis käsitys ettei koulussa voi tehdä mitä vaan... (rehtori B)*

## **6.3 Hyvä yhteisö**

### **6.3.1 Rekrytointi**

Hyvä yhteisö on sopivan kokoinen ja siinä olisi mielellään molempia sukupuolia edustettuina. Hyvää työyhteisöä kuvaavat ahkeruus, työteliäisyys, huumorintaju ja yhtenäisyys. Kolme haastatelluista rehtoreista koki hyvän työyhteisön rakentumisen lähtevän rekrytoinnista, jossa rehtorilla on itsenäinen rooli työntekijän palkkaajana. Oikeilla henkilöstövalinnoilla rehtori voi varmistaa työyhteisöön sopivien henkilöiden valitsemisen:

*...se varmaan lähtee henkilöstövalinnoista, pyritään jo haastattelutilanteessa hyvin oleellisena nostetaan työyhteisö eikä kysytä vaan että ootko sinä tietotekniikassa taitava ja musiikissa vaan mitä sinä tuot työyhteisöön ja mitkä sinun mielestä on työyhteisön tärkeitä asioita ja*

*miten sinä olisit osaltasi rakentamassa meidän hyvää työyhteisöä, saatas ihmisiä jotka kokee sen tärkeänä... (rehtori C)*

### **6.3.2 Yhteistyöllä kohti yhteistä tavoitetta**

Hyvä yhteisö on sitoutunut yhteiseen tavoitteeseen. Lasten kanssa toimiessa varsinkin selkeä yhteinen päämäärä on äärimmäisen tärkeää. Kouluyhteisössä korostuu kahden haastattelun mukaan kasvatuksen ja opetuksen yhtenäisen linjan ja sääntöjen merkitys perustehtävän toteutumiseksi. Tässä yhteydessä myös yhteisön ammatillisuus korostuu ja siihen liittyy esimerkiksi yhteistyö vanhempien kanssa. Eikä yksin rehtori vaan jokainen yhteisön jäsen on lähtökohtaisesti vastuussa työyhteisön hyvinvoinnista, jokaisen aikuisen pitäisi tuoda yhteisöön tullessaan jotain positiivista. Yksi haastatelluista koki, että ammatillisuus on koulun kaltaisessa yhteisössä jo lähtökohtaisesti vahvana olemassa:

*...sellanen jota ei kauheesti tarvii pomottaa, joka tietää omat työnsä, asioiden sujuvuus on hyvä, ollaan samaa mieltä asioista ei tarvii väitellä eikä kiistellä eikä tarvii olla näyttämässä rautalankamallia, ammattitaito on valtavan iso tässä porukassa mikä mulla on, jokainen tietää oman pestinsä, ja myöskin sen hoitaa... (rehtori B)*

Haastattelujen perusteella tämänkaltaisen asiantuntijoista koostuvan yhteisön yksi hyvän hengen perusta on aktiivinen yhteistyö. Koulussa hyvä yhteistyö ja yhteistyökyky heijastuu tekemisen tasolla luokka-asteittain ja aineryhmittäin aina luokkahuoneesta ulkopuolisten sidosryhmien rajapinnoille sekä erilaisina koulutyöhön ja vapaa-aikaan liittyvinä kehittämissyryhminä. Oppilaat ja ongelmat koetaan yhteisinä, joten yhteistyö näkyy myös toisen työssä tukemisena. Yhteistyö heijastuu usein myös työajan ulkopuolella yksityiselämässä:

*...kuinka rinnakkaisluokan kanssa yhteistyö toimii että ei oo yksin vaan voi aina peilata toisen luokan kanssa asioita, tai luokanopettajan ja erityisopettajan suhde että aina tietää että erityisopetuksesta saa apua, me jokainen ollaan lasten kasvattajia ja vaikei olla luokanopettajia ni*

*yritetään huolehtia yhteisesti, meillä on niin paljon haasteita että ei meistä kukaan jaksa sillä tavalla että annetaan ne vaan yhdelle, yhteisöllisyys on tärkeitä ja joka kerran kun näkee rinnakkaisluokan opettajat yhdessä suunnittelee niin se on niitä hyvään työyhteisön merkkejä, yhdessä tekemisen meininki... (rehtori C)*

### **6.3.3 Keskustelukulttuuri**

Avoin keskustelukulttuuri on minkä tahansa hyvän yhteisön tunnusmerkki ja yksi toimivan yhteistyön kriteereistä. Kouluyhteisössä avoimuus ja keskusteleva kulttuuri on omiaan lisäämään henkilökunnan välistä luottamusta sekä lisäämään yhteenkuuluvuuden tunnetta. Luottamus on tässä oleellista, työkavereiden täytyy pystyä luottamaan toisiinsa ja tuntemaan itsensä tarpeelliseksi. Avoin keskustelukulttuuri sietää myös erilaisuutta ja kunnioittaa yksilöä. Keskustelukulttuurin taso mitataan usein erilaisten ristiriitojen ja konfliktien käsittelyssä ja olisi tärkeää että yhteisössä on sellainen henki, jossa yksilö uskaltaa ja saa sanoa esimerkiksi tarvitsevansa apua. Kaikki haastattelemani rehtorit korostavat edellä mainitun kaltaisen kulttuurin merkitystä myös omassa yhteisössään ja omassa työssään. Tärkeintä on, että asioita käsitellään ja tarvittaessa myös rehtorin tuki on aina valmiina tilanteesta ja henkilöistä riippumatta. Rehtorit kokivat yhteisönsä keskustelukulttuurin olevan hyvin avoin ja että kynnyksellä tulla heidän luokseen juttelemaan olisi matala. Rehtoreiden mielestä koulu yhteisönä on aktiivinen kuuntelemaan, havainnoimaan ja osallistumaan itse keskusteluun:

*...kyllä täällä kuulumisia vaihdetaan ihan päivittäin varsinkin jos opettajalla tai minulla on jotakin erityistä menossa ihan vaikka yksityiselämässä, poikani sairastui imusolmukesyöpään tuossa joulun alla niin tässä oli koko se porukka mukana ja kahdenkeskisiä keskusteluja käytiin ja tukea sain ihan valtavasti ja samanlaisia tilanteita opettajien kanssa, meillä alkaa opettajakunnassa ole paljon opettajia joitten vanhemmat kuolee niin niitten tiimoilta on pidetty paljon keskusteluja ja ne ei oo pelkästään esimiehen ja alaisien välisiä vaan ne on koko työyhteisön et kaikki on hyvin herkällä korvalla kuuntelemassa mitä*

*toiselle kuuluu eikä pelkästään niinku tän työn puitteissa vaan muutenkin... (rehtori B)*

Rehtori C:n mielestä avoin keskustelukulttuuri ja riittävä yhteinen vuorovaikutus on omiaan myös ennaltaehkäisemään konfliktien syntymistä:

*...sitä ennaltaehkäisemistä on se että on riittävän usein sovittuja kohtaamisaikoja että ei tarvi sitte ruveta miettimään sitä aikaa ku joku tilanne on, meilläpä onkin tämä aika täällä jo olemassa niin mepä otetaan tämä juttu tässä, että sitte on paljon helpompi sanoa että meillä ei nyt oookkaan tässä mitään että tänään ei pidetäkään ku se että sitten ruveta raivoamaan sitä aikaa kun tilanne on päällä... (rehtori C)*

#### **6.3.4 Työhyvinvointi**

Työhyvinvointi ja siihen liittyvä työn ulkopuolinen virkistystoiminta on oleellinen osa yhteisön hyvinvointia. Julkisella sektorilla ei haastattelemieni rehtoreiden mukaan ole samalla tavalla taloudellisia resursseja huolehtia yhteisön virkistäytymisestä kuin yksityisellä sektorilla. Kouluyhteisöissä työhyvinvointiin kuitenkin panostetaan, mutta se on enemmän henkilökunnan aktiivisuudesta riippuvaa ja siitä kumpuavaa mielikuvituksen tuotetta, jossa rehtorilla kuitenkin on oma roolinsa rakenteiden luojana. Työn ulkopuolinen yhteistoiminta saattaa kuitenkin paljolti olla henkilökunnan omien tarpeiden ja halun varassa ja se vaihtelee tämän vuoksi yksiköittäin. Rehtori B:n yksikössä osa henkilökunnasta käy lenkillä työpäivän jälkeen yhdessä, mutta oikeastaan muuta toimintaa ei rehtorin mukaan juuri olekaan. Rehtori C:n yksikössä ei haastattelun mukaan ollut minkäänlaista työajan ulkopuolista yhteistoimintaa. Kahdessa haastateltujen rehtorien kouluissa oli erikseen työhyvinvointiryhmä, joka suunnitteli työn ulkopuolista yhteistä toimintaa ja niissä yksiköissä työhyvinvointiin panostaminen oli muutenkin selvästi aktiivisempaa. Rehtorit A ja D korostivat lausunnoissaan työhyvinvoinnin ja yleisen hyvinvoinnin tärkeyttä:



*...se on tärkeintä tämä työhyvinvointi ja meidän kaikkien aikuisten hyvinvointi, yhteisöllisyys rakentuu siitä että on jotaki muutaki yhteistä kuin tämä työ, se on ollu hyvää merkki että jos me järjestetään joku yhteinen juttu niin se on todella joku este jos joku ei tuu mukaan et ihmiset haluaa olla yhdessä kokemassa jotaki muutaki kuin tätä työtä, se aika hyvin lähtee opettajista mutta kyllä ne ne rakenteet tarvii mitkä se rehtori luo että se on mahdollista, on esimerkiks niitä yt-aikoja riittävän paljon ja koko henkilöstön juttuja riittävästi että se ei oo niinku sattumanvarasta vaan suunniteltuja tilanteita, ja koen tärkeenä että ihmiset jossakin muuallakin kohtaa toisiansa ku täällä, meillä on työryhmä ihan yhtä arvokas ku se ihmisenä kasvamisen opetussuunnitelma on se ryhmä joka suunnittelee yhteisiä vapaa-aika juttuja, yksityisellä puolella ja kuntaorganisaatiossa me ollaan hyvin eri asemassa et yksityisillä firmoilla rahallisesti panostetaan ihan eri määriä henkilöstön hyvinvointiin kuin kunnallisella puolella, meillä on tosi pienet ne rahat että se lähtee opettajien ja henkilöstön mielikuvituksesta meidän työhyvinvointi... (rehtori C)*

*...on ennakoon järjestettyjä juttuja ja ex tempore juttuja, henkilökunnan kerhoja, voimistelua, pelaamista, pilatesta, kokoonnutaan jonkun kiinnostavan asian piirissä, tietenkin kaikille vapaaehtoisia, espanjan kielen kurssi, sellaisia että on koko työyhteisö mukana on pikkujoulu tai liikuntailtapäivä, lähetään jyväsjärven jäälle tai tehty reissuja jonnekin, meillä on työhyvinvointiryhmä joka miettii että mitä tehtäis tänä vuonna, se ei ole pelkästään rehtorin vaan sitä että jaetaan johtajuutta että tulee muun henkilöstön näkemystä mikä olis mukavaa, tärkeää ettei ole pelkästään opettajat vaan koko henkilökunta yhdessä, meillä on elokuvakerhoa, kirjallisuuspiiriä, olis monenlaisia juttuja ja sieltä vois valita, tämä oli opettajien toive, sitten välillä yhteisiä isompia asioita, on henkilöitä jotka eivät halua tulla mukaan sekin pitää hyväksyä, jokaisella on erilainen elämäntilanne joillekin sopii paremmin kuin toisille, on keskusteltu ettei ruveta syyllistämään ketään siitä ettei joku tule mukaan, tämmöset epäviralliset jutut on omiaan lisäämään positiivista yhteishenkeä, nähdään muuallakin kuin työssä... (rehtori A)*

## 6.4 Hyvä johtaja

### 6.4.1 Jaettu johtajuus

Haastattelemieni rehtoreiden mielestä hyvä johtaja jakaa johtajuutta ja huolehtii että yhteisö katsoo samaan suuntaan. Tässä onnistuakseen yhteisön täytyy noudattaa yhteisiä sääntöjä ja jokaisen työntekijän on kannettava myös oma henkilökohtainen vastuunsa. Hyvä johtaja ei hautaudu toimistoonsa vaan jalkautuu yhteisöön ja on yksi muiden joukossa. Tämä antaa johtajalle mahdollisuuden saada informaatiota, jota välttämättä ei muuten saisi ja joka saattaa olla koulun kehittämisenkin kannalta olennaista. Rehtorien kuvauksissa hyvä johtaja on yhteistyökykyinen, omaa hyvät vuorovaikutustaidot sekä reflektoi jatkuvasti omaa työtään kehittyäkseen ja kehittääkseen koulun toimintakulttuuria. Rehtorille tärkeitä työkaluja oman työn ja koulun kehittämisessä ovat kehityskeskustelut ja yhteiset viralliset ja epäviralliset kokoontumiset. Rehtorien kertomuksista käy myös ilmi, että avoin keskustelukulttuuri ja rakentava ilmapiiri ovat johtajuuden tärkeitä kulmakiviä kun luodaan toimivaa toimintakulttuuria. Tällainen arvojohtaminen edustaa hyvää eettistä johtajuutta. Koulun kaltaisessa yhteisössä rehtorit painottavat myös asiantuntijuuden jakautumista ja vertaistuen tärkeyttä mikä ilmenee erilaisten työ- ja suunnitteluryhmien monimuotoisuutena yli luokkarajojen. Ihmiset oppivat parhaiten vertaisiltaan eli verkostoitumalla kollegoiden kanssa. Edellä mainitun kaltainen älykäs vastuullisuus ja rajaton yhteistyö tuottaa työyhteisöön myös tarvittavaa vakautta.

Yhteistyökyky on hyvä työyhteisön tehokkuuden mittari. Rehtorien näkemyksen mukaan yhteistyö koulussa ilmenee luokkarajat ylittävässä toiminnassa ja avoimella asiantuntijuuden jakautumisella. Tyypillisimmillään yhteistyö ilmenee erilaissa työryhmissä, joissa käsitellään kaikkia yhteisöä koskevien työasioiden lisäksi mm. työhyvinvointia ja työtoimintaa. Erilaisissa ryhmissä yhteisön jäsenet saavat äänensä paremmin

kuuluviin ja saavat sitä kautta vaikuttaa omaan työhänsä, joka saattaa vaikuttaa myös motivaatioon positiivisesti. Tämä on myös yksi jaetun johtajuuden ilmenemismuodoista:

*...meillä on työryhmät eri asioille, välillä rinnakkaisluokittain, välillä sekaryhmissä, pyritään erilaisiin kokoonpanoihin, ääni kuuluis, ei kaikki siinä isossa ryhmässä sano, et kaikki pääsis osalliseksi keskustelusta, "open space" systeemi, kaikki joilla on joku asia mistä haluaa keskustella niin saa nostaa sen asian, aluks kerätään aiheita ja joka on sen ottanut niin käynnistää keskustelun ja ihmiset saa hakeutua vapaasti niihin ryhmiin mistä haluaa keskustella ja olla siellä hetken ja mennä toiseen tai jatkaa siinä ja lopuks käydään yhteinen keskustelu että mitä sieltä nousi, nousiko kehitettäviä asioita joita pitäis ottaa yhteisesti vielä jatkokäsittelyihin... (rehtori C)*

*...meillä on työhyvinvointiryhmä joka miettii mitä tehtäis, se ei ole pelkästään rehtorin vaan että jaetaan johtajuutta että tulee muun henkilöstön näkemystä mikä olis mukavaa, tärkeää ettei ole pelkästään opettajat vaan koko henkilökunta yhdessä... (rehtori A)*

#### **6.4.2 Johtajan vuorovaikutustaidot**

Hyvät vuorovaikutustaidot ovat rehtorien mielestä yksi merkittävimmistä tekijöistä hyvässä johtamisessa. Koulumaailma on täynnä erilaisia vuorovaikutustilanteita ja niiden haasteellisuus koulun johtajan näkökulmasta kasvaa koko ajan:

*...hyviä vuorovaikutustaitoja mä näen ihan ykkösasiana, koska tulee niin paljon ihmisten kanssa erilaisia vuorovaikutustilanteita, jos tässä on hyviä niin se tuo ekstrabonusen tähän työhön... (rehtori A)*

Avoin tiedottaminen liittyy myös hyviin vuorovaikutustaitoihin ja nimenomaan sen tärkeyden ymmärtämiseen työntekijöiden näkökulmasta. Avoin, riittävä ja tasapuolinen tiedottaminen on rehtorien mielestä yksi hyvän

johtajamisen keinoista. Mitä paremmin yhteisön jäsenet ovat tietoisia heidän työtään koskevista asioista sitä paremmin he sulautuvat osaksi organisaatiota.

*...sisäilma-asia oli esimerkiksi nii me istahettiin ja puhuttiin, kaikki kissat pöydille että mikä siinä mietityttää ja mitenkä me jatketaan... (rehtori C)*

*...avoin tiedottaminen, oikeudenmukainen kohtelu kaikkia kohtaan, että olis opettajilla sellanen olo että täällä ollaan tasapuolisia, jokainen on yhtä arvokas työntekijä, se luo positiivista ilmapiiriä sellaista yhteen hiileen puhaltamista... (rehtori A)*

### **6.4.3 Jatkuva reflektointi**

Oman työnsä jatkuva reflektointi on yksi avaintekijöistä johtajana kehittymiselle. Koulumaailmassa rehtorin työkaluja oman työn arvioinnissa ovat kehityskeskustelut ja arviointikeskustelut eri tahojen kanssa. Rehtorit refleктоivat omaa työtään päivittäin ja saavat lisäksi palautetta kollegoiltaan ja työkavereilta. On tärkeää jalkautua yhteisöön kuuntelemaan ja näkemään palautetta omasta toiminnasta:

*...kehityskeskustelut antavat paljon informaatiota ja palautetta omasta toiminnasta ja työyhteisön toimivuudesta, pyrin paljon liikkumaan täällä koulussa se on ihan tietoista eli en hautaudu omaan työhuoneeseen vaan saan paljon tietoa täältä talosta menemällä mukaan kahville tai syömään pöytiin porukoihin, se on sellaista tietoa joka ei välttämättä muuten tulisi mulle ja saattaa olla hyvinkin tärkeää koulun kannalta... (rehtori A)*

Rehtori A koki täydennyskoulutuksen olevan merkittävässä asemassa koko yhteisön ammatillisuutta ja hyvää johtamista koskien.

*...jos ajatellaan täydennyskoulutusta niin sen pitäisi olla työyhteisöön kohdistuvaa koulutusta kuin että yksittäisiä kursseja käydään, työyhteisöä koulutettaisiin tiettyihin asioihin, tän päivän koulussa on paljon sellaisia*

*isoja asioita joihin jokaisen opettajan täytyis perehtyä, mikäs sen parempi kuin jos koko yhteisö kouluttautuu... (rehtori A)*

#### **6.4.4 Luottamus**

Kannustava, tukeva ja tasapuolinen johtaminen on puolestaan tärkeää avoimen ja yhteen hiileen puhaltavan kulttuurin syntyemisessä. Rehtorit kokivat, että kouluissa on varsin avoin keskustelukulttuuri ja että esimerkiksi kynnys tulla keskustelemaan esimiehen luokse mistä tahansa asioista on matala. Yhdellä rehtoreista on fyysisesti ovi auki, joka hänen mielestään symbolisoi avoimuutta. Avoimen ja rakentavan ilmapiirin avulla on mahdollista saavuttaa yhteisön sisäinen luottamus, joka usean rehtorin mielestä on ydinkysymys tässä työssä. Sen eteen täytyy tehdä töitä eli resursoida riittävästi yhteisiä kokoontumisia ja olla läsnä päivittäin yhteisön keskuudessa.

*...rehtorin asenne tietenkin näkyy tavallaan kannustaa ihmisiä semmosissa asioissa, näkee että nyt menee hyvin jotenki yrittää semmosia kannustaa ja jotenki yrittää raivata pois niitä jotka näyttää vähän huonoilta tilanteilta, kaiken kaikkiaan sen semmosen hengen rakentamisessa mukana oleminen... (rehtori C)*

*...ihmiset tietää mitä me täällä ollaan tekemässä ja asiat on suunniteltu ja tietoa jaettu ja vastuut kohdallaan ja sopivat vastuut ja läsnäoleva johtaminen että pyrin siihen että oon mahdollisimman paljon tuolla ihmisten joukossa että pystytään asioita täsmentelemään ja puhumaan ja jakamaan heti paikalla... (rehtori C)*

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Lopuksi vastaan tutkimukseni pääkysymyksiin ja pohdin johtajuuden merkitystä hyvässä työyhteisössä. Koko prosessin ajan toisiinsa kietoutuneet pääteemat näyttävät muodostavan kokonaisuuden, missä kaikilla tekijöillä on merkitystä, mutta jossa tietyt asiat korostuvat. Koulun johtajuutta ja yhteisöä voidaan mielestäni kuvailla selviämistarina koulun päivittäisistä rutiineista ja jatkuvasti eteen tulevista uusista haasteista. Samalla se on koulun toiminnan valmistamista näiden haasteiden kohtaamiseen. Selviämällä muuttuvista olosuhteista ja luomalla omat selkeät toimintamallit ja säännöt koulu pystyy vastaamaan sille asetettuun yhteiskunnalliseen tavoitteeseen. Rehtorit ovatkin todellisia moniosaajia. Heidän monitasoinen ja sisältörikas työ vaatii erityistaitoja kohdata koulun arjessa päivittäin esiintyviä haasteita. Omalla ammattitaidollaan ja esimerkillään rehtori voi vaikuttaa yhteisön toimivuuteen ja hyvinvointiin.

Koulut ovat melko suuria yksiköjä johtajan näkökulmasta katsottuna. Verrattuna esimerkiksi yrityspuolelle monet pienet- ja keskisuuret yritykset ovat usein kooltaan paljon pienempiä. Näin ollen johtajuuden merkitystä kouluyhteisössä ei voi aliarvioida. Johtuen suurista yksiköistä tarvitaan siis monenlaista johtajuutta ja monenlaista tietotaitoa. Koulun kaltaisessa ympäristössä, jossa asiakkaita ovat lapset ja vanhemmat, yhdessä luotujen yhteisten sääntöjen merkitys korostuu kaikilla tasoilla.

### 7.1.1 Keskusteleva asiantuntijayhteisö ja sen johtaminen

Aiempien teorioiden ja tutkimusten perusteella voidaan ajatella, että koulu on asiantuntijoista koostuva yksikkö, jossa tavoitteiden saavuttaminen perustuu aktiiviseen yhteistyöhön ja avoimeen vuorovaikutukseen. (ks. Ahonen, 2001, 60-62). Kaikissa haastateltujen yksiköissä yhteistoiminnan määrä työaikana oli mittavaa ja lisäksi kahdessa yksikössä työajan ulkopuolinen sosiaalinen kanssakäyminen oli myös merkittävää. Tämänkaltaisia organisaatioita voidaan kutsua myös yhteisöiksi. (ks. Sergiovanni, 2007, 101-106). Erityisesti hyvä yhteistyö kouluissa ilmeni rinnakkaisluokkien opettajien sekä opettajien ja erityisopettajien välisenä yhteistyönä. Haastatteluissa korostui myös rehtoreiden suuri luottamus opettajien asiantuntijuuteen ja ammatillisuuteen, joten koulun johtamista voidaan pitää yhtenä esimerkkinä älykkään pääoman johtamisesta (ks. Juuti, 2013, 164).

Koulu on oppiva organisaatio, jossa johtaja on antanut työntekijöilleen vapauden toteuttaa omaa osaamistaan ja jakaa sitä myös muille (ks. Senge, 1994, 141-142; Nonaka & Takeuchi, 1995, 224-225.) Rehtorilla on kuitenkin kokonaisvastuu koulun pedagogisten tavoitteiden saavuttamisesta ja kokonaistoiminnan sujuvuudesta sen kaikilla rajapinnoilla. Tämän lisäksi rehtori on esimies, joka edustaa kuntatasoa työnantajana ja huolehtii eräänlaisessa kaksoisroolissaan sekä kunnan että työntekijöiden eduista. Koulu yhteisönä on rehtorin näkökulmasta katsottuna hyvin paljon johtajan ja yhteisön välistä vuorovaikutusta, jossa yritetään saavuttaa jaettu visio mahdollisimman tehokkaasti. Kaikkien haastattemieni rehtoreiden kuvauksista kävi ilmi, että keskusteluja käydään säännöllisten yt-aikojen ja yhteisten virallisten kokoontumisten lisäksi lähes päivittäin, sekä kahdenkeskisiä että yhteisiä. Koulun johtajan velvollisuus on huolehtia, että kohtaamisille on riittävästi aikaa ja tarvittaessa raivattava sitä jos esimerkiksi jonkun ristiriidan käsittely sitä vaatii. Tämä on myös yksi esimerkki älykkästä johtamisesta (ks. Sydänmaanlakka, 2004, 114-116). Koulun kehittäminen ja

muutosjohtaminen vaatii myös riittävästi näitä yhteisiä kokoontumisia, joissa yhteistyön suunnittelemiseen ja totuttamiseen on varattu riittävästi aikaa (ks. Lehkonen, 2009) Tällaiset säännölliset kokoontumiset ja kahdenväliset keskustelut eli rituaalit antavat työntekijöille mahdollisuuden purkaa esimerkiksi omia huoliaan ja ovat siten omiaan lisäämään työntekijöiden kokemaa turvallisuuden tunnetta. (ks. Juuti & Vuorela, 2006, 98-101). Tämä liittyy usein myös työssä viihtymiseen ja hyvinvointiin työssä. Yksi hyvän työyhteisön tunnusmerkki onkin riittävä kommunikaation määrä, joka on myös omiaan ennaltaehkäisemään konflikteja sekä helpottamaan niiden käsittelyä. Tämä on myös sosiaalisen pääoman kerryttämisen keino, jolla voidaan jopa vähentää sairauspoissoloja (ks. Oksanen 2012, 55).

Koulun johtaminen on rehtoreiden mukaan paljolti ylhäältä säädeltä toimintaa (ks. 2.3.1), jossa rehtorilla on kuitenkin jonkin verran säätö- ja painotusvaraa omien intressiensä mukaisesti. Esimerkiksi talousjohtamisen osalta kokonaisbudjetti on ennalta laadittu, mutta johtaja voi päättää miten ja keitä hän esimerkiksi haluaa täydennyskouluttaa. Näin hän omalla arvojohtamisellaan vaikuttaa myös työhyvinvointiin, jossa yksilön kehittyminen ja jaksaminen on keskeisellä sijalla (ks. Kuusisto, 2013, 72-73; Hämäläinen, 1986, 52-56).

### **7.1.2 Yhteinen johtajuus**

Yksi kantavista pääteemoista tässä työssäni sekä johtamiseen liittyvässä tutkimuksessa ja johtajuusteorioissa on jaettu johtajuus. Voidaan ensinnäkin ajatella, että koulun johtamistoiminnan taustalla on Che Guevaran ja Castron kaltaisten johtajien markkinoima ajatus yhteisestä visiosta. Kehitys ja kasvatus ovat uudenlaisen yhteiskunnan luomisen perusta, jonka ytimessä yksilön arvokkuus ja oikeudenmukaisuus toteutuvat. Johtajan on annettava ajatuksensa kansan reflektoitavaksi ja tästä syntyy yhteinen visio ja yhteinen johtajuus. (ks.



Kurki, 1993, 49-50.) Yhteinen johtajuus perustuu koulun johtamisen näkökulmasta katsottuna jaettuun visioon siitä mitä koulun täytyy tehdä, jotta se selviytyy sille asetetuista sisäisistä ja ulkoisista tavoitteista. Haastattelemani rehtorit jakavatkin ajatuksen jaetusta johtajuudesta (ks. myös 6.4.1).

Koulun kaltaisessa yksikössä jaettu johtajuus ilmenee mm. siten, että henkilökunta on sitoutunut yhteiseen tavoitteeseen noudattamalla yhteisiä sääntöjä. Varsin yleistä on erilaiset suunnittelu- ja kehittämissryhmät, joita tämänkin tutkimuksen kaikissa yksiköissä käytettiin niin työn kuin työn ulkopuolisen yhteistoiminnan suunnitteluun (ks. Seppälä-Pänkäläinen, 2009, 173-174). Kehittämissryhmien ansiosta tieto jakaantuu yhteisössä tehokkaammin ja ihmisillä on mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä. Osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuus parantaa myös työmotivaatiota ja työssä viihtymistä (ks. Ojala, 2000, 23-24; Manka, 2011, 75-76). Nämä ovat myös hyviä esimerkkejä rehtorin pedagogisesta johtamisesta (ks. Fullan, 2006, 95) sekä hyvästä työhyvinvoinnin johtamisesta (ks. Kuusisto, 2013, s.72-73).

Juutin (2001, 343-347) esittämä jaetun johtajuuden määritelmä näyttäisi toteutuvan koulun johtamisen käytännöissä siis vahvasti. Päämäärähakuisuus, symbolisuus ja keskusteleavuus (ks. Juuti, 2013, 77-140) ovat jaetun johtajuuden tunnusmerkkejä, jotka tutkittavien mielestä konkretisoituivat koulun arjessa. Päämäärähakuisuus näyttäytyy yhteisten sääntöjen noudattamisena ja yhteisön jäsenten haluna kantaa vastuuta. Rehtorin on esimerkiksi tärkeää jalkautua yhteisöönsä, jolloin hän saa tärkeää informaatiota koulun kehittämiseen liittyen. (ks. 6.3.2. ) Symbolisuus organisaatiokulttuurissa ilmenee työhyvinvoinnin ja rehtorin oman ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitojen korostumisena ja ne ovat riippuvuussuhteessa keskenään. Rehtorien mielestä ne olivat tärkeimpiä teemoja johtajuudessa ja usein yhteisön yhteistyökyvyn perusta. (ks. myös 6.3.4; 6.4.2.) Keskusteleavuus oikeastaan ratkaisee kaiken ja antaa samalla työkalun ongelmien ja haasteiden kohtaamiseen (ks. 6.3.3). Jaetun johtajuuden onnistuminen perustuu siis palvelevan johtamistyylin omaksumiseen (ks. Juuti, 2013, 147). Haastateltavien ja myös Greenleafin (2002, 83-84) mielestä yksi

merkittävimmistä tekijöistä tämänkaltaisen johtajuuden onnistumiselle on luottamus (ks. myös 6.4.4). Luottamus koulun kaltaisessa yhteisössä voidaan haastateltavien mielestä saavuttaa vain tasapuolisella, kannustavalla ja yhteisön jäseniä tukevalla johtamisella.

Vaikka delegointi näyttäisi edelleen olevan ongelmallista (ks. myös Ahonen, 2001, 62-64) ovat koulun johtajat halukkaita hyödyntämään kollegoidensa osaamista annettujen resurssien puitteissa. Haastatellut kokivat kuitenkin, että tähän pitäisi saada lisää voimavaroja, jotta heille jäisi enemmän aikaa varsinaiselle johtamistyölle. Jaetun johtajuuden toteuttamisen yksi haasteista näyttäisikin olevan jatkuva aika- ja resurssipula (ks. 5.2.1).

Aiempien teorioiden ja tutkimusten pohjalta voidaan myös päätellä, että yksilön hyvinvointiin ja työssä viihtymiseen saattavat vaikuttaa tämän tutkimuksen ulkopuolelle jääneet johtajuudesta ja yhteisöstä riippumattomat ulkopuoliset tekijät kuten esimerkiksi lainsäädäntö, perhe ja harrastukset (ks. Sinisammal, 2011, 64-66). Näilläkin tekijöillä saattaa olla merkitystä hyvän työyhteisön muodostumiselle.

### **7.1.3 Yhteenveto**

Sain mielestäni paljon vastauksia ja näkökulmia asettamiini tutkimusongelmiin. En kuitenkaan löytänyt mielestäni mitään uutta, jota ei olisi jo aikaisemmin tutkittu tai havaittu. Arvokasta tässä on kuitenkin se, että haastateltavien kertomukset ovat heidän omia näkemyksiään ja se, että niillä näyttäisi olevan yhteyksiä esimerkiksi jaetun johtajuuden kaltaiseen, hyvää johtajuutta kuvaaviin teoriohin sekä näkemyksiin hyvästä yhteisöstä. Tämän tutkimuksen yhteydessä täytyy muistaa, että tutkittujen yhteisöjen osalta näkyvillä on vain johtajien näkemys asiasta. Syvempi ymmärrys ja mahdollisesti uusien merkitysten löytäminen vaatisi myös työntekijäpuolen kuulemista teemojen puitteissa. Tässä on kuitenkin tarkoituksella rajattu tutkittavien määrää ettei

aineisto paisuisi liian suureksi yhden miehen käsitellä. Olisi mielenkiintoista jatkaa tai laajentaa tutkimustani niin, että empiria käsittäisi koko työyhteisön. Aineistoa kertyisi luultavasti yhden väitöskirjan verran.

Jäin kaipaamaan teoriapuolella korostettua itsensä johtamisen syvempää merkitystä (Sydänmaanlakka, 2004, 60-62, 65; Åhman, 2012, 80; Bennis, 1987) haastateltaville. Itsensä ja oman mielen johtaminen on edellä mainittujen tutkijoiden mukaan lähtökohta hyvälle johtamiselle, joten se olisi mielestäni ansainnut paikkansa myös varsinaisessa haastattelussa. Tähän liittyvä merkittävä asia on itsensä jatkuva arviointi, joka haastateltavien tarinoissa oli toki jokapäiväistä ja samalla siis yksi itsensä johtamisen perusteista (ks. 6.4.3), mutta ehkä sitä olisi voinut jollain tavalla syventää.

Ryhmädynamiikan merkitys jäi myös itseäni mietityttämään. Useissa lähteissä (mm. Juuti 2013, 154, 159-160 ; Tuckman 1965) viitattiin näihin prosesseihin ja niiden yhteydestä johtajuuteen, mutta huomasin sen vasta kerättyäni aineiston. Jälkeenpäin ajateltuna olisi ehkä ollut järkevää liittää ryhmädynamiikka osaksi haastattelurunkoa. Tämä on samalla hyvä jatkotutkimusidea, koska tähän mennessä lukemani perusteella yhdistän sen hyvään koulun johtamiseen.

Johtajuusteorioiden usein painottama yhteisön yhteinen visio ja siihen liittyvät tavoitteet ovat usein kouluorganisaatioon saapuville opettajille selviä, mutta koululla voi olla myös omia sisäisiä tavoitteita ja arvoja, joita johtajakin omassa työssään korostaa. Koulun kaltainen yhteisö on vahvasti oppiva organisaatio, jossa yksikön johtaja antaa vapaat kädet työtehtävien suhteen. Koulun organisaation erityisyys on myös muistettava, koska hallinnon ja byrokratian vaikutus on olemassa. Työn arviointia suoritetaan oikeastaan päivittäin käytävissä keskusteluissa, mutta myös virallisissa kehityskeskusteluissa vuosittain. Koulun johtajuus ja hyvä yhteisö liittyvätkin enemmän koulun kehittämiseen ja yleiseen työssä viihtymiseen. Leimaa antava piirre koulun kaltaisille työpaikoille on runsas vuorovaikutuksen määrä. Siihen on myös syytä kiinnittää huomiota, koska usein konfliktit liittyvät näihin vuorovaikutustilanteisiin. Johtajan näkökulmasta katsottuna on ensiksikin

tärkeää, että yhteisiä keskustelutilaisuuksia on riittävästi sillä se on oikastaan ainoa tapa, jolla asioita koulussa käsitellään. Ja toisekseen keskustelukulttuurin tulee olla sellainen, jossa jokaisella on uskallus ja mahdollisuus vaikuttaa.

Johtamisteorioiden modernien tulkintojen pohjalta voidaankin koulun johtamista luonnehtia sosiaalisesti vuorovaikutukseksi tiimien ja jaetun johtajuuden sävyttämässä organisaatiossa. Tämä konkretisoituu käytännössä erilaisina kehittämistiimeinä, joita opettajat itse johtavat. Rehtorin erityisrooli näiden tiimien taustalla näyttää olevan mahdollisuuksien ja resurssien luojana. Koulun talousjohtajana rehtorilla on mahdollisuus vaikuttaa taluspäätöksillään, joissa usein myös johtajan arvopohja korostuu. Rehtorien mielestä työhyvinvointi on esimerkiksi yksi tärkeimmistä asioista, joihin täytyy kiinnittää huomiota. Työhyvinvoinnin merkitys on myös tutkimuksissa todettu ja siihen liittyy jokaisen työntekijän mahdollisuus kehittyä työssään, turvallinen työskentely-ympäristö sekä ehkä tärkeimpänä henkisesti hyvinvoiva yhteisö. Kaiken pohjana on usein johtajuus- ja yhteisöteorioissakin painotettu luottamus. Luottamus kaikkien yhteisön jäsenten välillä mahdollistaa avoimen vuorovaikutuksen ja päätöksenteon, jolla koulua jatkuvasti kehitetään ja arvioidaan.

Tutkimuksestani on varmasti hyötyä heille, jotka kaipaavat lisätietoa tai ideoita liittyen hyvään työyhteisöön ja hyvään johtamiseen. Mielestäni on tiettyjä asioita, jotka liittyvät yleiseen hyvinvointiin kaikilla työpaikoilla ja joista jokainen voi ammentaa itselleen jotain. Jokainen yksikkö on toki omanlaisensa, joten niiden erityisyys täytyy muistaa pohdittaessa tiedon yleistettävyyttä ja käytännöllisyyttä. Täytyy myös muistaa, että tämänkaltaisessa tutkimuksessa on aina vaara, että haastateltavat saattavat antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia eli vastausten aitouden tarkistaminen on käytännössä mahdotonta. Jotkut asiat saattavat esiintyä itsestänselvyyksinä haastateltaville, joten jotain on voitu jättää sen vuoksi sanomattakin. On vain luotettava ihmisen sanaan ja tässä tutkimuksessa ihmisen sana on myös hänen oma kokemuksensa ja näkemyksensä, joka saattaa olla merkityksellistä vain hänelle itselleen.

Vaikka julkisen ja yksityisen sektorin johtamisessa ja johtajuudessa on paljon samaa on aina kunnallistason byrokratialla ja hierarkialla merkitystä koulun johtamisen eri elementteihin (ks. 2.4.1). Voi olla niin, että joku rehtoreista haluaisi esimerkiksi käyttää työhyvinvointiin ja täydennyskoulutukseen paljon enemmän resursseja kuin mitä siihen on budjetoitu. Koulumaailmassa asiat ovat hyvin tarkoin ylhäältä säädetyjä eli koulun johtajan kädet on sidottu eri tavalla kuin vaikkapa monissa suurissa pörssiyrityksissä. Mutta on siltäkin luultavasti merkitystä mitä niillä vähillä euroilla tehdään ja miten ne kohdennetaan. Tämä olisi mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe. Verrattaisiin julkisen ja yksityisen sektorin resursseja esimerkiksi työhyvinvointiin liittyvissä kysymyksissä ja tarkasteltaisiin sitä kautta onko sillä esimerkiksi merkitystä kuinka paljon taloudellisia resursseja työhyvinvointiin kohdennetaan vai onko siinä kenties muita merkitsevempiä tekijöitä?

Itse muistan opiskeluajoilta Keskimaan palkkalistoilla ollessani, että kaikenlaiseen tyky-toimintaan ja yhteisön yhteisiin tempauksiin käytettiin mielestäni aika paljon resursseja. Väitän, että julkisella sektorilla ei koskaan päästä samalle tasolle. Se myös konkretisoitui siten että Freetime yökerho, jossa tuolloin työskentelin, oli useita vuosia Jyväskylän suosituin kaikilla talouden mittareilla ja kävijämäärillä mitattuna. Henkilökunnan yhteishenkeä ja palvelualltiutta pidettiin yleisesti poikkeuksellisen hyvänä. Yhteisön hyvinvointiin panostaminen saattoi siis olla yksi tekijöistä, joka mahdollisti tämän. Tätä työtäni voisi myös laajentaa liittämällä siihen yhteisön näkemyksen. Tässä työssä on käsitelty teemoja pelkästään johtajan näkulmasta ja olisikin mielenkiintoista tutkia miten samat asiat esittäytyvät työntekijöiden tai asiakkaiden eli oppilaiden ja vanhempien näkökulmasta.

Tutkimukseni luotettavuuden ja siirrettävyyden osalta täytyy myös huomauttaa, että haastattelut on tehty jo vuonna 2006 ja moni asia on siitä ehtinyt muuttua. Pohdittaessa hyvää johtajuutta ja hyvää työyhteisöä perusasiat tuskin kymmenessä vuodessa paljon muuttuvat, ehkä saavat pieniä vivahteita. Käsittelemissäni teemoissa on varmasti ajan patinaa kestävä

sisältöä, jota joku voi omassa työssään edelleen hyödyntää. Empirian ajankohtaisuus saattaa nostaa tutkimuksen luotettavuusarvoa, mutta kohtalon oikusta se ei tällä kertaa ollut mahdollista.

## 7.2 Kohti tuntematonta

Lopputyössäni on käynyt ilmi, että kiire ja aikapula ovat koulunjohtajien yleisiä ja ikäviä kumppaneita. Kaikki haastattelemanani koulunjohtajat mainitsivat, että kiire on tässä työssä leimaa antava piirre, mutta välttämättä sitäkään ei pidä nähdä pelkästään negatiivisena asiana. Kiire pitää hereillä ja antaa välillä potkua työntekoon. Mutta uhkakuvana senkin voi nähdä kun ajattelee tämän päivän poliittisia päätöksiä, joissa koulutuksesta ja samalla perusopetuksesta leikataan. Jossain vaiheessa kiire käy sietämättömäksi ja saattaa aiheuttaa mm. työuupumusta.

Johtamistutkimuksissa on viime aikoina kasvanut kiinnostus kestävän kehityksen, tunteiden, kehollisen ja esteettisen, ekosysteemin sekä työhyvinvoinnin johtamisen näkökulmiin. Tulevaisuustutkija Bob Johansenin mukaan maailma muuttuu yhä monimutkaisemmaksi ja yksilön vaihtoehdot ja vaikutusvalta tulevat lisääntymään. Åhman (2012) käyttää tästä tulevaisuuden visiosta termiä MENU-maailma. MENU-maailman kuuluu Monimutkaisuus (complexity), Epävarmuus (uncertainty), Näkökulmavaihtelut (volatility) ja Usea/monimerkityksellisyys (ambiguity). Menu-maailmassa vaikuttavat yhteiskunnallinen monimuotoisuus, uudistuvat organisaatiot, yksilö-käsitteen laajentuminen, arkimaailman uudet haasteet sekä ekosysteemien hallinta. Tärkeintä tässä on johtajuuden näkökulmasta katsottuna joustavuus ja selkiyttäminen. Elämäämme tulevat jatkossakin kuulumaan jatkuvat ja yllättävät muutokset, tämä asettaa myös johtajille erityisen vaatimuksen yksinkertaistaa asioita ja ymmärtää ja rajata olennaisimmat aktiviteetit. Yhä monimuotoisemmaksi muuttuva yhteiskuntamme, josta hyvinä esimerkkeinä

ekoajattelu ja sosiaalinen media, vaatii johtajilta entistä parempaa kokonaisuuksien hallintaa. (Åhman, 2012, 33-36.)

MENU-maailman sisällöt haastavat luonnollisesti myös koulun johtamisen tulevaisuudessa. Mielenkiintoista on mielestäni sosiaalisen median merkitys koulun arjessa ja varsinkin sen järkevä hyödyntäminen. Minkälaisia haasteita se asettaa esimerkiksi opettajan- ja rehtorikoulutukselle, koska on ilmiselvää että erilaisten sosiaalisen median sovellusten käyttö ihmisten keskuudessa lisääntyy ja niiden hyödyntäminen koulumaailmassa herättää mielenkiintoa. Aihe on ajankohtainen ja tuore, mutta siihen liittyvää tutkimustietoa ja kirjallisuutta on vielä erittäin vähän. Olisikin mielenkiintoista tutkia koulunjohtajien käsityksiä ja asenteita sosiaalisesta mediasta ja sen hyödyntämisestä heidän yksiköissään.

Nopea kehitys ja teknologistuminen tuovat haasteita myös työhyvinvointiin ja sitä kautta hyvään työyhteisöön. Manka (2010) pohtii muutoksien ja toisaalta myös muuttumattomuuden mukanaan tuomia uhkakuvia, joista vakavimmat hänen mielestään ovat mekanistinen ihmiskäsitys, lyhytjänteinen henkilöstöpolitiikka, kiire sekä huono johtaminen. Nämä uhkakuvat liittyvät ajatukseen siitä, että ihminen ymmärretään ulkoa päin ohjattavana koneena, josta on saatava maksimaalinen hyöty irti mahdollisimman tehokkaasti ja että työntekijät ovat pelinappuloita, joita liikutellaan taloudellisten resurssien ja muutosten mukaan. Jo yli puolet eurooppalaisista kokeekin työssään jatkuvaa kiirettä ja aikapainetta. Myös henkilökunnan laiminlyönti heikentää työilmapiiriä ja lisää esimerkiksi sairastumisriskiä. (Manka, 2010, 43-57.)

Tehokkuusajattelu on meille kaikille varmasti tuttua. Tämänkin tutkimuksen mukaan koulunjohtajan näkökulmasta katsottuna yksi suurimmista haasteista on resurssipula, joka tällä hetkellä näkyy mm. siinä että sijaisia ei saisi palkata vaan työt pyritään jakamaan talon sisäisesti eli tehokkaasti. Näin asiaa kommentoi Yle-uutisille Ruoholahden ala-asteen apulaisrehtori Tuula Schein:

”Sellaisten oppituntien pitäminen ei onnistu, joissa on toiminnallisia työtapoja ja käytetään välineitä tai koneita. Näitä ovat muun muassa tekninen- ja tekstiilityö, liikunta, fysiikka ja kemia. Niiden opettaminen seinän takaa piipahtamalla ei onnistu eli silloin joudutaan opettamaan jotain muuta. Jos taas yhdistetään kahden luokkan oppilaat, niin oppilaat eivät välttämättä mahdu opetustilaan. Lisäksi pienten lasten näkökulmasta fyysinen turvallisuus kärsii.” (Yle-uutiset, 22.5.2014.)

Mekanistisen ihmiskäsityksen mukaan opettajien täytyisi siis olla koneita, jotka suoriutuvat käytännössä mahdottomista tehtävistä. Lapsiasiavaltuutettu Tuomas Kurttila (2015) toteaa tiedotteessaan, että sijaiskieltopäätökset polkevat lapsen perusoikeuksia ja rikkovat YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen vaatimusta, jonka mukaan kaikissa hallintoviranomaisten päätöksissä etusijalla pitäisi olla lapsen etu. Tämä kohdistaa luonnollisesti paineita myös koulun talousvastaavalle eli koulun johtajalle tasa-arvoisen sijaiskäytännön luomisesta ja resurssien tasapuolisesta jakamisesta.

Lyhytjänteinen henkilöstöpolitiikka ilmenee kunnissa epätasa-arvoisena sijaiskäytänteenä, joka Suomen Luokanopettajat ry:n (2016) tiedotteen mukaan tarkoittanee tulevaisuudessa pulaa pätevistä luokanopettajista. Asia, johon koulunjohtaja ei voi vaikuttaa vaan hän toteuttaa yksikössään poliittisten päätösten mukaista henkilöstöpolitiikkaa annettujen taloudellisten raamien puitteissa.

Multikielisyys on globaali ilmiö. Jo nyt Yhdysvalloissa pelkästään 18% väestöstä puhuu äidinkielenään jotain muuta kuin englantia ja kouluikäisistä melkein 10%. Olemme viime vuosina nähneet entistä suuremman pakolaisten vyöryn Eurooppaan ja samalla Suomeen. Tämä asettaa meille tulevaisuudessa samansuuntaisia haasteita, joiden kanssa jo nyt Yhdysvalloissa painitaan. Monikielisyys ja monikulttuurisuus on haaste ja samalla mahdollisuus, moni kokee sen toki myös uhkana. Osterling ja Fox (2004) toteavat artikkelissaan monikulttuurisen oppimisympäristön luomisen aiheuttavan opettajankoulutukselle ja koulunjohtamiselle tulevaisuudessa aivan uudenlaisia haasteita. Toki Suomessa ongelma on vähäisempi, ainakin



toistaiseksi, mutta ei sitä voi rehtorikoulutuksessakaan täysin sivuuttaa. Monikulttuurisuuden ja monikielisyyden mukanaan tuomat haasteet kävivät ilmi tässäkin työssä. Mielenkiintoista on nähdä miten Suomessa päättäjät reagoivat edessä olevan haasteeseen kasvavan maahanmuuton osalta. Kuinka hyvin yhteiskuntamme pystyy ja ennenkaikkea aidosti haluaa integroida monikulttuuriset yhteisöt osaksi kantaväestöä. Koulunjohtajan näkökulmasta tämä on iso haaste ja samalla mahdollisuus.

Hyvä koulun johtaminen ja hyvä yhteisö joutuvat tulevaisuudessa siis entistä kovempien haasteiden eteen. Fullan (2003, 60) osuvasti totesikin, että hyvän koulunjohtajan on ymmärrettävä miten hyvin hänen koulustaan valmistuneet oppilaat pärjäävät tosielämässä ja että on säilytettävä kilpailukyky yhteiskunnallisten muutosten pyörteissä. Johtamisen epäoikeudenmukaisuus ja puuttumattomuus ovat jo nyt lisääntyneet ja ovat siis tulevaisuuden yksi uhkakuva. Niinkuin tässäkin tutkimuksessa olemme teorian ja empirian pohjalta huomanneet, johtaminen on merkittävässä roolissa hyvän työyhteisön ja hyvän työilmapiirin synnyssä. Mielestäni onkin aika ristiriitaista vaatia entistä parempia työyhteisöjä kun samalla kuitenkin karsitaan resursseja. Ja kuten olemme havainneet, työyhteisöön panostaminen vaatii myös aikaa ja rahaa. Aika näyttää viekö mekanistinen ihmiskäsitys voiton ”ihmistyöltä”, joksi koulunjohtajan työtäkin voidaan pääsääntöisesti luonnehtia. Minulla heräsikin ajatus siitä, että voitaisiin tehdä tutkimus, jossa selvitetään millä tavoin edellä mainitut uhkakuvat jo esiintyvät kouluyhteisöissä ja mikä niiden vaikutus on esimerkiksi opettajan työhön, jonka pariin itsekkin olen suuntaamassa?

## LÄHTEET

- Ahonen, J. 2001. Ammattina Rehtori. Helsinki: Kirjapaja.
- Ahonen, R. 2008. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Avolio, B. & Bass, B. 2002. Developing potential across a full range of leadership: cases on transactional and transformal leadership. Mahwah: Lawrence Elbaum Associates.
- Bennis, W., & Nanus, B. 1985. Leaders: The strategies for taking charge. NewYork: Harper & Row.
- Bennis, W. 1987. Four competencies of great leaders. Executive Excellence 4 (12), 14.
- Blake, R. & Mouton, J. 1973. Johtamisen psykologiaa. 3. painos. Suom. M. Jääskeläinen. Helsinki: Weilin+Göös.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 2003. Qualitative research for education: an introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. 2005. Confronting the ethics of qualitative research. Journal of Constructivist Psychology 18 (2), 157-181.
- Bryk, S. & Schneider , B. 2002. Trust in schools: a core resource for improvement. New York: Russell Sage Foundation.
- Collins, J. 2014. Hyvästä paras. Suom. M. Tillman. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Creswell, J. 1994. Research Design: qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.

- DiPaola, M., Tschannen-Moran, M., & Walther-Thomas, C. 2004. School Principals and Special Education: creating the context for academic success. *Focus on Exceptional Children* 37 (1), 1-10.
- Donovan, R. 2015. Leading a successful team. *Strategic Finance* 97 (3), 19-20.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- French, J. R. P. & Raven, B. 1959. The bases of social power. Teoksessa D. Cartwright (toim.) *Studies in social power*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, Institute for social research, 150-167.
- Greenleaf, R. 2002. *Servant leadership: a journey into the nature of legitimate power & greatness*. New York: Paulist Press.
- Fiedler, F. 1967. *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Frost, J. 2014. Values based leadership. *Industrial and Commercial Training* 46 (3), 124-129.
- Fullan, M. 2003. *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. 2005. *Leadership & sustainability: system thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. 2006. *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Hackman, M. & Johnson, C. 2004. *Leadership: a communication perspective*. 4th edition. Long Grove, Ill: Waveland Press.
- Hargreaves, A., Harris, A. & Boyle, A. 2014. *Uplifting leadership: how organizations, teams and communities raise performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Hay Group. 2004. A culture for learning. An investigation into values and beliefs associated with effective schools.  
[http://www.haygroup.com/Downloads/uk/misc/Culture\\_for\\_Learning.pdf](http://www.haygroup.com/Downloads/uk/misc/Culture_for_Learning.pdf). Luettu: 22.11.2016.
- Heifetz, R. & Laurie, D. 1997. The work of leadership. *Harvard Business Review* 75 (1), 124.
- Heikkilä, J. 2008. Koulutuksen talouden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helsing, D., Howell, A., Kegan, R. & Lahey, L. 2008. Putting "the development" in professional development: understanding and overturning educational leaders' immunities to change. *Harvard Educational Review* 78 (3), 437-465.
- Hersey, P. & Blanchard, K. 1976. Organisaatiokäyttäytymisen perusteet. 2. painos. Suom. A., Miettinen. Helsinki: Weilin+Göös.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.
- Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto: Kunnallispaino.
- Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. 2002. Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. Arviointi 7/2002. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Josanov-Vrgovic, I. & Pavlovic, N. 2014. Relationship between the school principal leadership style and teacher's job satisfaction in Serbia. *Montenegrin Journal of Economics* 10 (1), 43-57.

- Juppo, V. 2011. Muutoksen johtaminen suomalaisessa yliopistouudistuksessa rehtoreiden näkökulmasta. Vaasan yliopisto. Väitöskirja.
- Juuti, P. 2001. Johtamispuhe. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juuti, P. 2006. Organisaatiokäyttäytyminen. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. 2013. Jaetun johtajuuden taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juuti, P. & Vuorela, A. 2006. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. 3. Painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi: selviääkö koulun johtamisesta hengissä.
- Karlöf, B. 1995. Johtamisen mallit ja käsitteet. Suom. M. Riikonen & M. Tillman. Espoo: Weilin + Göös.
- Kurki, L. 1993. Pedagoginen johtajuus. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Kurttila, T. Lapsiasia sivuston tiedote 19.2. 2015. <http://lapsiasia.fi/tata-mieltä/tiedotteet/tiedotteet-2015/lapsiasiavaltuutettu-koulujen-sijaiskielto-polkee-lapsen-etua/>. Luettu: 20.9.2016.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja selitys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusisto, R. 2013. Laatu perusopetuksessa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Laakoli, K. 2007. Holistinen ihmiskäsitys johtajan toimintatilan ymmärtämisen lähtökohtana. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintyö.
- Lai, T., Luen, W., Chai, L. & Ling, L. 2014. School principal leadership styles and teacher organizational commitment among performing schools. *Journal of global business management* 10 (2), 67-75.

- Lehkonen, M. 2009. Mikä tekee rehtorista selviytyjän? Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään. Tampere: Tampereen Yliopistopaino oy – Juvenes Print.
- Lehtonen, T. 2009. Arvot ja arvojohtaminen: filosofisia huomautuksia. *Hallinnon tutkimus* 28 (4), 3-15.
- Lewin, K. 1939. Field theory and experiment in social psychology: concepts and methods. *American Journal of Sociology* 44 (6), 868-896.
- Lewin, K. 1947. Frontiers in group dynamics: concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. *Human Relations* 1 (1), 5-41.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 2013. *The constructivist credo*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Manka, M-L. 2010. *Tiikerinloikka työniloon ja menestykseen*. 3. painos. Helsinki: Talentum.
- Manka, M-L. 2011. *Työnilo*. Helsinki: WSOY.
- Mintzberg, H. 1994. Rounding out the Manager's job. *Sloan Management Review* 36 (1), 11-26.
- Morrow, S. 2005. Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology* 52 (2), 250-260.
- Mäkelä, A. 2007. *Mitä rehtorit todella tekevät*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Nikander, L. 2003. *Hyvää mieltä ja yhteistyötä: johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa*. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Väitöskirja.

- Nonaka, I & Takeuchi, H. 1995. The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation. New York: Oxford University Press.
- Oksanen, T. 2012. Hyvinvointihavaintoja: tutkimustietoa kunta-alalta. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Opetushallitus. 2015. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö. 1998. Perusopetuslaki.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/1998/628>.
- Orb, A., Eisenhauer, L & Wynaden, D. 2001. Ethics in qualitative research. Journal of nursing scholarship 33 (1), 93-96.
- Osterling, J. & Fox, K. 2004. The Power of Perspectives: building a cross-cultural community of learners. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 7 (6), 489-505.
- Otala, L. & Halme, M. 2000. Hyvä ja tasa-arvoinen työyhteisö. Helsinki: Työministeriö.
- Patton, M. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Perkins, K. 2013. "Investation" ...an original leadership concept. Nursing management 44 (4), 34-39.
- Raento, P. 2016. Turhaa kompurointia. Tieteessä tapahtuu 34 (1), 45.
- Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Räty, O. 2000. Rehtori johtajana. Virrat: Olli & Leena Räty.
- Sahlberg, P. 2007. Koulun johtaja maailmanparantajana. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 25-51.

- Senge, P. M. 1994. *The Fifth Discipline: the art & practice of the learning organization*. New York: Currency & Doubleday.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa: etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Sergiovanni, T. 2006. *The Principalsip: a reflective practice perspective*. 5th edition. Boston: Pearson/ Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T. 2007. *Rethinking Leadership: a collection of articles*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Siegel-Hawley, G. 2014. School district boundary lines and desegregation policy in four southern metropolitan areas, 1990-2010. *American Journal of Education* 120 (3), 391-433.
- Sinisammal, J. 2011. *Työhyvinvoinnin ja työympäristön kokonaisvaltainen kehittäminen: tuloksia osallistuvista tutkimus- ja kehittämisprojekteista sekä asiantuntijahaastatteluista*. Oulun yliopisto. Väitöskirja.
- Stewart, G., Courtright, S., Manz, C. 2011. Self-leadership: a multilevel review. *Journal of Management* 37 (1), 185-222.
- Stogdill, R. 1950. Leadership, membership and organization. *Psychological Bulletin* 47 (1), 1-14.
- Suomen Luokanopettajat ry.  
<http://www.luokanopettajaliitto.fi/index.php/ajankohtaista/tiedotteet/7-perusopetusta-uhkaa-vakava-opettajapula>. Luettu: 20.9.2016.
- Sydänmaanlakka, P. 2004. *Älykäs Johtajuus: ihmisten johtaminen älykkäissä organisaatioissa*. Helsinki: Talentum.



- Timonen L., Mäkelä J. & Raivio A. (toim.) 2015. Moninaisuus on hyvän työyhteisön ominaisuus. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Tomperi, H. 2012. Eettinen tiimijohtaminen tutkimuskohteena. Hallinnon tutkimus 31 (1), 54-61.
- Tuckman, B. 1965. Developmental sequence in small groups. Psychological Bulletin 63, 384-399.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. painos. Helsinki: Tammi.
- Twycross, A. & Shields, L. 2005. Validity and reliability: what's it all about? Part 3 Issues relating to qualitative studies. Paediatric Nursing 17 ( 1), 36.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387-398, 506.
- Ulrich, D., Smallwood, N. & Sweetman, K. 2010. Johtamisen koodi. Suom. M. Heinämäki. Helsinki: Tietosanoma.
- Vahtera, J., Kivimäki, M. & Virtanen, P. 2002. Työntekijöiden hyvinvointi kunnissa ja sairaaloissa: tutkittua tietoa ja haasteita. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virtanen, P. & Sinokki, M. Hyvinvointia työstä: työhyvinvoinnin kehittyminen, perusta ja käytännöt. 2014. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Yle-uutiset. 22.5.2014.  
[http://yle.fi/uutiset/helsinkilaiskoulujen\\_sijaiskielto\\_voi\\_vielä\\_kaatua\\_\\_muistuttaa\\_heitteillejattoa/7257143](http://yle.fi/uutiset/helsinkilaiskoulujen_sijaiskielto_voi_vielä_kaatua__muistuttaa_heitteillejattoa/7257143). Luettu: 20.9.2016.
- Åhman, H. 2004. Menestyvä johtaminen: haasta itsesi. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Åhman, H. 2012. Mielen johtaminen organisaatiossa. Helsinki: Sanoma Pro.

## LIITE 1: TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

## 1. Alkukysymykset, lämmittely:

- ikä ja asema
- koulutus
- kokemus vuosina rehtorin työstä
- johtamisyksikön koko

## 2. Hyvän työyhteisön määritelmä:

- millaisena koet työyhteisösi
- keitä työyhteisöön kuuluu
- millainen on hyvä työyhteisö
- miten se ilmenee
- millainen on huono työyhteisö
- miten se ilmenee
- mitkä asiat ovat aiheuttaneet konflikteja
- miten niitä on käsitelty
- kuinka "aistit" konfliktit
- kenellä on vastuu konfliktien käsittelyssä
- mitkä asiat estävät/haittaavat niiden käsittelyä

## 3. Hyvän työyhteisön johtamismenetelmät:

- millä tavoin pyrit johtamaan henkilökuntaasi

-millä tavoin rehtori pystyy vaikuttamaan  
työyhteisön positiivisen yhteishengen  
saavuttamiseksi

-kuinka usein työyhteisö kokoontuu  
rehtorin johdolla

-mitä asioita käsitellään

-kuinka asioita käsitellään

-esimiehen ja opettajan kahdenkeskiset  
kohtaamiset, kuinka usein, millaisia asioita  
käsitellään

#### 4.Johtajuuden käsite:

-millaisena koet työsi johtajana

-millä tavalla johtaja erottuu opettajista

-mitä luonteenpiirteitä johtajalta vaaditaan

-nimeä johtajan viisi tärkeintä tehtävää

-mikä on tärkein, miksi

-miten johtajan työtä arvioidaan

-miten itse arvioit työtäsi

-mitä kehitettävää näet koulun  
johtamistyössä

-mitä kehitettävää johtajakoulutuksessa

-mitä johtajuuden kannalta olennaista  
haluaisit kehittää itsessäsi

-olisiko mottoa