

**”Hyvin suunniteltu ja harjoiteltu on jo puoliksi tehty” -
peruskoulun rehtori johtajana koulun kriisitilanteissa**
Viivi Oldén

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Syyslukukausi 2023
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Oldén, Viivi. 2023. "Hyvin suunniteltu ja harjoiteltu on jo puoliksi tehty" - peruskoulun rehtori johtajana koulun kriisitilanteissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 70 sivua.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin sitä, millaista on toimia johtajana koulun erilaisissa kriisitilanteissa. Keskeisenä kiinnostuksen kohteena oli rehtoreiden johtamisosaaminen kriisitilanteissa ja sitä tutkittiin selvittämällä, millaisista ulottuvuuksista johtamisosaaminen kriisitilanteissa koostui ja millaisia asioita näihin ulottuvuuksiin liittyi. Lisäksi tarkasteltiin sitä, erosiko johtamisosaaminen työkokemuksen mukaan muodostetuissa ryhmissä.

Tutkimuskohteena olivat neljän suomalaisen kunnan kaikki suomenkielisten peruskoulujen rehtorit. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella, jossa tutkittavat vastasivat ensin väittämiin ja lopuksi avoimiin kysymyksiin. Vastauksia saatiin 28. Tutkimus toteutettiin monimenetelmällisesti eli mixed methods -tutkimuksena. Aineisto analysoitiin sekä määrällisillä että laadullisilla menetelmillä. Määrällisenä menetelmänä tutkimuksessa oli reliabiliteetin laskeminen Cronbachin alphan avulla sekä Mann-Whitney U-testi. Laadullinen analyysi toteutettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksessa todettiin, että johtamisosaaminen kriisitilanteissa koostui viidestä ulottuvuudesta: päätöksenteko, vuorovaikutus, yhteistyö, oma jaksaminen ja joustavuus kriisitilanteissa. Tutkimus ei onnistunut tavoittamaan ulottuvuuksista päätöksenteon ja yhteistyön prosesseja, vaan niiden Cronbachin alpha-kertoimet jäivät alle 0,60 raja-arvon. Tutkimus onnistui kuitenkin tavoittamaan vuorovaikutuksen, oman jaksamisen ja joustavuuden prosessit sekä erittelemään kaikkien ulottuvuuksien sisältöä. Työkokemuksen perusteella muodostettujen ryhmien väliltä ei löydetty tilastollisesti merkitsevää eroa johtamisosaamisessa vuorovaikutuksen, oman jaksamisen tai joustavuuden suhteen.

Asiasanat: kriisi, johtaminen, peruskoulujen rehtorit, mixed methods

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 JOHTAMINEN	8
2.1 Johtaminen ja johtajuus	8
2.2 Koulun johtaminen	11
2.3 Rehtorin työ	14
3 JOHTAMINEN KRIISITILANTEISSA	17
3.1 Kriisi	17
3.2 Organisaation ja johtajan resilienssi	17
3.3 Koulun johtaminen kriisitilanteissa	19
3.3.1 Päätöksenteko	20
3.3.2 Vuorovaikutus	21
3.3.3 Yhteistyö	22
3.3.4 Oma jaksaminen	23
3.3.5 Joustavuus kriisitilanteissa	24
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	25
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
5.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimuksen metodologia	26
5.2 Tutkittavat.....	28
5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	28
5.4 Aineiston analyysi	30
5.4.1 Määrällisen aineiston analyysi	30
5.4.2 Laadullisen aineiston analyysi	32

5.5 Eettiset ratkaisut.....	35
6 TULOKSET.....	38
6.1 Rehtoreiden kriisitilannejohtamisosaaamisen ulottuvuudet ja niiden sisällöt	38
6.2 Ulottuvuuksien määrällisten ja laadullisten tulosten vertailu	46
6.3 Johtamisosaaamisen eroavaisuudet paljon ja vähän työkokemusta omaavien rehtoreiden ryhmissä	47
7 POHDINTA.....	49
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	49
7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet	53
LÄHTEET	56
LIITTEET.....	63

1 JOHDANTO

2020-luvun alku on ollut maailmanlaajuisesti vaikea, sillä olemme kulkeneet kriisistä toiseen. Ensin yhteiskuntaa ja kouluja koetteli koronakriisi, joka vaikutti koulunkäyntiin. Korona-aikaa koskevat väliaikaiset ohjeistukset Suomen kouluissa ovat päättyneet lukuvuoden 2022–2023 alussa (Opetushallitus, 2023a). Koronakriisin suurimpien vaikutusten heikennyttyä seurasi sota Ukrainassa ja sen mukanaan tuomat ilmiöt, kuten energian riittämättömyys ja ukrainalaisten pakolaislasten koulutus. Vuoden 2023 toukokuun lopussa pelkästään perusopetukseen valmistavassa opetuksessa oli 5 700 ukrainalaista (Opetushallitus, 2023b). On selvää, että edellä mainitut kriisit vaikuttavat myös kouluihin ja vaativat rehtoreilta johtamisen taitoja.

Johtaminen nähdään tärkeänä koulun kehittymisen kannalta (Smith & Riley, 2012). Johtamisen voidaan katsoa koostuvan neljästä perustehtävästä, jotka ovat suunnittelu, organisointi, arviointi ja ihmisten johtaminen (Viitala & Jylhä, 2019). Koulun johtaminen on suurissa määrin juuri ihmisten johtamista (Northouse, 2022), mutta koulun johtajan työhön kuuluu myös paljon suunnitteluun, organisointiin ja arviointiin liittyviä tehtäviä (esim. Pokka, 2014; Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015). Kasvatusalan johtajat ovat arvioineet esimiestyönsä kannalta tärkeimmiksi ominaisuuksiksi muun muassa yhteistyökyvyn, organisointikyvyn ja paineensietokyvyn (Sivista, 2020a).

Johtamiseen liittyviä erilaisia osa-alueita ja tarvittavaa osaamista voidaan kuvata kompetenssihierarkiamallin avulla. Kompetenssihierarkiamalli pohjautuu Sergiovannin (1984) ja Haydenin (1996) tutkimuksiin ja rakentuu Jorde-Bloomin (1997) mukaan viidestä tasosta: hallinnollinen johtaminen, henkilöstöjohtaminen, pedagoginen johtaminen, suhdetoiminta (esim. verkostoituminen, yhteistyö päättäjien kanssa) ja symboliset tehtävät (ammattiyhteisön yhteisöllisen identiteetin vahvistaminen selkeän vision ja arvojen kautta). Mitä ylemmäs tasoilla liikutaan, sitä vaativammaksi työtehtävät muuttuvat (Jorde-Bloom, 1997).

Johtaminen saa aivan uuden merkityksen kriisi- ja uhkatilanteissa (Opetushallitus, 2022) ja kriisitilannejohtaminen vaatii erilaisia taitoja kuin johtaminen

ylipäänsä (Smith & Riley, 2012). Kriisitilanteissa koulun johtajan toiminnassa korostuukin tehokas päätöksenteko, selkeä vuorovaikutus, yhteistyö kriisin osapuolten kanssa, oman jaksamisen tukeminen sekä joustavuus (Thornton, 2021; Gainey, 2009; Harris & Jones, 2020). Strehmel ym. (2023) painottavat kriisitilanteissa informaation ja vuorovaikutuksen tärkeyttä. Johtajien on kyettävä keräämään informaatiota ja tiedotettava henkilökuntaa ja muita sidosryhmiä ymmärrettävästi, arvostavasti ja luottamusta herättävästi (Strehmel ym., 2023). Tehokkaan vuorovaikutuksen ja yhteistyön tärkeyden ovat todenneet myös Marshall ym. (2020), Smith ja Riley (2012) sekä Gainey (2009). Kriisitilanteet ovat koulujen johtajille usein stressaavia ja vaativia tilanteita (Reid, 2022; Brown, 2017) ja oman jaksamisen ja hyvinvoinnin tukeminen ja etusijalle laittaminen on tärkeää (Harris & Jones, 2020).

Sivistan (2020b) toteuttaman tutkimuksen mukaan kasvatusalan johtajat ja esimiehet kokevat tarvitsevansa tukea oman osaamisensa kehittämiseen erityisesti kriisijohtamisen alalla. Johtamisosaamista ja sen kehittämistarpeita on tutkittu jonkin verran (esim. Fonsén ym., 2022), mutta tällöin kiinnostus on kohdistunut johtamiseen ja johtamisosaamiseen ylipäänsä. Lisäksi kansainvälistä tutkimusta erityisesti johtamiseen koronakriisissä löytyy melko paljon (esim. Beauchamp ym., 2021, Thornton, 2021) ja myös suomalaista tutkimusta koronakriisiin liittyen julkaistaan parhaillaan (esim. Ahtiainen ym., 2022). Usein kriisit, joissa rehtoreiden toimintaa on tutkittu, ovat olleet rajattuja, kuten korona tai erilaiset sään ääri-ilmiöt (esim. Thornton, 2021; Mayer ym., 2008). Tässä tutkimuksessa kriisi ymmärretään kuitenkin laajasti sisältäen esimerkiksi ilkivaltatilanteet koulussa ja tätä kautta pyritään tuottamaan kuvaa monipuolisesti rehtoreiden johtamisosaamisesta kriisitilanteissa.

Kriisit muodostuvat pääasiassa kolmesta vaiheesta: 1) ennen kriisiä (esim. kriisisuunnitelman laatiminen, 2) kriisin aikana ja 3) kriisin jälkeen (esim. toiminnan arviointi) (Brown, 2017). Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on tutkia pääasiassa kriisin toista vaihetta eli kriisin aikana tapahtuvaa johtamistoimintaa kouluissa. Kiinnostuksen kohteena on peruskoulun rehtoreiden kokemukset

siitä, millaista on toimia johtajana koulun erilaisissa kriisitilanteissa. Tutkimuksen keskeiset tutkimustavoitteet pyrkivät selvittämään, millaista peruskoulun rehtoreiden johtamisosaaminen kriisitilanteissa on ja onko työkokemuksen mukaan muodostettujen ryhmien välillä eroja johtamisosaamisen suhteen.

Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu suuremmista teemoista kohti rajatumia käsitteitä alkaen johtamisesta ja johtajuudesta jatkuen koulun johtamiseen ja rehtorin työhön. Lisäksi käsitellään kriisin käsitettä, organisaation ja johtajan resilienssiä sekä koulun johtamista kriisitilanteissa. Metodologisessa luvussa kuvataan tutkimuksen sijoittuminen monimenetelmä tutkimuksen (mixed methods) kentälle, tutkimukseen osallistujat sekä käytetyt aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät. Tutkimuksen tuloksissa esitellään löydetyt viisi kriisijohtamisen osa-alueita ja niiden tarkempi kuvaus sekä vertaillaan määrällisellä ja laadullisella tutkimusotteella saatuja tuloksia. Lisäksi esitellään työkokemuksen perusteella luotujen ryhmien johtamisosaamista kuvaavat tulokset. Viimeisessä luvussa pohditaan tutkimuksen tuloksia suhteessa aiempaan tutkimukseen ja tarkastellaan tutkimuksen rajoituksia sekä esitellään jatkotutkimusaiheita.

2 JOHTAMINEN

2.1 Johtaminen ja johtajuus

Johtaminen voidaan jaotella asioiden johtamiseen ja ihmisten johtamiseen, vaikka näitä onkin vaikea erottaa toisistaan (Viitala & Jylhä, 2019). Ihmisten johtamista kutsutaan usein johtajuudeksi ja joissakin tapauksissa se nähdään johtamisen alakäsitteenä (esim. Viitala & Jylhä, 2019). Northousen (2022) mukaan johtaminen (management) on nähty keinona ylläpitää järjestystä ja jatkuvuutta organisaatiossa, kun taas johtajuuden (leadership) tarkoituksena on ollut mahdollistaa rakentava ja joustava muutos. Molemmat ovat organisaation näkökulmasta kuitenkin yhtä tärkeitä osa-alueita, sillä ilman johtajuutta organisaatio voisi olla hyvin jäykkä, kun taas ilman johtamista organisaatio voisi olla jatkuvassa muutoksessa vain muutoksen vuoksi (Northouse, 2022).

Viitalan ja Jylhän (2019) mukaan johtaminen koostuu pääasiassa neljästä eri tehtävästä: suunnittelu, organisointi, arviointi ja ihmisten johtaminen (eli johtajuus). Suunnittelu tarkoittaa sitä, että pohditaan, mitä tavoitellaan, mitä tehdään tavoitteiden täyttymiseksi ja miten tavoitteiden halutaan täyttyvän (Viitala & Jylhä, 2019). Organisoinnilla tarkoitetaan puolestaan sitä, että huolehditaan puitteet kuntoon tavoitteiden saavuttamiseksi (Viitala, 2021). Arviointi mahdollistaa kehittymisen, kun tuloksia vertaillaan tavoitteisiin ja pohditaan, miksi onnistuttiin tai epäonnistuttiin (Viitala & Jylhä, 2019). Ihmisten johtaminen voidaan puolestaan määritellä esimerkiksi Northousen (2022) mukaan prosessiksi, jossa yksilö vaikuttaa muihin yksilöihin ja pyrkii toiminnallaan saamaan nämä saavuttamaan yhteiset tavoitteet. Asioiden johtaminen koostuu siis toiminnan suunnittelusta, organisoinnista ja arvioinnista, kun taas ihmisten johtamisessa tärkeää ovat tavoitteet, riittävän osaamisen varmistaminen, resurssit, palaute ja tuki (Viitala & Jylhä, 2019).

Northousen (2022) mukaan johtajuus määritellään prosessiksi, jossa yksilö vaikuttaa toisiin eikä esimerkiksi joukoksi yksilön ominaisuuksia. Tällöin johtajuutta ei rajoiteta vain virallisesti nimettyjen johtajien toiminnaksi, vaan johtajuus

on kaikkien ulottuvilla ja jotakin sellaista, jota voi oppia (Northouse, 2022). Koulutusjohtamisessakin on vuosien aikana tapahtunut muutosta siihen suuntaan, että johtaminen ja johtajuus on alettu nähdä rinnakkaisina ja yhtä tärkeinä kompetensseina rehtorin osaamisessa (Risku & Alava, 2021).

Suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetystä käsitteestä jaettu johtajuus käytetään kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa useampaa eri nimitystä. Näitä ovat muun muassa *distributed leadership* ja *shared leadership* (esim. Spillane, 2005; Kocolowski, 2010). Sisältöjen perusteella näitä käsitteitä on vaikea erottaa toisistaan, sillä tutkijat käyttävät käsitteitä keskenään vaihtoehtoisesti ja yhtä aikaa. Siksi käytän tutkielmassa jatkossa suomenkielistä nimitystä jaettu johtajuus ja tarvittaessa erotan käsitteet englanninkielisellä nimityksellä.

Jaettu johtajuus määritellään yhteiseksi johtajuustoiminnaksi, jossa tiimit tai ryhmät vaikuttavat toisiinsa ja hoitavat yhdessä velvollisuudet ja vastuut, jotka perinteisesti kuuluvat yhdelle nimetylle johtajalle (Kocolowski, 2010). Jaettu johtajuus ei kuitenkaan tarkoita vain sitä, että useat yksilöt jakavat vastuun koulun johtamisesta, vaan se on johtajuuskäytäntö, joka muodostuu johtajien, heidän alaistensa ja käsillä olevan tilanteen vuorovaikutuksen mukaan (Spillane, 2005). Tällä Spillane tarkoittaa sitä, että eri ihmisten yksittäiset teot luovat yhdessä yhtenäisen johtajuuskäytännön, esimerkiksi opetuksen kehittämisen suhteen. Johtajuuden voi jakaa useammalla tavalla, sillä jakaa voidaan esimerkiksi tehtäviä tai vastuita (Drysdale & Gurr, 2017). Jaetussa johtajuudessa nimellisten johtajien tehtäväksi jää luoda yhteinen toimintakulttuuri, pitää mielessä organisaation iso kuva ja kannustaa muita johtamaan (Harris, 2004).

Jaettu johtajuus on yleistä koulumaailmassa (Kocolowski, 2010). Harrisin (2004) mukaan tutkimuksissa on saatu viitteitä siitä, että jaettu johtajuus vaikuttaisi positiivisesti koulun kehittymiseen. Myös Leithwood ym. (2019) toteavat, että jaetulla johtajuudella voi olla positiivisia vaikutuksia koulun ja oppilaiden menestymiseen. Jaettu johtajuus on myös ominaista suomalaisissa kouluissa, joissa johtajuutta on jaettu monillakin eri tavoilla jo useiden vuosien ajan (Pokka, 2014).

Jaetulla johtajuudella on sekä omat vahvuutensa että heikkoutensa. Kocolowskin (2010) mukaan tutkimuksissa on huomattu, että jaettu johtajuus muun muassa mahdollistaa yksilöiden omien vahvuuksien käytön sekä laskee johtajien stressitasoja. Harrisin (2004) mukaan jaettu johtajuus vaikuttaa positiivisesti koulutuksen tasoon, pedagogiikkaan ja koulun kulttuuriin. Sekä Kocolowski (2010) että Harris (2004) pitävät jaetun johtajuuden yhtenä rajoituksena sitä, että se voi olla vaikea istuttaa organisaatioon: asenteet yhteistä johtamista kohtaan voivat olla kielteisiä ja nimellisten johtajien voi olla vaikeaa luopua vallastaan. Jaetussa johtajuudessa voi olla myös vaikeaa miettiä, miten tai kenen toimesta vastuut jaetaan (Harris, 2004). Pokan (2014) mukaan tärkeää jaetussa johtajuudessa kuitenkin on, että päätösvaltaa todella jaetaan eikä toimita vain nimellisen johtajan avustajina. Koulussa johtajuutta voidaan jakaa esimerkiksi rehtoritiimin (rehtori ja apulaisrehtorit) kesken, erikseen kootun johtoryhmän kesken tai erilaisille työryhmille (Pokka, 2014). Kouluissa tulisi pyrkiä koko henkilöstön osallistamiseen asioiden valmisteluun ja päätöksentekoprosessiin (Opetushallitus, 2013). Huonoksi puoleksi on mainittu myös se, että päätöksenteko voi kestää, kun ihmisten on vaikeaa saada aikaan yhteinen näkemys tilanteesta (Kocolowski, 2010). Pokkakkin (2014) toteaa, että koko opettajakunnalle annettu mahdollisuus päätöksentekoon kääntyy helposti akateemiseksi keskusteluksi aiheesta, ilman että oikeita päätöksiä saadaan aikaiseksi.

Onnistuneilla johtajilla on joitakin yhteisiä piirteitä: Menestyksekkäät johtajat asettavat suuntaviivoja (esim. yhteiset tavoitteet), rakentavat suhteita ja kehittävät ihmisiä (esim. yksittäisten henkilökunnan jäsenten tukeminen), kehittävät koulua ja tukevat toivottuja käytänteitä (esim. yhteistyö vanhempien ja muiden koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa) sekä tarjoavat ohjauksellista tukea henkilöstölleen (esim. pyrkii poistamaan turhat häiriötekijät opetuksen ympäriltä) (Leithwood ym., 2020, s. 4). Hyvät johtajat ottavat myös osaa alaistensa huoliin ja murheisiin (Northouse, 2022).

2.2 Koulun johtaminen

Koulun johtaminen on erityisesti ihmisten johtamista, mutta tehdessään organisointia, rekrytointia ja työn kontrollointia, ovat koulun johtajat myös osa johtamistoimintaa (Northouse, 2022). Johtamistoiminta eli hallinnollinen johtaminen on yhteiskunnan muutoksen myötä lisääntynyt myös osana koulun johtamista, sillä rehtorin on kyettävä yhä enenevässä määrin tekemään päätöksiä liittyen esimerkiksi talouteen (Pokka, 2014). Koulussa johtamistoiminta näyttäytyy monipuolisena yksilölähtöisenä ja yhteisöllisenä ilmiönä, sillä kouluyhteisössä on piirteitä sekä ulkopuolelta tulevien sääntelyiden ja yhden vahvan johtajan mallista että vapaammasta oman työn johtamisen mallista (Korva ym., 2021).

Suomessa puhutaan usein pedagogisesta johtamisesta, kun tarkoitetaan koulun johtamista (Lahtero & Laasonen, 2021). Pedagoginen johtaminen on kasvatus- ja opetustyön johtamista ja siihen sisältyy kaikki toiminta, joka edistää opetussuunnitelman toteutumista (Raasumaa, 2010). Käytännössä pedagogisessa johtamisessa korostuu se, että pedagogiikka on osa johtajuutta ja opetustoimen rooli on tukea rehtoria työssään ja rehtorin tärkein tehtävä on tukea opettajia (Alava, Kovalainen & Risku, 2021). Pedagogisen johtamisen tavoitteena voidaan pitää henkilökunnan ammatillista kehittymistä, jaetun johtajuuden hyödyntämistä ja uutta luovan oppimiskulttuurin kehittämistä (Alava, Halttunen & Risku, 2012) sekä itse organisaation ja sen jäsenten hyvinvoinnin, oppimisen, kehittymisen ja osaamisen tukemista yksilö-, yhteisö- ja yhteiskuntatasolla (Alava, Kovalainen & Risku, 2021).

Koulukontekstissa pedagoginen johtaminen voi tapahtua suorasti tai epäsuorasti (Alava, Halttunen & Risku, 2012) ja koulun johtamisen päivittäinen toiminta voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: suora pedagoginen johtaminen, tekninen johtaminen ja henkilöstön johtaminen (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015). Suora pedagoginen johtaminen tarkoittaa rehtorin harjoittamaa välitöntä opettajien osaamisen ja oppimisen tukemista ja ohjaamista (Alava, Halttunen & Risku, 2012) eli opetussuunnitelman kehittämistä, tavoitteiden asettamista ja opetuksen laadun varmistamista (Lahtero & Laasonen, 2021). Käytännössä suora pedagoginen johtaminen koostuu Lahteron ja Kuusilehto-Awalen (2015) mukaan

strategisesta johtamisesta, rehtorin ja opettajien välisen pedagogisen keskustelun ylläpitämisestä, opettajien ja muun opetushenkilöstön työn tukemisesta, koulun pedagogisten linjausten tekemisestä sekä oman ja muiden toiminnan kehittämisestä. Tärkeimmiksi osa-alueiksi he nostavat strategisen johtamisen ja rehtorin ja opettajien välisen pedagogisen keskustelun. Strategista johtamista on muun muassa lukuvuoden suunnittelu ja tavoitteiden asettaminen, jotka olisi tärkeää toteuttaa yhteistyössä koulun henkilöstön, oppilaiden ja muiden sidosryhmien kanssa (Lahtero & Laasonen, 2021). Rehtorin ja opettajien välisissä pedagogisissa keskusteluissa keskustellaan kasvatuksesta ja opettamisesta, ja niiden käymiseen on koettu olevan haastava löytää aikaa koulun kiireisessä arjessa (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015). Rehtorin ja opettajien väliset pedagogiset keskustelut voivat Lahteron ja Laasonen (2021) mukaan olla muodollisia eli tapahtua ennalta määrättyissä palavereissa ja tapaamisissa tai epämuodollisia eli syntyä vahingossa koulun arjen tilanteissa. Molempia pitäisi pystyä käymään ja rehtorin olisi omalla toiminnallaan mahdollistettava tilanteita, joissa hän voi käydä opettajakuntansa kanssa pedagogisia keskusteluja (Lahtero & Laasonen, 2021).

Rehtorin on mahdotonta olla mukana kaikissa oppimiseen liittyvissä tilanteissa, joten pedagoginen johtaminen tapahtuu koulun arjessa pääasiassa epäsuorasti (Lahtero & Laasonen, 2021). Epäsuora pedagoginen johtaminen tarkoittaa koulun kehittämisprosessien johtamista (Alava, Halttunen & Risku, 2012) eli se kohdistuu siihen ympäristöön ja kontekstiin, jossa oppiminen ja opettaminen tapahtuu (Lahtero & Laasonen, 2021). Lahteron ja Kuusilehto-Awalen (2015) mukaan epäsuoraa pedagogista johtamista koulun arjessa ovat tekninen johtaminen ja henkilöstön johtaminen. Teknisen johtamisen piiriin kuuluvat lukujärjestysten laatiminen, rutiininomaisten hallinnollisten päätösten tekeminen, taloushallintoon liittyvät tehtävät ja vuosittainen suunnittelu (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015). Se on rehtorin keino harjoittaa epäsuoraa pedagogista johtamista ja tukea oppimisympäristöä esimerkiksi resursoimalla laaja-alaisen erityisopettajan tuki tietyille palkkitunneille, joiden aikana kaikilla saman luokka-asteen oppilailla on samaa oppiainetta tai hankerahojen ohjaamisella kehitettävään kohteeseen (Lahtero & Laasonen, 2021).

Henkilöstön johtamisen osa-alueeseen kuuluu henkilökunnan ja rehtorin välisen vuorovaikutuksen ylläpitäminen, henkilökunnan tukeminen, ongelmallisten tilanteiden ratkaiseminen, läsnä oleminen henkilökunnan ja oppilaiden arjessa fyysisesti tai soiton päässä sekä opettajien työn kehittäminen muun muassa palautteen ja osaamisen näkyväksi tekemisen kautta (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015). Tätä johtamisen osa-aluetta pidetään usein inhimillisenä tarpeiden, motivaation ja hyvinvoinnin johtamisena (Lahtero & Laasonen, 2021). Perusopetuksen rehtorit ovat kokeneet, että henkilöstöjohtamisen kentällä heidän vahvuuksiaan ovat itsensä kehittämiseen kannustaminen, työhyvinvoinnista huolehtiminen, henkilöstön kohtaaminen ja hyvän työilmapiirin luominen, kun taas kehityskohteiksi on koettu vastahakoisten työntekijöiden kannustaminen ja johtamisen erilaiset menetelmät (Fonsén ym., 2022). Sekä tekninen (hallinnollinen) johtaminen että henkilöstön johtaminen katsotaan kuuluvaksi johtamisosaamisen perustasoon, joihin liittyvien tehtävien toteuttamisen on oltava kunnossa, jotta johtamisosaamisen ylempien tasojen (pedagoginen johtaminen, suhdetoiminta, symboliset tehtävät) toimintoihin keskittyminen on mahdollista (Jorde-Bloom, 1997).

Laajaan pedagogiseen johtamiseen voidaan siis katsoa kuuluvaksi kaikki johtamistoiminta, joka tukee koulun perustehtävän saavuttamista ja opetussuunnitelman toteutumista (Alava, Halttunen & Risku, 2012). Kaikkia kolmea laajan pedagogisen johtamisen osa-aluetta (suora pedagoginen johtaminen, tekninen johtaminen ja henkilöstön johtaminen) tarvitaan sopivassa suhteessa, jotta koulun perustehtävä, eli laadukas oppiminen ja opettaminen, toteutuu (Lahtero & Laasonen, 2021). Yhdessä nämä kolme osa-aluetta muodostavat johtamisosaamisen kolme alinta tasoa eli johtajan kompetenssin ja toimivat perustana kahdelle ylimmälle (suhdetoiminta, symboliset tehtävät) johtamisosaamisen tasolle eli johtajan ekseleenssille (Jorde-Bloom, 1997; Fonsén ym., 2022).

Leithwoodin ym. (2020) mukaan johtajuustoimien tulisi aina olla sidottuna kontekstiin. Heidän mukaansa erilaiset koulut ja erilaiset tilanteet vaativat erilaisia toimia johtajilta. Johtajien on otettava huomioon johtamisessaan esimerkiksi

sijaintiin ja historiaan liittyvät asiat, arvot ja motivaatio, ammattilaisten saataavuuteen liittyvät asiat, ulkoiset odotukset ja lain vaatimukset ja vastuut sekä kulttuuriset seikat (Leithwood ym., 2020). Joskus johtajien on otettava riskejäkin, mutta koulun johtamisessa tärkeintä on minimoida negatiiviset vaikutukset oppilaiden tulevaisuuteen (Gurr & Drysdale, 2020).

2.3 Rehtorin työ

Perusopetuslaissa (1999, 37§) todetaan, että jokaisessa koulussa, joka järjestää lain mukaista opetusta, on oltava toiminnasta vastaava rehtori. Rehtorilla on siis kokonaisvastuu koulun toiminnasta (Opetushallitus, 2013). Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1999) määrittelee puolestaan sen, millainen henkilö on kelpoinen rehtoriksi. Rehtorina voi toimia henkilö, jolla on ylempi korkeakoulututkinto, johtamansa koulun koulutusmuodon opettajan kelpoisuus, riittävä työkokemus opettajana ja riittävä opetushallinnollinen tuntemus (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 1999, 2§). Rehtorilla tulee olla myös erinomainen suullinen ja kirjallinen osaaminen opetuskielessä (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 1999, 3§). Tämä kelpoisuusvaatimus koskee oppilaitoksen toiminnasta vastaavaa rehtoria eli sen piiriin eivät kuulu esimerkiksi vara- ja apulaisrehtorit tai usean oppilaitoksen yhteenliittymän johtavat rehtorit, jos yhteenliittymään kuuluvilla oppilaitoksilla on omat rehtorinsa (Opetushallitus, 2013). Joidenkin uudistusten tavoitteena onkin ollut, että sekä rehtorilla että apulaisrehtorilla olisi sama pätevyys koulun johtamiseen (Pokka, 2014). Opetushallituksenkin (2013) mukaan tämä olisi perusteltua, sillä apulaisrehtorit hoitavat johtamiseen liittyviä tehtäviään usein hyvinkin pysyväluonteisesti. Rehtorin kelpoisuuden vaatimuksissa ei myöskään edellytetä johtamistaitoa tai -kykyä (Opetushallitus, 2013), vaikka rehtorin työ on mitä suurimmassa määrin juuri ihmisten johtamista (Pokka, 2014). Heikonen ym. (2023) ehdottavat, että rehtorin kelpoisuutta ei voisi tulevaisuudessa saavuttaa ilman yliopistotasoisista koulutusta, joka rakentuu kasvatus- ja opetusalan johtajuuden ympärille, eikä sitä voisi korvata muulla koulutuksella. Samaa mieltä

ovat myös Risku ja Alava (2021), jotka arvostelevat sitä, että rehtorin kelpoisuuden voi saavuttaa opinnoilla, joista puuttuvat täysin ihmisten johtamisen, organisaation kehittämisen, strategisen ajattelun ja arvioinnin toteuttamisen taitojen valmiuksien harjoittelu. Uudistuksen myötä rehtoreiden koulutus keskittyisi johtajuuteen kokonaisvaltaisemmin pelkän hallinnollisen osaamisen sijaan (Heikonen ym., 2023).

Käytännössä rehtorin työ koostuu pääasiassa kolmesta tehtävästä: (suorasta) pedagogisesta johtamisesta, hallinnollisesta johtamisesta ja opetustyön toteutuksesta (Pokka, 2014). Pokan (2014) mukaan rehtorin keskeisin tehtävä on pedagoginen johtaminen ja sen tärkein työväline on opetussuunnitelma: rehtori vastaa siitä, että koulussa annetaan opetussuunnitelman mukaista opetusta. Hyvät rehtorit ovatkin kartalla siitä, millainen on hyvä opetussuunnitelma, hyvä pedagogiikka ja miten arviointia tulisi toteuttaa (Gurr & Drysdale, 2020). He myös valvovat arvioinnin tasapuolisuutta ja oikeudenmukaisuutta pitämällä huolta muun muassa siitä, että arvioinnin perusteet ovat selvät oppilaille ja vanhemmille ja että opettajat toteuttavat arvioinnin suunnilleen samalla tavalla (Pokka, 2014). Perusopetuksen rehtorit ovat maininneet vahvuudekseen pedagogisen johtamisen osa-alueella opetussuunnitelman tuntemisen ja kehityskohdeksi puolestaan kyvyn hahmottaa olennaisia tavoitteita (Fonsén ym., 2022).

Rehtorin toteuttama hallinnollinen johtaminen liittyy yleensä joko päätöksiin liittyen oppilaisiin tai opettajiin (Pokka, 2014). Yleisimpiä hallinnollisia tehtäviä ovat lisäksi päätökset koulun tilojen käytöstä ja hallinnasta sekä erilaisten kokousten johtaminen (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015). Pokan (2014) mukaan oppilaisiin liittyviä päätöksiä ovat esimerkiksi oppilaaksi ottaminen, päätötodistusten hyväksyminen, päätös erityisopetuksesta tai oppilaan eroaminen koulusta. Opettajiin ja muuhun henkilökuntaan liittyviä päätöksiä ovat puolestaan päätökset opettajien virkavapaasta ja lomista sekä sijaisten hankinnasta (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015). Myös koulun kurinpitoasiat ja turvallisuus (esim. teknisen työn luokan koneet tai välituntien valvonta) ovat rehtorin hallinnollisen päätöksenteon alaisuudessa (Pokka, 2014). Hallinnollisena johtajana reh-

tori pitää huolta myös siitä, että toiminta toteutuu säädöksissä (esim. koulutuspolitiikka, virkaehtosopimus, oppilashuoltolaki, taloussuunnitelma) määritellyissä rajoissa (Opetushallitus, 2013). Perusopetuksen rehtorit ovat kokeneet vahvuutensa hallinnollisen johtamisen osa-alueella olevan sijaistusten hoitaminen, kirjatilaukset, arjen asioiden organisointi ja työyhteisön rakenne, kun taas heikkouksiksi on koettu hallinnon järjestelmät ja ohjelmat sekä budjetti (Fonsén ym., 2022).

Opetustyön toteutus koostuu henkilöstön rekrytoinnista sekä henkilökunnan ja oppilaiden työskentelyn suunnittelusta ja kehittämisestä (Pokka, 2014). Kehittämisenäkökulmasta rehtorin on tärkeää hakeutua yhteistöihin, joiden avulla koulua voidaan kehittää erilaisilla tavoilla (Opetushallitus, 2013). Rehtori vastaa usein viime kädessä myös opettajistonsa rekrytoimisesta ja perehdyttämisestä (Pokka, 2014).

Onnistuneet koulunjohtajat keskittyvät työssään koulua laajempaan yhteisöön, asettamaan tavoitteita, auttamaan ihmisiä ja yhteisöjä kehittymään sekä johtamaan opetustyötä ja itseään (Drysdale & Gurr, 2017). Pedagogisena johtajana rehtori on sellainen, joka kykenee ohjaamaan alaisia kohti yhteisiä päämääriä, tekemään näkyväksi yhteiset visiot ja tavoitteet, opettamaan ymmärtämään, tulkitsemaan ja hallitsemaan vuorovaikutusta sekä keskustelemaan avoimuuden keinoin (Taipale, 2004). Pedagoginen johtaja pyrkii siis opetussuunnitelmatyön, toimintakulttuurin kehittämisen, visiotavoitteiden luomisen ja strategioiden sopeuttamisen sekä perustehtävän täsmentämisen avulla vaikuttamaan alaistensa asenteisiin, käyttäytymiseen ja toimintaan ja kehittämään niitä (Alava, Halttunen & Risku, 2012). Keskeistä on myös se, että rehtori kykenee luomaan kouluunsa positiivisuutta ja oppimista tukevan koulukulttuurin (Lahtero & Laasonen, 2021).

Rehtorin tärkeimpiä tehtäviä on taata lasten ja nuorten oppiminen ja löytää jokaiselle yksilölle oma paikkansa oppimistyössä (Pokka, 2014). Rehtorin jokaisen toimen perustana tulisi olla ajatus lasten ja nuorten oppimisen tukemisesta (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015) ja rehtorin on aina oltava valmis tukemaan lapsen parasta, vaikka se olisikin ristiriidassa vanhempien ajatusten kanssa (Pokka, 2014).

3 JOHTAMINEN KRIISITILANTEISSA

3.1 Kriisi

Kielitoimiston sanakirja (2022) määrittelee kriisin olevan kärjistynyt, vaarallinen tilanne, käännekohta tai murros. Smithin ja Rileyn (2010) mukaan kriisi vaatii välittömiä toimia koulun johtajalta. Tutkielmassani kriisi tarkoittaaakin kärjistynyttä ja/tai vaarallista tilannetta, joka vaatii rehtorilta (koulun johtajalta) toimia. Tilanne voi koskettaa koko koulua tai vain osaa koulun oppilaista, mutta kuitenkin useampaa kuin yhden ja saman luokan oppilaita. Rehtorin toimia vaativa kärjistynyt ja/tai vaarallinen tilanne, joka koskettaa isoa osaa koulusta voisi olla esimerkiksi koulua kohtaan tehty ilkivalta, surutilanne koulussa (oppilaan/henkilökunnan jäsenen kuolema), säännölliset sähkökatkot ja niihin varautuminen tai tavallisen koulunkäynnin estävä tilanne (koronatilanteen paheneminen tms.). Kriisi voi ilmetä ilman minkäänlaista ennakkovaroitusta (Smith & Riley, 2012) tai niistä voi saada jonkinlaisia ennakkovaroituksia ja tällöin rehtorin on luotettava omaan tunteeseensa siitä, että jokin on menossa pieleen (Smith & Riley, 2010). Määritelmäni kriisistä sisältyvät sekä yhtäkkiä ilmenevät kriisit että kriisit, joista on mahdollisesti saatu ennakkovaroituksia. Gainey (2009) raportoi, että yleisimpiä kriisejä, joita koulussa on kohdattu ovat olleet alkoholin ja huumeiden hallussapito, väkivalta ja aseet koulun alueella, järjestyssääntöjen noudattamatta jättäminen, oppilaan tai koulun työntekijän kuolema koulualueella ja erittäin vaikeat sääolosuhteet. On kuitenkin hyvä huomioida, että tilasto on kerätty Yhdysvalloissa.

3.2 Organisaation ja johtajan resilienssi

Resilienssi tarkoittaa kykyä ponnahtaa takaisin eli toipua erilaisista vaikeista tilanteista tehokkaiden selviytymisvoimavarojen avulla ja kykyä palautua vaikeuksia edeltäneeseen toimintaan entistä tehokkaampana (Poiijula, 2018).

Poiijulan (2018) mukaan organisaatioiden resilienssi punnitaan yleensä muutoksissa ja kriiseissä ja niistä selviytymisessä. Organisaatiotasolla resilienssi

tarkoittaa organisaation kykyä sopeuttaa ja tarvittaessa muuttaa toimintaansa muuttuvissa olosuhteissa (Poijula, 2018). Resilientti organisaatio kykenee yllättävissäkin olosuhteissa ylläpitämään keskeiset toiminnot, toipumaan muutoksista suhteellisen nopeasti ja jatkamaan toimintaansa (Työterveyslaitos, 2023). Koulumaailmassa resilienssi tarkoittaa koulujärjestelmän ja yksittäisten koulujen kykyä oppia ja sopeutua uuteen tilanteeseen ja kykyä organisoida toimintaa uusilla tavoilla (Lerikkanen & Salmela-Aro, 2021). Korona-aikana useat koulut myös osoittivat resilienssiä uskaltamalla ottaa riskejä esimerkiksi kehittämällä uusia tutkimuotoja, joita voidaan hyödyntää myös etäopetusjakson jälkeen (McLeod & Dulsky, 2021). Beauchampin ym. (2021) tutkimuksessa puolestaan todettiin, että johtajuuden laajempi jakautuminen paransi kouluyhteisön resilienssiä kriisitilanteessa. Resilienssi ei riipu kuitenkaan vain koulusta itsestään, vaan myös koulutusta säätelevän lainsäädännön ja resurssien ohjauksen tulisi edistää resilienssiä (Lerikkanen & Salmela-Aro, 2021). Resilientti organisaatio vaatii myös johtajaltaan resilienssiä ja muutoskykyisyyttä: johtajan täytyy nopeasti ymmärtää, mitä on tapahtumassa ja miten asia voidaan korjata (Poijula, 2018). Koulumaailmassa tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että henkilöstölle tulisi järjestää lisää koulutusta siitä, miten he kykenevät joustavasti vastaamaan oppilaiden tarpeisiin joka tilanteessa (Lerikkanen & Salmela-Aro, 2021).

Yksilötasolla resilienssi tarkoittaa yksilön kykyä sopeutua stressaaviin tapahtumiin ja olosuhteisiin (Poijula, 2018). Käytännössä tämä näkyy Poijulan (2018) mukaan niin, että yksilö uskoo tulevaisuuteen ja itseensä, on sosiaalisesti taitava ja omaa hyvän sosiaalisen verkoston, suunnittelee tulevaisuutta, on motivoitunut ja positiivinen sekä uskaltaa ottaa välillä myös riskejä. Hyvät johtajat ovat resiliентtejä (Leithwood ym., 2020). Resilientit yksilöt pyrkivät hallitsemaan kohtaloaan myös olosuhteissa, joita eivät voi hallita (Poijula, 2018). Koronakriisin aikana rehtorit kokivat resilienssin esiintyvän niin, että huolimatta vaikeista ajoista, kykenivät he suunnittelemaan koulunsa tulevaisuutta (Reyes-Guerra ym., 2021). Poijulakin (2018) toteaa, että resiliентit yksilöt kykenevät näkemään merkityksen vastoinkäymisille, mikä puolestaan helpottaa tulevaisuuden suunnittelua.

Stressi vaikuttaa eri yksilöihin eri tavalla, mutta resilientti yksilö kykenee sulkemaan pois uhkakuvat, keskittymään positiivisiin asioihin ja jatkamaan toimintaansa suunnitelmallisesti ja ennakoivasti (Poijula, 2018). Korona-aikana monet kasvattajat osoittivat tällaista resilienssiä, sillä huolimatta omista vaikeuksistaan, kykenivät he kokeilemaan uusia tapoja opettaa ja ottamaan riskejä, vaikka eivät tieneet, miten mikään idea toimii (McLeod & Dulsky, 2021).

3.3 Koulun johtaminen kriisitilanteissa

Koulun johtaminen kriisitilanteissa vaatii erilaisia taitoja kuin koulun johtaminen ylipäänsä (Smith & Riley, 2012). Epävakaina aikoina koulujen johtajilta vaaditaan joustavuutta ja uusia näkemyksiä unohtamatta kuitenkin heidän tärkeintä tavoitettaan: lasten ja nuorten oppimisen edistämistä (Harris & Jones, 2020). Kriisin koetellessa koulua tukeutuvat henkilökunta ja oppilaat helpommin johtajaan ja he saavat lohtua siitä, jos johtajalla on selkeä suunnitelma siitä, miten kriisistä selvitään (Marshall ym., 2020).

Koulua kohtaavia kriisejä ei ole aina helppo ennakoida, sillä kriisin aiheuttavat tapahtumat eivät välttämättä ole koulun vaikutuspiirissä tai niistä on mahdotonta saada informaatiota etukäteen (Smith & Riley, 2012). Koulujen on kuitenkin oltava valmiita sekä tavallisempiin kouluja kohtaaviin kriiseihin (esim. järjestystoimenpiteet) että kriiseihin, joiden aiheuttajat ovat koulun ulkopuolella (esim. talouskriisi tai terveyskriisi) (Gainey, 2009). Johtajien on tiedettävä millaiset katastrofit voivat vaikuttaa organisaatioon (Mayer ym., 2008). Voidakseen suojautua mahdollisimman monilta erilaisilta kriiseiltä tulisi koulun henkilöstöllä olla laaja käsitys siitä, millaiset kriisit kouluun voivat vaikuttaa (mitkä asiat pieleen mennessään vaikuttavat laajasti koulunkäyntiin?) (Smith & Riley, 2012). Jokaisella johtajalla tulisikin olla strategioita erilaisista kriiseistä selviytymiseen (Gainey, 2009). Kriiseissä johtajan on tärkeää keskittyä johtamistoimissaan neljään peruselementtiin: selkeän suunnan näyttäminen, tehokas kommunikointi, yhteistyön tekeminen ja joustavat johtajuuskäytännöt (Marshall ym., 2020).

Useasti tapahtuvaa ja selkeää vuorovaikutusta kaikkien kriisin osapuolten kesken on pidetty yhtenä tärkeimmistä keinoista selviytyä kriisistä (Thornton, 2021; Gainey, 2009). Kriiseistä selviytymiseen on olemassa myös erilaisia strategioita. Mayer ym. (2008) esittelevät lineaarisen kolmen kohdan strategian, jota useat organisaatiot käyttävät: ehkäise, vastaa ja palaudu. Ensimmäinen vaihe on ehkäistä huolellisella suunnittelulla kriisin aiheuttamat suurimmat vahingot. Toinen vaihe eli vastaaminen tarkoittaa aiemmin tehdyn suunnitelman seuraamista, kun kriisi on kohdattu ja kolmas vaihe on pyrkiä palautumaan ja oppimaan kriisistä (Mayer ym., 2008). Smith ja Riley (2012) suhtautuvat kriittisesti tähän strategiaan koulumaailmassa, sillä heidän mielestään se tekee liikaa suoraviivaisia oletuksia. Heidän mielestään malli olettaa, että kouluja kohtaavat kriisit ovat yksittäisiä tapahtumia ja koulujen johtajien on mahdollista nähdä niiden tuleminen etukäteen, vaikka tutkimukset osoittavat, että kumpikaan oletuksista ei oikeastaan pidä paikkaansa (Smith & Riley, 2012). Gainey (2009) on puolestaan luonut syklisen mallin, joka kulkee kriisin havaitsemisen ja siihen valmistautumisen kautta kriisin ratkaisemiseen ja edelleen toipumiseen ja kriisistä oppimiseen reflektion kautta. Mukana kulkee koko ajan kahdensuuntainen kommunikaatio kaikkien kriisin osapuolten kesken (Gainey, 2009). Smithin ja Rileyn (2012) mukaan tämä on huomattavasti parempi strategia jo ihan sen takia, ettei siinä oleteta kriisillä olevan selkeä alku ja loppu, vaan ymmärretään se, että kriisit voivat myös aaltoilla edes takaisin.

3.3.1 Päätöksenteko

Johtajien on päätettävä tapauskohtaisesti, milloin heidän on parempi antaa henkilökunnalle ohjeita ja milloin henkilökuntaakin voidaan osallistaa päätöksentekoprosessiin (Strehmel ym., 2023). Mitä nopeampaa päätöksentekoa tilanne vaatii, sitä autoritaarisempia päätöksiä rehtorit helposti tekevät (Isotalo, 2014). Tämä tuli esiin myös Ahtiaisen ym. (2022) tutkimuksessa. Heidän mukaansa koronan aiheuttaman kriisin aikana rehtorit tekivät päätöksiä pääasiassa yksin ja normaalioloissa käytössä olevat keskusteluun perustuvat päätöksentekorakenteet eivät

tukeneet rehtoreiden päätöksentekoa kriisin aikana. Kriisitilanteissa koulun johtajan on toki kyettävä tekemään selkeitä päätöksiä ja pystyttävä luottamaan päätöksenteossa omaan intuitioonsa (Smith & Riley, 2012), mutta heidän tulisi pystyä myös hyödyntämään henkilökuntansa vahvuuksia ohjaamaan päätöksentekoa parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen (Marshall ym., 2020). Tästä löytyi esimerkkejä Beauchampin ym. (2021) tutkimuksessa, jossa rehtorit saivat tukea ja jatkuvuutta päätöksentekoon korona-aikana tukeutumalla koulussa jo olemassa oleviin rakenteisiin sekä jakamalla johtajuutta henkilöstön kanssa. Myös Smith ja Riley (2012) korostavat demokraattisten rakenteiden tärkeyttä kriisitilanteissa, sillä niiden avulla päätöksenteko on joustavampaa.

3.3.2 Vuorovaikutus

Kriisitilanteissa tehokas vuorovaikutus on välttämätöntä (Marshall ym., 2020). Tässä tutkimuksessa vuorovaikutusta käsitellään yksisuuntaisena eli se kuvaa rehtorin vuorovaikutusta suhteessa koulun henkilökuntaan ja vanhempiin. Kaikkien osapuolien informoiminen selkeästi, oikea-aikaisesti ja paikkansapitävästi on erittäin tärkeää (Smith & Riley, 2012). Kriisin aiheuttamat mahdollisesti kaottisetkin tilanteet tekevät kommunikoinnista kuitenkin haastavaa (Marshall ym., 2020) ja koulujen johtajat ovatkin kokeneet haastavaksi johtaa koulun sisäistä viestintää ja luoda yhteisiä ohjeistuksia henkilökunnalle (Ahtiainen ym., 2022). Johtajien on kuitenkin oltava taitavia keräämään informaatiota ja tuomaan se henkilökunnan tietoon (Strehmel ym., 2023). Koronakriisin aikana johtajan velvollisuudeksi koettiin eri lähteistä tulevan, osittain ristiriitaisenkin, informaation kokoaminen oleellisilta osin ja tämän pohjalta yhteisten toimintaohjeiden luominen (Ahtiainen ym., 2022). Kriisin aikana koulun johtajan tehtävänä on faktuaalisen tiedon lisäksi pystyä luomaan toivoa (Smith & Riley, 2012). Tämä korostui Beauchampin ym. (2021) tutkimuksessa, jossa formaalin viestinnän lisäksi rehtorit jakoivat paljon myös henkilökohtaisia asioita luodakseen toivoa ja me-henkeä.

Kriisin aikana on myös erittäin tärkeää olla yhteydessä perheisiin (Strehmel ym., 2023). Ahtiainen ym. (2022) tutkimuksessa koronakriisin alkuvaiheissa pyrittiin luomaan kanavia, joita pitkin vanhempia olisi helppo informoida ja muuten olla heihin yhteydessä. Kriisitilanteissa toimivat yhteydenpitokanavat ja tarvittava tietotekniikka onkin välttämätöntä (Strehmel ym., 2023). Lisäksi osa rehtoreista saattoi olla yhteydessä perheisiin ja suoraan oppilaisiin kriisiä edeltävistä tavoista poikkeavasti, esimerkiksi videoyhteydellä tai julkaisemalla videoita Instagramissa (Beauchamp ym., 2021; Reyes-Guerra ym., 2021). Yhteydenpito erityisesti suoraan oppilaisiin koettiin kriisitilanteessa erittäin tärkeäksi (Thornton, 2021). Vuorovaikutuksessa perheisiin ja henkilökunnan jäseniin korostui kriisin aikana huolenpito ja informaaliin keskustelutilanteiden edistäminen (Ahtiainen ym., 2022; Beauchamp ym. 2021; Reyes-Guerra ym., 2021; Thornton, 2021).

3.3.3 Yhteistyö

Kriisitilanteissa johtajien ensisijainen tehtävä on mahdollistaa ja ylläpitää kahdensuuntaista kommunikaatiota tärkeimpien yhteistyötahojen kanssa (Gainey, 2009). Verrattuna vuorovaikutukseen käsitetään yhteistyö tässä tutkimuksessa kaksisuuntaisena eli keskitytään siihen, millaista vuorovaikutusta koulu rehtorin johdolla toteuttaa ja millaista vuorovaikutusta muut toimijat toteuttavat koulun kanssa. Johtajien on tärkeää luoda ja ylläpitää yhteistyötä eri ihmisten välillä (Harris, 2020). Koulun ulkopuoliseen yhteistyöhön liittyen Ahtiainen ym. (2022) tutkimuksessa koettiin, että kriisitilanteessa erityisesti koulujen väliseen yhteistyöhön olisi kaivattu apua paikallisilta viranomaisilta. Heidän mukaansa rehtorit olisivat kaivanneet viranomaisten tukea yhteistyön kanavien luomiseen, jolloin rehtoreiden olisi ollut helpompi luoda koko alueelle yhtenäisiä ohjeistuksia. Korona-aikana olisi toivottu myös erilaista yhteistyötä ministeriöiden suuntaan: rehtorit kokivat haastavaksi sen, että koulujen saama informaatio kulki välillä jopa nopeammin median kuin koulujen tietoon (Beauchamp ym., 2021).

Koulun sisäisessä yhteistyössä rehtorit kokivat vahvaa tarvetta olla läsnä ja kyetä kuuntelemaan ja tukemaan sekä henkilökuntaansa että oppilaita ja van-

hempia (Ahtiainen ym., 2022). He kokivat empatiaa liittyen oppilaiden ja henkilökuntansa kohtaamia haasteita kohtaan ja pyrkivät lohduttamaan (Thornton, 2021). Usein kriisitilanteissa onkin tärkeämpää kyetä auttamaan kriisin osapuolia jaksamaan vaikeaa tilannetta kuin osata teoreettisia käytänteitä siihen, miten kriisi parhaiten hoidetaan (Smith & Riley, 2012). Rehtorit kokivat myös, että opettajat kaipasivat heiltä entistä enemmän vahvistusta siihen, että he hoitivat työnsä hyvin ja se, mitä he tekivät, oli riittävästi (Beauchamp ym., 2021). Tällaisen tunneperäisen yhteistyön lisäksi rehtorit saattoivat tarjota henkilökunnalleen tukea ja apua sopivien teknologisten opetusratkaisujen löytämiseen (Ahtiainen ym., 2022). Beauchampin ym. (2021) tutkimuksessa nousi myös esille rehtoreiden omien kykyjen rajallisuus: rehtorit ymmärsivät tarvittaessa pyytää apua henkilöiltä, jotka tietävät enemmän (esim. IT-tuki) ja hyödyntää henkilökuntansa vahvuuksia sekä uskalsivat delegoida eli jakaa tehtäviä useammalle henkilölle.

3.3.4 Oma jaksaminen

Kriisitilanteissa jokaisen rehtorin on huolehdittava omasta jaksamisesta ja terveydestä, sillä vain hyvinvoiva rehtori voi auttaa muita (Harris & Jones, 2020). Esimerkiksi korona-aikana rehtoreiden stressi ja huolestuneisuus kasvoi merkittävästi, mutta he kokivat omasta hyvinvoinnistaan huolehtimisen myös erittäin tärkeäksi (Reid, 2022). Elomaa ym. (2023) on tutkinut rehtoreiden keinoja käsitellä työn aiheuttamaa stressiä ja löytänyt kolme osa-aluetta. Tunteisiin perustuviin keinoihin kuuluu muihin asioihin keskittyminen (esim. liikunta ja käsityöt), sosiaalisiin keinoihin lukeutuu perheen ja ystävien kanssa vietetty aika sekä kollegoiden tuki ja ongelmalähtöisiin keinoihin työajan rajaaminen, töiden priorisoiminen ja yhden tehtävän hoitaminen kerralla (Elomaa ym., 2023). Näistä keinoista erityisesti sosiaalisiin ja ongelmalähtöisiin keinoihin liittyviä asioita nostettiin esiin myös Ahtiaisen ym. (2022) tutkimuksessa: Rehtorit pyrkivät kriisitilanteessa jakamaan työtaakkaansa hallittavissa oleviin osuuksiin esimerkiksi listaamalla päivän tärkeimmät työt ja loivat uudet rutiinit, jotta aikaa jäi myös perheen kanssa olemiseen. Monet rehtorit ovat raportoineet, että he tukeutuivat

myös lähialueiden muihin rehtoreihin ja keskustelivat läheistensä kanssa koronatilanteen aiheuttamista tunteista (Reid, 2022) tai kirjoittivat päiväkirjaan tuntemuksiaan (Reyes-Guerra ym., 2021). Näin he lievittivät stressiään ja huolehtivat jaksamisestaan koronakriisin aikana (Reid, 2022; Ahtiainen ym., 2022). Rehtorit käsittelivät korona-aikana stressiä myös niin, etteivät näyttäneet huolestuneisuuttaan alaisilleen, oppilailleen tai muille yhteistyötahoille, vaan pyrkivät ylläpitämään innostuneisuutta ja motivaatiota (Reid, 2022).

3.3.5 Joustavuus kriisitilanteissa

Jokainen kriisi on omanlaisensa ja vaatii siksi koulujen johtajilta äärimmäistä joustavuutta (Smith & Riley, 2012). Hyvät johtajat ymmärtävät myös, että samat toimet eivät toimi eri kouluissa (Leithwood ym., 2020), oli kyseessä sitten kriisitilanne tai koulun johtaminen ylipäänsä. Johtajan pitäisikin kaikissa tilanteissa pyrkiä miettimään, mitä näiden olosuhteiden vallitessa tulisi tehdä turvataksaan oppilaiden oppiminen (Leithwood ym., 2020). Korona-aikana rehtorit tajusivat, että heidän oli oltava hyvin joustavia, sillä tilanteet muuttuivat hyvin nopeasti, mikä teki suunnittelusta erittäin vaikeaa (Beauchamp, 2021). Vaikeina aikoina rehtoreiden onkin oltava avoimia uusille ideoille ja mahdollisuuksille sekä valmiita tarkastelemaan omia uskomuksiaan ja muuttamaan niitä tarvittaessa (Drysdale & Gurr, 2017). Koulujen johtajien on oltava valmiita myös muokkaamaan ja hylkäämään jo tehtyjä suunnitelmia (Marshall ym., 2020). Konkreettisina esimerkkeinä joustavuudesta kriisitilanteissa mainittiin Ahtiaisen ym. (2022) tutkimuksessa joustavuus työtuntien ja työtehtävien suhteen. Rehtori osoittivat joustavuutta myös muokkaamalla käytäntöjä saamansa palautteen perusteella (esim. opettajien oppilaille lähettämien viestien määrän vähentäminen) (Thornton, 2021).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia rehtoreiden kokemuksia johtajana toimimisesta koulun kriiseissä. Tarkoituksena on myös selvittää, onko rehtorin työkokemuksella merkitystä johtajien kokemukseen kriisitilanteissa johtamisesta. Tutkimuksessa ollaan siis kiinnostuneita siitä, millaista tutkimuskohteena olevien peruskoulujen rehtoreiden johtamisosaaminen koulun erilaisissa kriisitilanteissa on. Tätä pyritään selvittämään hyödyntämällä sekä määrällisiä että laadullisia tutkimusmenetelmiä. Lisäksi pyritään selvittämään määrällisin tutkimusmenetelmin, eroavatko työkokemuksen perusteella muodostetut ryhmät kriisitilanteita koskevassa johtamisosaamisessa. Vaikka tutkimus toteutetaan osittain määrällisin tutkimusmenetelmin, on tutkimuksessa kuitenkin tarkoitus antaa rehtoreille mahdollisuus kertoa omin sanoin kokemuksistaan kriisitilanteissa johtamisesta.

Tarkemmat tutkimuskysymyksetni ovat seuraavat:

- 1. Millaisista ulottuvuuksista rehtoreiden johtamisosaaminen kriisitilanteissa muodostuu?*
- 2. Onko rehtoreiden kriisitilanteita koskevassa johtamisosaamisessa havaittavissa eroja työkokemuksen perusteella muodostettujen ryhmien välillä?*

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen pyritään vastaamaan hyödyntämällä sekä määrällistä että laadullista aineistoa. Toiseen tutkimuskysymykseen vastataan hyödyntämällä vain määrällistä aineistoa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimuksen metodologia

Tutkimuskohteena ovat rehtoreiden kokemukset heidän valmiuksistaan ja kyvystään johtaa koulua erilaisissa kriisitilanteissa. Lisäksi pyritään selvittämään, eroavatko työkokemuksen perusteella muodostetut ryhmät toisistaan johtamisosaamisen suhteen kriisitilanteissa. Tutkittavaa kohdetta lähestytään sekä määrällisin että laadullisin keinoin eli tutkimusote on monimenetelmällinen (mixed methods). Monimenetelmätutkimus tarkoittaa tutkimusta, joka yhdistää laadullisen ja määrällisen aineiston keruun tai analysoinnin tai molemmat (Hurmerinta & Nummela, 2020). Tutkimusasetelma mukailee Creswellin ja Plano Clarkin (2007) esittelemää asetelmaa, jossa määrällinen ja laadullinen aineisto kerätään yhtä aikaa samalla kyselylomakkeella ja laadullisen aineiston on tarkoitus laajentaa määrällisen aineiston tuloksia.

Oleennaista monimenetelmällisessä eli mixed methods -tutkimuksessa on se, että siinä yhdistellään erilaisia, yleensä laadullisia ja määrällisiä aineistoja (Seppänen-Järvelä ym., 2019). Mixed methods mahdollistaa mielekkäiden ja tärkeiden tutkimuskysymysten esittämisen sekä moniulotteisten vastausten saamisen (Pitkäniemi, 2015), sillä yhdistelemällä laadullista ja määrällistä tutkimusdataa saadaan tutkittavasta aiheesta parempi käsitys kuin tutkimalla sitä vain toisella menetelmällä (Creswell & Plano Clark, 2007). Yksittäiset lähestymistavat siis täydentävät toisiaan vuorovaikutuksessa ja tuottavat syvemmän, laajemman ja kokonaisvaltaisemman ymmärryksen tutkittavasta asiasta (Seppänen-Järvelä ym., 2019). Mixed methods -tutkimusmenetelmää käytetäänkin usein, jos yhdenlainen tutkimusdata ei välttämättä kerro koko totuutta (Creswell & Plano Clark, 2007).

Seppänen-Järvelän ym. (2019) mukaan mixed methods -tutkimustraditiossa on tärkeää myös se, mitä yhdistetään, missä tutkimusprosessin vaiheessa ja millaisin painotuksin. Tyypillisesti yhdistetään laadullisia ja määrällisiä aineistoja ja

tätä kautta siis erilaisia analyysimenetelmiä (Seppänen-Järvelä ym., 2019). Yhdistäminen voi tapahtua tutkimuksen eri vaiheissa, esimerkiksi aineiston keruun vaiheessa, analysoinnissa tai tulosten tulkinnassa tai useammassa näissä (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Tutkija voi esimerkiksi kerätä määrällistä ja laadullista dataa, analysoida ne erillään ja lopuksi vertailla tuloksia (Creswell, 2023). Tässä tutkimuksessa yhdistetään samaan aikaan kerättyä määrällistä ja laadullista dataa ja analyysimenetelmiä. Nämä yhdistyvät erityisesti aineiston analyysin ja tulosten tulkinnan vaiheissa.

Mixed methods -menetelmä valikoitui tutkimusmenetelmäksi tähän tutkimukseen, sillä laadullisen ja määrällisen aineiston yhdistelemisen nähdään tuovan totuudenmukaisempaa kuvaa rehtoreiden johtamisosaamisesta kriisitilanteissa. Tutkimusaineistossa yhdistyvät kaikille yhteiset väittämät ja niihin vastaaminen sekä avoimet kysymykset mahdollistavat ilmiön monipuolisen tutkimisen. Väittämien avulla on mahdollista tutkia osaamisen ulottuvuuksia, mutta nämä saattaisivat antaa ilmiöstä melko yksipuolisen kuvan, sillä tutkimusongelmaan liittyy paljon sellaisia teemoja, joita tutkija ei itse välttämättä hahmota. Nämä teemat saattavat puuttua kyselylomakkeen väittämistä. Näin ollen laadullinen lähestymistapa luo tutkittaville mahdollisuuden itse kertoa tutkimusongelmaan liittyvistä asioista, jolloin aineistosta tulee monipuolisempi ja totuudenmukaisempi.

Aineistojen yhdistelemiseen on mixed methods -tutkimusmetodissa useita lähestymistapoja. Pitkäniemi (2015) esittelee kolme teoreettista näkökulmaa mahdollisuutena aineistojen yhdistämiseen: päällekkäismiksaus, lähitekijöiden ja -ulottuvuuksien miksaus sekä makroperspektiiviin ulottuva miksaus. Lähitekijöiden ja -ulottuvuuksien miksaus tarkoittaa sitä, että yhdistellään laadullista ja määrällistä tutkimusta, jotka tutkivat samoja tai lähes samoja käsitteitä (Pitkäniemi, 2015). Tässä tutkimuksessa on piirteitä tästä miksausesta, sillä samaa käsitettä johtamisosaaminen kriisitilanteissa tutkitaan sekä määrällisestä että laadullisesta perspektiivistä. Hurmerinta ja Nummela (2020) puolestaan esittelevät kolme vaihtoehtoa, jotka ovat itsenäinen, yhdistetty ja integroitu. Itsenäisessä sekä laadullisella että määrällisellä osalla on oma itsenäinen tavoite, mutta ne

vastaavat kuitenkin samaan tutkimuskysymykseen (Hurmerinta & Nummela, 2020). Aineistojen yhdistelemisen tapa tutkimuksessa mukailee tätä yhdistelytapaa, sillä molemmilla aineistoilla on tutkimuksessa omat tavoitteensa, mutta ne vastaavat samaan tutkimuskysymykseen. Seppänen-Järvelän ym. (2019) mukaan yhdistäminen voi tapahtua joko yhdistelemällä tai integroimalla. Yhdisteleminen tarkoittaa sitä, että aineistot ovat eriarvoisessa asemassa, niillä voidaan tarvittaessa vastata myös eri tutkimuskysymyksiin ja aineistot voidaan kerätä eri aikaan (Seppänen-Järvelä ym., 2019). Tässä tutkimuksessa aineistojen yhdistämisessä on havaittavissa tätä tapaa, sillä tuloksissa määrällinen aineisto on pääosassa ja laadullinen aineisto vain täydentää sitä.

5.2 Tutkittavat

Tutkimuksen kohteena on neljän suomalaisen kunnan peruskoulujen rehtorit. Kyselylomake lähetettiin kaikille tutkimuskohteeksi valikoituneiden kuntien suomenkielisten peruskoulujen rehtoreille. Tutkimuskunnat valikoituivat sen mukaan, että alueellinen kattavuus olisi mahdollisimman laaja eli kunnat valittiin eri puolilta Suomea.

Kysely lähetettiin yhteensä 121 rehtorille. Vastausprosentti oli 23 % eli osallistujia oli 28. Tutkittavilta kysyttiin taustatietoja, joiden kysyminen oli tutkimuskysymykseen vastaamisen kannalta välttämätöntä. Taustatietona on rehtorina toimittujen vuosien lukumäärä. Tutkittavien keskuudessa lyhyin rehtorina toimittu aika oli 2 vuotta ja pisin aika 34 vuotta. Rehtorina toimittujen vuosien keskiarvo oli 14,8 vuotta ja mediaaniarvo 13 vuotta.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeen avulla (liite 1). Tutkittavat täyttivät Webropol-alustalla tehdyn kyselylomakkeen itsenäisesti omilla päätelaitteillaan. Tutkittaville lähetettiin sähköpostilla tarvittavat lomakkeet eli tiedote tutkimuksesta sekä tietosuojailmoitus ja linkki kyselyyn. Sähköpostissa oli myös lyhyt

kuvaus tutkimuksesta. Suostumus tutkimukseen osallistumiseen pyydettiin lomakkeessa. Kyselylomake valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi, sillä sen avulla on mahdollista kerätä yhtä aikaa sekä määrällistä että laadullista dataa.

Itse kyselylomake koostui kahdesta osiosta. Ensin tutkittavat vastasivat väittämiin liittyen rehtoreiden valmiuksiin toimia johtajana koulun kriisitilanteissa. Tämä osuus muodosti aineiston määrällisen osuuden. Tämän jälkeen tutkittavat vastasivat avoimiin kysymyksiin liittyen rehtoreiden johtamisosaamiseen kriisitilanteissa. Näiden kysymysten vastauksista koostui aineiston laadullinen osuus. Mixed methods -tutkimusasetelmassa tärkeää on muun muassa se, että yhtä aikaa kerätessä määrällinen ja laadullinen data kerätään käyttämällä samoja tai samaa tarkoittavia käsitteitä (Creswell, 2023). Tämä täyttyy tässä tutkimuksessa, sillä sekä väittämissä että avoimissa kysymyksissä on käytetty samoja käsitteitä.

Kyselylomakkeen väittämät rakennettiin niin, että väittämät koottiin eri johtajuusosaamiseen liittyvien osa-alueiden alle. Johtajuusosaamiseen liittyvät osa-alueet valikoituivat lähdekirjallisuuden avulla: useissa eri tutkimuksissa (esim. Smith & Riley, 2012; Ahtiainen ym., 2022; Beuachamp ym., 2021; Marshall ym., 2020) nostettiin esiin samoja teemoja ja nämä valikoituivat osa-alueiksi tähän tutkielmaan. Osa-alueet ovat päätöksenteko, vuorovaikutus, yhteistyö, oma hyvinvointi ja joustavuus kriisitilanteissa. Osa-alueen alla olevat väittämät mitaavat rehtoreiden käsityksiä omasta osaamisestaan kyseisellä osa-alueella. Väittämät perustuvat osittain samaan lähdekirjallisuuteen kuin osa-alueetkin. Lisäksi väittämien rakentamisessa on hyödynnetty myös muita lähteitä (esim. Drysdale & Gurr, 2017; Elomaa ym., 2023). Kyselylomake pohjautuu siis vahvasti alan kirjallisuuteen.

Kyselylomake testattiin ennen tutkittaville lähettämistä muutamalla testivastaajalla. Testivastaajien vastausten mukaan muutaman väittämän sanamuotoa muokattiin niin, että vastaajan oli helpompaa ymmärtää yksiselitteisesti, mitä väittämällä tarkoitettiin. Lomakkeen sisältö pysyi kuitenkin samanlaisena.

5.4 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin määrällisesti hyödyntämällä johtamisosaamisen teoriapohjaista jakoa ulottuvuuksiin ja tutkimalla näiden ulottuvuuksien reliabiliteettia Cronbachin alpha -kertoimen avulla. Lisäksi tutkittiin työkokemuksen perusteella luotujen ryhmien eroja Mann-Whitney U-testin avulla. Laadullinen analyysi kohdistuu teoriapohjaisesti jaettujen ulottuvuuksien sisällön analysointiin. Laadullinen aineisto koostui 26 vastauksesta. Ulottuvuuksien sisältöä tutkittiin laadullisesti teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla, jossa aineistoa tutkitaan ensin aineistolähtöisesti ja sitten teorian ohjaamana.

Tämän tutkimuksen tutkimusasetelman mukaan laadullinen data laajentaa määrällistä dataa. Tätä tutkimustapaa käytettäessä tehdään analyysi samanaikaisesti molemmista datoista omilla metodeillaan (Creswell & Plano Clark, 2007). Analyysien tulokset esitellään ensin erikseen ja lopuksi nämä tulokset yhdistetään (Creswell, 2023). Kun tutkimusasetelma on tällainen, jossa laadulliset tulokset vahvistavat määrällisen analyysin tuloksia, ei tulosten yhdistäminen kovin vahvasti ole välttämätöntä, vaan tärkeämpää on vertailla määrällisen ja laadullisen analyysin tuloksia (Creswell & Plano Clark, 2007). Tässä tutkimuksessa vertailu tapahtuu luvussa 6.2.

5.4.1 Määrällisen aineiston analyysi

Aineiston määrällinen analyysi toteutettiin IBM SPSS 28 -ohjelmistolla. Ulottuvuudet luotiin itse teoriakirjallisuuteen nojaten kyselylomakkeen teon yhteydessä. Tämä teoriapohjainen jako eri ulottuvuuksiin päätettiin jättää voimaan. Jokaiselle ulottuvuudelle laskettiin reliabiliteetti Cronbachin alpha -kertoimen avulla. Tämä kerroin kertoo mittarin (tässä tapauksessa väittämien) sisäisestä yhtenäisyydestä eli siitä, mittaavatko mittarin eri osat samaa asiaa (Metsämuuronen, 2011). Tässä tutkimuksessa raja-arvona käytettiin arvoa 0,60, minkä on Metsämuurosen (2011) mukaan katsottu olevan Cronbachin alphan matalin hyväksyttävä arvo. Väittämien avulla jokaisesta ulottuvuudesta luotiin keskiarvosummamuuttuja. Paljon ja vähän työkokemusta omaavien rehtoreiden ryh-

mien eroja eri ulottuvuuksissa tutkittiin Mann-Whitney U-testillä. Tämä analyysimenetelmä valikoitui, sillä aineistokoko jäi pieneksi (28 vastausta) ja t-testin oletus normaalisti jakautuneesta perusjoukosta ei toteutunut. Muuttujien jakaumien normalisuutta arvioitiin Shapiro-Wilkin testillä ($p < 0,001$), huipukkuus- ja vinousarvoja sekä histogrammeja tutkimalla.

Ennen Cronbachin alpha -kertoimien laskemista kaksi väittämää käännettiin, jotta ne mittasivat ulottuvuutta samansuuntaisesti kuin muut väittämät. Käännetyt väittämät kuuluivat ulottuvuuteen päätöksenteko ja alkuperäiset väitteet olivat "Koulun kohdatessa kriisin teen päätöksiä pääosin yksin" ja "Koulun kohdatessa kriisin otan suuremman vastuun koulun toiminnasta kuin yleensä". Jälkimmäinen väittämä päädyttiin lopulta poistamaan kokonaan, sillä sen poistaminen kohotti ulottuvuuden Cronbachin alpha -lukemaa.

Cronbachin alpha -kertoimia laskettaessa päädyttiin poistamaan muitakin väittämiä. Jos muuttujien joukossa on yksikin osio, jonka poistaminen nostaa merkittävästi alphan arvoa, kannattaa poisto tehdä (Metsämuuronen, 2011). Poisto tehtiin sen perusteella, että Cronbachin alpha -kerroin nousi merkittävästi (yli 0,1 yksikköä), jos kyseisen väittämän poisti. Kertoimen nousu tarkoitti sitä, että kyseinen väittämä ei mitannut yhtä hyvin samaa asiaa kuin muut ulottuvuuteen kuuluvat väittämät. Poistojen yhteydessä pidettiin huolta siitä, että jokaiseen ulottuvuuteen jäi vähintään kolme väittämää, jolloin niiden voidaan vielä katsoa edustavan ulottuvuutta suhteellisen monipuolisesti. Poistetut väittämät ulottuvuuksineen on koottu Taulukkoon 1. Lisäksi SPSS-ohjelmisto poisti automaattisesti yhteistyö-ulottuvuudesta väitteen "Koulun kohdatessa kriisin pidän tärkeänä sitä, että olen alaisteni käytettävissä", sillä vastauksissa ei ollut tarpeeksi vaihtelua.

Cronbachin alpha -kertoimien laskemisen jälkeen luotiin ulottuvuuksista keskiarvosummamuuttujat SPSS 28 -ohjelmistolla. Nämä keskiarvosummamuuttujat luotiin ilman edellisessä vaiheessa poistettuja väittämiä. Kaikista ulottuvuuksista luotiin keskiarvosummamuuttujat, mutta vain ulottuvuuksista vuorovaikutus, oma jaksaminen ja joustavuus kriisitilanteissa luotuja keskiarvosummamuuttujia päädyttiin käyttämään analyysin seuraavassa vaiheessa.

Taulukko 1.

Kriisitilanteiden johtamisosaamisen ulottuvuuksista poistetut väittämät.

Ulottuvuus	Poistettu väittämä
Päätöksenteko	<i>Koulun kohdatessa kriisin otan suuremman vastuun koulun toiminnasta kuin yleensä (käännettynä).</i>
Vuorovaikutus	<i>Koulun kohdatessa kriisin olen tavallista enemmän yhteydessä suoraan perheisiin.</i>
Yhteistyö	<i>Koulun kohdatessa kriisin uskallan jakaa tehtäviä eteenpäin.</i>
Oma jaksaminen	<i>Koulun kohdatessa kriisin uskallan pyytää tarvittaessa tukea esim. kollegoilta, vararehtoreilta, opettajilta tai omilta esihenkilöiltäni.</i>
Joustavuus kriisitilanteissa	<i>Ymmärrän, että samat toimet eivät välttämättä toimi erilaisissa kouluissa.</i>

Vielä ennen Mann-Whitney U-testin toteuttamista taustamuuttuja luokiteltiin uudelleen. Rehtorin työkokemuksesta luotiin kaksiluokkainen muuttuja vähän työkokemusta rehtorina (alle 13 vuotta) ja paljon työkokemusta rehtorina (13 tai yli vuotta). Jakajaksi valittiin 13 vuotta, sillä se oli työkokemusvuosien mediaaniluku. Vähän työkokemusta rehtorina -ryhmään kuului 13 tutkittavaa ja paljon työkokemusta rehtorina -ryhmään 15 tutkittavaa.

5.4.2 Laadullisen aineiston analyysi

Laadullinen aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Laadullisen aineiston analysointiin vaikutti se, että vastaukset ovat melko lyhyitä. Vastausten lyhyys on tyypillistä tällaista tutkimusasetelmaa noudatteleville tutkimuksille (ks. Creswell & Plano Clark, 2007).

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta aineistolähtöisesti, mutta aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa analyysiä, jonka tavoitteena on löytää aineistona olevasta tekstistä merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Jos valittu analyysimetodi ei ole teorialähtöinen, kannattaa analyysin ensimmäinen vaihe toteuttaa mahdollisimman aineistolähtöisesti eli lukemalla aineistoa mahdollisimman avoimesti ja ilman teoreettisia "silmälaseja" (Puusa, 2020). Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä edetäänkin ensin aineistolähtöisesti

ja analyysin loppuvaiheessa tuodaan ohjaavaksi ajatukseksi aiempi teoria aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee pitkälti kuten aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Analyysin ensimmäinen vaihe on aineiston pelkistäminen eli redusointi ja sen aikana aineistosta karsitaan pois kaikki tutkimukselle epäolennainen esimerkiksi alleviivaamalla tutkimustehtävää kuvaavia ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Näitä löydettyjä alkuperäisilmauksia, esimerkiksi virkkeitä, pelkistetään yksittäisiksi ilmaisuiksi (Puusa, 2020). Pelkistämisen jälkeen on vuorossa ryhmittely eli klusterointi, jossa alkuperäisilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018) ja ne ryhmitellään samankaltaisten ja erilaisten ilmaisujen joukoiksi (Puusa, 2020). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan klusterointivaiheessa samaa ilmiötä kuvaavat ilmaukset jaotellaan luokiksi, joista muodostuvat alaluokat, jotka nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Viimeisenä vaiheena on käsitteellistäminen eli abstrahointi. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tämä tarkoittaa sitä, että aineistosta luotuja alaluokkia sijoitellaan aiemman tiedon perusteella erilaisten teoreettisten käsitteiden alle (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Teoriaohjaavuus näkyy tutkimuksen laadullisessa analyysissä niin, että ulottuvuuksien sisältöjen analyysiyksiköt on valittu aineistosta, mutta ne sijoitellaan aiemman teorian ja määrällisen analyysin perusteella valmiiden käsitteiden alle. Sisällönanalyysia varten laadullinen aineisto siirrettiin Webropol-alustalta Word-dokumenteiksi, jotka tallennettiin yliopiston tarjoamalle U-asemalle. Varsinainen sisällönanalyysi aloitettiin lukemalla aineisto eli avoimiin kysymyksiin annetut vastaukset huolellisesti läpi. Lukemisen aikana eriteltiin jo hieman vastauksista nousevia yhteisiä piirteitä, mutta näitä ei ensimmäisen lukukerran aikana vielä mitenkään merkitty tai ryhmitelty. Seuraavaksi aloitettiin redusointivaihe. Sen aikana aineistosta koodattiin eri väreillä ilmauksia, jotka vastasivat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Lisäksi kirjoitettiin lyhyesti, mitä yliviivattu virke käsitteli ja näin aineistosta saatiin pelkistettyjä ilmauksia. Taulukossa 2 on nähtävillä esimerkki aineiston pelkistämisestä.

Taulukko 2

Esimerkki aineiston redusoinnista.

Vastaukset	Pelkistetty
Ajattelen työn työnä ja teen töitä ns. työmoodissa. Keskityn tilanteen hoitamiseen ja yritän fokusoida ajatukset vain tilanteen ratkaisemiseen. Tilanteen jälkeen voin käydä työohjauksessa purkamassa omaa työkuormaa.	Työ on työtä Ajatukset tilanteen ratkaisemiseen Työohjaus ja-kikäteen

Redusointivaiheen jälkeen alkoi klusterointivaihe eli aineiston ryhmittely. Tässä vaiheessa tutkittiin yliviivattuja alkuperäisilmauksia ja etsittiin niistä yhteneväisyyksiä. Tätä vaihetta varten oli tehty jo alustavaa työtä edellisissä vaiheissa, sillä ensimmäisellä lukukerralla oli saatu jo jonkinlainen käsitys yhteneväisyyksistä ja redusointivaiheessa samoja ilmiöitä yliviivattiin samanvärisiksi. Klusterointivaiheessa nämä kuitenkin vielä tarkistettiin ja ryhmiteltiin edellisessä vaiheessa luotujen pelkistettyjen ilmausten avulla omiksi joukoikseen. Näille joukoille annettiin niitä kuvaavat nimet eli luotiin alaluokat. Seuraavaksi alaluokkia yhdisteltiin yläluokiksi. Nämä yläluokat nousivat vielä aineistosta. Analyysin viimeisenä vaiheena oli abstrahointi eli käsitteellistäminen. Klusterointivaiheessa toteutettiin jo käsitteellistämistä ja klusterointi nähdäänkin usein abstrahoinnin yhtenä vaiheena (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Koska kyseessä on teoriaohjaava sisälönanalyysi, otetaan abstrahointivaiheessa avuksi teoria. Siksi tässä analyysin vaiheessa aineistosta nousevia yläluokkia yhdistämään tuotiin teoriasta yhdistävä luokka eli yhdistävä luokka ei enää noussut aineistosta. Teoriana toimi kyselylomaketta varten tehty jako kriisitilannejohtamisen ulottuvuuksiin, jota määrällinen analyysi vahvistaa. Taulukossa 3 on esimerkki analyysissä toteutetusta klusteroinnista ja abstrahoinnista.

Taulukko 3

Esimerkki aineiston klusteroinnista ja abstrahoinnista.

Pelkistetyt ilmaukset (aineistosta)	Alaluokat (aineistosta)	Yläluokat (aineistosta)	Yhdistävä (teoriasta)
Työ on työtä Toimintaohjeet Työ on työtä	Kyky erottaa työ ja vapaa- aika	Keinot toimia kriisissä omaa jaksamista tukevasti	Oma jaksami- nen
Ajatukset tilanteen ratkaisemiseen Suhteellisuus, tärkeysjärjestys Asia kerrallaan	Työsken- telytavat kriisissä		
Paineensietokyky Organisointitaidot, paineensietokyky Rauhallinen suhtautuminen asioihin, kokonaisuuden hahmottaminen Rauhallisuus, optimistisuus, rat- kaisukeskeisyys Paineensietokyky	Omat kyvyt kriisissä toimimiseen		

Analyysin abstrahointivaiheessa päädyttiin myös poistamaan kaksi alaluokkaa kokonaan. Ensimmäinen poistettiin, koska siihen liittyviä ilmiöitä oli vain yhden tutkittavan vastauksessa ja sitä oli vaikea yhdistää muihin yläluokkiin. Toinen poistettiin, sillä sen ei koettu enää abstrahointivaiheessa vastaavan tutkimusky-
symykseen.

5.5 Eettiset ratkaisut

Eettisiä ratkaisuja on pohdittava tutkimuksenteon kaikissa vaiheissa (Creswell, 2023). Siksi tutkimuksen kaikissa vaiheissa on pyritty noudattamaan hyvää tie-
teellistä käytäntöä (TENK, 2023). Tutkimusta varten on anottu tutkimuskohteiksi
valikoituneista kunnista tutkimusluvat. Aineiston keruu on aloitettu hyvän tie-
teellisen käytänteen (TENK, 2023) mukaan vasta tutkimuslupien myöntämisen
jälkeen. Myös Creswell (2023) korostaa, että luvat on haettava ennen aineiston-
keruun aloittamista. Lisäksi jokaiselta tutkittavalta on pyydetty erikseen suostu-
mus tutkimukseen osallistumisesta kyselylomakkeen alussa. Ilman kyseistä
suostumusta ei tutkittavien vastauksia ole hyödynnetty tutkimuksessa. Tutkitta-
ville on korostettu, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja
että tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää missä tahansa vaiheessa syytä

ilmoittamatta. Osallistumisen vapaaehtoisuus on hyvä selittää tutkittaville erikseen, jotta he eivät tunne tulleensa painostetuksi osallistumaan (Creswell, 2023). Tutkittaville on kerrottu tutkimuksen tarkoituksesta, aineiston keräämisestä sekä säilyttämisestä Tietosuojailmoituksessa (liite 2) ja Tiedote tutkimuksesta -dokumentissa (liite 3). Kuulan (2011) mukaan tutkimuksen teossa onkin tärkeää kunnioittaa ihmisten itsemääräämisoikeutta eli he saavat itse päättää, osallistuvatko tutkimukseen vai eivät. Vapaaehtoisen päätöksen tekeminen vaatii riittävää tietoa tutkimuksesta, esimerkiksi tietoa sen toteuttajasta, kerättävien tietojen käyttötarkoituksesta ja siitä, mitä tutkimukseen osallistuminen konkreettisesti tarkoittaa (Kuula, 2011).

Aineisto säilytetään yliopiston tietoturvalisella U-aseamalla, jota käytän omalta koneeltani VPN-yhteyden kautta. Aineisto kerätään Webropol-järjestelmällä, joka on esimerkiksi Google Formsia tietoturvalisempi. Näin on huolehdittu hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkittavien tietoturvan suojaamisvelvoitteesta mahdollisimman monipuolisesti (TENK, 2023). Suojaamisvelvoite tarkoittaa sitä, että henkilötiedot suojataan niin, ettei ulkopuolinen pääse niihin käsiksi (Kuula, 2011). Tutkimuksen kannalta ei ole välttämätöntä kerätä suoria henkilötietoja tutkittavista. Kyselylomake ei myöskään sisällä biometrisia tunnisteita eli esimerkiksi tutkittavan kuvaa tai puheääntä, joiden tallentaminen esimerkiksi haastattelussa on välttämätöntä.

Keräämäni taustatiedot eivät yksinään vielä kerro kovin paljon tutkittavasta ja hänen henkilöllisyytensä on vaikeaa, ellei jopa mahdotonta, tunnistaa näiden tietojen perusteella. Pseudonymisoin aineiston kuitenkin tarvittaessa huolellisesti, esimerkiksi jos tutkittava on vastauksissaan kertonut johtamastaan koulusta nimellä, poistan lopullisesta aineistosta kyseisen koulun nimen. Tunnistamattomuus on itsestään selvä lähtökohta tutkimusjulkaisuissa, sillä sen avulla voidaan suojella tutkittavia mahdollisilta negatiivisilta seurauksilta (Kuula, 2011). Tutkielman kirjoittamisessa on hyödynnetty pseudonymisoituja osia aineistosta vahvistamaan analyysissä saatuja tuloksia, mutta näistä lainauksista yksittäisiä vastaajia ei voida enää tunnistaa. Tutkittavien tulee kuitenkin aina tietää, jos alkuperäistä aineistoa liitetään lopulliseen raporttiin (Creswell,

2023). Tästä on huolehdittu kertomalla tutkittaville ennen tutkimukseen osallistumista, että aineistolainauksia saatetaan käyttää lopullisessa raportissa.

Tutkimusaineisto tulee hävittää tutkimuksen valmistumisen jälkeen, ellei tutkittavilta ole erikseen pyydetty lupaa aineiston arkistointiin tai ellei aineistoa arkistoida anonymisoituna (Kuula, 2011). Tutkimukseni on kertaluontoinen, joten aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua, viimeistään 31.12.2023. Tämä on kerrottu myös tutkittaville. Aineisto tuhoetaan käyttämällä jotakin ylikirjoitusohjelmaa, esimerkiksi Eraser-ohjelmalla.

Myös muissa tutkimuksen teon vaiheissa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK, 2023). Teoreettisessa viitekehyksessä tämä näkyy tarkkoina lähdeviitteinä muiden tutkijoiden teoksia hyödynnettäessä. Myös Johdannossa ja Pohdinnassa tutkijan omat ajatukset on erotettu muiden ajatuksista merkittävällä lähteet tarkasti. Tutkijan tulee huolehtia siitä, että jokainen saa arvostusta omasta työstään (Creswell, 2023) ja tästä huolehditaan tarkoilla lähdeviiteillä.

Analyysi on pyritty toteuttamaan mahdollisimman tarkasti ja sen vaiheet sekä määrällisen että laadullisen analyysin osalta on pyritty kuvailemaan mahdollisimman selkeästi ja totuudenmukaisesti. Näin jokainen voi omalta osaltaan arvioida, onko analyysi toteutettu tieteellisen käytänteen mukaisesti ja huolellisesti. Lisäksi tulosten esittämisessä on huolehdittu hyvästä tieteellisestä käytännöstä esittämällä ne avoimesti, rehellisesti ja huolellisesti (TENK, 2023). Tulosten esittämisessä tulee olla rehellinen eli tärkeää on raportoida monipuolisesti kaikki tulokset eikä vain niitä, jotka vahvistavat omat hypoteesit tai näyttävät tutkittavat hyvässä valossa (Creswell, 2023). Pohdinta-luvussa on pohdittu ja arvioitu tutkimuksen heikkouksia sekä esitetty seikkoja, joita olisi hyvä tutkia jatkossa.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset kolmessa alaluvussa. Ensimmäisessä alaluvussa vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, joka käsittelee johtamisosaamisen ulottuvuuksia kriisitilanteissa. Tässä alaluvussa on hyödynnetty sekä määrällisen että laadullisen analyysin tuloksia. Laadullisia tutkimustuloksia vahvistetaan suorilla aineistolainauksilla, joista on poistettu kaikki tunnistetiedot. Toisessa alaluvussa vertaillaan määrällisellä ja laadullisella analyysillä saatuja tuloksia. Kolmannessa alaluvussa vastataan puolestaan toiseen tutkimuskysymykseen eli selvitetään, löytyykö työkokemuksen perusteella tehtyjen ryhmien väliltä eroja kriisitilanteiden johtamisosaamisessa. Tässä alaluvussa on hyödynnetty vain määrällisen analyysin tuloksia.

6.1 Rehtoreiden kriisitilannejohtamisosaamisen ulottuvuudet ja niiden sisällöt

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisista ulottuvuuksista rehtoreiden johtamisosaaminen kriisitilanteissa muodostuu. Teoriakirjallisuuden pohjalta päädyttiin viiteen ulottuvuuteen. Jokaiselle teoriakirjallisuuden pohjalta luodulle ulottuvuudelle laskettiin reliabiliteettikerroin Cronbachin alpha -kertoimen avulla. Ulottuvuudet, niihin liittyvät lopulliset väittämät ja Cronbachin alpha -kertoimet löytyvät Taulukosta 4. Cronbachin alphan alhaisimpana raja-arvona on pidetty arvoa 0,60 (Metsämuuronen, 2011). Ulottuvuuksista 0,60 raja-arvoon ylsivät vuorovaikutus (Cronbachin $\alpha = 0,77$), oma jaksaminen (Cronbachin $\alpha = 0,78$) ja joustavuus kriisitilanteissa (Cronbachin $\alpha = 0,60$). Lähelle arvoa päätyi myös yhteistyö (Cronbachin $\alpha = 0,53$), mutta päätöksenteko jäi kauas raja-arvosta (Cronbachin $\alpha = 0,37$). Tästä voidaan päätellä, että ulottuvuuksissa vuorovaikutus, oma jaksaminen ja joustavuus kriisitilanteissa teoriakirjallisuuden pohjalta luodut väittämät mittasivat hyvin samaa asiaa. Yhteistyö-ulottuvuudessa väittämät mittasivat melko hyvin samaa asiaa, kun taas päätöksenteko-ulottuvuuteen luodut väittämät mittasivat keskenään erilaisia asioita.

Taulukko 4.

Kriisitilannejohtamisosaamisen ulottuvuudet, niihin liittyvät väittämät ja Cronbachin alpha -kertoimet.

Ulottuvuus	Väittämät	Cronbachin alpha
Päätöksenteko	<p><i>Koulun kohdatessa kriisin... teen päätöksen pääasiassa yksin (käännettynä). keskustelen ennen lopullista päätöstä johtoryhmän (tai vastaavan ryhmän) tai muiden opettajien kanssa. pystyn hyödyntämään päätöksenteossa myös muuta koulun henkilökuntaa. uskallan luottaa omaan intuitiooni päätöksenteossa. kykenen tekemään päätöksiä nopeasti.</i></p>	0,37
Vuorovaikutus	<p><i>Koulun kohdatessa kriisin... pystyn luomaan selkeän ja totuudenmukaisen kuvauksen tilanteesta henkilöstölle. pystyn kokoamaan monesta lähteestä tulevan keskeisen informaation ja luomaan yhtenäisen ohjeistuksen henkilöstölle. kykenen informoimaan kotiväkeä tarpeen mukaan. varmistan avoimen kommunikaation kaikkien kriisin osapuolten kanssa.</i></p>	0,77
Yhteistyö	<p><i>Koulun kohdatessa kriisin... osaan luoda turvallisen ilmapiirin. kykenen tarjoamaan selkeyttä ja varmuutta sekä luomaan toivoo ymmärrän kääntyä tarvittaessa sellaisen henkilön puoleen, jolla on enemmän osaamista (esim. opettaja, kollega, IT-tuki, oma esihenkilö).</i></p>	0,53
Oma jaksaminen	<p><i>Koulun kohdatessa kriisin... minulla on keinoja käsitellä stressiä. ymmärrän, että voin tukea muita vain, jos voin itse hyvin. osaan priorisoida ja työskennellä systemaattisesti helpottaakseni stressiä.</i></p>	0,78
Joustavuus kriisitilanteissa	<p><i>Kykenen luomaan nopeasti uusia ratkaisuja kriisin selvoittämiseksi. Olen joustava. Olen valmis tarkastelemaan uskomuksiani ja muuttamaan niitä tarvittaessa.</i></p>	0,60

Tulos ei suoranaisesti osoita, että päätöksenteko ei sopisi ulottuvuudeksi rehtoreiden johtamisosaamiseen kriisitilanteessa. Tulos kertoo ennemminkin siitä, että

päätöksenteko kriisitilanteissa on hyvin monipuolista ja siihen liittyy monenlaisia keinoja ja prosesseja. Ulottuvuuden lopullisissa väittämässä päätöksentekoon liittyy yksin tehtävät päätökset, muiden apu päätöksenteossa sekä päätöksenteon nopeus ja intuitiivisuus.

Myös yhteistyö kriisitilanteissa näyttäytyy monipuolisena, jonka vuoksi teoriaan nojaavat väittämät eivät mittaa kovin vahvasti keskenään samoja asioita. Lopullisten väittämien perusteella tähän ulottuvuuteen liittyy monipuolisesti turvallisen ilmapiirin, selkeyden ja varmuuden luomista sekä ymmärrystä kääntä avun puoleen, jos omat taidot eivät riitä.

Vuorovaikutus-ulottuvuuden väittämät mittasivat keskenään samoja asioita hyvin ja ulottuvuuden lopullisissa väitteissä korostuukin informaation kerääminen eri lähteistä ja sen jakaminen eteenpäin kriisin eri osapuolille. Myös jaksamisen ulottuvuudessa väittämät mittasivat keskenään samoja asioita hyvin. Tämän ulottuvuuden lopullisissa väittämässä korostui ymmärrys siitä, että omaa hyvinvointia on tärkeää tukea erilaisin keinoin myös kriisin aikana. Viimeisessä ulottuvuudessa eli joustavuus kriisitilanteissa lopulliset väittämät mittasivat hyvin samoja asioita. Tässä ulottuvuudessa tärkeää oli nimensä mukaisesti joustavuus ja muutoskykyisyys sekä nopeat ratkaisut.

Teorian pohjalta luotujen ja määrällisen analyysin vahvistamien ulottuvuuksien tarkempaa sisältöä tutkittiin laadullisella otteella. Taulukossa 5 on esitelty laadullisen analyysin pohjalta ulottuvuuksista muodostetut yläluokat ja niiden sisällöt. Tulokset esitellään tarkemmin seuraavissa kappaleissa ulottuvuus kerrallaan, jonkin verran vertaillen määrällisen analyysin tulosten kanssa. Tarkempi vertailu tehdään luvussa 6.2. Ulottuvuuksien sisältö oli luonnollisestikin melko vaihteleva eri ulottuvuuksien välillä, mutta ulottuvuuksia yhdistävä tekijä aineistossa oli kriisisuunnitelma. Sen koettiin tukevan toimintaa päätöksenteossa, vuorovaikutuksessa, yhteistyön tekemisessä sekä omassa jaksamisessa. Kriisisuunnitelman ohella myös yleinen suunnitelmallisuus koettiin omaa toimintaa tukevaksi useissa ulottuvuuksissa.

Taulukko 5.

Laadullisen analyysin pohjalta ulottuvuuksista muodostetut yläluokat ja niiden sisältö.

Ulottuvuus	Yläluokat	Sisältö
Päätöksenteko	Koulun sisäinen tuki	Tuki johtoryhmältä, kriisiryhmältä ja kriisisuunnitelmasta
	Koulun ulkopuolinen tuki	Tuki kaupungin turvallisuustiimiltä ja omalta esihenkilöltä
	Päätöksenteon muodot	Faktapohjainen ja nopea päätöksenteko
Vuorovaikutus	Rehtoreiden käyttämät viestintäkanavat ja -tyylit	Monikanavainen viestintä, esim. Wilman tai puheluiden avulla, avoin ja selkeä viestintä
	Suunnitelmallisuus viestinnässä	Suunnitelmat (esim. kriisisuunnitelma, viestintäkaavio) ja työnjako
Yhteistyö	Rehtorin yhteistyötahot ja -keinot	Tahot, esim. poliisi, pelastustoimi, oppilashuoltotyöryhmä ja keinot, esim. palaverit, puhelinoimit, jalkautuminen koululle, läsnäolo
	Tuki yhteistyön tekemiseen	Tuki kriisisuunnitelmasta, kriisiryhmältä tai kaupungin turvallisuustiimiltä
Oma jaksaminen	Keinot toimia kriisissä jaksamista tukevasti	Kyky erottaa työ- ja vapaa-aika, työskentely kriisissä (esim. tärkeysjärjestys, asioiden asettaminen perspektiiviin) ja omat kyvyt (esim. paineensietokyky)
	Tarjolla olevat tukimuodot jaksamiselle	Terveyden ammattilaisten tuki (esim. työterveys ja jälkipurku), jälkipuintimahdollisuuden tarjoaminen, vapaa-aika (esim. läheiset ja liikunta), opetushenkilöstön tuki (esim. työyhteisö, kollegat, kaupungin ammattilaiset) ja aiempi kokemus elämästä ja työstä

Päätöksenteko. Määrällinen tulos päätöksentekoon liittyen osoitti, että päätöksentekoon kriisitilanteissa liittyy paljon erilaisia prosesseja. Laadullinen tutkimusaineisto vahvistaa tätä päätelmää, sillä myös laadullisessa analyysissä päätöksentekoon liittyi paljon erilaisia asioita. Päätöksenteko kriisitilanteissa koostui koulun sisäisestä tuesta, koulun ulkopuolisesta tuesta ja päätöksenteon muodoista. Koulun sisältä saatava tuki päätöksentekoon oli monipuolista. Rehtorit

mainitsivat useasti johtoryhmän, jonka kanssa voidaan keskustella ja tehdä päätöksiä. Yksi tutkittava kertoi myös, että heillä toimii rehtoriryhmä, jonka kesken koulua koskevia päätöksiä tehdään. Koulun sisäisen tuen lähteeksi mainittiin myös kriisiryhmä, joka kutsutaan kriisiin sattuessa koolle. Sekä johtoryhmän että kriisiryhmän kanssa neuvottelemisessa rehtorit mainitsevat kuitenkin aikakysymyksen: aina ei ole aikaa kutsua ryhmiä koolle.

Johtoryhmän ja kriisiryhmän kanssa neuvotellen, jos tilanne ja aikaikkuna sen mahdollistaa.

-Rehtori 16

Rehtorit mainitsivat usein koulun kriisisuunnitelman tukevan heidän päätöksentekoaan. Lisäksi muutaman kerran mainittiin koulun muu henkilökunta sekä kollegat. Vaikeissa tilanteissa apua voi kysyä laajalta joukolta opetushenkilöstöä.

Koulun ulkopuolelta tulevaan tukeen liittyen mainittiin kaksi tahoja: kaupungin turvallisuustiimi sekä oma esihenkilö. Lisäksi mainittiin epämääräisemmin "asianosaiset", "tarvittavat henkilöt" ja ne, joilta "tarvitsen apua tai taustatukea". Rehtorit eivät maininneet tarkemmin, millaista apua ja tukea näiltä koulun ulkopuolisilta tahoilta haetaan, mutta heihin ollaan yhteydessä kriisiin sattuessa.

Kriisitilanteissa on rehtoreiden mukaan kyettävä tekemään päätöksiä nopeasti. Nopeat päätökset tehdään usein itse. Yksi rehtori toteaa myös, että johtajan on kyettävä tekemään päätöksiä tilanteessa kuin tilanteessa.

Toisinaan tilanne vaatii sen, että päätökset on tehtävä nopeasti ja silloin rehtori on se henkilö, joka päätökset tekee.

-Rehtori 10

Lisäksi päätöksenteon tulisi tutkittavien mukaan kriisitilanteissakin perustua faktoihin ja saatavilla olevaan informaatioon.

Vuorovaikutus. Vuorovaikutus kriisitilanteissa rakentui rehtoreiden käyttämistä viestintäkanavista ja -tyyleistä sekä suunnitelmallisuudesta viestinnässä.

Viestintäkanavista kertoessaan rehtorit korostivat hyvin paljon viestinnän monikanavaisuutta. Informaation tuli olla saatavilla useissa eri lähteissä. Useimmiten viestintäkanaviksi mainittiin sähköiset kanavat, kuten Wilma, tekstiviesti, soitto ja sähköposti. Viestinnässä henkilökunnan suuntaan mainittiin myös WhatsApp. Koulun sisäisessä viestinnässä käyttökelpoisia keinoja olivat lisäksi keskusradio ja kasvokkain jutteleminen.

Ensisijaisesti sähköisten tiedotuskanavien kautta, jos ne ovat käytettävissä. Muutoin tilanteen mukaan, ääritapauksessa lähetein.

-Rehtori 16

Kriisitilanteissa viestinnän tyyli tuli myös huomioida. Hyvästä kriisiajan viestinnästä oli monenlaisia ajatuksia, mutta useampi rehtori mainitsi, että viestinnän tulisi olla avointa ja selkeää. Lisäksi mainittiin, että viestinnän tulisi olla asiapitoista, oikea-aikaista ja että asianosaisia tulisi informoida suoraan ilman välittäjiä. Yksi rehtori totesi, että tärkeää on ”asiapitoinen viestintä tunnetta unohtamatta”.

Erilaisten viestintäkanavien ja -tyylien lisäksi tutkittavat mainitsivat usein suunnitelmallisuuden viestinnässä. Osa mainitsi kriisi- tai turvallisuussuunnitelman, jossa on tietoa myös viestinnästä kriisitilanteissa. Osa mainitsi ylipäänsä (viestintä)suunnitelman ja yksi mainitsi selkeät viestintäkaaviot, joita voi hyödyntää. Kerran mainittiin myös työnantajan viestintäohjeet. Erilaisten ohjeiden ja suunnitelmien lisäksi yksi rehtori mainitsi työnjaon. Hänen mukaansa heillä sovitaan tehtävänjaossa, kuka tiedottaa mitään.

Tiedottamiseen pitää olla hyöä suunnitelma. Jos kriisitilanteen tiedottaminen on ennalta suunniteltu, on sen toteuttaminen helpompaa kuin ilman suunnitelmaa. Tiedottamisesta pitää huolehtia monikanavaisesti ja tiedottaa pitää se, mikä on tarpeellista.

-Rehtori 10

Yksi vastaaja mainitsi myös, että henkilökunnalla on tärkeää olla selkeä viestikanava.

Yhteistyö. Yhteistyö kriisitilanteissa koostui rehtorin yhteistyötahoista ja -keinoista sekä tuesta yhteistyön tekemiseen kriisitilanteissa. Yhteistyötahoiksi rehtorit mainitsivat usein epämääräisesti toimijat, tahot tai ne, joita asia koskee, mutta tarkemmin mainittiin myös viranomaiset, esimerkiksi poliisi ja pelastustoimi, sekä moniammatillinen yhteistyö ja oppilashuoltohenkilökunta. Näiden yhteistyötahojen kanssa keskustellaan, neuvotellaan ja tehdään erilaisia työnjakoja sekä joskus myös pyydetään apua.

Konkreettiset keinot, joiden avulla tutkittavat tekevät yhteistyötä kriisin aikana ovat erilaiset palaverit ja neuvottelut, suunnitelmat, puhelinkeskustelut ja viestit, sähköposti ja Teams. Näiden lisäksi mainittiin myös läsnäolon tärkeys: tutkittavat ovat läsnä koulun arjessa, kuuntelevat ja ovat käytettävissä.

Keskustelen avoimesti ja joustavasti kaikkien eri toimijoiden kanssa. Pidämme palavereja ja teemme suunnitelmia. Olen läsnä koulun arjessa ja henkilökunnan ja oppilaiden tavoitettavissa.

-Rehtori 1

Tutkittavat mainitsivat myös erilaisia tukimuotoja, joita yhteistyön tekemiseen kriisitilanteissa löytyy. Jälleen kerran muutama tutkittava mainitsi kriisisuunnitelman.

Organisaatiossa, jossa työskentelen, on hyvät suunnitelman kriisien varalle. Nämä suunnitelmat ohjaavat myös yhteistyötahojen toimintaa.

-Rehtori 10

Lisäksi mainittiin sekä koulun kriisiryhmä että kaupungin turvallisuustiimin tarjoama tuki. Joissakin tapauksissa yhteydenotto muihin yhteistyötahoihin tapahtuu juuri kaupungin turvallisuustiimin kautta. Lisäksi turvallisuustiimiltä on mahdollista saada muutakin lisätukea, jota tutkittavat eivät kuvailleet sen tarkemmin.

Oma jaksaminen. Jaksamisesta huolehtiminen kriisin aikana ja sen jälkeen koostui keinosta toimia kriisissä jaksamista tukevasti ja tarjolla olevista tukimuo-

doista. Rehtoreiden vastauksissa esiintyi useasti erilaisia henkilökohtaisia kykyjä, jotka auttoivat heitä jaksamaan kriisitilanteissa. Näitä olivat hyvä paineensietokyky, organisointitaidot, rauhallisuus, kyky hahmottaa kokonaisuuksia, optimistisuus ja ratkaisukeskeisyys. Lisäksi rehtorit mainitsivat erilaisia työskentelytapoja, jotka tukivat jaksamista. Näitä olivat kerralla yhteen asiaan keskittyminen, selkeän tärkeysjärjestyksen luominen, voimavarojen fokusoiminen tilanteen ratkaisemiseen ja asioiden asettaminen perspektiiviin. Viimeisenä keinona toimia kriisissä omaa jaksamista tukevasti mainittiin työn ja vapaa-ajan erottaminen.

Osaan myös eritellä, että tämä on vain työtä eikä keneltäkään voida olettaa ihmisuorituksia kriisitilanteissakaan.

-Rehtori 25

Rehtorit hyödynsivät erilaisia tukimuotoja sekä kriisin aikana että sen jälkeen. Vapaa-aika tukee jaksamista työssä. Tutkittavat mainitsivat useasti tärkeiksi vapaa-ajan muodoiksi perheen ja läheiset sekä liikkumisen erilaiset muodot. Tukea jaksamiseen sai myös työn puolelta, sillä muun opetushenkilöstön tuen merkitys jaksamiselle oli merkittävä. Tärkeiksi lähteiksi tutkittavat mainitsivat oman esihenkilön, rehtorikollegat, työyhteisön ja kaupungin ammattilaiset. Kriisin aikana jaksamista auttoi myös aiempi kokemus elämästä, työstä ja opetusosalta sekä hallinnosta. Terveystien ammattilaisten tuki jaksamiselle puolestaan korostui, kun käsiteltiin kriisin jälkeistä aikaa. Useampi tutkittava mainitsi työterveyden tarjoaman työnohjauksen kriisin jälkeen, jälkipurkumahdollisuuden ja terapian työnohjauksellisella otteella. Näiden lisäksi rehtorit toivoivat, että työterveys tarjoaisi aktiivisemmin jälkipuintimahdollisuutta, sillä usein apua saadakseen joutui itse olemaan aktiivinen. Työterveys mainittiin jaksamista tukevana asiana myös yleisemmin esimerkiksi keskusteluapuna.

6.2 Ulottuvuuksien määrällisten ja laadullisten tulosten vertailu

Päätöksenteko. Sekä määrällisellä että laadullisella otteella saatiin päätöksenteosta hyvin samankaltainen kuva. Kriisijohtamisen tarkastelussa laadullisen analyysin tulokset tukivat määrällisen analyysin tulosta siitä, että päätöksenteko on kriisitilanteissa hyvinkin monipuolista. Apua ja tukea on saatavilla monesta eri lähteestä, mutta päätöksenteon on oltava välillä myös nopeaa ja joskus rehtorin on kyettävä tekemään päätöksiä yksin. Päätöksentekoon kriisitilanteissa rehtoreiden oli mahdollista saada apua ja tukea sekä koulun sisäisesti johto- ja kriisiryhmiltä että koulun ulkopuolelta esimerkiksi kaupungin turvallisuustiimiltä. Päätöksentekoprosessissa korostui faktoihin nojautuminen ja nopeus. Nopeiden päätösten kohdalla rehtorit korostivat sitä, että ne tehdään itse. Johtoryhmään, työpariin tai muihin aiemmin käytössä olleisiin rakenteisiin tukeutuminen päätöksenteossa oli kuitenkin yleistä.

Vuorovaikutus. Vuorovaikutuksen tutkiminen määrällisesti ja laadullisesti tuotti hieman erilaisia tuloksia. Määrällisestä näkökulmasta ulottuvuudessa korostui enemmän rehtoreiden omat valmiudet, kun taas laadullinen analyysi tuotti konkreettisemmän käsityksen siitä, miten rehtorit hoitavat tiedottamista kriisitilanteen aikana. Määrällisten tulosten mukaan vuorovaikutukseen todettiin kuuluvan rehtorin kyky kerätä informaatiota ja tuottaa siitä selkeä kuva henkilöstölle ja vanhemmille ja kyky informoida kriisin kaikkia osapuolia. Laadullisten tulosten mukaan rehtorit korostivat, että viestinnän on tapahduttava monia eri kanavaa pitkin. Myös viestinnän suunnitelmallisuus ja selkeät viestintäkanavat nostettiin tärkeiksi. Viestinnän kriisitilanteissa tulee rehtoreiden mukaan olla selkeää ja avointa. Myös oikea-aikaisuutta ja oikeista asioista kertomista pidettiin tärkeänä. Molemmilla tutkimusmenetelmillä tutkittuna ulottuvuudessa on yhteistäkin, sillä siinä korostui kriisin kaikkien osapuolten informoiminen selkeästi ja kokonaisuus huomioiden.

Yhteistyö. Myös yhteistyötä tarkastellessa määrällinen ja laadullinen aineisto tuottivat hieman erilaisia tuloksia. Määrällisten tulosten mukaan ulottu-

vuudessa korostui turvallisen ilmapiirin ja toivon luominen sekä avun pyytäminen. Laadulliset tulokset tuottivat puolestaan konkreettisemmän kuvauksen siitä, miten ja minkä tahojen kanssa yhteistyötä tehdään. Tutkimuksessa rehtorit raportoivat olevansa kriisitilanteessa yhteydessä tarvittaessa oppilashuoltohenkilökuntaan, poliisiin, palo- ja pelastustoimeen. Yhteistyö on usein moniammatillista. Yhteyttä rehtorit pitävät eri toimijoiden kanssa muun muassa palaverien, neuvotteluiden, puhelinkeskusteluiden ja sähköpostin avulla. Molemmat tutkimukselliset lähestymistavat osoittivat, että rehtoreille oli tärkeää olla käytettävissä. He raportoivat olevansa kriisitilanteissa läsnä koulun arjessa ja kuuntelevansa.

Oma jaksaminen. Määrällinen ja laadullinen aineisto tuottivat rehtoreiden jaksamisesta samankaltaista kuvaa. Molempien tulosten mukaan rehtoreilta löytyi selvästi keinoja stressin lievittämiseen ja he myös ymmärsivät oman jaksamisen tukemisen tärkeyden. Lisäksi molempien tulosten mukaan rehtorit osasivat keskittyä yhteen asiaan kerrallaan ja tätä kautta auttamaan jaksamistaan. Laadullisista tuloksista saatiin lisäksi tietoa muista keinoista, joita rehtoreilla oli jaksamisen tukemiseen kriisitilanteissa. Rehtorit raportoivat tukevansa hyvinvointiaan kriisitilanteissa erottamalla työ- ja vapaa-ajan sekä omilla henkilökohtaisilla kyvyillään (esim. paineensietokyky, rauhallisuus). Lisäksi he keskustelivat kollegoiden ja läheisten kanssa tai harrastivat liikuntaa. Myös aiemman kokemuksen elämästä ja työstä koettiin tukevan jaksamista kriisissä. Kriisin jälkeisestä hyvinvoinnista rehtorit pyrkivät huolehtimaan usein olemalla yhteydessä työterveyteen saadakseen apua tilanteen jälkipurkuun.

6.3 Johtamisosaamisen eroavaisuudet paljon ja vähän työkokemusta omaavien rehtoreiden ryhmissä

Johtamisosaamisen ja rehtorin työkokemusvuosien yhteyttä tutkittiin Mann-Whitney U-testillä. Ulottuvuuksista mukaan valikoitui vain kolme: vuorovaikutus, oma jaksaminen ja joustavuus kriisitilanteissa, sillä muiden ulottuvuuksien Cronbachin alpha -kertoimet jäivät liian mataliksi (<0,60). Vuorovaikutusta,

omaa jaksamista ja joustavuutta (tutkitut ulottuvuudet) vertailtiin kahden ryhmän suhteen (vähän kokemusta rehtorina / paljon kokemusta rehtorina). Vähän työkokemusta rehtorina -ryhmässä oli 13 tutkittavaa ja paljon työkokemusta rehtorina -ryhmässä 15 tutkittavaa. Nollahypoteesina oli, että tutkitut ulottuvuudet näyttäytyvät samanlaisina molemmissa ryhmissä. Vastahypoteesi puolestaan oli, että tutkitut ulottuvuudet näyttäytyvät erilaisina ryhmissä. Nollahypoteesi jäi voimaan kaikissa tutkituissa ulottuvuuksissa, sillä ryhmien mean rank -arvot eivät minkään ulottuvuuden kohdalla eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($p > 0,05$). Mann-Whitney U-testin tulokset on koottu Taulukkoon 6.

Taulukko 6.

Mann-Whitney U-testin tulokset (N = 28).

Muuttuja	Mann-Whitney U-testi				Työkokemus (mean rank)	
	U	z	p	r	Vähän työkokemusta (n = 13)	Paljon työkokemusta (n = 15)
Vuorovaikutus	84,0	-0,76	0,446	0,14	13,46	15,40
Oma jaksaminen	85,5	-0,29	0,771	0,05	13,58	14,36
Joustavuus	85,5	-0,63	0,528	0,12	13,58	15,30

Molemmat ryhmät arvioivat omaa johtamisosaamistaan kriisitilanteissa hyvin positiivisesti. Vuorovaikutus-ulottuvuuden osalta vähän työkokemusta omaavien ryhmässä (alle 13 vuotta rehtorina) mediaani ($Md = 4,75$) on hieman korkeampi kuin paljon työkokemusta omaavien ryhmässä (13 tai yli vuotta rehtorina, $Md = 4,5$). Myös oman jaksamisen osalta vähän työkokemusta omaavien ryhmässä mediaani ($Md = 4,5$) on hieman korkeampi kuin paljon työkokemusta omaavien ryhmässä ($Md = 4,33$). Joustavuuden osalta mediaani on molemmissa ryhmissä sama ($Md = 4,33$). Vuorovaikutuksen ja oman jaksamisen osalta vähän työkokemusta omaavat rehtorit ovat siis arvioineet oman osaamisensa kriisitilanteissa hieman paremmaksi kuin paljon työkokemusta omaavat rehtorit, mutta erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä. Joustavuuden osalta molemmat ryhmät ovat arvioineet osaamisensa samankaltaiseksi.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, millaista peruskoulun rehtoreiden johtamisosaaminen on kriisitilanteissa sekä tutkia, eroavatko työkokemuksen perusteella luodut ryhmät toisistaan kriisitilanteisiin liittyvän johtamisosaamisen suhteen. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, millaisista ulottuvuuksista rehtoreiden johtamisosaaminen kriisitilanteissa muodostuu. Tätä tutkittiin määrällisellä otteella ja ulottuvuuksien tarkempaa sisältöä tarkasteltiin laadullisella otteella. Toisessa tutkimuskysymyksessä oltiin kiinnostuneita siitä, onko vähän ja paljon työkokemusta omaavien rehtoreiden johtamisosaamisessa eroja vuorovaikutuksen, oman jaksamisen tukemisen ja joustavuuden suhteen.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Rehtoreiden johtamisosaaminen kriisitilanteissa muodostui tutkimuksen pohjalta viidestä ulottuvuudesta, jotka olivat päätöksenteko, vuorovaikutus, yhteistyö, oma jaksaminen ja joustavuus kriisitilanteissa. Teoriakirjallisuuden (esim. Smith & Riley, 2012; Ahtiainen ym., 2022; Marshall ym., 2020; Beauchamp ym., 2021) pohjalta luotu kriisijohtamisen mittari osoittautui erityisen toimivaksi vuorovaikutuksen, oman jaksamisen ja joustavuuden mittaamisessa, sillä tulokset osoittivat näiden koostuvan toisiaan tukevista ja samankaltaisista asioista. Mittari ei onnistunut tavoittamaan yhtä hyvin päätöksenteon ja yhteistyön prosesseja, sillä ne koostuivat monipuolisista ja osittain vastakkaisista asioista, joita oli vaikea mitata muutaman väittämän avulla. Tutkimuksessa todettiin myös, että vähän ja paljon työkokemusta rehtorina omaavien ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja johtamisosaamisessa vuorovaikutuksen, oman jaksamisen ja joustavuuden osalta, vaikka vähän työkokemusta omaavien rehtoreiden johtamisosaaminen näissä ulottuvuuksissa olikin hieman vahvempaa.

Johtamisosaamisen vertaaminen aiempiin tutkimuksiin on osittain haastavaa, sillä aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet johtamisosaamiseen ylipäänsä,

eivätkä spesifisti juuri kriisitilanteissa. Fonsén ym. (2022) tutkivat perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen johtajien johtamisosaamisen vahvuuksia ja kehityksenkohteita. He arvioivat johtamisosaamista Jorde-Bloomin (1997) kompetenssihierarkiamallin avulla. Tutkimuksessa todettiin, että perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen johtajat tuottivat diskurssia kompetenssihierarkiamallin alimmilta tasoilta eli teknisen johtamisen, henkilöstön johtamisen ja pedagogisen johtamisen tasoilta, mutta suhdetoiminnan ja symbolisen tason diskurssi jäi vähäiseksi. Perusopetuksen johtajat mainitsivat suhdetoimintaan liittyen sekä vahvuudeksi että kehityskohteeksi verkostoitumisen, mutta symbolisen tason tehtäviä ei mainittu lainkaan. Varhaiskasvatuksen johtajat mainitsivat lisäksi suhdetoiminnan vahvuudeksi yhteistyön vanhempien kanssa ja kehityskohteeksi moniammatillisen yhteistyön (Fonsén ym., 2022). Tässä tutkimuksessa johtamisosaamista lähestyttiin erilaisesta näkökulmasta, mutta johtamisosaamisessa oli havaittavissa myös samoja teemoja, erityisesti suhdetoiminnan tasolla.

Suhdetoimintaan liittyvää osaamista osoittivat vuorovaikutuksen ulottuvuuteen liittyvät väittämät ”kykenen informoimaan kotiväkeä tarpeen mukaan” ja ”varmistan avoimen kommunikaation kaikkien kriisin osapuolten kanssa”. Näihin väittämiin tutkittavista suurin osa vastasi olevansa joko jokseenkin tai täysin samaa mieltä. Tämä osoittaa näiden rehtoreiden kykenevän kriisitilanteissa sekä yhteistyöhön vanhempien kanssa että moniammatillisesti. Moniammatilliseen yhteistyöhön kykenemistä osoittaa myös ulottuvuuden yhteistyö tarkeempi kuvailu, sillä rehtorit painottivat yhteistyön kriisitilanteissa olevan hyvin moniammatillista ja kertoivat olevansa yhteydessä useisiin erilaisiin tahoihin.

Myös henkilöstönjohtamiseen liittyvää osaamista löytyi. Rehtorit kokivat kriisitilanteissa tärkeäksi olla tiiviisti mukana koulun arjessa ja he kokivat myös kykenevänsä luomaan toivoa, varmuutta ja selkeyttä. Tulos on samansuuntainen kuin Ahtiaisen ym. (2022) ja Thorntonin (2021) tulokset, joissa kriisitilanne koulussa sai rehtorit osallistumaan koulun arkeen eri tavalla kuuntelemalla, olemalla enemmän läsnä ja ottamalla osaa oppilaiden, vanhempien ja henkilökuntansa vastoinkäymisiin.

Strehmel ym. (2023) ovat todenneet, että kriisitilanteissa on tärkeää, että johtaja kykenee keräämään olennaisen informaation ja tiedottamaan henkilökuntaa, vanhempia ja muita kriisin osapuolia ymmärrettävästi. Myös Fonsénin ym. (2022) mukaan tiedottaminen kuuluu kiinteänä osana johtajien suhdetoiminnan osaamisalueeseen. Tässä tutkimuksessa rehtorit kokivat tiedottamisen vahvuudekseen, sillä väittämiin ”pystyn luomaan selkeän ja totuudenmukaisen kuvauksen tilanteesta henkilöstölle” ja ”pystyn kokoamaan monesta lähteestä tulevan keskeisen informaation ja luomaan yhtenäisen ohjeistuksen henkilöstölle” vastasi suurin osa jokseenkin tai täysin samaa mieltä. Tämä tulos tuottaa erilaista kuvaa kyvystä tiedottamiseen kriisitilanteissa kuin Ahtiaisen ym. (2022) tutkimus, jossa rehtorit kokivat haastavaksi koronatilanteessa johtaa koulun sisäistä viestintää. Ahtiaisen ym. (2022) tulokseen saattaa vaikuttaa koronakriisin erityisluonne, jonka vuoksi suurin osa kommunikaatiosta tapahtui etäyhteyksillä, mikä on omalta osaltaan saattanut vaikeuttaa viestinnän toteuttamista. Samankaltainen erityisluonne ei ollut yhtä vahvasti läsnä tässä tutkimuksessa, mikä saattaa osaltaan selittää tulosten eroavaisuutta. Tutkimuksessani todettiin myös, että kriisiajan viestinnässä tunne on tärkeää. Tunnetta ja huolenpitoa on pidetty tärkeänä myös useammassa aiemmassa tutkimuksessa liittyen erityisesti koronakriisin aikaiseen viestintään (esim. Ahtiainen ym., 2022; Beauchamp ym., 2021; Reyes-Guerra ym., 2021; Thornton, 2021).

Tutkimuksen tulosten mukaan kriisitilannejohtamisesta löytyi yhteneväisyyksiä aiempien tutkimusten tuloksiin (ks. Ahtiainen ym., 2022; Beauchamp ym., 2021; Elomaa ym., 2023; Thornton, 2021). Strehmelin (2023) tutkimuksessa korostui verkostojen tuen tärkeys: rehtorikollegat, oma esihenkilö ja kaupungin/kunnan toimijat tukivat johtajia sekä heidän toiminnassaan, erityisesti silloin, kun he olivat epävarmoja, että jaksamisessaan. Tässä tutkimuksessa rehtorikollegoiden, työyhteisön ja kaupungin ammattilaisten tuki esiintyi erityisesti päätöksenteon, yhteistyön ja oman jaksamisen yhteydessä. Epävarmoissa tilanteissa apua ja tukea yleensä kaivataan enemmän oman itsen ulkopuolelta. Jos rehtori ei koe olevansa varma esimerkiksi omasta päätöksestään tai jaksamisestaan, kokee hän ulkopuolelta tulevan tuen hyvin tärkeäksi. Silloin apua haetaan

niiltä, jotka ovat samassa tilanteessa tai niiltä, joiden uskoo tietävän tilanteesta enemmän. Toisaalta tässä tutkimuksessa osa rehtoreista raportoiti, että kriisien päätöksentekotilanteissa ei aina ole aikaa pyytää apua, vaan päätökset on tehtävä nopeasti ja yksin. Myös Ahtiaisen ym. (2022) ja Isotalon (2014) tutkimuksissa on todettu, että nopeat päätöksentekotilanteet johtavat helpommin rehtoreiden yksin tekemiin päätöksiin.

Johtajan on tärkeää tiedostaa se, että vain hyvinvoivana hän voi auttaa muita (Harris & Jones, 2020). Elomaan ym. (2023) tutkimuksessa rehtoreiden stressinkäsittelykeinoja olivat tunteisiin perustuvat keinot (esim. liikunta ja käsi-työt), sosiaaliset keinot (esim. kollegoiden ja läheisten kanssa ajan viettäminen) ja ongelmalähtöiset keinot (esim. asioiden tärkeysjärjestykseen laittaminen). Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaiset ja osoittavat näiden stressinkäsittelykeinojen olevan hyödyllisiä myös kriisitilanteissa. Myös Reidin (2022) tutkimuksessa rehtorit raportoivat korona-aikana turvautuneensa samankaltaisiin keinoihin stressinkäsittelyssä. Tässä tutkimuksessa rehtorit raportoivat lisäksi joidenkin ominaisuuksien auttavan jaksamaan kriisitilanteissa. He mainitsivat muun muassa paineensietokyvyn ja organisointitaidon. Sivistan (2020a) tutkimuksessa kasvatusalan johtajat ovat maininneet tärkeimmiksi ominaisuuksikseen organisointikyvyn ja paineensietokyvyn. Rehtorin työ sisältää niin tavallisessa kouluarjessa kuin koulun kriiseissäkin laajoja kokonaisuuksia, joiden hallitseminen vaatii kykyä organisoida ja priorisoida. Kiire ja useasta lähteestä peräisin olevat odotukset voivat kasata painetta tavallisessakin arjessa. Kriisitilanteissa nämä ominaisuudet korostuvat entisestään.

Rehtorit kokivat, että aiempi kokemus elämästä ja työstä auttaa jaksamaan kriisissä. Tämä saattaa selittää osaksi sitä, että vähemmän työkokemusta rehtorina omaavat kokivat osaavansa tukea omaa jaksamistaan kriisitilanteissa hie-man paremmin kuin enemmän työkokemusta omaavat rehtorit. Tutkimuksessa kysyttiin vain rehtorina toimittuja vuosia, joten tietoa ei ole siitä, kuinka kauan tutkittavat ovat toimineet esimerkiksi koulutusosalalla tai millaisia kokemuksia heille on karttunut elämänsä aikana. Lyhyen aikaa rehtorina toiminut on voinut toimia jo usean vuoden ajan koulutusosalalla, ja hänelle on voinut kehittyä hyvät

keinot oman jaksamisen tukemiseen. Nämä keinot tukevat jaksamista myös rehtorina toimiessa. Rehtorit kokivat myös kykenevänsä kriisistä huolimatta olemaan usein optimistisia, ratkaisukeskeisiä ja asettamaan tilanteen oikeisiin mitasuhteisiin. Tämä osoittaa näiden johtajien olevan resilienttejä, sillä he jaksavat vaikeista ajoista huolimatta uskoa tulevaisuuteen ja kykenevät ratkaisemaan ongelmia (ks. Poijula, 2018).

Tässä tutkimuksessa ilmenevät ulottuvuudet kuvaavat rehtoreiden johtamista ja johtamisosaamista kriisitilanteissa. Mielenkiintoista on, että ulottuvuuksia yhdistää yksi asia, josta rehtorit kokivat saavansa apua ja tukea. Kriisisuunnitelman koettiin tukevan rehtoreita tilanteessa kuin tilanteessa. Tämä on luonnollista, sillä nimensä mukaisesti kyseinen asiakirja on tehty kriisitilanteita varten. Kriisin sattuessa apua ja neuvoja etsitään ensimmäiseksi sieltä. Myös aiemmissa tutkimuksissa suunnitelmallisuudesta on todettu olevan apua kriisitilanteissa (Smith & Riley, 2010; Gainey, 2009). Jokainen kriisi on kuitenkin omanlaisensa, eikä kaikkea voi suunnitella etukäteen. Kriisisuunnitelma sisältää kuitenkin kriisin alkuhetkille tärkeää informaatiota: kehen olla yhteydessä, ketä kutsua koolle ja mistä kenenkin tulisi olla vastuussa.

7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Tämä tutkimus on toteutettu mixed methods- menetelmällä ja noudattelee tutkimusasetelmaa, jossa laadulliset tulokset täydentävät määrällisiä tuloksia. Tällä tutkimusasetelmalla toteutetuissa tutkimuksissa luotettavuutta tulee tarkastella sekä määrällisestä että laadullisesta näkökulmasta (Creswell, 2023). Määrällisestä näkökulmasta katsottuna tutkimuksen luotettavuus on pitkälti yhteydessä mittarin luotettavuuteen (Metsämuuronen, 2011). Tätä tutkimusta varten luotiin itse johtamisosaamista kriisitilanteissa kuvaava kysymyspatteristo, jonka luotettavuutta on syytä tarkastella. Metsämuurosen (2011) mukaan mittarin luotettavuutta arvioidaan sen perusteella, miten hyvin tutkittavan ilmiön käsitteellistäminen mitattavaan muotoon onnistuu. Tässä tutkimuksessa mittari luotiin läh-

dekirjallisuuden perusteella, mutta pohjana ei käytetty nimenomaan johtamisosaamiseen liittyvää teoriaa. Käytetty teoria pohjautui kriisitilanteisiin liittyvään teoriaan, joten mittari mittaa rehtoreiden toimintaa kriisitilanteissa. Tämä sopii tutkimuksen luonteeseen, sillä tutkimuksen tarkoituksena ei ollut arvioida rehtoreiden johtamisosaamista kriisitilanteissa, vaan tutkia sitä, millaista se on. Mittarin luotettavuutta voi tarkastella myös reliabiliteetin avulla ja sen voi laskea muun muassa sisäisen konsistenssin kautta (Metsämuuronen, 2011). Tässä tutkimuksessa mittarin konsistenssia mitattiin Cronbachin alphan avulla. Arvot vaihtelivat välillä 0,37 – 0,78 riippuen ulottuvuudesta, joten sisäinen konsistenssi oli hyvin vaihtelevaa. Tämä huomioitiin tutkimuksessa niin, että ulottuvuudet, joiden alpha-arvot jäivät alle suositellun 0,60, ei otettu mukaan Mann-Whitney U-testiin. Näin pyrittiin lisäämään tutkimuksen reliabiliteettia. Aiemmin tutkimustulosten tarkastelussa (luku 7.2) on todettu, että mittari onnistui tavoittamaan vuorovaikutuksen, oman jaksamisen ja joustavuuden prosessit, mutta ei mitannut yhtä hyvin päätöksenteon ja yhteistyön prosesseja.

Yksi keino laadulliseen validiteettitarkasteluun on triangulaatio (Tuomi & Sarajärvi, 2018), jota Creswell (2023) suosittelee käytettäväksi tässä mixed methods tutkimusasetelmassa. Triangulaatio tarkoittaa erilaisten metodien, tietolähteiden, tutkijoiden tai teorioiden yhdistämistä samassa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty menetelmätriangulaatiota, jossa tutkimuskohdetta tutkitaan useilla aineistonhankinta- tai tutkimusmenetelmillä (Eskola & Suoranta, 1998). Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Monimenetelmällisyyttä eli mixed methods -lähestymistapaa voidaan pitää myös tämän tutkimuksen vahvuutena. Tutkimuksessa haluttiin antaa rehtoreille mahdollisuus kertoa kriisitilannejohtamiseensa liittyvistä asioista itse, sillä tutkimuskohteeseen katsottiin liittyvän sellaisia asioita, joita tutkija ei välttämättä itse hahmota. Tämä lähestymistapa toimi tutkimuksessa hyvin, sillä rehtoreiden vastauksista löytyi näkökulmia, joita väittämissä ei oltu huomioitu. Laadullinen aineisto myös täydensi tutkimusasetelman mukaisesti määrällisen aineiston tulok-

sia, sillä laadullisen analyysin avulla ulottuvuuksista saatiin tarkempi ja monipuolisempi kuva. Vahvuutena voidaan pitää myös tutkimusaiheen ajankohtaisuutta.

Tutkimuksen rajoitteena voidaan pitää pientä otoskokoja. Tutkittavien lopullinen määrä oli 28, joten määrällisen analyysin tuloksia ei voida yleistää. Tulokset toimivat ennemminkin aiheen alkukartoituksena, jonka pohjalta voidaan tehdä jatkotutkimuksia. Lisäksi pienen otoskoon vuoksi tutkimusta ei voitu toteuttaa alkuperäisen suunnitelman mukaisesti eli määrällisenä tutkimusmenetelmänä ei voitu käyttää eksploratiivista faktorianalyysiä. Rajoituksena tutkimuksessa voidaan pitää myös sitä, että laadulliset ja määrälliset tulokset erosivat joidenkin ulottuvuuksien osalta toisistaan. Creswellin (2023) mukaan eroavaisuudet eri menetelmillä saatujen tulosten välillä vaativat lisäanalyysin tai ne voidaan raportoida tutkimuksessa rajoituksena. Koska tässä tutkimuksessa ei toteutettu lisäanalyysiä, todetaan tämän olevan yksi rajoitus. Tässä tutkimuksessa eroavaisuudet tulosten välillä eivät kuitenkaan olleet kovin suuria ja eroavaisuus johtui yleensä laadullisen aineiston tarjoamasta tarkemmasta tiedosta.

Jatkotutkimuksen näkökulmasta aihetta olisi mielenkiintoista tarkastella vahvemmin liitettyä johtamisosaamiseen liittyvään teoriaan. Tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia vertailtiin Fonsénin ym. (2022) tutkimukseen johtamisosaamisesta ja Jorde-Bloomin (1997) luomaan kompetenssihierarkiamalliin, mutta mittaria ei luotu näiden pohjalta. Mielenkiintoista olisi myös tutkia jatkossa tähän tutkimukseen luotua mittaria tarkemmin esimerkiksi eksploratiivisen faktorianalyysin avulla. Uusi tutkimusmenetelmä saattaisi tuottaa erilaista kuvaa kriisitilannejohtamisosaamisen ulottuvuuksista kuin teoriapohjainen jako. Tämä tutkimus ei myöskään onnistunut mittaamaan erityisen hyvin päätöksenteon ja yhteistyön prosesseja kriisitilanteissa, joten jatkossa näiden tarkempi tutkiminen voisi laajentaa kuvaa rehtoreiden toiminnasta kriisitilanteissa.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Eisenschmidt, E., Heikonen, L. & Meristo, M. (2022). Leading schools during te COVID-19 schools closures in Estonia and Finland. *European Educational Research Journal*. Julkaistu ennakkoon verkossa. <https://doi.org/10.1177/14749041221138989>
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2012). *Muuttuva oppilaitosjohtaminen*. Muistiot 2012:3. Opetushallitus.
- Alava, J., Kovalainen, M. T. & Risku, M. (2021). Pedagoginen johtajuus järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa. Teoksessa A-S. Holappa, A. Hyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva, A-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* (s. 116–137). PS-kustannus.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 986/1998 (1999). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Beauchamp, G., Hulme, M., Clarke, L., Hamilton, L. & Harvey J. A. (2021). People miss people: A study of school leadership and management in the four nations of the United Kingdom in the early stage of the COVID-19 pandemic. *Educational Management, Administration & Leadership*, 49(3), 375–392. <https://doi.org/10.1177/1741143220987841>
- Brown, C. H. (2017). The Role of Leadership in Surviving a School Shooting. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 21(2), 3–14. <https://doi.org/10.1177/1555458917735357>
- Creswell, J. W. (2023). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Mixed methods reasearch*. Sage Publications.
- Drysdale, L. & Gurr, D. (2017). Leadership in uncertain times. *ISEA*, 45(2), 131–159.
- Elomaa, M., Eskelä-Haapanen, S., Pakarinen, E., Halttunen, L. & Lerkkanen, M-K. (2023). Work-related stress of elementary school principals in Finland:

- Coping strategies and support. *Educational Management, Administration & Leadership*, 51(4), 868–888. <https://doi.org/10.1177/17411432211010317>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fonsén, E., Ahtiainen, R., Kiuru, L., Lahtero, T., Hotulainen, R. & Kallioniemi, A. (2022). Kasvatus- ja opetusalan johtajien näkemyksiä omasta johtamisosaamisestaan ja sen kehittämistarpeista. *Työelämän tutkimus*, 20(1), 90–117. <https://doi.org/10.37455/tt.95779>
- Gainey, B. S. (2009) Crisis Management's New Role in Educational Settings. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(6), 267-274. <https://doi.org/10.3200/TCHS.82.6.267-274>
- Gurr, D. & Drysdale, L. (2020). Leadership for challenging times. *ISEA*, 48(1), 24–30.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11–24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>
- Harris, A. (2020). COVID-19 – School Leadership in Crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321–326. <https://doi.org/10.1108/JPCCC-06-2020-0045>
- Harris, A. & Jones, M. (2020). COVID 19 – School leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243–247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Hayden, J. (1996) *Management of early childhood services: An Australian perspective*. Social Science Press.
- Heikonen, L., Ahtiainen, R., Fonsén, E., Heikkinen, K-M., Lahtero, T. & Kallioniemi, A. (2023). Kohti kehittyvää johtajuutta. *Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuushankkeen (VEPO 2035) loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:7. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Hurmerinta, L. & Nummela, N. (2020). Monimenetelmätutkimus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 308–317). Gaudeamus.

- Isotalo, K. (2014). *Pedagoginen synkronointi. Vaikeus johtamispäätöksissä yläkoulurehtorien näkökulmasta*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/44626>
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Jorde-Bloom, P. (1997). Administrative leadership: Commentary. Teoksessa S. L. Kagan & T. B. Bowman (toim.), *Leadership in early care and education* (s. 34–37). NAEYC.
- Kielitoimiston sanakirja. (2022).
- Kocolowski, M. D. (2010). Shared leadership: is it time for a change? *Emerging Leadership Journeys*, 3(1), 22–32.
- Korva, S., Ervast, H., Suoheimo, M. & Lantela, L. (2021). Pirulliset ongelmat johtajuuden haasteina – näkökulmia ja työkaluja johtamiskäytäntöihin. Teoksessa A-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva, A-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* (s. 222–240). PS-kustannus.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Lahtero, T. J. & Kuusilehto-Awale, L. (2015). Possibility to engage in pedagogical leadership as experienced by Finnish newly appointed principals. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 318–329.
- Lahtero, T. & Laasonen, I. (2021). Laaja pedagoginen johtaminen. Teoksessa A-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva, A-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* (s. 205–219). PS-kustannus.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

- Lerkkanen, M-K. & Salmela-Aro, K. (2021). Kohti koronan jälkeistä koulua. *Kasvun tuki*, 2(1), 4- 6.
<https://kasvuntuki.fi/aikakausslehti/julkaisut/kasvun-tuki-aikakausslehti-12022/tutkija/>
- Marshall, J., Roache, D. & Moody-Marshall, R. (2020). Crisis leadership: A critical examination of educational leadership in higher education in the midst of the COVID-19 pandemic. *International Studies in Educational Administration*, 48(3), 30–37.
- Mayer, B., Moss, J. & Dale, K. (2008). Disaster and Preparedness: Lessons from Hurricane Rita. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 16(1), 14–23.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-5973.2008.00531.x>
- McLeod, S. & Dulsky, S. (2021). Resilience, Reorientation, and Reinvention: School Leadership During the Early Months of the COVID-19 Pandemic. *Front. Educ.*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.637075>
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. International Methelp.
- Northouse, P. (2022). *Leadership. Theory and practice* (9. painos). Sage Publications.
- Opetushallitus. (2023a). *Korona-aikaa koskevan ohjeistuksen voimassaolo on päättynyt*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/korona-aikaa-koskevan-ohjeistuksen-voimassaolo-paattynyt>
- Opetushallitus. (2023b). *Varhaiskasvatuksessa ja koulutuksessa oli toukokuun lopussa vajaat 10 300 ukrainalaista*. Opetushallitus.
<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2023/varhaiskasvatuksessa-ja-koulutuksessa-oli-toukokuun-lopussa-vajaat-10-300>
- Opetushallitus. (2022). *Perusopetuksen järjestäminen ja koronatilanteesta palautuminen 1.8.2022 alkaen*. Opetushallitus.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-jarjestaminen-ja-koronatilanteesta-palautuminen-182022-alkaen>

- Opetushallitus. (2013). *Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämisestä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmisteleavan työryhmän raportti*. Raportit ja selvitykset 2013:16. Opetushallitus.
- Perusopetuslaki, 628/1998 (1999).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pitkäniemi, H. (2015). Mixed methods -lähestymistapa kasvatustieteessä: argumentaatiosta kehittämiseen. *Kasvatus*, 46(3), 262–268.
- Poijula, S. (2018). *Resilienssi. Muutosten kohtaamisen taito*. Kirjapaja.
- Pokka, A. (2014). *Huippuluokka: Miten suomalaista koulua johdetaan?* Kulttuuriosuuskunta Vehrä.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.
- Raasumaa, V. (2010). *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/22711>
- Reid, D. B. (2022). Suppressing and sharing: how school principals manage stress and anxiety during COVID-19. *School Leadership & Management*, 42(1), 62–78. <https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1974827>
- Reyes-Guerra, D., Maslin-Ostrowski, P., Barakat, M.Y. & Stefanovic, M.A. (2021). Confronting a Compound Crisis: The School Principal's Role During Initial Phase of the COVID-19 Pandemic. *Front. Educ.*, 6.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.617875>
- Risku, M. & Alava, J. (2021). Koulunpidosta koulutusjohtamiseen. Teoksessa A-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva, A-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* (s. 10–27). PS-kustannus.
- Seppänen-Järvelä, R., Åkerblad, L., & Haapakoski, K. (2019). Monimenetelmällisen tutkimuksen integroivat strategiat. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(3), 332-339.
<http://urn.fi/URN:NBN:fife2019061220>

- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, (February), 5–13.
- Sivista. (2020a). *Kasvatus-, koulutus- ja tutkimusalan johtajuusselvitys 2020: esimiesidentiteetti, johtajaurat ja etätyö*. Sivista.
<https://www.sivista.fi/uutiset/kasvatus-koulutus-ja-tutkimusalan-johtajuusselvitys-2020-esimiesidentiteetti-johtajaurat-ja-etatyo/>
- Sivista. (2020b). *Kasvatus-, koulutus- ja tutkimusalan johtajuusselvitys 2020*. Sivista.
<https://www.sivista.fi/kasvatus-koulutus-ja-tutkimusalan-johtajuusselvitys-2020/>
- Smith, L. & Riley, D. (2010). *The business of school leadership*. Acer Press.
- Smith, L. & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management*, 32(1), 57-71.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614941>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Strehmel, P. (2023). Challenges, Stressors and Coping Strategies of ECE Leaders in Germany. Teoksessa E. Fonsén, R. Ahtiainen, K-M. Heikkinen, P. Strehmel & E. Tamir (toim.) *Early Childhood Education Leadership in Times of Crisis. International Studies During the COVID-19 Pandemic* (s. 209–228). Verlag Barbara Budrich.
- Strehmel, P., Tamir, E., Fonsén, E., Heikkinen, K-M., Heikonen, L. & Ahtiainen, R. (2023). Conclusion: Lessons learnt for crises leadership and organizational resilience. Teoksessa E. Fonsén, R. Ahtiainen, K-M. Heikkinen, P. Strehmel & E. Tamir (toim.) *Early Childhood Education Leadership in Times of Crisis. International Studies During the COVID-19 Pandemic* (s. 247–253). Verlag Barbara Budrich.
- Taipale, M. E. (2004). *Työnjohtajasta tiiminvalmentajaksi: Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-6078-2>

- Thornton, K. (2021). Leading through COVID-19: New Zealand secondary principals describe their reality. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 393–409. <https://doi.org/10.1177/1741143220985110>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- TENK. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK)*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://tenk.fi/fi/tiedetilppi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>
- Työterveyslaitos. (2023). *Resilientti organisaatio*. Työterveyslaitos. <https://www.ttl.fi/teemat/tyohyvinvointi-ja-tyokyky/resilientti-organisaatio>
- Viitala, R. & Jylhä, E. (2019). *Johtaminen: Keskeiset käsitteet, teorit ja trendit*. Edita.
- Viitala, R. (2021). *Henkilöstöjohtaminen: Keskeiset käsitteet, teorit ja trendit*. Edita.

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake.

Taustakysymykset

Kuinka monta vuotta olet toiminut rehtorina?

Väittämät

Vastausvaihtoehdot: 1=täysin eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=ei samaa eikä eri mieltä, 4=jokseenkin samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä

Päätöksenteko

Koulun kohdatessa kriisiin...

teen päätöksiä pääosin yksin

otan suuremman vastuun koulun toiminnasta kuin normaalisti

keskustelen ennen lopullista päätöstä johtoryhmän (tai vastaavan ryhmän) tai muiden opettajien kanssa

pystyn hyödyntämään päätöksenteossa myös muuta koulun henkilökuntaa uskallan luottaa intuitiooni päätöksenteossa

kykenen tekemään päätöksiä nopeasti

Vuorovaikutus

Koulun kohdatessa kriisiin...

pystyn luomaan selkeän ja totuudenmukaisen kuvauksen tilanteesta henkilöstölle

pystyn kokoamaan monesta lähteestä tulevan keskeisen informaation ja luomaan yhtenäisen ohjeistuksen henkilöstölle

kykenen informoimaan kotiväkeä tarpeen mukaan

varmistan avoimen kommunikaation kaikkien kriisin osapuolten kanssa

olen tavallista enemmän yhteydessä suoraan perheisiin

Yhteistyö

Koulun kohdatessa kriisiin...

pidän tärkeänä sitä, että olen alaisteni käytettävissä
osaan luoda turvallisen ilmapiirin
kykenen tarjoamaan selkeyttä ja varmuutta sekä luomaan toivoa
ymmärrän kääntyä tarvittaessa sellaisen henkilön puoleen, jolla on enemmän
osaamista (esim. opettaja, kollega, IT-tuki, oma esihenkilö)
uskallan jakaa tehtäviä eteenpäin

Oma jaksaminen

Koulun kohdatessa kriisiin...

minulla on keinoja käsitellä stressiä
ymmärrän, että pystyn tukemaan muita vain, jos itse voin hyvin
osaan priorisoida ja työskennellä systemaattisesti helpottaakseni stressiä
uskallan pyytää tarvittaessa tukea esim. kollegoilta, vararehtoreilta, opettajilta
tai omilta esihenkilöiltäni

Joustavuus kriisitilanteissa

Kykenen luomaan nopeasti uusia ratkaisuja kriisin selvittämiseksi
Ymmärrän, että samat toimet eivät välttämättä toimi erilaisissa kouluissa
Olen joustava
Olen valmis tarkastelemaan uskomuksiani ja muuttamaan niitä tarvittaessa

Avoimet kysymykset

1. Miten teet päätöksiä, kun koulua kohtaa jokin kriisi?
2. Miten huolehdit siitä, että jokainen kriisin osapuoli saa tarvitsemansa tiedon?
3. Miten teet yhteistyötä eri toimijoiden kanssa kriisin aikana?
4. Millaisia henkilökohtaisia keinoja sinulla on selviytyä kriisistä?
5. Mitä muuta haluat sanoa aiheesta?

Liite 2. Tietosuojailmoitus.

Tietosuojailmoitus ”Rehtoreiden johtamisosaaminen kriisitilanteissa”

Olet osallistumassa tutkimukseen. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä osana tutkimusta. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

1. Rekisterinpitäjä(t)

Rekisterinpitäjä, pro gradu- tutkielman suorittaja ja yhteyshenkilö: Viivi Oldén, maisteriopiskelija, viivi.x.olden@student.jyu.fi. Käsiteltäessä tutkittavien henkilötietoja rekisterinpitäjä on taho, joka on vastuussa tutkittavien henkilötietojen asiallisesta ja lainmukaisesta käsittelystä.

Tutkimuksen ohjaaja: Apulaisprofessori Elina Fonsén, Jyväskylän yliopisto, <https://www.jyu.fi/fi/yhteystiedot>

2. Henkilötietojen käsittelijä(t)

Tutkimuksen toteutuksen aikana rekisterinpitäjä voi käyttää myös muita henkilötietojen käsittelijöitä, joita ei pystytä nimeämään etukäteen. Käsittelijöiden kanssa tehdään aina tarvittavat sopimukset ja niiden soveltuvuus henkilötietojen tietoturvalliseen käsittelyyn arvioidaan ennen sopimuksen tekoa. Rekisteröityä informoidaan käsittelijän käyttämisestä erikseen, jos muutos on merkittävä rekisteröidyn näkökulmasta.

Tutkimustiedon oikeellisuuden varmistamiseksi rekisterinpitäjä voi antaa tietoja käsiteltäväksi (ensisijaisesti ilman suoria tunnistetietoja) ns. tutkimuksen monitoroijalle tai verifioijalle määräjälle, mikäli tämä on välttämätöntä. Nämä toimivat tutkimushenkilöstön valvonnassa ja heidän kanssaan tehdään tietojenkäsittelysopimukset.

3. Henkilötietojen muu luovuttaminen tutkimuksen aikana

Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

4. Tutkimuksessa ”Rehtoreiden johtamisosaaminen kriisitilanteissa” käsiteltävät henkilötiedot

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tutkimustarkoitusta varten.

Tutkimuksessa Sinusta ei kerätä suoria henkilötietoja. Tutkimuksessa kerättävät taustatiedot ovat työkokemuksesi rehtorina sekä johtamasi koulun koko. Taustatietojen kerääminen perustuu tutkimussuunnitelmaan.

Tutkimuksessa ei käsitellä erityisiä henkilötietoryhmiä.

Kaikki tutkittavat ovat täysi-ikäisiä.

5. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tieteellisessä tutkimuksessa

Yleisen edun mukainen tieteellinen tutkimus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.e, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.j)

6. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

7. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksessa toimitaan niin, etteivät Sinua koskevat tiedot paljastu ulkopuolisille. Tutkimustulosten (Pro Gradu) osalta pyritään siihen, ettei Sinua voida tunnistaa suoraan taikka välillisesti tutkimustuloksista. Osana Pro Gradua voidaan käyttää suoria lainauksia vastauksistasi, jotka kuitenkin tarkistetaan tunnistettavuuden osalta.

Tutkimustuloksista ei ilmene, minkä kunnan työntekijä on vastaajana.

Kyselylomakkeen tiedot tallennetaan yliopiston tarjoamalle salanasuojatulle U-asemalle. Tutkija ei lähetä tutkittaville sähköpostia siten, että muiden tutkimuksiin osallistuvien tiedot näkyisivät vastaanottajakentässä, eikä muutoinkaan toimi niin, että ulkopuolisilla olisi pääsy tutkittavan tietoihin. Tutkija vastaa aineiston hallinnasta sen elinkaaren aikana ja tietojen hävittämisestä tutkimuksen päätyttyä.

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojan vaikutustenarvio**/tietosuojavastaavaa on kuultu vaikutustenarvioinnista

Kyllä Ei, koska tutkija on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

Aineisto analysoidaan ilman suoria tunnistetietoja.

8. HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri hävitetään tutkimuksen päätyttyä arviolta 12/2023.

9. Rekisteröidyn oikeudet

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsitteilyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin rekisterinpitäjä ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuojasetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti. Oikeuksista voidaan poiketa myös jos rekisteröityä ei pystytä tai ei enää pystytä tunnistamaan.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä graduntekijään viivi.x.older@student.jyu.fi

Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/ilmoita-tietoturvaloukkauksesta>

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuojasetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>

Liite 3. Tiedote tutkimuksesta.

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

1. *Pyyntö osallistua tutkimukseen ”Rehtoreiden johtamisosaaminen kriisitilanteissa”*

Sinua pyydetään mukaan Viivi Oldénin Pro gradu tutkimukseen ”Rehtoreiden johtamisosaaminen kriisitilanteissa”.

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojesi käsittelystä.

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jonka tavoitteena on tutkia rehtoreiden valmiuksia toimia johtajana koulun kriisissä sekä rehtoreiden työkokemusvuosien ja koulun koon yhteyttä rehtoreiden kriisitilannejohtamisosaamiseen. Keskeiset tutkimuskysymykset ovat:

- Millaisista ulottuvuuksista rehtoreiden kriisitilannejohtamisosaaminen muodostuu?
- Miten rehtoreiden työkokemusvuodet ja johtaman koulun koko ovat yhteydessä rehtoreiden kriisitilannejohtamisosaamiseen?

Tutkimuksen kohteena on rehtoreiden toiminta koulun erilaisissa kriisitilanteissa. Sinua pyydetään tutkimukseen, koska toimit koulun rehtorina.

Tutkittavien rekrytoimiseksi yhteysosoite (sähköposti) on otettu kuntien verkkosivulta, osallistumispyyntö tutkimukseen lähetetään tähän osoitteeseen. Pyyntö lähetetään ainakin neljän suomalaisen kunnan kaikkien suomenkielisten peruskoulujen rehtoreille.

Osallistuvista henkilöistä ei kerätä tietoja muista lähteistä.

Tämä on yksittäinen tutkimus, eikä sinuun oteta myöhemmin uudestaan yhteyttä.

2. Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia.

Keskeyttäessäsi tutkimukseen osallistumisesi, sinusta siihen mennessä kerättyjä henkilötietoja, näyttöjä ja muita tietoja käytetään osana tutkimusaineistoa, kun se on välttämätöntä tutkimustulosten varmistamiseksi.

Jos haluat osallistua tutkimukseen (kyselylomake) voit ilmoittaa sen kyselylomakkeen alussa.

3. Tutkimuksen kulku

Kyselylomakkeella tutkitaan rehtoreiden toimintaa koulun kriisitilanteissa väittämiensä avulla. Lisäksi tutkittavilla on mahdollisuus kertoa toiminnastaan kriisitilanteissa vastaamalla avoimiin kysymyksiin aiheesta. Kyselylomake lähetetään maaliskuun 2023 aikana ja siihen vastaaminen on mahdollista toukokuun 2023 loppuun asti. Lomakkeeseen vastaaminen kestää noin 10 minuuttia. Kyselylomakkeeseen vastaaminen ei vaadi erityistä valmistautumista. Kyselylomakkeella ei kerätä tutkittavan suoria henkilötietoja.

Haastateltavien nimiä (ml. muut tunnistetiedot kuten ikä) tai heidän työnantajinaan toimivia kuntia ei julkaista osana tulosten raportointia.

4. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt

Tutkimukseen osallistumisesta ei ole sinulle itsellesi välitöntä hyötyä. Tutkimustuloksista saat kuitenkin halutessasi vertailutietoa siitä millaisia kokemuksia muilla, vastaavaa työtä tekevillä, on kriisitilanteissa toimimisesta suhteessa omiin kokemuksiisi.

Yleisesti tutkimus tuottaa uutta tietoa siitä, millaista suomalaisten rehtoreiden johtamisosaaminen kriisitilanteissa on.

5. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epä mukavuudet

Tutkijan käsityksen mukaan tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu sinulle mitään riskiä, haittoja tai epä mukavuuksia.

6. Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota, eikä tutkimukselle ole myönnetty erillistä rahoitusta.

7. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu yksi pro gradu -tutkielma, joka julkaistaan Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistossa: <https://jyx.jyu.fi/>

8. Tutkittavien vakuutusturva

Jyväskylän yliopiston toiminta ja tutkittavat on vakuutettu.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset korvaavat etänä suoritettavissa tutkimuksissa ainoastaan sellaiset vahingot, jotka liittyvät suoraan annettuun tutkimustehtävään ja jotka ovat sattuneet varsinaisen ohjeistetun tutkimustehtävän aikana. Vakuutus ei korvaa taukojen aikana sattuneita vahinkoja.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset eivät ole voimassa etänä suoritettavissa tutkimuksissa, jos tutkittavan kotikunta ei ole Suomessa.

Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisien tapaturmavakuutuksen. Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla.

9. Lisätietojen antajan yhteystiedot

Lisätietoja tutkimuksesta antaa tutkimusentekijä: Viivi Oldén, maisteriopiskelija, Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, [**viivi.x.olden@student.jyu.fi**](mailto:viivi.x.olden@student.jyu.fi)