

**Rehtorien johtajuuden ja oppilaiden käytöshäiriöiden
merkitys kouluilmapiiriin ja opettajien hyvinvointiin**

Virva Rantanen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2018

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Rantanen, Virva. 2018. Rehtorien johtajuuden ja oppilaiden käytöshäiriöiden merkitys kouluilmapiiriin ja opettajien hyvinvointiin. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 36 sivua.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin rehtorien johtajuuden ja oppilaiden käytöshäiriöiden yhteyttä kouluilmapiiriin ja opettajien hyvinvointiin työssään. Hyvinvointia tutkittiin tarkemmin uupumuksen ja työtyytyväisyyden kautta. Rehtorien johtajuutta tarkasteltiin transformationaalisen johtajuuden mallin perusteella. Tutkimuksen aineisto on peräisin ProKoulu-tutkimushankkeesta.

Tutkimuksen aineistona käytettiin kyselyaineistoa, joka on kerätty vuonna 2013 Itä-Suomesta noin 60:stä koulusta. Tässä tutkimuksessa aineistosta hyödynnettiin opettajien vastauksia, jotka oli aggregoitu koulutasolle.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa, että rehtorien johtajuudella ja oppilaiden käytöshäiriöillä on yhteys opettajien uupumiseen ja tyytyväisyyteen nykyisessä työssään sekä kokonaisilmapiiriin koulussa. Niissä kouluissa, joissa oli paljon käytöshäiriöitä, opettajat olivat uupuneempia ja kouluilmapiiri oli heikompi. Rehtorien korkea transformationaalinen johtajuus oli yhteydessä myönteiseen kouluilmapiiriin sekä opettajien hyvinvointiin.

Asiasanat: kouluilmapiiri, käytöshäiriöt, transformationaalinen johtajuus, opettajien hyvinvointi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	3
1.1	Johtajuudella eheämpi kouluilmapiiri ja paremmin voivat opettajat.....	3
1.2	Näkökulmia kouluilmapiiriin.....	4
1.3	Käytöshäiriöiden vaikutukset ja niiden kitkeminen.....	6
1.4	Opettajien uupumus ja viihtyminen työssään.....	8
1.5	Rehtorin toimenkuva.....	11
1.6	Transformationaalinen johtaminen.....	13
2	TUTKIMUSKYSYMYKSET	16
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	17
3.1	Tutkimukseen osallistujat.....	17
3.2	Tutkimusmenetelmät.....	17
3.3	Aineiston analyysi.....	19
3.4	Eettiset ratkaisut.....	19
4	TULOKSET	20
4.1	TFJ:n ja käytöshäiriöiden yhteys kouluilmapiiriin.....	20
4.2	TFJ:n ja käytöshäiriöiden yhteys opettajan työuupumukseen.....	21
4.3	TFJ:n ja käytöshäiriöiden yhteys opettajan työtyytyväisyyteen.....	22
4.4	TFJ:n ja käytöshäiriöiden vaihtelun yhdysvaikutus kouluilmapiiriin, opettajien työuupumukseen ja opettajien työtyytyväisyyteen.....	23
5	POHDINTA	25
5.1	Jatkotutkimusideat.....	29
	LÄHTEET	31

1 JOHDANTO

1.1 Johtajuudella eheämpi kouluilmapiiri ja paremmin voivat opettajat

Suomessa peruskoulu on ollut jo vuosia ylpeyden aihe. Maailmalla Suomi tunnetaan koulutuksen mallimaana ja suomalaista koululaitosta tullaan ihailemaan kaukaisistakin kolkista. Opettajat ovat suomalaisessa yhteiskunnassa arvostettuja ja opettajan ammatti on haluttu. (Kumpulainen, 2014, s. 13.)

Jotakin on kuitenkin tapahtumassa. Vuoden 2012 PISA-tuloksissa suomalaiset koulut erosivat merkittävästi muista OECD-maista koulun yhteisöllisyydessä ja oppitunneilla koetuissa työskentelyolosuhteissa. Oppilaat arvioivat yhteenkuuluvuuden tunnetta ja työskentelyrauhaa oppitunneilla hyvin kielteisesti. Myös suomalaisten koulujen rehtorit arvioivat kaikki oppimista häiritsevät tekijät yleisemmiksi kuin muissa OECD-maissa. (Väljærvi & Kupari 2015, s. 224.)

Koulussa vallitseva ilmapiiri esiintyy tutkimuksissa oppimistuloksiin, työviihtyvyyteen ja oppilaiden kouluun kiinnittymiseen vaikuttavana tekijänä. Tällä voidaan tarkoittaa myös PISAssa mitattua yhteenkuuluvuuden tunnetta. Hyvä kouluilmapiiri tukee oppilaiden oppimista ja kehittymistä. Tällainen ilmapiiri muodostuu arvoista ja normeista, jotka tukevat sosiaalista, emotionaalista ja fyysistä turvallisuutta koulussa. (Thapa ym. 2013.) Mitchell, Brandshaw ja Leaf (2010) pohtivat esimerkiksi opettajien näkemyksen ja asenteen kouluilmapiiristä vaikuttavan oppilaiden asenteeseen kouluympäristöä kohtaan. Opettajien näkökulmaan taas vaikuttaa koulun rehtorin toiminta. Koulun ilmapiiri ja maine muodostuvat pitkälti sen mukaan, miten koulua johdetaan ja millaisia arvoja koulussa välitetään. Koulun kehitykselle olennaista on työhönsä sitoutunut, tehokas johtaja (Karikoski, 2009, s. 62).

Opettajien uupumiseen työssään on monenlaisia syitä (Brissie, Hoover-Dempsey ja Bassler, 1988) ja aiheita on tutkittu paljon. Suomessa lisääntyneet käytöshäiriöt ovat merkittävin yksittäinen opettajien jaksamiseen vaikuttava

tekijä (OAJ, 2018). Tämä on havaittu myös kansainvälisissä tutkimuksissa (Fernet, Quey, Senécal & Austin, 2012; Friedman, 1995; Hastings & Bham, 2003) Käytöshäiriöissä ja muissa koulu- ja työilmapiiriä kuormittavissa tekijöissä tärkeintä on, etteivät opettajat jää ongelmien kanssa yksin. Hyväksi koetulla esimiestoiminnalla on vaikutusta opettajien kokemaan stressiin ja poikkeukselliseen väsymykseen (OAJ, 2016). Rehtorin luoma toimintakulttuuri vaikuttaa siihen kuinka helppoa opettajan on kysyä ja saada apua. (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009, s. 19.)

Tässä tutkimuksessa tutkin rehtorien johtajuuden ja koulussa esiintyvien käytöshäiriöiden yhteyttä kouluilmapiiriin sekä opettajien uupumukseen ja tyytyväisyyteen nykyiseen työhönsä opettajien arvioimana.

1.2 Näkökulmia kouluilmapiiriin

Käsitteenä kouluilmapiiri voidaan määrittää useasta eri näkökulmasta. Kouluilmapiiri pitää sisällään sosiaalisen rakenteen, jossa jaetaan yhdessä tietyt normit ja oletukset, joita odotetaan oppilailta ja koulun henkilökunnalta. Kouluilmapiiriin vaikuttaa myös opettajien moraal- ja arvopohja, vallan- ja tiedonjako sekä oppilaiden käsitys koulun luonteesta ja olemuksesta. Johnson, Stevens ja Zvoch (2007) käyttivät yllämainittuja näkökulmia tutkiessaan opettajien käsitystä kouluilmapiiristä. Kyseistä tutkimusta on hyödynnetty tämän tutkimuksen aineistonkeruuseen käytetyssä kyselyssä.

Kouluilmapiiriä on määritelty muillakin käsitteillä ja tavoilla. Thapa, Cohen, Guffey ja Higgins-D'Allesandro (2013) tutkivat kouluilmapiiriä viidellä kouluilmapiiri-ulottuvuuksiksi nimeämillään termeillä: turvallisuus, ihmissuhteet, opetus ja oppiminen, institutionaalinen ympäristö ja koulun kehittämisprosessi. Kouluilmapiiri jakautuukin moneen osa-alueeseen, jotka vaikuttavat koulun ilmapiiriin sekä opettajien ja oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin.

Virtanen, Kivimäki, Luopa, Vahtera, Elovainio, Jokela ja Pietikäinen (2009) tutkivat psykososiaalisen kouluilmapiirin vaikuttavuutta oppilaiden

terveyteen, koulusta pinnaukseen ja terveystietoon. Heidän tutkimuksessaan ilmeni, että kouluissa, joissa oppilaat eivät kokeneet tulleensa kuulluiksi, oli heikompi luottamuksen ja osallisuuden ilmapiiri. Opettajien heikosti ilmaisema luottamus ja osallisuuden tukeminen sekä huonosti asetetut tavoitteet olivat yhteydessä koulusta pinnaamiseen.

Myös konkreettiset tekijät, kuten luokkakoko, opettajien ja johtajien vaihtuvuus sekä oppilaiden sosioekonominen tausta, vaikuttavat oppilaiden oppimistuloksiin ja opettajien työtyytyväisyyteen – näin ollen niillä voidaan ajatella olevan yhteys myös kokonaisuuteen kouluilmapiirin rakentumisessa. (Mitchell, Brandshaw & Leaf, 2010.) Oppilaiden näkemykseen kouluilmapiiristä vaikuttavat myös opettajilta ja vertaisryhmältä saatu tuki, koulun sääntöjen ja rajojen selkeys ja johdonmukaisuus sekä oppilaiden autonomia (Way, Reddy & Rhodes 2007). Cohen (2006) huomauttaa, että koulun tulisi osata luoda ilmapiiriä, joka tukee paitsi oppimista, myös edesauttaa sosiaalisten, emotionaalisten ja eettisten taitojen ja tietojen kehittymistä. Tekemällä kouluilmapiiristä osallistavaa ja hyvinvointia tukevaa annetaan paremmat mahdollisuudet oppilaille päästä niihin tavoitteisiin, joita heiltä odotetaan (Cohen, 2006).

Kouluilmapiirin sisältämien normien ja arvojen tulisi siis tarjota sosiaalisesti, emotionaalisesti ja fyysisesti turvallinen ympäristö, jossa osalliset kokevat arvostusta ja luottamusta. Oppilaat, opettajat ja huoltajat toimivat yhteistyössä kehityksen ja sujuvan arjen takaamiseksi yhteisten arvojen mukaan (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009.) Lindh ja Sinkkonen (2009, s. 139) kiteyttävät tutkimustietoon perustuen, että kouluilmapiiriä parannettaessa tulisi toteuttaa oppilaiden luonteenkasvatusta ja tukea moraalisia perusarvoja. Opetussuunnitelman tulisi pitää sisällään konfliktin ratkaisuun ja väkivallan ehkäisyyn pureutuvia keinoja kuten oppilaiden vertaissovittelu. Rehtorin ja opettajien tulisi kohdella oppilaita reilusti, tasa-arvoisesti ja oikeudenmukaisesti.

Koulun laadun arvioinnissa koulua tulisikin arvioida kokonaisuutena, jossa yhdistyvät koulun päämäärät, kasvatuksellinen filosofia, sosiaalinen

ilmapiiri ja fyysiset resurssit (Konu, 2002, s. 23). OECD (2012, s. 11) nostaa yhdeksi tärkeäksi koulun ilmapiiriin vaikuttavaksi tekijäksi johtajuuden. Kouluissa, joissa esiintyy alisuoriutumista ja käytöshäiriöitä, tulisikin vahvistaa ja suunnata tukea johtajuuden ja koulun ilmapiirin kehittämiseksi.

1.3 Käytöshäiriöiden vaikutukset ja niiden kitkeminen

Koulussa tapahtuvalla häiriökäyttäytymisellä on negatiivisia vaikutuksia sekä oppilaisiin että opettajiin. Vaikka valta osa käytöshäiriöistä onkin lieviä, on niillä vaikutusta myös hyvin käyttäytyvien oppilaiden oppimiseen ja työrauhaan. (Närhi, Kiiski, Peitso & Savolainen 2015.)

Käytöshäiriöiksi tai työrauhaa häiritseväksi käyttäytymiseksi on monenlaisia määritelmiä. Esimerkiksi Levinin ja Nolanin mukaan työrauhaongelmiksi lasketaan käyttäytyminen, joka 1) häiritsee opettamista, 2) loukkaa toisten oikeutta opiskella, 3) aiheuttaa psykologista tai fyysistä uhkaa ja 4) tuhoaa ympäristöä. (cf. Holopainen ym. 2009, s. 7.) Oleellista on, että tällaisen käyttäytymisen esiintyminen vaikuttaa kokonaisuudessaan turvallisen kouluilmapiirin muodostumiseen. Fyysisen ja henkisen turvallisuuden tunteen voidaan ajatella olevan yksi tärkeimpiä kouluilmapiiriin vaikuttavia tekijöitä oppilaiden näkökulmasta. Esimerkiksi kiusaamisella on suuria vaikutuksia oppilaiden hyvinvointiin koulussa. (Thapa ym. 2013.)

Käytöshäiriöillä on merkittävästi vaikutusta opettajan työhön. Suomessa yksi eniten opettajien jaksamiseen ja kuormittumiseen vaikuttava tekijä on oppilaan kanssa tapahtuva vuorovaikutus. Opettajan toimintastrategiat ja oman toiminnan jäsentämisen valmiudet määrittelevät kokeeko opettaja vuorovaikutuksen kuormitusta lisäävänä vai työnsä jaksamista tukevana. (Soini, Pietarinen, Pyhältö, 2008.) Työrauhaongelmat voivat olla myös opettajakohtaisia, jolloin ne voivat liittyä opettajan persoonallisuuteen, kasvatuseränsä tai yhteistyön puuttumiseen (Holopainen ym. 2009, s. 25).

OAJ:n barometrissä opettajien kohtaaman kiusaamisen ja epäasiallisen kohtelun määrät ovat nousseet. Barometrin vastaajista 20 % oli kokenut

oppilailta lähtöisin olevaa epäasiallista kohtelua tai kiusaamista. (OAJ, 2018.) Luokkahuoneen työrauhan ja kurinpidon ylläpitäminen kuluttaa opettajan energiaa ja aikaa. Opettajien jaksamisen ja kouluviihtyvyyden yhtenä edellytyksenä onkin työrauhan muodostuminen. Tehokas opetus vaatii toki muitakin asioita kuin vain oppilaiden käyttäytymisen kontrollin, mutta jokainen opettaja on varmasti kokenut käyttäytymisen ohjaamisen taidot jokapäiväisessä työssä ja luokan ongelmatilanteissa tarpeellisiksi. (Lindh & Sinkkonen, 2009, s. 51.) Oppilaiden häiriökäyttäytymisen kontrolloimattomuus aikaansaa opettajissa turhautumista, tunteenpurkauksia ja itsevarmuuden heikkenemistä (Kayıkçı, 2011). Fernetin ym. (2012) tutkimuksessa oppilaiden häiriökäyttäytyminen vaikutti negatiivisesti opettajien työmotivaatioon ja sitä kautta emotionaaliseen uupumiseen.

Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash ja Weaver (2008) esittelevät tutkimukseen pohjautuvia menetelmiä luokkahuoneen ja koulun ilmapiiriin negatiivisesti vaikuttavien käyttäytymisen ongelmien kitkemiseksi. Pyrkimyksenä on vaikuttaa positiivisesti kaikkiin oppilaisiin ja taata parempia oppimistuloksia myös häiriötä aiheuttavalle vahvistamalla myönteistä käyttäytymistä. Tehokkaiksi menetelmiksi on todettu koko luokkaympäristöön vaikuttaminen – selvitetään kunkin oppilaan tarpeet, tuetaan ja vahvistetaan oppilaan yksilöllisiä vahvuuksia ja kykyjä, vahvistetaan oppilaiden osallisuutta sekä tuetaan ja muodostetaan aktiivisesti positiivista luokkailmapiiriä. Epstein ym. (2008) myös kannustavat opettajia opettamaan sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja oppilaille. Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers ja Sugai (2008) lähestyvät myös työrauhaongelmiin puuttumista käytönnönläheisillä tutkimuksiin perustuvilla metodeilla. Heidän tutkimuksessaan opettajien tulisi maksimoida tilankäytön mahdollisuudet, luoda ja valvoa yhteisiä luokan sääntöjä, aktivoida oppilaiden osallistumista lisäämällä mahdollisuuksia vastaamiseen ja esimerkiksi hyödyntämällä teknologiaa, käyttää strategioita, joilla vahvistetaan toivottua käyttäytymistä, sekä käyttää strategioita, joilla puuttua sekä akateemisesti että sosiaalisesti häiritsevään käyttäytymiseen. (Simonsen ym. 2008.) Närhi, Kiiski ja Savolainen (2017) toteavat, että häiritsevän

käyttäytymisen kitkeminen edellyttää opettajien yhteistyötä, joka itsessään jo edistää työskentely- ja kouluilmapiirin muodostumista. Työrauhaongelmiin puuttumisessa tulisikin etsiä syitä ja ratkaisuja koko koulun toimintakulttuurista (Holopainen ym. 2009, s. 26). Toivottua käyttäytymistä vahvistetaan positiivisen palautteen avulla ja siitä pyritään luomaan koulun ilmapiirille uusi normi.

1.4 Opettajien uupumus ja viihtyminen työssään

Työhyvinvointia on määritelty monin eri tavoin. Näkemyksille ja malleille on yhteistä työhyvinvoinnin näkeminen osaksi kokonaisvaltaista hyvinvointia, joka määrittyy erilaisten tekijöiden kautta. Tekijöiksi luetaan niin psyykkisiä, henkisiä kuin fyysisiä ominaisuuksia. (Kumpulainen 2013; Innanen 2014; Bakker & Oerlemans 2011.) Tässä tutkimuksessa työhyvinvointia käsitellään työuupumuksen ja työtyytyväisyyden kautta.

Kansainvälisesti opettajien työuupumusta on tutkittu paljon ja sen katsotaan olevan syy useimpien opettajien alanvaihtoon uran alkuvaiheissa. (Van Maele & Van Houtte, 2014) Työuupumus on lopputulos, kun työpaikan ja työntekijän hyvinvoinnista huolehtiminen, työn luonne ja työn ilmapiiri eivät kohtaa. Ympäristön vaatimukset ja yksilön voimavarat ovat epätasapainossa keskenään. Työuupumusta on kuvailtu monintavoin, mutta kaikkiaan kyse on äärimmäisestä psykologisesta kuormittuneisuudesta ja energiavarojen tyhjentymisestä. Tämä syntyy, kun työstä koetut stressitekijät ylittävät yksilön voimavarat. (Kinnunen & Häätinen, 2005, s. 40.) Chang (2009) toteaa opettajien työssä koetun emotionaalisen kuorman ja työn vaatimusten korostuvan merkittävästi muihin professioihin verrattuna. Työuupumukseen on liitetty jopa toista sataa fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista oiretta, jotka voivat vaikuttaa muun muassa työntekijän työkykyyn ja työhön sitoutumiseen. (Kinnunen & Häätinen 2005, s. 39-40.) Opettajat kokevat työuupumuksen oireet vahvasti yksinäisyyden tunteena, neuvottomuutena ja tunteiden kuormittumisena (McCarthy, Lambert, O'Donnell & Melendres, 2009).

Työtyytyväisyys kertoo miten työntekijä kokee työskentelynsä juuri siinä organisaatiossa/työyhteisössä ja omassa työtehtävässään. Työtyytyväisyys voidaan nähdä myös kokemuksena, joka muodostuu tyytyväisyydestä omaan työhön, työn tuomasta ilosta ja mahdollisuuksista vaikuttaa omaan työhön. (Kumpulainen, 2013, s. 50.) Sillä voidaan kuvata myös missä määrin työntekijä pitää tai ei pidä työstään (työtyytymättömyys). Työtyytyväisyydeksi voidaan katsoa myös työntekijän myönteinen asenne työtä kohtaan. (Mäkikangas, Feldt, Kinnunen, 2005, s. 59.) Opettajien työtyytyväisyyttä tutkiessa voidaan huomioida myös ammatin ”kutsumuksellisuus”. Zembylas ja Papanastasiou (2007) toteavat opettajan ammatin suurena viehätystenä olevan lasten kanssa työskentely, opettamisen intellektuellinen haastavuus sekä autonominen työskentely. Skaalvik ja Skaalvik (2011) jopa toteavat oppilaiden oppimisen ja kehittymisen näkemisen olevan perimmäinen syy opettajien työtyytyväisyyteen. Kansainvälisissä tutkimuksissa taas on huomattu opettajien heikon työtyytyväisyyden olevan yhteydessä juuri autonomian puuttumiseen, resurssien vähäisyyteen, median kriittisyyteen sekä alhaiseen palkkaan (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Zembylas & Papanastasiou, 2007). Opettajien työtyytyväisyyteen liittyy myös vahvasti koulun sisäiset suhteet eli suhteet kolleegoihin sekä koulun johtoon (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Opettajien työhyvinvointia on tutkittu muihin ammattiryhmiin verrattuna varsin paljon (Onnismaa, 2010, s. 6). Opettajien työn määrä on kasvanut ja työn luonne muuttunut. Työssään opettajia odottavat yhä monipuolisemmat haasteet, joihin koulun tulisi osata vastata toimivana työyhteisönä. Työsuojelutarkastuksessa havaitut koulujen kehittämistarpeet liittyvät erityisesti työhyvinvoinnin johtamiseen, henkisen työssä kuormittumisen hallintaan ja koulujen fyysisten työolojen puitteisiin. (Onnismaa, 2010, s. 8.)

Suomalaiseen työelämään verrattuna koulutusalaalla työskentelevien kokema stressi on yhä huolestuttavalla tasolla. Opetusalan työolobarometriin vastanneista vuonna 2017 43 % ja vuonna 2015 33 % koki erittäin tai melko usein työn aiheuttamaa stressiä. Tälle tutkimukselle mielenkiintoista on myös,

että esimiestyöhön tyytyväisillä työstressin kokeminen on merkitsevästi vähäisempää. (OAJ, 2018) Kansainvälisten tutkimusten mukaan opettajan ammatti on yksi eniten stressaavia ammatteja. (Santavirta, Solovieva, Theorell, 2007)

Yong ja Yue (2007) toteavat opettajien kokeman stressin ja emotionaalisen kuormituksen johtavan vähäiseen työntoon ja jopa negatiiviseen suhtautumiseen oppilaita kohtaan. Opettajat kokevat, ettei heidän työllään ole vaikutusta oppilaisiin ja etteivät he saa työlleen riittävää arvostusta. Työuupumukseen johtavalla stressillä on kauaskantoiset vaikutukset koko työyhteisössä. Loppuun palaminen tai työuupumus on Suomessa yleisintä niillä perusopetuksen opettajilla, jotka pitävät työtään vaativimpana ja työn kontrollimahdollisuuksia vähäisimpänä (Onnismaa, 2010, s.18.)

Brissie ym. (1988) toteavat opettajien työuupumukseen vaikuttavan sekä yksilölliset että ulkoiset tekijät. Opettajan huono itsetunto saattaisi esimerkiksi altistaa työuupumukselle, mutta työuupumuksen syntyyn ja varsinkin siitä toipumiseen vaikuttavat organisaation suhtautuminen ja tuki. Organisaation vaikutuksen lisäksi muuksi ulkoiseksi tekijäksi nähdään lisääntyneet käytöshäiriöt. Koruklu, Özenoğlu- Kiremit, Feyzioğlu ja Aladağ (2012) tutkivat opettajien uupumukseen vaikuttavia tekijöitä. Merkittävimpiä ulkoisia tekijöitä, jotka lisäsivät uupumusta, olivat oppilaiden käytöshäiriöt, kireys kouluilmapiirissä sekä saadun tuen ja kunnioituksen puute johdolta ja työtovereilta. Myös Friedman (1995) toteaa oppilaiden käytöshäiriöiden olevan yksi eniten vaikuttavista tekijöistä opettajien kokemassa stressissä ja työuupumuksessa.

Toinen työyhteisöjen hyvinvointiin vaikuttava tekijä on johtaminen. Hyvä johtajuus enteilee hyvinvoivaa työyhteisöä ja vastaavasti sen käänteisilmiö, piittaamaton ja kylmäkiskoinen johtaminen taas on yhteydessä pahoinvoivaan työyhteisöön (Kumpulainen, 2013, s. 17). Johtamisella vaikutetaan työnilmapiiriin, työn hallintaan ja oikeudenmukaisuuteen. Työhyvinvointi edellyttää oikeanlaista johtamista. (Terävä & Mäkelä-Pusa 2011.)

1.5 Rehtorin toimenkuva

Rehtorin rooli koulujen kehittämisessä on esimerkin näyttävä, yhteisten tavoitteiden asettaja sekä toiminnan edistäjä. Pureutuessamme esimerkiksi oppilaiden käyttäytymisen haasteisiin tulisi pohtia kuinka voimme olettaa oppilaiden käyttäytyvän oikein, jos heille ei ole selkeitä, sovittuja päämääriä ja sääntöjä. (Sergiovanni 1998.) Rehtorin työ on panostamista koulun yhteisen kulttuurin ja toimintapojen luomiseen.

Kahdessakymmenessä vuodessa yhteisöllisyys koulujen johtamisessa on korostunut. Peruskouluorganisaatio on asiantuntijoiden muodostama yhteisö, jossa tietoa tuottavat ja välittävät niin opettajat kuin oppilaatkin. Rehtorien keskeinen tehtävä on opetustoimen rakenteiden uudistamisen ja koulutuspoliittisen vaikuttamisen lisäksi koulun arkityön mahdollistaminen ja kehittäminen. Koulun johtotyössä näkyy myös edelleen asioiden hallinnointi, kurinpito, valvonta sekä ulkopuolisten toimijoiden kanssa verkostoituminen. (Ahonen, 2009, s. 12.) Koulujen organisationalisen kehityksen myötä myös rehtorien työnkuva on muuttunut ja haasteet lisääntyneet. Siinä missä ennen rehtori edusti kokenutta opettajaa, jolla oli hyvät pedagogiset taidot, nykyään rehtorilta vaaditaan paitsi ymmärrystä oppimisen ja kasvatuksen tavoista ja kehityksestä, myös lujia johtamisentaitoja. (Aho, Pitkänen, Sahlberg, 2006, s. 119.)

Suomessa pedagoginen johtajuus on kiehtonut alan tutkijoita ja koulujen johtoa jo jonkin aikaa, mutta selkeää, yhtenäistä määritelmää käsitteelle ei ole onnistuttu luomaan eikä sitä ole aina linkitetty suoraan koulun johtamiseen (Alava, Halttunen & Risku, 2012, s. 25). Raasumaan (2010, s. 153) tutkimuksessa pedagogisen johtamisen keinoissa painottuivat opetus- ja kasvatustyössä läsnäoloa korostavat johtamistavat. Läsnäololla voidaan tarkoittaa kirjaimellisesti rehtorin läsnäoloa luokissa ja opetuksen seuraamisessa. Ennen kaikkea pedagoginen johtajuus tarkoittaa kuitenkin syvällistä ymmärrystä opettamisesta ja kasvattamisesta. Rehtorilta odotetaan myös tietoa opetuksen suunnittelusta, opetussuunnitelmasta, arvioinnista ja sen toteutuksesta. (Raasumaa, 2010, s. 155.) Alava ym. (2012, s. 23) toteavat, että jokainen

organisaatiojohtaja on vastuussa oleva pedagoginen johtaja, joka vastaa koko organisaation kehityksestä, työntekijöiden kehityksestä, vallan delegoinnista, luovan ja innovatiivisen oppimisympäristön luomisesta ja muiden tahojen kanssa verkostoitumisesta.

Karikoski (2009, s. 62) puhuu koulun vetovoimaisuudesta ja huomauttaa, ettei koulu voi kehittyä vetovoimaiseksi ilman tehokasta ja työhönsä sitoutunutta johtajaa. Hän toteaa myös, ettei yksi henkilö voi omaksua kaikista johtamismalleista ideaaleja ominaisuuksia, vaan oleellista onkin olla tietoinen erilaisista johtamistyyleistä ja luoda omaa johtamisen tapaansa niitä tutkimalla ja analysoimalla. Työyhteisön tarpeilla ja haasteilla on vaikutusta myös siihen, millaista johtamista yhteisöön kaivataan (Karikoski, 2009, s. 87).

Kouluyhteisöstä voidaan puhua myös luovana asiantuntijaorganisaationa. Luova asiantuntijaorganisaatio nojautuu jäsentensä ja asiantuntijoidensa lahjakkuuden varaan ja tällöin myös johtajuus vaatii kykyä visioiden luomiseen, inspiroimiseen, motivoimiseen, arvojen asetteluun ja päämäärien saavutettavuuteen. Luovassa organisaatiossa johtaminen painottuu juuri ihmisten johtamiseen. (Huuhka, 2010.)

OAJ:n barometrissä opettajien mukaan lähiesimiehen toimilla koettiin olevan merkitystä koko työryhmän toimivuuteen, työryhmän kehittämisaktiivisuuteen ja työryhmien väliseen yhteistyöhön. (OAJ, 2016) Karikoski (2009, s. 22) painottaa koulumaailmassa yhden rehtorin tärkeimmistä ominaisuuksista olevan toimeentuleminen erilaisten ihmisten kanssa. Rehtorien työssä korostuu dialogisuus, taito delegoida ja kytkeä sisäisiä ja ulkoisia verkostoja koulun kehittämisen tueksi. (Raasumaa, 2010 s. 156.)

Tässä tutkimuksessa tutkin rehtorien johtajuutta transformationaalisen johtajuuden mallin avulla.

1.6 Transformationaalinen johtaminen

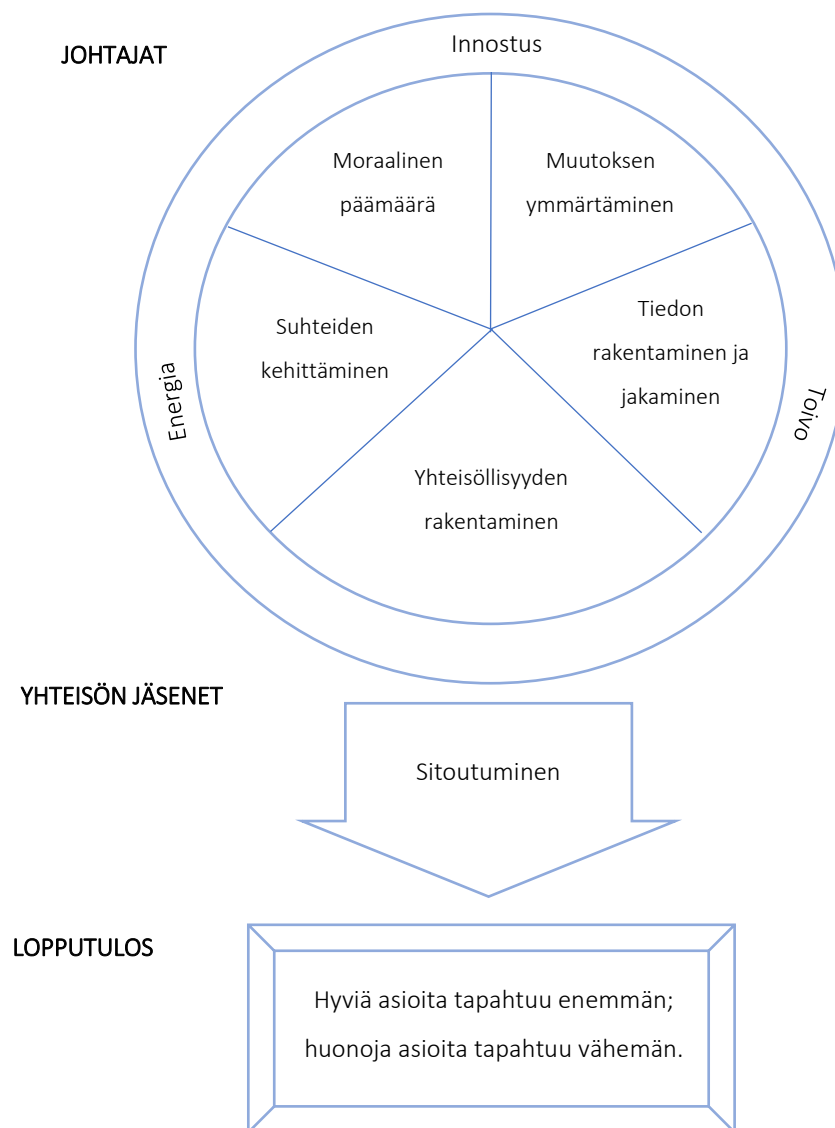
Johtajuuden kehittämiseksi on annettu enenevässä määrin painoarvoa, kun on huomattu yhteys johtajuuden ja organisaation tehokkuuden ja toimivuuden välillä. Näin ollen johtajat ovat tärkeässä roolissa organisaatiossa asettamassa visiota ja tavoitteita, joiden eteen työyhteisö haluaa työskennellä. Vaikka johtamistyyliä ja ideologioita on moneksi ja kaikista niistä löytyy omat hyvät ja huonot puolensa, transformationaalisen johtajuuden käsite on saanut osakseen paljon huomiota (Birasnav, Rangnekar & Dalpati, 2010.) Tässä tutkimuksessa rehtorien toimenkuvan tarkastelussa on hyödynnetty transformationaalisen johtajuuden mallia ja ominaisuuksia. Transformationaalista johtajuutta on kuvattu ensiarvoiseksi innovatiivisille organisaatioille ja sen vaikuttavuutta on tutkittu paljon (Chen, Zheng, Yang & Bai, 2016). Eri johtamistyylien vertailuissa transformationaalisen johtamisen on myös ajateltu soveltuvan parhaiten koulun kaltaiseen organisaatioon (Karikoski, 2009, s. 81; Raasumaa, 2010, s. 196). Transformationaalinen johtajuus (tästä eteenpäin TFJ) perustuu vahvasti innovaatiolle, organisationaaliseen oppimiselle sekä työntekijöiden luovuudelle (Birasnav ym. 2010). Carless, Wearing ja Mann (2000) mittaavat käsitteellä seuraavia käytösominaisuuksia: tulevaisuuden visio, kehityksen tukeminen, tuen tarjonta ja palautteenanto, delegointi, innovatiivinen ajattelu, esimerkiksi johtaminen ja karisma. Heidän tutkimustaan hyödynnettiin tämän tutkimuksen aineistonkeruussa.

Tulevaisuuden visiolla tarkoitetaan johtajan vastuuta luoda visio tai tavoite, jonka eteen halutaan tehdä töitä. Tämä visio on ikäänkuin kuva organisaatiosta tulevaisuudessa, jota määrittävät yhteiset arvot ja joka antaa motivaation työlle. *Kehityksen tukeminen* pitää sisällään johtajan taidon fasilitoida ja rohkaista työntekijöitään kehittymään. Hän ymmärtää yksilöiden ja työyhteisön voimavarat ja taidot. *Tuen tarjonnalla ja palautteenannolla* tarkoitetaan, että johtajan antama tuki pitää sisällään positiivista palautetta ja niin yksilön kuin tiimissä toimimisen taitojen ja saavutusten tunnustamista. Arvostusta osoitetaan myös julkisesti ja erityisesti tiukan paikan tullen. *Delegoimalla* johtaja osaa ottaa työyhteisön ja työntekijät mukaan

päätöksenteossa. Informaatio kulkee hyvin työyhteisön sisällä ja työn ilmapiirissä osoitetaan luottamusta, kunnioitusta, avointa kommunikointia ja tuetaan autonomista asennetta tehdä työtä. *Innovatiivisesti ajatteleva* johtaja hyödyntää innovatiivisia ja jopa epäkonventionaalisia strategioita tavoitteiden saavuttamiseksi. Hän osaa ottaa riskejä, tarjota haasteita ja tukee virheistä oppii-ajattelua. *Esimerkillä johtaessaan* johtaja osaa selkeästi esittää tavoitteensa ja ajatuksensa ja toimii myös niiden mukaisesti. Hän osoittaa itsevarmuutta ja toimii esimerkillisesti. *Karismaattiset* johtajat nähdään luotettavina ja kunnioitettavina ja pätevinä. (Carless ym. 2000.)

Eri tutkijat ovat jaotelleet TFJ:n ominaisuuksia eri nimikkeillä ja lukumäärillä. Liu, Siu ja Shi (2010) tutkivat TFJ:n yhteyttä työntekijöiden hyvinvointiin. Heidän tutkimuksessaan TFJ:llä oli yhteys työtyytyväisyyteen, työssä koettuun stressiin, minäpystyvyyteen sekä johtajaa kohtaan koettuun luottamukseen. Uusi-Kakkuri (2017) toteaa TFJ:n toteutuvan parhaiten, kun työntekijän vahvuudet ja tarpeet huomioidaan ja niitä pyritään kehittämään Maslown tarvehierarkkiaa hyödyntämällä. Lisäksi työnantaja tai -johtaja ja työntekijä ovat yhteisymmärryksessä työn tuloksen arvosta ja tulokseen pääsemisen mahdollisuuksista. Johtaja osaa myös välittää yhteisen hyvän merkitystä työtiimille sekä osaa innostaa työntekijöitä tavoittamaan oman suurimman potentiaalinsa. Bass (1999) tiivistää TFJ:n nostavan työntekijöiden moraalialia, motivaatiota ja itsevarmuutta. TFJ on myös energisoivaa, osallistavaa ja kausatiivista, vaikutuksia aikaansaavaa. Tällainen johtaminen suosii henkistä vapautta ja oikeudenmukaisuutta ja pyrkii kehittämään johtajuutta myös johdettavissa – ihmiset johtavat myös itse itseään (Huuhka, 2010).

Suomeksi TFJ:stä käytetään myös nimeä muutosjohtaminen (Karikoski, 2009). Alati muuttuvassa ja globaalistuvassa maailmassa muutosjohtamisesta paljon luennoiva Fullan (2001) peräänkuuluttaa koulun rehtorin asennetta ensimmäisenä askeleena muutoksen onnistumiselle. Hänen mukaansa helppoja vastauksia vaikeisiin ongelmiin ei ole, mutta oikeanlaisen johtamisen asenteen myötä edetään kohti positiivisempaa lopputulosta (Kuvio 1).



Kuvio 1. Johtamisen viitekehys (Fullan 2001)

2 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa selvitetään transformationaalisen johtajuuden ja käytöshäiriöiden yhteyttä opettajien kokemaan hyvinvointiin ja kouluilmapiiriin. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Ovatko transformationaalinen johtajuus ja oppilaiden käytöshäiriöt yhteydessä koulun kouluilmapiiriin?
2. Ovatko transformationaalinen johtajuus ja oppilaiden käytöshäiriöt yhteydessä opettajien työuupumukseen?
3. Ovatko transformationaalinen johtajuus ja oppilaiden käytöshäiriöt yhteydessä opettajien työtyytyväisyyteen?
4. Onko johtajuudella ja käytöshäiriöiden vaihtelulla yhdysvaikutusta kouluilmapiiriin, työuupumukseen ja opettajien työtyytyväisyyteen?

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksessa käytettiin ProKoulu-tutkimuksen aineistoa, jossa selvitetään School Wide Positive Behavior Interventions and Support (SWPBIS-mallin) toimivuutta koulun työrauhaan, käyttäytymisen ongelmien esiintymiseen sekä oppilaiden ja opettajien hyvinvointiin. ProKoulu- tutkimuksen tavoitteena on käyttäytymiseen kohdennetun tuen vahvistaminen tuen kaikilla tasoilla. SWPBIS-toimintamallille keskeistä on käyttäytymiseen vaikuttaminen ensisijaisesti positiivisella palautteella ja sellaisen kouluympäristön luominen, joka antaa parhaat mahdolliset edellytykset lapsille oppia toivottavaa käyttäytymistä.

3.1 Tutkimukseen osallistujat

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin Itä-Suomesta lukuvuoden 2013-2014 aikana. Tutkimuksessa tutkittiin opettajien (N=1386) kokemuksia käytöshäiriöistä, kouluilmapiiristä, hyvinvoinnista sekä rehtorien toiminnasta. Hyvinvointia työssä tutkittiin tarkemmin uupumuksena ja tyytyväisyytenä nykyiseen työhön. Tutkimuksessa oli mukana 68 koulua, joista osa keskeytti osallistumisen kesken kolmivuotisen tutkimusjakson. Tässä tutkimuksessa on mukana 65 koulua. Tutkimusaineisto kerättiin opettajille lähetetyllä sähköisellä kyselyllä.

3.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen analyysissa hyödynnettiin ProKoulu-tutkimuksen aineistoa. Kouluilmapiiriä tutkittiin Johnsonin, Stevensin ja Zvochin (2007) tutkimukseen pohjautuvalla R-SLEQ (Revised School Level Environment Questionnaire)-kyselypohjalla. Kyselyyn kuului 15. kouluilmapiiriä kuvailevaa väittämää, johon opettajat vastasivat asteikolla 1-6 (1= täysin eri mieltä, 6= täysin samaa mieltä). Väittämiä olivat esimerkiksi *”opettajien keskinäinen kommunikointi on*

helppoa” ja ”useimmat oppilaat ovat opettajia kohtaan avuliaita ja yhteistyöhaluisia”. Opettajien uupumusta mitattiin Bergenin Burnout Indicator 15:sta (Näätäinen, Aro, Matthiesen & Salmela-Aro, 2003) viidellä eri väittämällä. Opettajat vastasivat asteikolla 1-6. Väittämiä olivat esimerkiksi ”tunnen hukkuvani työhön” ja ”työn paine on aiheuttanut ongelmia läheisissä ihmissuhteissani”.

Työtyytyväisyyttä mitattiin Malisen ja Savolaisen (2016) kehittämällä väittämällä. Viiteen väittämään lukeutui esimerkiksi ”tulen mielelläni töihin” ja ”nautin työssäni olemisesta”. Vastausasteikko oli 1-6.

Käytöshäiriöitä opettajat arvioivat Grayn ja Simen (1989) luoman mittarin kautta. Mittarin väittämässä opettajat vastasivat kuinka usein ongelmallista käyttäytymistä esiintyy koulussa. Mittariin kuului 13. kohtaa, joiden asteikko oli 1-5 (1= ei kertaakaan viime viikon aikana, 3= toistuvasti, useita kertoja viime viikon aikana, 5= toistuvasti, useita kertoja päivässä). Väittämiä olivat esimerkiksi ”koulun henkilökuntaan kohdistuva sanallinen häirintä” ja ”yleinen häirintä, kiusanteko tai pelleily”.

Koulun johtamista opettajat arvioivat Carlessin, Wearingin ja Mannin (2000) transformationaaliseen johtajuuteen pohjautuvilla väittämällä. Seitsemässä väittämässä opettajat arvioivat koulun johdon toimintaa esimerkiksi seuraavilla tavoilla: ”voimaannuttaa edistämällä yhteisön jäsenten välistä luottamusta, sitoutumista ja yhteistyötä” ja ”tukee henkilöstön itsearvostuksen ja -kunnioituksen tunteita sekä inspiroi omalla esimerkillään ja taidoillaan”. Vastausasteikko oli 1-5 (1= ei lainkaan, 3= toisinaan, 5= lähes aina). Mittarien väittämien perusteella niistä muodostettiin summamuuttujia, joiden reliabiliteetit on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Mittarien reliabiliteetit.

Mittari	Cronbachin alfa
Kouluilmapiiri (R-SLEQ)	.81
Opettajien uupumus (Bergenin Burnout Indicator)	.82
Opettajien työtyytyväisyys (Malinen & Savolainen)	.83

Käytöshäiriöt (Gray & Sime)	.88
Transformationaalinen johtajuus (Global Transformational Leadership Scale)	.90

Tässä tutkimuksessa opettajien arviot aggregoitiin koulutasolle, jolloin kutakin koulua edustaa kaikkien vastanneiden opettajien keskiarvo arvioiduista asioista. Analyyseissä selvitetään siis koulujen välistä vaihtelua ja muuttujien yhteyksiä koulutasolla.

3.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä käytettiin IBM SPSS Statistics 24- tilasto-ohjelmaa. Tutkimuksen ensimmäisiin kolmeen tutkimuskysymykseen käytettiin hierarkkista lineaarista regressioanalyysia. Tutkimuskysymyksestä riippuen selitettävänä muuttujina olivat kouluilmapiiri, opettajien uupumus ja opettajien tyytyväisyys nykyiseen työhönsä. Selittävinä muuttujina toimivat transformationaalinen johtajuus (TFJ) ja käytöshäiriöt. Neljännessä kysymyksessä haluttiin selvittää muuttujien yhdysvaikutusta. Yhdysvaikutuksen tarkastelua varten, koulujen vastaukset tiivistettiin kahteen ryhmään keskiarvojen perusteella. Esimerkiksi käytöshäiriöt tiivistettiin ryhmään 1: vähän käytöshäiriöitä ja ryhmään 2: paljon käytöshäiriöitä. Yhdysvaikutuksen myötä voidaan selvittää esimerkiksi onko käytöshäiriöiden yhteys uupumukseen erilaisista kouluissa, joissa transformaallinen johtajuus on korkealla tai alhaisella tasolla. Ryhmien yhdysvaikutusta testattiin kaksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA).

3.4 Eettiset ratkaisut

ProKoulu tutkimus haki Itä-Suomen yliopiston eettiseltä lautankunnalta eettisen ennakoarvion hankkeen toteutuksesta ja sai siltä puoltavan lausunnon. Hanke noudattaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittelemää hyvää tieteellistä

käytäntöä. Kaikilta tutkimukseen osallistuneilta opettajilta saatiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumiseen.

4 TULOKSET

4.1 TFJ:n ja käytöshäiriöiden yhteys kouluilmapiiriin

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä haluttiin selvittää ovatko TFJ ja käytöshäiriöt yhteydessä kouluilmapiiriin. Selitettävänä muuttujana oli kouluilmapiiri ja selittäjinä TFJ sekä käytöshäiriöt. Regressioanalyysin tulokset ovat esillä taulukossa 1. Hierarkkisen regressioanalyysin ensimmäisellä askeleella käytettiin TFJ:tä ja toisella askeleella mukaan lisättiin käytöshäiriöt. TFJ oli tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä kouluilmapiiriin ($F(1, 63) = 25,36, p < 0,001$). Myös käytöshäiriöt olivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä kouluilmapiiriin ($F(2, 62) = 17,29, p < 0,001$). TFJ ja käytöshäiriöt selittivät yhteensä 34 % kouluilmapiirin vaihtelusta koulujen välillä. Mitä korkeampaa transformationaalista johtajuutta koulun opettajat kokivat, sitä korkeammaksi koettiin myös kouluilmapiiri. Mitä enemmän taas koulussa esiintyi käytöshäiriöitä, sitä heikompi oli myös kouluilmapiiri.

Taulukko 2. TFJ:n ja käytöshäiriöiden yhteys kouluilmapiiriin.

	Kouluilmapiiri	
	β	R^2
Askel 1:		0,29***
Transformationaalinen johtajuus	0,54***	
Askel 2:		0,36***
Transformationaalinen johtajuus	0,50***	
Käytöshäiriöt	-0,27**	

HUOM. $p^* < 0,05$; $p^{**} < 0,01$ $p^{***} < 0,001$. β = standardoitu regressiokerroin, $R^2 =$
sovitettu selityssaste

4.2 TFJ:n ja käytöshäiriöiden yhteys opettajan työuupumukseen

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin TFJ:n ja käytöshäiriöiden yhteyttä opettajien työuupumukseen. Myös tässä kysymyksessä selittäjä muuttujina olivat TFJ ja käytöshäiriöt. Selitettävänä muuttujana oli opettajien työuupumus. Analyysin tulokset ovat esillä taulukossa 2. Analyysin ensimmäisellä askelella TFJ oli yhteydessä opettajien työuupumukseen ($F(1, 63) = 6,560$, $p < 0,05$). Toisella askelella käytöshäiriöt olivat myös yhteydessä työuupumukseen ($F(2, 62) = 4,402$, $p < 0,05$). Tulokset olivat tilastollisesti merkitseviä. TFJ ja käytöshäiriöt selittivät yhteensä noin 10% opettajien työuupumuksen vaihtelusta koulujen välillä. Kouluissa, joissa opettajat kokivat vähän transformationaalista johtajuutta, esiintyi enemmän opettajien työuupumusta. Myös mitä enemmän koulussa oli käytöshäiriöitä, sitä uupuneempia olivat koulun opettajat.

Taulukko 3. TFJ:n ja käytöshäiriöiden yhteys opettajien työuupumukseen.

	Opettajien työuupumus	
	β	R^2
Askel 1:		,094*
Transformationaalinen johtajuus	-,307*	
Askel 2:		,124*
Transformationaalinen johtajuus	-,285*	
Käytöshäiriöt	,175	

HUOM. $p^* < 0,05$; $p^{**} < 0,01$; $p^{***} < 0,001$. β = standardoitu regressiokerroin, R^2 = sovitettu selityssaste

4.3 TFJn ja käytöshäiriöiden yhteys opettajan työtyytyväisyyteen

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin opettajien työtyytyväisyyttä, joka oli selitettävä muuttuja. Selittävä muuttujina olivat TFJ ja käytöshäiriöt. Analyysin tulokset ovat esillä taulukossa 3. Ensimmäisellä askeleella TFJ oli tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä opettajien työtyytyväisyyteen ($F(1, 63) = 19,105$, $p < 0,001$). Toisella askeleella myös käytöshäiriöt olivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä opettajien työtyytyväisyyteen ($F(2, 62) = 11,664$, $p < 0,001$). TFJ ja käytöshäiriöt selittivät yhdessä 27 % opettajien työtyytyväisyyden vaihtelusta koulujen välillä. Mitä enemmän koulun opettajat raportoivat transformationaalista johtajuutta, sitä tyytyväisempiä he olivat nykyiseen työhönsä. Mitä enemmän taas koulussa esiintyi käytöshäiriöitä, sitä vähemmän olivat koulun opettajat tyytyväisiä nykyiseen työhönsä.

Taulukko 4. TFJ:n ja käytöshäiriöiden yhteys opettajien työtyytyväisyyteen.

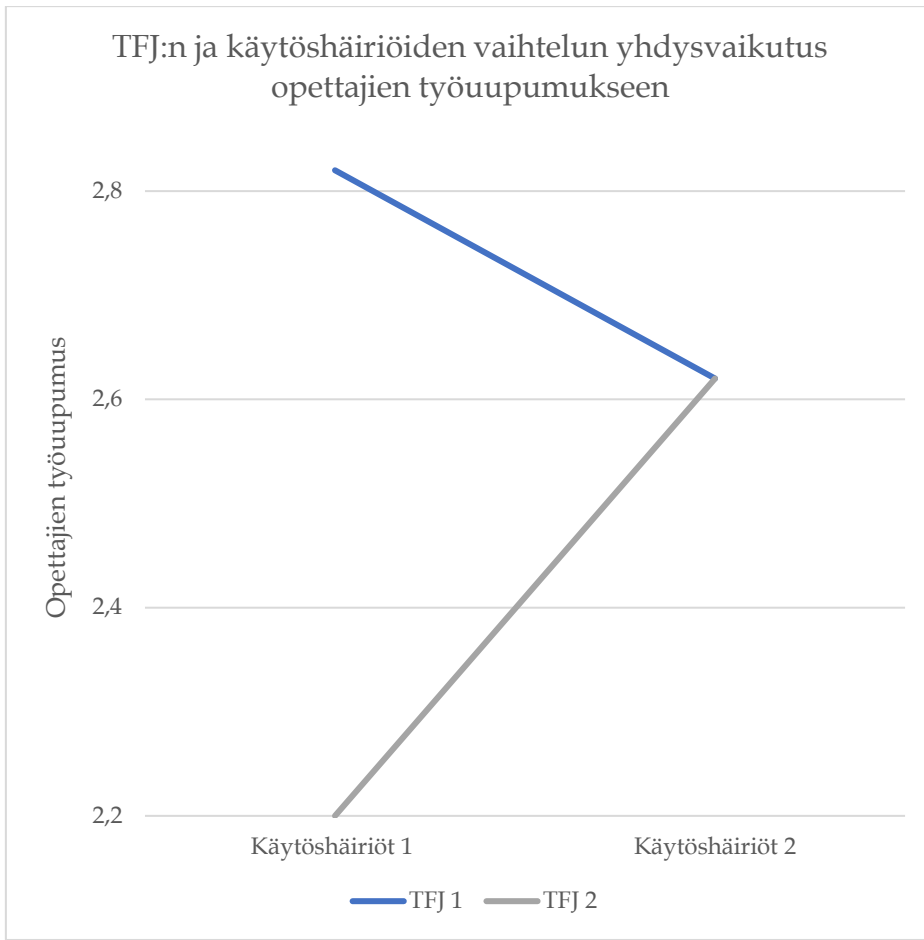
	Opettajien työtyytyväisyys	
	β	R^2
Askel 1:		,233***
Transformationaalinen johtajuus	,482***	
Askel 2:		,273
Transformationaalinen johtajuus	,457***	
Käytöshäiriöt	-,203	

HUOM. $p^* < 0,05$; $p^{**} < 0,01$; $p^{***} < 0,001$. β = standardoitu regressiokerroin, $R^2 =$ sovitettu selityssaste

4.4 TFJ:n ja käytöshäiriöiden vaihtelun yhdysvaikutus kouluilmapiiriin, opettajien työuupumukseen ja opettajien työtyytyväisyyteen.

Tutkimuksen neljännessä kysymyksessä haluttiin selvittää onko TFJ:n ja käytöshäiriöiden vaihtelulla yhdysvaikutusta kouluilmapiiriin, opettajien työuupumukseen ja opettajien tyytyväisyyteen nykyiseen työhönsä.

Etsittyä yhdysvaikutusta ei löytynyt kouluilmapiirissä ($F(1, 61) = 0,301$, $p > 0,05$, $\eta^2 = .005$) tai opettajien työtyytyväisyydessä ($F(1, 61) = 1,541$, $p > 0,05$, $\eta^2 = .026$), mutta löytyi opettajien työuupumuksessa. TFJ:n ja käytöshäiriöiden vaihtelulla oli selkeä yhdysvaikutus opettajien työuupumukseen ($F(1, 61) = 4,199$, $p < 0,05$, $\eta^2 = .069$), joka oli efektikooltaan kohtalainen. Vahva johtajuus ennakoiki vähäistä uupumusta opettajissa, mutta jos koulussa on paljon käytöshäiriötä johtajuus ei ole yhteydessä opettajien uupumukseen. Tulosta on havainnollistettu kuviossa 2. Numero 1 kertoo mitattavan asian vähäisyydestä ja numero 2 korkeudesta.



Kuvio 2. TFJ:n ja käytöshäiriöiden vaikutus opettajien työuupumukseen.

5 POHDINTA

Tutkimuksen päämääränä oli selvittää rehtorien johtajuuden ja koulussa esiintyvien käytöshäiriöiden yhteyttä kouluilmapiiriin, opettajien työuupumukseen ja työtyytyväisyyteen.

Tämä tutkimus osoitti, että koulun johtajuudella ja koulussa esiintyvillä käytöshäiriöillä on yhteys koulun kokonaisilmapiiriin ja opettajien hyvinvointiin työssään. Myös käytöshäiriöt ovat yhteydessä opettajien työtyytyväisyyden ja kouluilmapiirin muodostumiseen. Opettajien uupumusta esiintyy vähemmän kouluissa, joissa on vahva transformationaalinen johtajuus. Käytöshäiriöt tosin vaikuttavat uupumukseen lisäävästi, jolloin johtajuudella ei ole enää merkitystä. Tämä siis tarkoittaa, että johtajuuden vaihtelu on yhteydessä opettajien uupumukseen vain niissä kouluissa, jossa käytöshäiriöitä on keskimääräistä vähemmän. Aiemmat tutkimukset ovat myös tämän tuloksen tukena (Fernet ym. 2012; Friedman 1995; Liu ym. 2010; Närhi ym. 2017; Van Maele & Van Houtte 2014). Oppilaiden käytöshäiriöt sekä rehtorien johtajuustaitojen puute enteilevät opettajien uupumusta työssään (Fernet ym. 2012). Rehtorit ovat merkittävässä asemassa kouluilmapiirin rakentamisessa ja luottamuksellisen johtajuussuhteen muodostumisessa, ja näin ollen vaikuttavat myös opettajien jaksamiseen (Van Maele & Van Houtte, 2014). Myös Närhen ym. (2017) tutkimuksessa häiriökäyttäytymisen todetaan lisäävän opettajien työperäistä stressiä sekä työviihtyvyyttä.

Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että hyvällä johtajuudella voidaan vaikuttaa käytöshäiriöihin ja kouluilmapiiriin, mikä taas tukee opettajien hyvinvointia. Kouluilmapiirin kehittäminen lähtee johdon esimerkillä. Koulun rehtorien tehtävänä on löytää opettajille työtä helpottavia keinoja käytöshäiriöiden käsittelyyn sekä edesauttaa työhyvinvoinnin ylläpitoa. Hastings ja Bham (2003) huomauttavatkin, että ennen kaikkea tulisi selvittää miten ja miksi käytöshäiriöt kuormittavat opettajien jaksamista ja etsiä keinoja tilanteen muuttamiseksi. Luottamus vahvaan johtajuuteen antaa paremmat edellytykset yksilön psykologiselle hyvinvoinnille työssä (Kelloway ym. 2012;

Liu ym. 2010). Voidaan ajatella esimerkiksi, että hyvän, luottamusta välittävän johtajan myötä opettajilla on varmempi olo käsitellä työtä kuormittavia asioita. Van Maelen ja Van Houtten (2014) tutkimuksessa juuri luottamus rehtoria kohtaan auttaa opettajia jaksamaan työssään ja välttymään uupumiselta. Koulujen kehittämisessä tulisikin pohtia miten rehtorit pystyvät saavuttamaan luottamuksen opettajien keskuudessa. Skaalvikin ja Skaalvikin (2010) tutkimuksessa opettajat kokivat vahvempaa yhteenkuuluvuuden tunnetta kouluissa, joissa he kokivat hyväksyntää ja luottamusta muilta opettajilta ja koulun rehtorilta. Koulun rehtorin osoittaessa luottamusta opettajiaan kohtaan, kokivat opettajat myös luottamusta häntä kohtaan. Useissa tutkimuksissa opettajien hyvinvointia lisäävänä piirteenä toistuu mahdollisuus pyytää ja saada tukea rehtorilta (Kumpulainen 2013; Onnismaa 2010; Skaalvik & Skaalvik 2010; Zembylas & Papanastasiou 2007)

Toki uupumuksen syyt ovat moninaisia, mutta tämän tutkimuksen tulosten perusteella myös käytöshäiriöt vaikuttavat ratkaisevasti opettajien jaksamiseen. Opettajien uupumisen ehkäisyksi koulut tarvitsevat systemaattisia keinoja käytöshäiriöiden kitkemiseksi. Opettajat tarvitsevat tukea työtään vaikeuttavien käytöshäiriöiden kohtaamiseen ja kuormituksesta selviytymiseen (Malinen & Savolainen 2016).

Useat tutkimukset osoittavat, että positiivisen ilmapiirin ja käytöshäiriöiden vähenemisellä on yhteys (Lindh & Sinkkonen 2009). Positiivisen kouluilmapiirin muodostuminen taas edellyttää tehokasta riskien ennaltaehkäisyä - esimerkiksi nopeaa puuttumista väkivaltaan koulussa (Cohen ym. 2009), jonka voidaan ajatella olevan oikeanlaisen johtajuuden tulos. Kouluissa, joissa on selkeä toimintakulttuuri käytöshäiriöiden suhteen, ilmenee vähemmän kiusaamista ja oppilaat kokevat avunpyytämisen helpommaksi ja kokonaisilmapiirin positiivisemmaksi (Thapa ym. 2012). Toimintakulttuuri pitää sisällään koulussa välitettävät odotukset ja tavoitteet, joilla on merkittävästi vaikutusta käytöshäiriöiden hillitsemiseen (Närhi ym. 2017). Koulun toimintakulttuuri käsittää myös sen miten opettajat ja oppilaat tulevat parhaiten toimeen yhdessä. Kyse on yhteisten selviytymiskeinojen

löytymisestä. (Holopainen ym. 2009, s. 62) Koulun johtajuus on merkittävässä roolissa toimintakulttuurien kehittämisessä ja käyttämisessä. Holopainen (2009, s. 63) toteaa, että on tarpeen selvittää miten yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden tavoitteet saadaan parhaiten muutettua konkreettisiksi toimintatavoiksi koulun tukemiseksi. Rehtoreilla on tehtävänsä näiden toimintatapojen kehittämiseksi ja ensimmäisinä askelina voidaan pitää oman johtajuutensa kehittämistä.

Transformationaalinen johtajuuden malli on omiaan juuri kehittämiseen liittyvissä haasteissa. Transformationaalisen johtajuuden mallin mukaisesti kehittämistyö onnistuu parhaiten, kun (1) se kytketään työntekijöiden perustehtäviin, (2) työlle hankitaan ja kohdennetaan sen vaatimat resurssit, (3) kehittämiseen liittyvät visiot jaetaan, (4) johtaminen on jaettava, (5) työtä tehdään yhteistyöllä ja aikatauluista pidetään kiinni. (Raasumaa, 2010, s. 197.) Epsteinin ym. (2008) mukaan käytöshäiriöihin puuttuvan toimintakulttuurin luomisessa rehtorin tehtävänä on luoda aikaa opettajien työryhmälle sekä tarjota tukea työskentelylle. Rehtorin tehtävänä on näin ollen mahdollistaa työyhteisönsä keinot puuttua ongelmiin.

Ennen kaikkea rehtorilta vaaditaan hyviä vuorovaikutustaitoja ja herkkyyttä ihmisten johtamiseen. Fernet ym. (2012) huomauttavat, että luokkahuoneen ja koulun ympäristötekijät voivat vaikuttaa opettajien hyvinvointiin sekä positiivisesti että negatiivisesti. Tarkat aikarajat, tavoitteet ja kannustimet voivat myös kuormittaa ja aiheuttaa stressiä. Opettajien työssä jaksamiseen vaikuttaa myös heidän minäpystyvyytensä, autonomiansa ja motivaationsa (Fernet ym. 2012; Liu ym. 2010; Koruklu ym. 2012; Santavirta ym. 2007). Ihmisten johtamisessa rehtorilta vaaditaan kykyä monipuoliseen yksilöiden ja ryhmien kuunteluun sekä kannustamiseen. Johtajan viestintätaidot, kuten kuuntelutaito, selkeys ja empatia vaikuttavat positiivisesti työyhteisön työtyytyväisyyteen ja tuottavuuteen (Sinisammal, 2011). Rehtorin työlle keskeisenä pidetään aitoutta ja rehellisyyttä, johon vaikuttavat myös persoonalliset tekijät (Raasumaa, 2010, s. 259). Viestiäkseen edustamiaan arvoja tulee rehtorin kiinnittää huomiota omaan vuorovaikutusosaamiseensa. Vuorovaikutusosaaminen määritellään ilmiöksi, jota voi kehittää.

Kehittämällä tarkoitetaan omalle henkilölle tyypillisten viestimistapojen tiedostamista ja asenteiden muuttamista. (Rouhiainen-Neunhäuserer, 2009) Näin ollen tukeakseen työntekijöitään oikealla tavalla, rehtorin tulee osata viestiä selkeästi ja empaattisesti. Aidon kiinnostuksen osoittaminen työntekijöidensä hyvinvointia kohtaan sekä kuunteleminen ovat avainasemassa tukemisessa ja työskentelyilmapiirin muodostamisessa.

Leithwood, Harris ja Hopkins (2008) kiteyttivät tutkimuksessaan neljä kategoriaa, joita kaikki menestyvät koulun johtajat toteuttavat. Näihin lukeuvat vision ja suunnan näyttäminen, ihmisten ymmärtäminen ja kannustaminen sekä työolosuhteiden kehittäminen niin opettajien välisen yhteistyön tasolla kuin koulun infrastruktuurin tasolla. Käytännön elämässä tuntuu mahdottomalta, että esimerkiksi kaikki transformationaalisen johtajuuden mallin ominaisuudet kulminoituisivat koulun yhteen tai kahteen johtohenkilöön. Fullan (2001) kuitenkin huomauttaa, että rehtorin tiedostaessa TFJ:n suosittamat aspektit, mennään kohti positiivisempaa suuntaa.

Tulevaisuudessa rehtoreilta odotetaan enenevässä määrin työtä koululaitoksen kehittämisen ja työyhteisön hyvinvoinnin tueksi (OPH 2007). Johtamisen mallien tiedostamisella rehtori voi tukea oman työnkuvansa rakentumista ja työnsä jäsentelyä (Karikoski 2009). Yhteisten sääntöjen ja tavoitteiden asettaminen sekä esimerkillä toimiminen on rehtorin työlle olennaista. Innovatiivinen ajattelu, karisma ja luottamuksellisuuden osoittaminen edesauttavat tavoitteiden saavuttamisessa. Fullanin mukaan koulutusorganisaation johtamisen tulisi olla johtamista, joka sitoutuu moraalisiin päämääriin ja toisten palvelemiseen (cf. Raasumaa, 2010). Näin ollen rehtorin työssä tulosvastuuta tärkeämpää tulisi olla hyvinvoivan työ- ja kouluilmapiirin luominen ja tapojen etsiminen sen saavuttamiseksi. Alasoini (2010) huomauttaa, että työn tuloksellisuus ja työhyvinvointi näyttäisivät kulkevan käsikädessä. Hyvinvoivan ilmapiirin luominen on siis tapa saavuttaa halutut tavoitteet myös työn tehokkuudessa. Kelloway ym. (2012) huomauttavat, että oman johtajuuden kehittäminen ja oikeudenmukaisuus

johtamisessa edesauttavat mahdollisesti myös rehtorin omaa hyvinvointia työssä.

Tutkimuksen luotettavuudessa olen ottanut huomioon oman roolini tutkijana tilanteessa, jossa en ole itse ollut laatimassa tai toteuttamassa tutkimuksen aineistonkeruuseen liittyviä menetelmiä tai itse keräämistä. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, s. 182) huomauttavatkin, että valmiisiin aineistoihin tulee suhtautua lähdekriittisesti, jonka olen ottanut huomioon tutkimusta tehdessäni. Olen pyrkinyt keräämään tutkimuksen taustatietoa laajasti erilaisista lähteistä ja vertaillut mittarien lähteitä löytämiini lähteisiin. Koulutason tutkimuksen luotettavuudelle haitallista on, että aineistossa ei huomioitu koulujen kokoeroja. Koska tutkimuksen analyysit tehtiin koulutasoisina, jää tutkimuksen numerus pieneksi suuresta otoskoosta huolimatta. Tämä voi tarkoittaa, että jotkut muuttujien väliset merkittäviksi tulkitut yhteydet saattavat jäädä tilastollisesti ei-merkitseviksi. Tutkimuksen aineisto on myös poikkileikkausaineistoa, jolloin tulokset ovat vain viitteellisiä. Tämän tutkimuksen kaikissa mittareissa on kuitenkin korkea reliabiliteetti, joten voidaan olettaa etteivät tutkimuksen tulokset ole täysin sattumanvaraisia. Tutkimuksen yleistettävyyteen vaikuttaa koulutason tutkimukselle melko pieni otanta sekä koulujen sijoittuminen pelkästään Itä-Suomeen. Pro Gradu työlle yli 60 koulun otanta on sen sijaan harvinainen ja tekeekin työstä mielenkiintoisemman. Tässä mielessä tutkimus on myös tarjonnut uutta tietoa tieteen kentälle.

5.1 Jatkotutkimusideat

Tämän tutkimuksen myötä korostuvat vaatimukset siitä, millaista johtajuutta suomalaisiin kouluihin kaivataan. Kehittyvä koulu kaipaa vahvaa johtajaa, joka osaa kehittää ja analysoida omaa toimintaansa. Rehtorien tulee ymmärtää oman johtamistapansa merkitys koko koulun mittakaavassa. Karikoski (2009)

huomauttaa, että koulujen ongelmat ovat muuttuneet monialaisiksi ja ongelmiin puuttuminen vaatii rehtoreilta taitoja, joihin heillä ei ole jaksamisen ja ajanhallinnan puitteissa edellytyksiä. Rehtoreille tarjottavat lisäkoulutukset ovat usein lyhyitä ja pintapuolisia (Karikoski, 2009). Jatkotutkimuksena olisikin mielenkiintoista selvittää millaisia keinoja rehtorit käyttävät käytöshäiriöiden kitkemiseksi ja kuinka tehokkaita nämä keinot ovat. Kiinnostavaa olisi myös tutkia rehtorien koulutuksen kattavuutta ja miten koulutus vastaa työnkuvan haasteisiin. Alati mutkistuvan työnkuvan myötä on hyvä seurata myös rehtorien hyvinvointia työssään. Useat tutkimukset korostivat myös opettajien minäpystyvyyden tärkeyttä sekä käytöshäiriöiden kitkemisessä, että työhyvinvoinnin kannalta (Koruklu ym. 2012; Liu ym. 2010; Van Maele & Van Houtte 2014; Zembylas & Papanastasiou 2004). Jatkotutkimuksena olisi näin ollen mielenkiintoista tutkia myös millä keinoin opettajien minäpystyvyyttä voidaan tukea ja vahvistaa.

LÄHTEET

Aho, E., Pitkänen, K. & Sahlberg, P. 2006. Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968. Washington, DC: World Bank.

Ahonen, H. 2008. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 352. Jyväskylä.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19408/9789513934538.pdf?sequence=1>

Alava, J., Halttunen, L., & Risku, M. (2012). Changing School Management. Finnish National Board of Education. Retrieved from
http://www.utbildningsstyrelsen.fi/download/146781_Changing_school_management.pdf

Bakker, A. & Oerlemans, W. (2011). Subjective Well-being in Organizations. New York: Oxford University Press, Editors: K.S. Cameron, G.M. Spreitzer, pp.178-189

Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9–32.
<http://doi.org/10.1080/135943299398410>

Birasnav, M., Ragnekar, S. & Dalpati, A. 2010. Transformational leadership and human capital benefits. The role of knowledge management. *Leadership & Organizational Development Journal* 32, 106 - 126.
<https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/01437731111112962>

Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V., & Bassler, O. C. (1988). Individual and situational contributors to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 82, 106-112.

Carless, S. A., Wearing, A. J., & Mann, L. (2000). A short measure of transformational leadership. *Journal of Business and Psychology*, 14(3), 389-405.

Chang, M-L. 2009. An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*; New York. 21 (3). 193-218.

Chen, L., Zheng, W., Yang, Baiyin. & Bai, Shuaijiao. (2016) "Transformational leadership, social capital and organizational innovation", *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 37 Issue: 7, pp.843-859, <https://doi.org/10.1108/LODJ-07-2015-0157>

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review* 76(2), 201-237 <http://www.ijvs.org/files/Publications/Social,%20Emotional,%20Ethical.pdf>

Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N. & Pickeral, T. (2009). *School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education*. Columbia University.
<http://www.ijvs.org/files/Publications/School-Climate.pdf>

Elton, R. (1989). *Discipline in schools: report of the Committee of Enquiry chaired by Lord Elton* (p. 227). HM Stationery Office. Haettu lokakuu 8, 2018
<http://www.educationengland.org.uk/documents/elton/elton1989.htm>

Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K. & Weaver, R. (2008) *Reducing Behavior Problems in the Elementary School Classroom*. IES National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance. Institute of Education.

Fernet, C., Guay, F., Senecal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual " changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514e525.

Friedman, I.A. (1995) *Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout*, *The Journal of Educational Research*, 88:5, 281-289, DOI: 10.1080/00220671.1995.9941312

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass op. Hastings, R & Bham, M. (2003) *The Relationship Between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout*. *School Psychology International*. 24 (1). 115-127.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2008) *Tutki ja kirjoita*. Tammi. Helsinki.

Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. (2009). *Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Opetushallitus. Edita Prima Oy. Helsinki

Huuhka, M. (2010). *Luovan asiantuntijaorganisaation johtaminen*. Talentum.

Innanen, H. (2014). *Occupational Well-being. The Role of Areas of Worklife and Achivement and Social Strategies*. University of Jyväskylä.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44456/978-951-39-5871-8_vaitos31102014.pdf?sequence=1

Johnson, B., Stevens, J. J., & Zvoch, K. (2007). *Teachers' Perceptions of School Climate A Validity Study of Scores From the Revised School Level Environment Questionnaire*. *Educational and psychological measurement*, 67(5), 833-844.
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013164406299102>

- Karikoski, A. (2009) Aika hyvä rehtoriksi – selviääkö koulun johtamisesta hengissä. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan soveltavan kasvatustieteen laitos: Tutkimuksia 297.
- Kelloway, E.K., Turner, N., Barling, J., & Loughlin, C. (2012) Transformational leadership and employee well-being: The mediating role of employee trust in leadership. *Work & Stress* 26(1), 39-55.
- Kinnunen, U. & Hätinén, M. (2015) Työuupumus ja jaksaminen työelämässä. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim). Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet (s. 38-55) Keuruu. PS-kustannus
- Konu, A. (2002). Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Koruklu N., Özenoğlu- Kiremit, H., Feyzioğlu B., & Aladağ , E. (2012). Teachers' Burnout Levels in terms of Some Variables. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1823-1830.
- Kumpulainen, T. (2014). Opettajat suomessa 2013. Opetushallitus.
- Kumpulainen, K. (2013). Henkilöstön työssä koettu hyvinvointi: pitkittäisseuranta muuttuvassa kouluorganisaatioissa. Itä-Suomen Yliopisto. Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 61
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management* 28(1), 27-42.
- Lindh, R. & Sinkkonen, H-M. (2009). Koulusta selviytyminen. Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Liu, J., Siu, O-L. & Shi, K. (2010). Transformational leadership and employee wellbeing : the mediating role of trust in the leader and self-efficacy. *Applied Psychology*, 59(3), 454-479. doi: 10.1111/j.1464-0597.2009.00407.x
- Malinen, O-P. & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152.
- McCarthy, C., Lambert, R., O'Donnell, M. & Melendres, L. (2009) The Relation of Elementary Teachers' Experience, Stress, and Coping Resources to Burnout Symptoms. *The Elementary School Journal*. 109 (3). 283-300.

Mitchell, M., Bradshaw, C. & Leaf, P. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: a multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health* 80(6), 271-279.

Mäkikangas, A. & Feldt, T. & Kinnunen, U. (2005): Myönteiset työasenteet ja työhyvinvointi. Työtyytyväisyys. Teoksessa Kinnunen, U. & Feldt, T. & Mauno, S. (toim.) Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 56-74

Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. (2017) Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Education Research Journal* . 43 (2), 1186-1205.

Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S. & Savolainen, H. (2015) Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools, *European Journal of Special Needs Education*, 30 (2), 274-285, DOI: 10.1080/08856257.2014.986913

Näätänen, P., Aro A., Matthiesen S.B. & Salmela-Aro K. (2003). Bergen burnout indicator 15. Helsinki: Edita Publishing.

OAJ. (2018). Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018.

OAJ. (2016). Opetusalan työolobarometri. OAJ:n julkaisusarja 4:2016.

OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

Onnismaa, J. (2010). Opettajien työhyvinvointi: katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Raportit ja selvityksen 2010:1. Opetushallitus. Haettu 29.1.2017: http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf

Opetusministeriö. (2007). *Improving school leadership, Finland. Country background report*. Publications of the Ministry of Education. <http://www.oecd.org/education/school/38529249.pdf>

Raasumaa, V. (2010) Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22711/9789513938031.pdf>

Rouhiainen-Neunhäuserer, M. (2009). Johtamisen vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen. Johtamisen viestintähaasteet tietoperäisessä organisaatiossa. Jyväskylän Yliopisto.

Santavirta, N., Solovieva, S., & Theorell, T. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 213–228.

Sergiovanni, T. (1998) Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness, *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 1:1, 37-46

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. (2008) Evidence-based Practices in classroom management: considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31 (3). 351-380.

Sinisammal, J. (2011). Työhyvinvoinnin ja työympäristön kokonaisvaltainen kehittäminen - tuloksia osallistuvista tutkimus- ja kehittämisprojekteista sekä asiantuntijahaastattelusta. Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514297076.pdf>

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2011) Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27. 1029-1038

Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 28 (4), 244–257.

Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A. & Guffey, S. 2012. School climate research summary: August 2012. New York: National School Climate Center (3).

Terävä, K. & Mäkelä-Pusa, P. (2011). Esimies työhyvinvointia rakentamassa. Tampere: Tammerprint Oy. <http://www.uta.fi/jkk/tyovirta/materiaalipankki/Esimes%20ty%C3%B6hyvinvointia%20rakentamassa.pdf>

Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A. & Guffey, S. (2012). School climate research summary: August 2012. New York: National School Climate Center (3).

Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2014) Trust in schools: a pathway to inhibit teacher burnout?. *Journal of Educational Administration*, Vol. 53 Iss 1 pp. 93 - 115

Virtanen, M., Kivimäki, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J. & Pietikäinen, M. (2009). Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland. *European Journal of Public Health* 19(5), 554–560.

Väljjarvi, J. & Kupari, P. (2015). Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2015:6.

Way, N., Reddy, R. & Rhodes, J. (2007). Students' Perceptions of School Climate During the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. *Am J Community Psychol* (2007) 40:194-213

Uusi-Kakkuri, P. (2017) Transformational leadership and leading creativity. University of Vaasa. https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-749-1.pdf

Yong, Z. & Yue, Y. (2007). Causes for Burnout among Secondary and Elementary School Teachers and Preventive Strategies. *Chinese Education and Society* 40(5), 78-85