



Turun yliopisto
University of Turku

KUN VAAN REHTORI ON KORVAT AUKI

Koulun kehittämisellä
pedagogista hyvinvointia

Leena Liusvaara

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden laitos

Kasvatustiede

Koulutuspolitiikan, elinikäisen oppimisen tohtoriohjelma KEVEKO

Työn ohjaajat:

Prof. Risto Rinne

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden laitos

Turun yliopisto

Prof. Kimmo Lehtonen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto

Prof. Soili Keskinen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto

Tarkastajat:

Prof. Kauko Hämäläinen

Täydennyskoulutuskeskus Palmenia

Helsingin yliopisto

Prof. Vuokko Niiranen

Sosiaali- ja terveystieteiden laitos

Itä-Suomen yliopisto

Vastaväittäjä:

Prof. Vuokko Niiranen

Sosiaali- ja terveystieteiden laitos

Itä-Suomen yliopisto

Turun yliopiston laatuvarmistuksen mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

ISBN 978-951-29-5794-1 (Painettu/Print)

ISBN 978-951-29-5795-8 (Sähköinen/PDF)

ISSN 0082-6995

Painosalama Oy - Turku, 2014

Isälle, Laurille, Assille ja Alisalle

*"Rehtorina oleminen on rankkaa työtä.
Palkitsevaa joillekin, mutta kovaa kaikille."*

K. Leithwood

Tiivistelmä

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta / Kasvatustieteiden laitos

LIUSVAARA LEENA: Kun vaan rehtori on korvat auki

– Koulun kehittämisellä pedagogista hyvinvointia

Väitöskirja, 209 s. 15 liitettä

Kasvatustiede

Heinäkuu 2014

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä siitä, miten rehtori johtaa opettajakuntaansa ja koulua oppivan organisaation suuntaan. Tutkimus etsii vastauksia koulun kehittämisen ja pedagogisen hyvinvoinnin yhtymäköhtiin.

Tutkimus on perusopetuksen rehtoreiden keskuudessa Salossa tehty tapaustutkimus, jonka tiedonkeruu ajoittui vuosille 2008–2011. Tutkimuksen ensimmäinen osa oli tulevaisuusverstaas (n=14). Verstaas pohjalta tutkimukselle syntyi teoreettinen viitekehys ja aineiston keräämistä jatkettiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla (n=14). Tulokset toimitettiin nettiportaaliin, jossa haastatteluun osallistuneilla rehtoreilla oli mahdollisuus kommentoida analyysia. Kun teoriaohjaava analyysi oli saatettu käsitekarttojen muotoon, rehtorit osallistuivat palauteverstaaseen, missä ryhmäkeskustelujen avulla valittiin tutkimustuloksia. Tutkimuksen taustafilosofia on fenomenologia: se tutkii rehtoreiden havaintoihin ja kokemuksiin perustuvia käsityksiä tutkimusalueesta.

Rehtoreiden käsitykset oman koulunsa osaamisen tasosta perustuivat kokemuseräiseen tunteeseen, joka syntyy oman joukon tuntemisesta. Rehtorit eivät pystyneet järjestelmällisesti selvittämään, millaista osaamista ja osaamisen tarvetta koulussa on. Omaan toimintatapaansa rehtorit liittivät tunneälyn, jonka avulla he kokivat voimaannuttavansa opettajakuntaansa opettajien itsensä ja koko kouluorganisaation kehittämisen suuntaan. Tutkimukseen osallistuneilla kouluilla ei ollut kirjoitettuja kehittämissuunnitelmia ja -tavoitteita, mutta rehtorit sanoivat sellaisten olevan selvillä heillä itsellään. Rehtorit totesivat, että opettajien täydennyskouluttautuminen on lähinnä opettajien omista motivaatioista lähtöisin eikä se yksittäisenä tapahtumana kehittä koulun kollektiivista osaamista ja oppivan organisaation syntymistä. Varsinaisia toimenpiteitä oppivan organisaation kehittämiseksi ei tehty. Rehtorit kuitenkin katsoivat pedagogisen hyvinvoinnin kokemuksen kehittyvän koulussa.

Rehtoreiden käsitysten mukaan esimiehen tuki sekä osaamisen kokemus vahvistavat hallinnan tunnetta, joka toimii hyvinvoinnin kokemuksen lähtökohtana. Pedagogisen hyvinvoinnin kokemukseen liittyy turvallinen ja avoin toimintakulttuuri. Rehtorit kuvailivat toimivansa eri opettajien kanssa eri tavoin. Rehtoreiden mukaan osaaminen, hallinnan tunne ja pedagoginen hyvinvointi muodostavat kolmikannan, mikä noudattaa myös aiempia DCS-teoriaan pohjautuvia tutkimustuloksia hallinnan tunteen ja hyvinvoinnin yhteydestä.

Asiasanat: oppiva organisaatio, pedagoginen johtaminen, pedagoginen hyvinvointi, johtamisen vaihtosuhte, täydennyskoulutus, hallinnan tunne, DCS, fenomenologia

Abstract

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Education / Department of Education

LIUSVAARA LEENA: If only the principal has the ears open

– Pedagogical wellbeing through school development

Doctoral dissertation, 209 p. 15 app.

Educational Science

July 2014

This research aims to study the perceptions of the basic school principals in leading the education staff and the school towards learning organization. It researches the crossings of school development and pedagogical wellbeing.

This study is conducted as a case study in Salo, a town in southern Finland, among basic school principals during the years 2008-2011. The first phase of the study was a future workshop (n = 14) which set the theoretical framework of the school development. Data collection was continued with thematic interviews (n = 14). Data was then loaded to an Internet portal where the informants had the possibility to give feedback of the analysis. Theory-based, analysed material was produced as mind maps and the principals (n = 14) were invited to feedback workshop where they had a chance to discuss about the analysis. This study bases on the phenomenological research philosophy; the aim is to open the principals' understanding of the research area.

Principals' perceptions about the level of knowledge in their own school have its ground on experience-based feeling which arises from knowing one's own staff. The principals could not clarify what kind of knowledge, or need of knowledge exist at schools. The principals enclose emotional intelligence to their way of action: through this they empowered teachers towards development directions of teachers and school organization. Schools did not have written development plans but the principals said they had a clear idea of those by themselves. Principals said that the teachers' participation in continuous education is based mostly on teachers' own motivation and as single occurrence it does not develop the collective knowledge at school nor it helps creating the learning organization. Specific actions for developing learning organization did not occur. However, the principals described the development of pedagogical wellbeing at schools.

Leader's support and the sense of knowledge strengthen the sense of coherence, which is the basis for wellbeing. Safe and open culture enhances the pedagogic wellbeing. The principals interact differently with different teachers. Knowledge, sense of coherence and pedagogic wellbeing form a triangle which supports the former research results based on DCS-theory about the relation of sense of coherence and wellbeing.

Key words: Learning organization, pedagogical leadership, pedagogical well-being, leader-member-exchange, emotional intelligence, empowerment, sense of coherence, DCS, phenomenology

ESIPUHE

Haastava oppilasaines, uudistuvat opetussuunnitelmat ja oppimisenäkemykset edellyttävät opettajalta uusiutumista. Opettajan tulee reflektoida omaa työtään yhteiskunnan vaatimuksia ja koululle asetettuja tavoitteita vasten. Rehtorin tehtävä koulussa on tukea opettajaa tässä työssä.

Jotta rehtori onnistuu tässä tehtävässä, hänellä pitää olla siihen voimavaroja ja keinoja. Opettajakunnan osaamisen suuntaaminen, johtaminen ja yksittäisten opettajien taitojen ja tietojen kehittäminen tarvitsevat taakseen vahvan rehtorin, jolla on näkemys siitä, mihin suuntaan hän on viemässä kouluaan. Osaamisen johtaminen vaatii tuekseen opettajien osaamisen analysointia ja lisäkoulutautumisen suunnittelua sekä resurssien suuntaamista oikein.

Tässä väitöstutkimuksessa haluan lähestyä rehtorin työtä kehittämisen näkökulmasta katsottuna. Tarkastelen rehtoria koulun pedagogisena johtajana: millä keinoin rehtori työskentelee valitessaan opettajien ja koko koulun kehityssuuntia ja kuinka rehtori koee osaamisen ja hallinnan tunteen synnyttävän pedagogista hyvinvointia.

Olen toiminut rehtorina kolmessa koulussa vuodesta 1996 lähtien. Välillä hain ammatillista kokemusta valtion ja kunnan opetusalan hallinnon tehtävistä, mutta lopulta veri veti takaisin kouluun. Kaipasin oppilaiden kasvun ja kehittymisen seuraamista. Koko työurani ajan minussa on elänyt pieni tutkija, ja olen osallistunut tiiviisti koulutuksiin, hankkeisiin ja työryhmiin. Tunsin osaavani koulun johtamisesta kaikenlaista, mutta silti tunsin suurta tarvetta selvittää ja tutkia sitä lisää: aikuisiällä, omien lasten kasvettua ja elämäkokemuksen kartuttua asioihin tulee myös uutta perspektiiviä.

Vaikka tutkijan tehtävä oman koulutyön ohessa, ilman jatkuvaa akateemisen maailman turvaa ja tukea on haastava ja erittäin paljon aikaa vievä kokemus, päivääkään en vaihtaisi tältä polulta pois. Tutkimusmatkani on ollut pitkä, ja sen aikana tutkimuksen lähestymistapa on muuttunut grounded theorysta teoriaohjaavaan tutkimukseen. Olen kokenut olevani etuoikeutettu monellakin tapaa saadessani toimia tutkimuskentälläni koko prosessin ajan. Omat laboratorioni - kouluni ja rehtorikollegioni - ovat avanneet toistuvasti uusia portteja ja tulkintamalleja. Kiitän kaikkia teitä, arvoisat kollegani, jotka annoitte äänenne kuulua tämän työn sivuilla. Erityisen tervehdyksen ja kiitoksen haluan lausua esimiehilleni, kouluneuvos Hannu Arvelle sekä opetustoimenjohtaja Tommi Tuomiselle, jotka antoivat mahdollisuuden tutkia salolaisten rehtoreiden näkemyksiä – luottamuksenne on ollut minulle kallisarvoista. Kiitän myös työantajaani Salon kaupunkia minulle myönnetystä opintovapaapäivistä.

Työn alkutahdit soitin yhdessä professori Kimmo Lehtosen kanssa. Hänen aito kiinnostuksensa aiheeseen sekä häneltä saamani neuvot ja kannustus olivat jo työn alkuvaiheessa eteenpäin puskevia voimia. Lämmin kiitokseni! Työni toinen ohjaaja, professori Soili Keskinen antoi työn kuluessa runsaasti rakentavaa palautetta. Nöyrin kiitokseni professori Keskiselle saamastani tuesta, kannuksesta ja rohkaisusta!

Prosessin aikana sain työni ohjaajaksi professori, laitoksen johtaja Risto Rinteen. Professori Rinne on vaikuttanut erityisesti työn muotoon ja selkeyttämiseen. Lämmin kiitos professori Rinteelle saamastani palautteesta, ohjeista ja neuvoista työn loppuun saattamiseksi.

Lausun erityiset kiitokseni työn esitarkastajille, professori Kauko Hämäläiselle Helsingin yliopistosta sekä professori Vuokko Niiraselle Itä-Suomen yliopistosta. Esitarkastajien asiantuntemukselle annan erittäin suuren arvon. Sain heiltä työni loppumetreillä uutta perspektiiviä tekstiini sekä erittäin asiantuntevaa palautetta, jonka avulla uskalsin painaa viimeisen pisteen tekstiini.

Lämmin kiitos myös innoittajalleni, Zagrebin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen professori Milan Matijevićille yhteisistä hetkistämme tieteen ja tutkimuksen maailmassa.

Kiitos opiskelijatoverilleni, KL Antero Lammille ja miehelleni Laurille avusta grafiikan työstämisessä. Samoin lausun lämpimät kiitokset FM Nina Perttuli-Friasille kielentarkastukseen uhratusta ajasta sekä BA, opettaja Ingrida Ansonille Melbourneen abstraktin kielentarkastuksesta.

Taloudellisesta avusta ja tuesta työn loppuunsaattamiseksi kiitän Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaa, CIMOa sekä Salo-Uskelan opintorahastosäätiötä minulle myönnettyistä apurahoista. Saamieni apurahojen turvin olen voinut osallistua kansainvälisiin konferensseihin Jyväskylässä, Rovaniemellä, Varsovassa ja Samoksella, koulutukseen Cambridgessa sekä viettää virkavapaata rehtorin työstäni kirjoittaen.

Elämän rikkaus on tehdyssä työssä, mutta ennen kaikkea muuta se on perheessä. Rakkaat tyttäreni Assi ja Alisa, kiitos siitä, että olette olemassa, juuri sellaisina kuin olette! Ilman teitä tälläkään työllä ei olisi mitään merkitystä. Tähän projektiin ryhtyessäni halusin näyttää itselleni jotain. Toivon sen tuovan myös teille luottamusta siihen, että unelmiin ja omiin tavoitteisiin tulee uskoa. Uskokaa aina itseenne ja mahdollisuuksiin, joita elämä tuo tullessaan. Teille on suotu lahjoja: käyttäkää niitä viisaasti ja rohkeasti.

Lauri, olet paras ystäväni ja rakas aviomies. Kiitos Sinulle loputtomasta tuesta, avusta, ymmärryksestä ja huolehtimisesta. En olisi tässä ilman sinua. Vaikka monet unelmiamme ovat yhteisiä, tämä on ollut minun omani. Siitä huolimatta olet jaksanut kuunnella ja olla tukenani kaikki kuusi pitkää tutkimusvuotta. Se on ollut minulle ensiarvoista.

Kiitos isä! Mitkään sanat eivät riitä kuvaamaan sitä kiitollisuutta ja rakkautta, jota minulla on Sinua ja jo edesmennyttä äitiäni kohtaan. Olette tukeneet ja kannustaneet minua aina, koko elämäni ajan, niin monin tavoin. Kotoa peritty vahva usko sivistykseen, koulutukseen, rehellisyyteen ja tasa-arvoon ovat siivittäneet elämäni. Pitkän prosessin ajan olen miettinyt tuota hetkeä, jolloin saan ojentaa uunituoreen väitöskirjani Sinun luettavaksesi. Ole hyvä, tässä se on.

Alassiossa, 8.7.2014

Leena Liusvaara

SISÄLLYSLUETTELO

ESIPUHE	6
SISÄLLYSLUETTELO	9
Kuvioluettelo	11
Taulukkoluettelo	12
1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	13
2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	19
3 REHTORIN TOIMINTA KOULUSSA	22
3.1 Johtajuusteorioiden tarkastelua	22
3.2 Johtajuusteoriat rehtorin työn taustalla	29
3.3 LMX – johtajuuden vaihtosuhte koulun johtajuuteen sovellettuna	32
3.3.1 Opettajien organisaatiokansalaisuus ja koulun kehittäminen	33
3.3.2 Alaistaidot	34
3.4 Rehtorin pedagoginen johtajuus johtajuusteorioiden valossa	35
3.5 Rehtori ja koulun kehittämistehtävä	38
3.5.1 Esimiehen kehittämisvastuu	39
3.5.2 Rehtori, tunneäly ja voimaantumisen	41
3.6 Suomalaista rehtoritutkimusta 2000-luvulla	47
4 KOULUORGANISAATION KEHITTÄMINEN	52
4.1 Koulu oppivana organisaationa	52
4.2 Visiointi oppivan organisaation suunnannäyttäjänä	57
4.3 Strateginen suunnittelu koulun kehittämisen välineenä	60
4.4 Opettajien ammattitaidon kehittäminen täydennyskoulutuksen avulla	64
4.4.1 Ammatillinen kehittyminen	64
4.4.2 Täydennyskoulutukseen osallistuminen	66
4.4.3 Opettajien täydennyskoulutuksen poliittiset linjaukset Suomessa 2000-luvulla	68
4.4.4 Koulujen suunnitelmallinen kehittäminen täydennyskoulutuksen avulla	71
5 PEDAGOGINEN HYVINVOINTI	75
5.1 Työhyvinvointi ja pedagoginen hyvinvointi käsitteinä	75
5.2 Pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä	81
5.3 Pedagogisen hyvinvoinnin uhkatekijöitä	84
6 DCS-MALLI JA TEORIA HALLINNAN TUNTEESTA	87
6.1 DCS-malli	87
6.2 Teoria hallinnan tunteesta	88
7 TUTKIMUSMENETELMÄT, AINEISTOT JA TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	91
7.1 Tutkimusmenetelmä	91
7.1.1 Laadullinen, fenomenologinen tutkimus	91

7.1.2	Rehtoreiden toiminnan kehittäminen toiminnallisen tapaustutkimuksen avulla	92
7.2	Aineistot	97
7.2.1	Tutkimuksen tausta ja osallistujat	97
7.2.2	Rehtoritapaamiset ja tulevaisuusverstas vuonna 2008	97
7.2.3	Haastattelut	99
7.2.4	Teoriaohjaava analyysitapa	101
7.2.5	Internetportaali ja palauteverstas	103
7.3	Tutkijan osallisuus ja tutkimuksen luotettavuus	106
7.3.1	Tutkija osana informanttijoukkoa	106
7.3.2	Tutkimuksen luotettavuudesta	106
7.3.3	Haastattelun luotettavuus ja sosiaalinen validointi	109
8	TULOKSET	112
8.1	Taustakuvaus täydennyskoulutuksen ja koulujen kehittämisen suunnittelemisesta Salon kaupungin opetustoimessa vuosina 2008-2013	112
8.2	Koulun kehittämiskohteiden avaaminen	118
8.2.1	Rehtoritapaamiset	118
8.2.2	Tulevaisuusverstas	118
8.3	Rehtori koulun kehittämisen johtajana	123
8.3.1	Visiointiin ja strategiaan perustuvan suunnittelun tarpeellisuuden kokeminen	123
8.3.2	Opettajien ohjaaminen täydennyskoulutukseen	129
8.3.2.1	Täydennyskoulutukseen hakeutumisen syyt	129
8.3.2.2	Täydennyskoulutuksen merkitys osaamisen kehittymiselle kouluorganisaatiossa	135
8.4	Pedagoginen hyvinvointi koulussa rehtoreiden määrittelemänä	138
8.4.1	Pedagogisen hyvinvoinnin määrittelyä rehtoreiden puheenvuoroissa	138
8.4.2	Pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä	141
8.4.3	Osaamisen ja pedagogisen hyvinvoinnin yhteydestä	149
9	TULKINTOJA JA POHDINTAA	151
9.1	Rehtori kehittäjänä	151
9.1.1	Osaamisen jakaminen	151
9.1.2	Kehittämiseen sitouttaminen	155
9.1.3	Täydennyskoulutukseen ohjaaminen	160
9.2	Pedagoginen hyvinvointi koulussa rehtoreiden kokemana	162
9.3	Lopuksi	165
	Lähteet	168
	Liitteet	188

Kuvioluettelo

Kuvio 1.	Tutkimusasetelma ja siinä erityisesti tarkasteltavana olevat alueet	20
Kuvio 2.	Tutkimuksen tehtävä ja käsitteet	21
Kuvio 3.	Johtamisen kenttä ja organisaation visio	23
Kuvio 4.	Pedagoginen johtajuus johtamistoiminnan keskiössä	38
Kuvio 5.	Rehtorin käsitys opettajan oman ja kouluorganisaation kehittämisen merkityksistä	47
Kuvio 6.	Visiointiprosessin evoluutiovaiheet Sengen (1994) mukaan	59
Kuvio 7.	Työhyvinvoinnin ja pedagogisen hyvinvoinnin yhteys ja eriytyminen	80
Kuvio 8.	Pedagogiseen hyvinvointiin yhteydessä olevat tekijät Meriläisen (2008) mukaan	82
Kuvio 9.	Pedagogisen hyvinvoinnin vuorovaikutustasot	83
Kuvio 10.	DCS-malli Karasekin & Theorellin (1990) mukaan	88
Kuvio 11.	Voimaannuttavan tuen, oppimisen, hallinnan tunteen ja pedagogisen hyvinvoinnin polku	90
Kuvio 12.	Tutkimusote	96
Kuvio 13.	Tutkimuksen aikataulu, menetelmät, aineistot sekä oma sijoittumiseni organisaatiossa tutkimuksen aikana	105
Kuvio 14.	Luottamuksen syntyminen vuorovaikutussuhteessa	143
Kuvio 15.	Pedagogisen hyvinvoinnin positiivinen kehä	149
Kuvio 16.	Rehtorin keinoja opettajien osaamisen jakamiseksi Salossa	153
Kuvio 17.	Koulun kehittämisen näkölinja	160
Kuvio 18.	Pedagoginen hyvinvointi rehtoreiden käsityksien pohjalta	163

Taulukkoluetelo

Taulukko 1.	Tutkimusfokukset johtajuustutkimuksen koulukunnissa	25
Taulukko 2.	Pedagogisen johtajuuden ja johtamisteorioiden yhtymäkohtia	37
Taulukko 3.	Koulun toiminnan strategiseen suunnitteluun liittyvät ulkoiset elementit	62
Taulukko 4.	Pedagogisen hyvinvoinnin määrittelyä eri tutkimuksissa ja tässä tutkimuksessa	79
Taulukko 5.	Haastatteluun osallistuneiden rehtoreiden taustat	101

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Koulussa on tapahtunut paljon muutoksia viimeisten vuosikymmenien aikana. Perusopetus mullisti rinnakkaiskoulujärjestelmän, tietokoneet muuttivat opetusmenetelmiä ja vuonna 1999 sinettinsä sai koulutuksen lainsäädännön ja säätelymuodon kokonaisremontti. Tuolloin valtiovallan deregulaation myötä kuntien itsemääräämisoikeus koulutuksen järjestämisen suhteen vahvistui. Kunnat saattoivat tarkistaa kouluverkkojaan sekä vahvistaa mm. koulujen profiloitumista ohjaavia käytäntöjä. (Lampinen, Laukkanen, Poropudas, Ravantti, Rinne & Volanen 2003, 42; Varjo 2011, 87.) 1990-luvun deregulaation ja desentralisaation ajan jälkeen koulutusjärjestelmä on kirjavoitunut. Opettajille desentralisaatio toi opetussuunnitelmien koulukohtaisuuden myötä lisää autonomiaa, mutta toisaalta suunnittelun ja kehittämisen vastuita on siirretty valtiolta koulutasolle. Tämä on lisännyt opettajien ja rehtoreiden työtaakkaa. (Rinne, Kivirauma & Simola 2002, 653; Lampinen ym. 2003, 42; Varjo 2011, 88; Opetushallitus 2013, 27.)

Muutosten myötä rehtorin tehtäväkuva on muuttunut. Rehtoreista on tullut oman koulunsa toimitusjohtajia, jotka liikemaailmasta tutuksi tulleiden johtamisoppien mukaisesti pyrkivät parhaaseen tulokseen sekä koulutuksellisesti että taloudellisesti. Aiempi opettajien luottohenkilö on muuttunut työnantajan edustajaksi. Rehtorin työnkuva on muuttunut papereiden pyörittäjästä dynaamiseksi, henkilöstöään motivoivaksi johtajaksi. (Rinne ym. 2002, 653; Lampinen ym. 2003, 43; Rinne, Järvinen, Tikkanen & Aro 2012, 461.)

Rehtorin työnkuvan muuttumiseen on Opetushallituksen (2013) mukaan vaikuttanut siirtyminen viimeisten vuosikymmenien aikana normiohjauksesta informaatio-ohjaukseen desentralisoitumiskehityksen takia. Tämä ei kuitenkaan yksinomaan pidä paikkaansa: kuntien palveluiden järjestäminen on 2010-luvulla kohdannut monitasoisia ohjausjärjestelmiä. Normi- ja informaatio-ohjaus ovat saaneet rinnalleen myös uusia ohjausjärjestelmiä ja ohjaavia tahoja (Nyyssölä 2013, 24; Niiranen 2013c). 2010-luvulle tultaessa on ollut havaittavissa jopa normiohjauksen tiivistymistä (Niiranen 2013c). Hallintoon liittyy syklisiä kehityskulkuja, joissa desentralisaatiota seuraa keskusjohtoisempi kausi (Nyyssönen 2012, 24). Vahva normiohjaus näkyy edelleen esimerkiksi valtioneuvoston tuntijaon, Opetushallituksen opetussuunnitelman sekä lainsäädännön myötä. Informaatio-ohjausta on lähinnä suositusten, ohjeiden sekä toimintatapamallien antaminen kunnille (vrt. Niiranen 2013b, 35).

Koulujen toimintaympäristön muututtua rehtorin pitää toimia koululle asetettujen ulkoisten paineiden ja sisäisten osaamisalueita koskevien vaatimusten välimaastossa. Koululta odotetaan sekä innovatiivisuutta että muutoshalukkuutta, mutta myös säilyttävyyttä ja stabiliteettia. Toimintaympäristön muuttuminen vie koulun myös lähemmäs managerialismia, missä johtamisen tehokkuus, laadunhallinta ja arviointi ovat keskeisiä ele-

menttejä. (Somech & Wenderow 2006, 746–747; Somech 2010, 175; Rinne ym 2012, 462.)

Perusopetuslain muutokset ovat aina heijastuksia ajan mukanaan tuomista vaatimuksista koululle. 2010-luvulle tultaessa paineita kouluille ja koulutuksen järjestäjille tuo yhä kiristynyt kuntatalous. Vähemmällä euroilla on tultava toimeen yhä haastavampien oppilasryhmien kanssa. Rehtorin tulee vastata tänä päivänä oppilaitoksensa operatiivisesta johtamisesta, joka sisältää budjetin valmistelua ja seurantaa, henkilöstöpolitiikkaa, suhdetoimintaa, tiedottamista ja visiointia. Rinne, Simola, Mäkinen-Streng, Silmäri-Salo & Varjo (2011, 80) kuvaavat rehtorin työn kulkeutuneen yhä lähemmäs agenttiteorian piirteitä, jossa päämies (toimeksiantaja) sitouttaa agentin (toimeksiannon toteuttaja) tekemään tarpeellisen suorituksen palkkiota vastaan (vrt. Olssen, Codd & O’Neill 2004, 160–162). Kouluilta on alettu vaatia myös yritysmaailmasta tutuksi tulleita asiakirjoja. Koulujen tulee laatia strategioita, määritellä missionsa ja kirjoittaa visio. (Hilpelä 2001, 140; Rinne ym. 2011, 81.)

Hämäläinen & Välijärvi (2007, 255) toteavat, että väestörakenteen muutoksen mukanaan tuomat haasteet aiheuttavat radikaaleja koulutuksen rakenteen ja toiminnan muutoksia (ks. myös Tornberg 2009, 158). Ikäluokat sekä bruttokansantuote pienenevät ja maahanmuuttajien määrä lisääntyy: koulutuksen rakenteisiin vaikuttavat resurssit kapeenevat ja vaatimukset kasvavat (Hämäläinen & Välijärvi 2007, 255; Tornberg 2009, 158; Lahtero 2011, 32). Kuitenkin opetusministeriö edellyttää, että koulutuksen tulee edistää sosiaalista samanarvoisuutta, yhteisöllisyyttä ja erilaisuuden hyväksymistä puoltavia arvoja. Rehtorin tehtäväksi jää seurata globaalia, yhteiskunnallista ja koulutuspoliittista keskustelua, jotta koululaitos palvelisi sille asetettuja tavoitteita yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisijana. (OPM 2004, 9; Sahlberg 2007, 29.)

Myös yhteiskunnassa tapahtuva yhtenäiskulttuurin murros tuo haasteita koulujen osaamiselle. Arvojen muuttuessa yhteiskunnassa opettajien ja rehtoreiden tulee pystyä uusiutumaan ja vastaamaan yhteiskunnalliseen tarpeeseen. Tähän tarpeeseen liittyvän täydennyskoulutautumisen ja kehittymisen odotukset ovat suuria. (Suomen kuntaliitto 2007, 12; Lahtero 2011, 33.)

Rehtorilla tulee olla tiedossaan suunta, johon hän on koulua viemässä. Valtakunnan tason laajemmat linjaukset, kuten erityisopetuksen strategia vuonna 2008 ja opetussuunnitelmauudistus 2016, aiheuttavat strategista pohdintaa ja linjausten muodostamista myös kouluyksikkötasolla. Tämänkaltaisen laajempien linjausten ja koulua kohtaavien muutosten tuominen opetushenkilöstön tietoisuuteen ja niiden muuttaminen näkyviksi opettajien toimissa ja pedagogiikassa on rehtorin vastuulla. Visiointiin ja valmentavaan johtajuuteen tarvitaan kuitenkin koulutusta. Uotila (2011) toteaa, että esimieskoulutus on tärkeää: hyvä esimies luo suuntia ja saa organisaation kulkemaan suunnan mukaisesti valmentamalla ja sitouttamalla työntekijöitä (Uotila 2011, 151). Tämänhetkinen opetushallinnon tutkinto kapeimmillaan ei sisällä johtajuuskoulutusta.

Rehtorin muodollisen kelpoisuuden voi saavuttaa suorittamalla lakien tuntemiseen perustuvia tenttejä.

Kangaslahden (2007) rehtoritutkimuksessa osoitettiin, että kunnat ovat ohjanneet liian vähän rehtoreitaan strategiseen koulutukseen opetustoimen ja koulun strategiapolkujen yhtenäistämiseksi. Myös kuntarakenneuudistuksen ja talouslaman sekä koulutuspoliittisten uusien linjausten myötä kouluille on langennut yhä laajempia ja monimuotoisempia tehtäviä. Strateginen suunnittelu toimintojen tehostamiseksi ja laadun varmentamiseksi tulee yhä lähemmäs rehtorin ja opettajan työtä. Henkilöstön kehittäminen kuuluu osana yksikön toiminnan kehittämiseen ja laadun varmentamiseen. Täydennyskoulutus on yksi tapa hoitaa henkilöstön kehittämistarpeita. Kunnat ovat tukeet eri tavoin opetushenkilöstönsä – myös rehtoreiden – täydennyskoulutustarpeita. Talouden kiristyessä yhä useammat koulutuksen järjestäjät hoitavat opetushenkilöstön täydennyskoulutuksen itse järjestämällä henkilöstölle erilaisia luento-, paja- ja keskusteluiltapäiviä sekä opettajatyöpäivien aikana (ns. vesokoulutus) että niiden lisäksi. Kunnan taloustilanteesta riippuen kouluyksiköille on voitu jakaa myös omia täydennyskoulutusrahoja, joiden käytöstä vastaa koulun rehtori. Opetusministeriön työryhmän lausunnossa vuonna 2006 todettiin, ettei opetushenkilöstön täydennyskoulutusta oltu vielä monessakaan kunnassa kehitetty suunnitelmallisesti. Kunnissa on halukkuutta suunnitelmallisuuden lisäämiseen ja tulevien koulutustarpeiden ennakointiin, mutta aika- ja rahoitusresurssien vähäisyyden vuoksi asiaan ei ole voitu paneutua riittävästi. Henkilökohtaisten kehittymis- ja täydennyskoulutussuunnitelmien katsottiin toteutuneen heikosti niin opettajien kuin rehtoreidenkin osalta, mikä näkyy myös siinä, ettei saatu täydennyskoulutus liittynyt kovin hyvin omaan täydennyskoulutussuunnitelmaan, mikäli sellainen oli laadittu. (OPM 2006:32.) OSAAVA-ohjelma vuodelta 2010 toi mukanaan myös uudenlaisen suhtautumisen täydennyskoulutautumiseen. Opettajia tuetaan voimaantumaa: heitä ohjataan miettimään, kehittelemään ja luomaan itse erilaisia tapoja lähestyä oppimista ja uutta tietoa tärkeiksi katsomillaan osaamisalueilla. (Hämäläinen, Kangasniemi & Hämäläinen 2011.)

Vastatakseen koulutuspoliittisiin opettajien täydennyskoulutusta koskeviin tavoitteisiin 2010-luvulla rehtorilla on oltava käytettävissään välineitä, taitoja ja tietoa, joiden avulla hän rakentaa koulunsa kehittämissuunnitelmaa sekä ohjaa opettajia täydennyskoulutukseen. Jotta opettajan osaamisalueiden kehittäminen ja yhteiskunnan sekä koulun tavoitteet kohtaavat, opettajien täydennyskoulutukseen osallistumisen on oltava suunniteltua. Rehtori johtaa tätä suunnittelua ja käyttää sitä koulun pedagogisen johtamisen yhtenä välineenä. (Mäkelä 2007; Raasumaa 2010.)

Valitettavan monet kunnat ovat joutuneet tinkimään juuri täydennyskoulutusresursseistaan taloudellisten vaikeuksiensa vuoksi. Täydennyskoulutukseen ja osaamiseen sijoittaminen on arvokysymys. Taloudellisesti haastavina aikoina osaamisen kehittämiseen käytetyt varat on voitu kokea jopa tuhlaamisena; toisaalta lamasta selviytymiseen ja innovatiivisten työtapojen kehittämiseen on liitetty juuri osaamisen kehittäminen ja

henkilöstön voimavarojen vahvistaminen työhyvinvointia parantamalla (vrt. Keskinen, Siltala, Hakala & Luoto 2009, 78–79).

Valtakunnalliset koulutuspoliittiset linjaukset sekä kunnan arvot ja strategia vaikuttavat koulun toimintaan ja rehtorin valintoihin yhdessä rehtorin omien arvojen kanssa. Rehtori ei voi viedä koulua vastakkaiseen suuntaan laajempien koulutuspoliittisten linjausten vastaisesti tai rakentaa kouluyksikölleen strategiaa, joka on työnantajan (koulutuksen järjestäjän) strategian vastainen. Jokainen koulu toimii kuitenkin oman toimintakulttuurinsa ohjaamalla tavalla. Koulut ovat omaleimaisia. Toimintakulttuuriin vaikuttavat paitsi toimintatavat ja -mallit, myös rehtorin ja opettajien osaaminen: vahvuudet ja heikkoudet. Rehtori voi luoda yhdessä opetushenkilöstön kanssa sellaisia toiminnallisia polkuja, joita seuraamalla koulun toimintakulttuuri voi muuttua ja parantua. Tähän liittyy myös opettajien kehittyminen ja siitä johtuva opetuksen laadun paraneminen. Rehtorin merkitys koulun kehittämisenä on erittäin suuri. Tätä väitettä tukevat myös kaikki viimeaikaiset suomalaiset rehtoritutkimukset. (mm. Mustonen 2003; Mäkelä 2007; Kari-koski 2009; Raasumaa 2010; Lahtero 2011; ks. Alava ym. 2012) Tämän tutkimuksen lähtökohdaksi on rehtorin toiminta koulun suunnitelmallisen kehittämisen, täydennyskoulutuksen ja organisaation oppimisen taitekohtissa. Tutkimuksessani lähestyn edellä mainittuja asioita rehtoreiden kokemusten ja kuvausten kautta.

Rinteen ym. (2011, 121) tutkimusraportin mukaan koulussa tehty itsearviointi on tärkein menetelmä koulun kehittämiskohteiden löytämiseksi. Em. tutkimuksen mukaan keskiarvossa kunnissa 72 % rehtoreista valitsee koulun kehittämiskohteita koulun itsearvioinnin perusteella. Pieni osa Rinteen ym. tutkimukseen osallistuneista rehtoreista (n = 600) oli sitä mieltä, että arviointitietoa ei käytetä mihinkään. (Rinne ym. 2011, 124–125.) Samasta tutkimusraportista selviää myös rehtoreiden näkemys siitä, mitä he pitävät tärkeimpänä koulun toiminnan arviointialueena. Rehtorit nostivat ykkösalueeksi opettajien työssä jaksamisen, seuraavina esille nousivat oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden tukeminen sekä opetuksen laatu. (Rinne ym. 2011, 144–145.) Rinteen ym. (2011) tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät havainneet koulun itsearvioinnin tuottavan apua koulun kehittämiseen. Harvoin opettajat kokivat, että koulussa tuotettu itsearvioinnin tulos johtaisi koulussa kehittämistoimenpiteisiin. Opettajat kokivat myös rehtoreita hieman enemmän, että koulussa suoritettu laadunarviointi kontrolloi heidän työtään sekä osoittaa epäluottamusta ammattikunnan työtä kohtaan. (Rinne ym. 2011, 274.)

Rehtori on siis paitsi manageri johtamassaan koulussa, samalla myös työhyvinvoinnin vahti ja koulun osaamisesta vastuussa oleva esimies. Toiminnan tuloksellisuus talous- sekä oppimistulosmielessä on yksi suurista koetinkivistä rehtorin professiossa (vrt. Tornberg 2009, 158; Alava, Halttunen & Risku 2012, 24; Rinne ym. 2012). Jaksavat, tehtävänsä voimaantuneet opettajat, menestyvät oppilaat, positiivista palautetta antavat huoltajat sekä kehitysmuotoinen kouluilmapiiri lienevät kaikkien rehtoreiden toiveena. Tätä taustaa vasten lähdin rakentamaan omaa tutkimustani.

Tässä tutkimuksessa avataan salolaisten perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä organisaation johtamisesta, visioinnista ja strategisesta suunnittelusta sekä opettajien täydennyskoulutuksen vaikutuksista koulun kehittämiseen ja pedagogiseen hyvinvointiin. Lähestyn rehtorin toimintatapoja ja käsityksiä verstyöskentelyn ja teemahaastattelun avulla. Ajattelin rehtorin yksilöllisten ajatusten, arvomaailman ja visiointikyvyn vaikuttavan siihen, kuinka hän johtaa koulunsa opettajien henkilökohtaista kehittymistä. Esiymmärryksestä nousevana ajatuksena tutkimuskysymyksiä muodostettaessa oli myös kehittymisen ja osaamisen myötä vahvistuva pedagogisen hyvinvoinnin kokemus.

Rehtorilta vaaditaan paljon. Toimenkuvan monipuolisuus ja erityisesti sen luonne asiantuntijoiden ja moniammatillisten työryhmien esimiehenä edellyttää rehtorilta älykästä toimijuutta. Daniel Golemanin (1997) lähes populistisesti tunnetuksi tekemä tunneäly on tärkeässä roolissa myös rehtorin työssä. Tunnetaidoiltaan etevä rehtori pystyy motivoimaan opettajakuntaansa koulun kehittämistehtävän ja yhteiskunnan edellyttämän jatkuvan muutoksen tiellä. Oikeansuuntainen motivointi ja kannustus voimaannuttavat sekä opettajia yksilöinä että myös koulua organisaationa. Voimaantunut opettajakunta on valmis kohtaamaan muutoksen ja kokee siinä onnistuessaan mielihyvää. Onnistumisen ja osaamisen tunne herättävät myös hyvinvoinnin kokemuksen. Omassa työssäni rehtorina olen kokenut monesti tunnetaitojen tarpeellisuuden ja merkityksen. Opettajan oikea kohtaaminen oikeanlaisessa tilanteessa on saattanut viedä muutosta eteenpäin siten, että onnistumisen ja hyvinvoinnin kokemus voi olla jaettavaa.

Edellä esille nostetut syyt tekevät rehtorin tunneherkkyyden erityiseksi. Rehtorin pitää kulkea koulussaan korvat avoimina, valmiina vastaanottamaan erilaisia signaaleja opetushenkilöstöltä sekä ympäröivältä yhteiskunnalta. Harva rehtori toimii koulussaan oman työnsä ja työympäristönsä tutkijana, mutta tietoisuus kehittämistarpeista ja -suunnista syntyy tilanteissa elämisen ja herkän kuuntelemisen myötä. Jotta tilanteiden tulkinnat muuttuvat koulun ja sen toiminnan kehittämiseksi, rehtorin strategis-pedagogiset johtamistaidot tulevat käyttöön. Opettajien viestien kuunteleminen voi johtaa erilaisiin osaamisen tai hyvinvoinnin kehittämiseen tähtääviin toimenpiteisiin koulussa.

Työhyvinvointitutkimuksissa on osoitettu osaamisen kokemuksen ja työhyvinvoinnin välinen yhteys. Suomessa koulun toimintaan liittyvää käsitettä pedagoginen hyvinvointi ovat tutkineet mm. Lappalainen, Kuittinen & Meriläinen (2008), Meriläinen (2008) ja Soini, Pietarinen & Pyhältö (2008). Omasta esiymmärryksestäni nousi myös ajatus, että rehtorin voimaannuttaessa opettajiaan kehittämään osaamistaan ja kouluorganisaation toimintaa opettajien pedagogisen hyvinvoinnin kokemus lisääntyy. Omassa kouluympäristössäni olen havainnut opettajien työhyvinvoinnissa muutoksia onnistuneen uudistavan koulutuksen, yhteistyöprojektin tai kehittämishankkeen myötä. Olen pohtinut, kuinka hyvinvointi esiintyy opettajien pedagogiikassa. Tuntematta aiemmin pedagogisen hyvinvoinnin käsitettä ajattelin, että opettajan vahva osaamisen ja hallinnan tunne purkautunee pedagogisena ilona ja hyvinvointina vuorovaikutuksessa oppi-

laiden, kollegoiden ja huoltajien kanssa. Tarkemmin pedagoginen hyvinvointi on määritelty luvussa 5.

Tutkimus lähestyy salolaisrehtoreiden käsityksiä edellä kuvatuista koulun johtamiseen liittyvistä asioista. Rehtoreiden näkemyksiä koulun kehittamisestä, täydennyskoulutuksen merkityksestä koulun kehittämelle sekä kehittämisen suunnittelusta on lähestytty tulevaisuusverstaan, teemahaastattelun ja palauteverstaan synnyttämistä aineistoista käsin. Tutkimus rakentuu neljästä pääosasta: 1) teoreettisesta viitekehyksestä, 2) menetelmien ja aineistojen kuvaamisesta, 3) tulososasta, jossa merkittävässä roolissa on tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden oma ääni lukuisien sitaattien muodossa, sekä 4) pohdinnasta. Pohdintaosassa olen myös avannut tutkimuksen luotettavuuteen ja tutkijan osallisuuteen liittyviä asioita.

Tutkimus jättää opettajan ja oppilaan äänet ulkopuolelle. Työn rajaamiseksi sekä rehtoreiden äänen korostamiseksi en ottanut opettajia mukaan tutkimuksen informanteiksi. Pienempi ja rajatumpi tutkittavien joukko sopii laadulliseen, fenomenologiseen tutkimukseen. Opettajien ja myös oppilaiden näkemyksiä asiasta tulisi avata toisen, laajemman tutkimusprojektin avulla. Kysymyksessä on siis rehtoritutkimus, ja rehtorin ja opettajan sekä opettajan ja oppilaan vuorovaikutus tutkimuskontekstissa jätetään näin ollen huomioimatta. Tutkimus on tulkinnallis-fenomenologinen luotaus rehtorin näkemyksiin tutkimustehtävässä rajatuista asioista.

Käsittelen ensin rehtorin johtajuutta, koulun kehittämistä ja oppivan organisaation tematiikkaa (luvut 3 ja 4), kuvailen pedagogisen hyvinvoinnin käsitettä (luku 5) sekä esittelen demand-control-support -mallin (luku 6), jonka avulla avaan tutkimuksen tuloksia. Luvussa 7 esitän tutkimuksessa käytetyt aineistot ja menetelmät. Tulososan (luku 8) jälkeen luvussa 9 teen yhteenvetoa tuloksista sekä peilaan tuloksia joihinkin aiempiin tutkimuksiin.

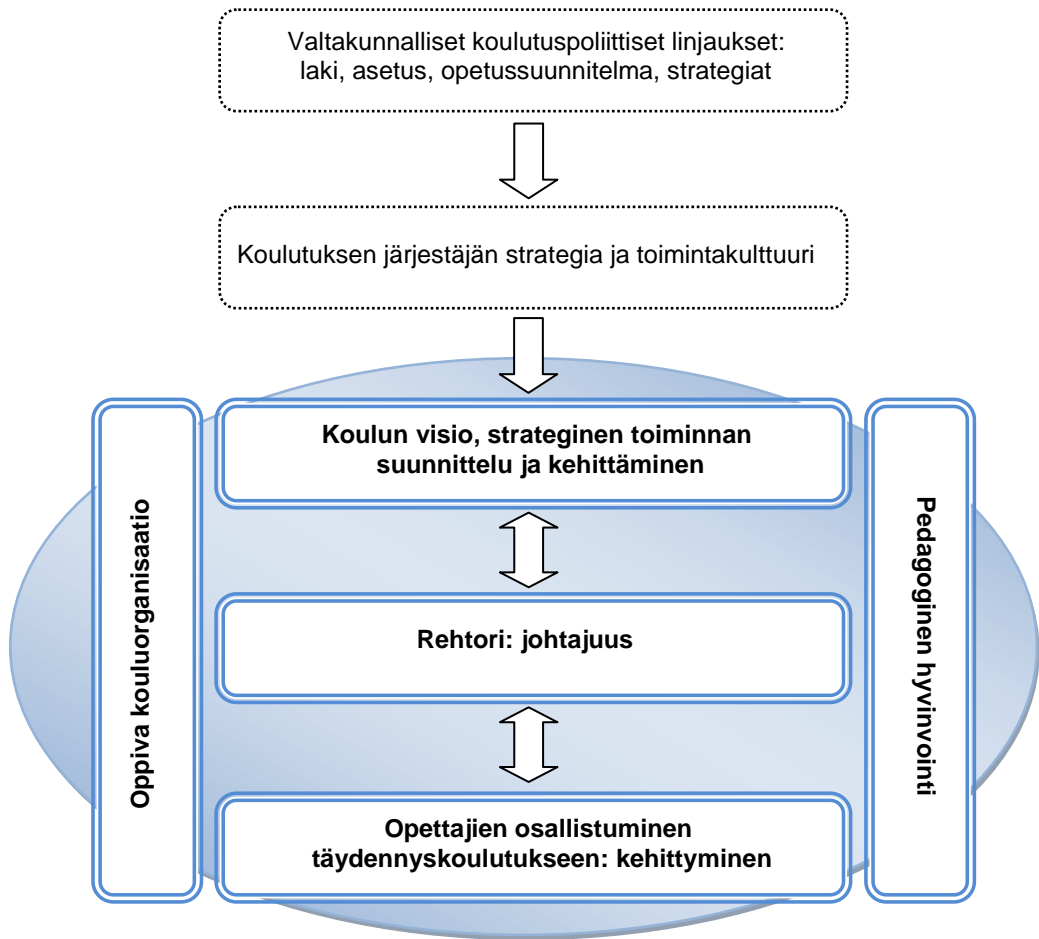
2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimusasetelman taustalla vaikuttavat tekijät, tutkimustehtävän sekä tutkimuskysymykset. Tutkimuksessa lähestytään erityisesti rehtorin johtajuutta, ja siksi se kuuluu tutkimusgenreltään Suomessa vielä melko vähälukaiseen rehtoritutkimukseen.

Tutkimuksen taustalla on Salon seutukunnalla tapahtuneen kuntaliitoksen (vuonna 2009) myötä syntynyt uusi opetustoimen toimintakulttuuri. Kouluja ei vaadittu laatimaan kehittämissuunnitelmia, mutta opetuksen järjestäjän lähettämien koulutussuunnitelma-
kirjeiden sisältöjen muuttuminen vuosien 2008–2012 aikana kuvaa kehittymistä siinä asiassa: pelkistetystä koulutuslistasta siirryttiin kohti suunnitelmallisempaa, koulun valitsemaan kehittämistehtävään sidottua täydennyskoulutusta. Varsinaisesti kuntaliitosta tai sen vaikutusta tai merkitystä rehtoreiden toimintaan ei ole tutkimuksessa lähestytty, mutta tutkimuskontekstin kannalta sillä on merkitystä.

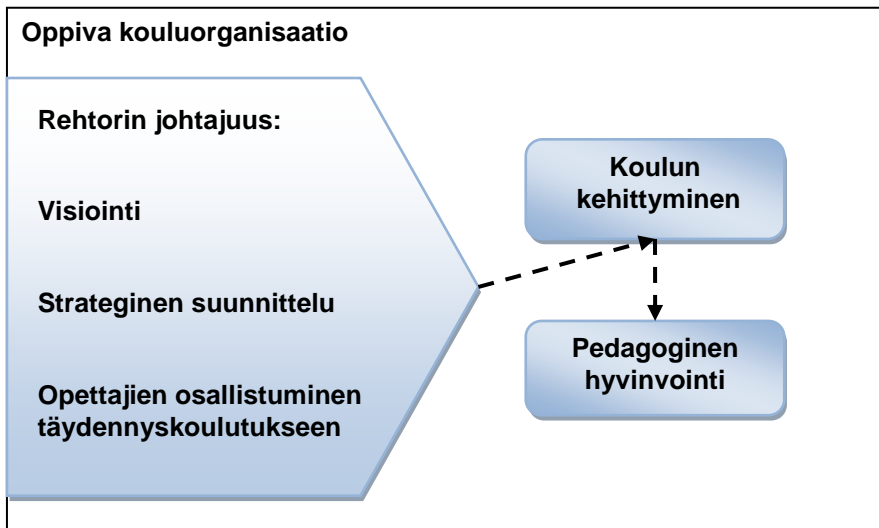
Koska pedagoginen hyvinvointi on käsitteenä koulutyön arjessa toimiville vielä melko vieras, tutkimuksessa on kysytty myös rehtoreiden omia käsityksiä siitä, kuinka he määrittelevät pedagogisen hyvinvoinnin. Määrittelemisen myötä on etsitty vastauksia myös siihen, mitkä tekijät erityisesti koulun kehittämisessä vaikuttavat pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiseen kouluorganisaatioissa tai uhkaavat sitä.

Tutkimuksen tehtävänä on tuottaa tietoa mm. siitä, kuinka rehtorit kokevat suunnitelmallisen koulun kehittämisen oppivan organisaation suuntaan mahdollistavan pedagogisen hyvinvoinnin kehittymisen. Tutkimuksen haastatteluvaiheen ydinteemat rakentuvat tulevaisuusverstaassa. Seuraavassa kuviossa 1 avaan tutkimuksen taustaa ja siinä erityisesti tarkasteltavana olevia asioita.



Kuvio 1. Tutkimusasetelma ja siinä erityisesti tarkasteltuina olevat alueet (kaksoisviivoin rajatut alueet)

Ajattelin rehtorin ajatusten, arvomaailman ja visiointikyvyn vaikuttavan siihen, kuinka hän johtaa koulunsa opettajien henkilökohtaista kehittymistä. Kokemukseni myötä otaksuin, että opetushenkilökunnan osaamisen kehittämiskyky ja -halukkuus lisäävät koko koulun kokemusta pedagogisesta hyvinvoinnista. Antonovskyn (1987) sekä Karasekin & Theorellin (1990) teorit tukevat tätä ajattelua. Kuviossa 2 tutkimuksen käsitteistö yhdistyy tutkimustehtävään. Osaamisen kehittämisen keinona tarkastellaan erityisesti täydennyskoulutukseen osallistumista. Rehtorin johtajuutta tarkastellaan kuviossa mainittujen elementtien kautta.



Kuvio 2. Tutkimuksen tehtävä ja käsitteet

Tutkimuskysymyksiä on kaksi, joissa on myös alakysymyksiä. Niillä haetaan tarkentavia ja kohdennettuja vastauksia pääkysymykseen. Ensimmäinen koskee rehtorin tehtävää koulun kehittäjänä. Alakysymyksissä lähestytään strategisen ja visionäärisen johtajuuden merkitystä rehtorin työssä sekä opettajien täydennyskoulutukseen ohjaamista ja osallistumisen merkitystä koulun kehittämiseksi. Toinen pääkysymys lähestyy pedagogisen hyvinvoinnin tematiikkaa: alakysymyksillä haetaan vastausta siihen, kuinka rehtorit kokevat osaamisen ja pedagogisen hyvinvoinnin liittyvän toisiinsa.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten rehtorit johtavat koulun kehittämistä?
 - a. Miten visiointi ja strateginen suunnittelu ohjaavat koulun kehittämistä rehtoreiden arvioimana?
 - b. Miten rehtorit ohjaavat opettajien osallistumista täydennyskoulutukseen?
 - c. Millainen yhteys rehtoreiden kokemana on opettajien täydennyskoulutautumisella ja koulun kehittämisellä?

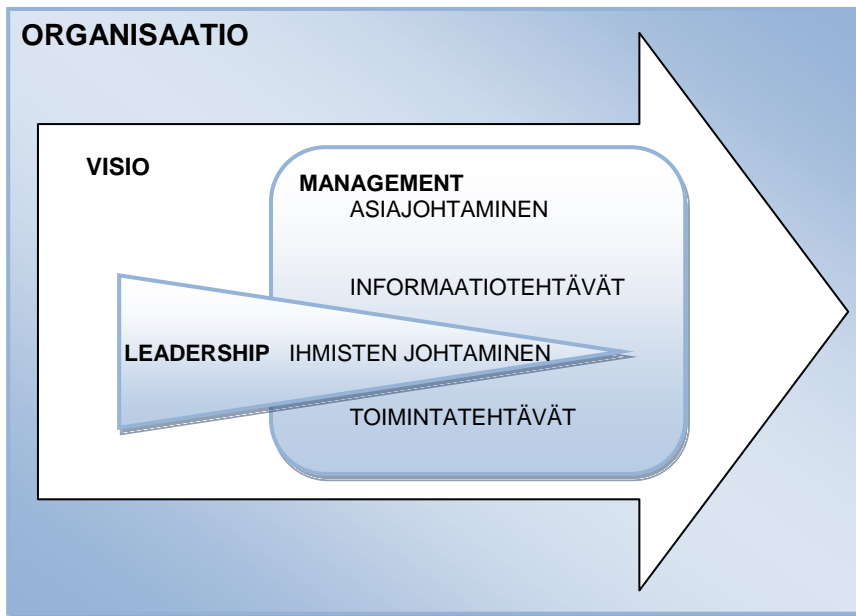
2. Miten rehtorit määrittelevät pedagogisen hyvinvoinnin koulussa?
 - a. Millaiset tekijät rehtoreiden näkemysten mukaan vaikuttavat pedagogisen hyvinvoinnin kokemukseen?
 - b. Millainen yhteys rehtoreiden kokemana on osaamisella ja pedagogisella hyvinvoinnilla?

3 REHTORIN TOIMINTA KOULUSSA

3.1 Johtajuusteorioiden tarkastelua

Johtajuutta ja johtamista voi kuvailla pyrkimykseksi vaikuttaa toimintoihin sekä ihmisten tapaan ajatella ja toimia. Johtajuuden eri puolet, leadership (johtajuus) ja management (johtaminen), sekä johtajuuden vaikuttavuus ovat usein erilaisten johtajuusteorioiden tarkastelukohteita. Management- ja leadership-johtaminen ovat saman kokonaisuuden osia (mm. Herranen & Keskinen 2006, 8; Viitala & Koivunen 2011). Crawford (2006, 69–70) toteaa, että ”viisas leadership on osa innovoivaa managerismia”. Management-johtajuus käsittelee organisaation informaatiotasoja, materiaalistien resurssien hoitamista sekä toimintoja organisaation sisällä sekä sen sidosryhmien kanssa, kun taas leadership-johtaminen käsittelee ihmisten johtamista organisaatiossa kaikkine osaluueineen. (mm. Herranen & Keskinen 2006, 8.) Kouluissa sen katsotaan muun muassa tarkoittavan rehtorin tapaa toimia oman koulunsa organisaatiojohtajana, opetus-suunnitelmatyön johtajana sekä henkilöstöjohtajana.

Seuraavassa kuviossa olen esittänyt oman näkemykseni edellä mainituista käsitteistä. Johtajuuden ja johtamisen käsitteet on ilmaistu kuviossa englanniksi, jotta käsite-erot tulevat selvemmin esille. Management-johtaminen sisältää asioiden johtamista sekä tiedon siirtämiseen liittyviä informaatiotehtäviä. Management-johtamiseen liittyvä toimintatehtävien johtaminen muodostuu organisaation päivittäisrutiineista, jotka kouluorganisaatiossa kuuluvat nykyisin usein rehtorille. Tällaisia tehtäviä ovat koulun toimintakulttuuriin kuuluvien tapahtumien ja toimintojen johtaminen. Leadership-johtajuus on aina tekemisissä organisaation ihmisten kanssa. Se on henkilöstöjohtamista, työntekijän henkilökohtaisen tai koko organisaatiota koskevan työhyvinvoinnin johtamista tai se voi olla osaamisen tai kehittämistehtävän johtamista. Leadership-johtajuus näyttäytyy läsnäolossa ja organisaation sisäisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ilman johtamiseen liittyviä faktisia toimenpiteitä.



Kuvio 3. Johtamisen kenttä ja organisaation visio

Leadershipiä määriteltäessä esiin nousee vaikuttamalla johtaminen (Heikkilä 2002, 133; Leithwood, Harris & Hopkins 2008, 27). Työntekijöiden kehityssuuntaan, arvoihin ja työn tekemiseen vaikuttaminen luo työlle uudet linjat. Työntekijöille itselleen jätetään mahdollisuuksia etsiä kanavia ja tapoja kehittää omaa työtään. Vaikuttamisen suuntia ja johtajan sijoittumista organisaatiossa kuvataan tutkimuksissa eri tavoin. Heikkilän (2002, 134) mukaan rehtori on osa opettajakuntaansa: hän ei katso suoranaisesti olevansa opettajakunnan yläpuolella, vaan hän johtaa sen keskeltä delegoiden ja johtamista jakaen. Lahtero (2011, 62) sitä vastoin kuvaa leadershipin kykyä asettua toimintakulttuurin ulkopuolelle ja aloittaa sieltä tarkastellen uusia kehittämisprosesseja. Horner (2006, 32) toteaa, että soveltuvim johtaja ei ole se, joka saa alaisensa tekemään johtajan haluamia asioita organisaation hyväksi, vaan se, joka saa alaisensa johtamaan itse itseään (vrt. Leithwood ym. 2008). Laajasti ottaen johtajuutta on jokaisessa alaisessa itsessään ja voimaannuttava ote johtamisessa siirtää vastuuta osaamisen johtamisesta ja kehittämisestä myös kullekin alaiselle itselleen (mm. Keskinen 2005; Leithwood ym. 2008).

Organisaatioteoreettinen tutkimus ja johtajuustutkimus ovat kulkeneet subjektiivisesta, johtajan henkilöön keskittyneestä tutkimuksesta kohti yhteisöllisempää näkemystä organisaatiosta ja johtajuuden vaatimuksista. Silti on nähtävissä se, että osia klassisista johtajuusteorioista sekä tutkimusgenrestä, joiden painopiste oli yksilön vaikuttamisessa toisen yksilön toimintaan, on edelleen jäljellä eri tavoin vaikuttavana tai aspiroi-

tuneena nykytutkimukseen. Nykyisessä johtajuustutkimuksessa ei ole erityisesti mitään uutta, jota ei olisi ollut jollain tavoin esillä jo aiemmissa tutkimussuuntauksissa.

Seuraavassa taulukossa esitän johtamisteorioiden koulukuntien kehittymistä fokuksen ja keskeisten elementtien avulla. On kuitenkin muistettava, että koulukuntien kehittyminen ja muuttuminen ajassa eivät sulje pois edellisiä koulukuntia. Jokainen uusi näkemys organisaatio- ja johtajuustutkimuksessa ammentaa aiemmista näkemyksistä ja muodissa olleista tutkimuksen painopisteistä. Sillä voi olla myös uudistuksia hidastava vaikutus: uudempien johtajuuskäsityksien rinnalla vaikuttava byrokraattinen johtajuus ei välttämättä vie organisaation kehittymistä eteenpäin. Esimerkiksi kunnan talousvaikeudet saattavat johtaa koulussa entisiin, autoritaarisempiin johtamismalleihin. (vrt. Niiranen 1994.)

Taulukko 1. Tutkimusfokukset johtajuustutkimuksen koulukunnissa (Niiranen 1994; Yukl 2006; Peltonen 2007; Niiranen ym. 2010; Storey 2011)

Johtamisteoreettinen koulukunta	Fokus	Teoreetikkoja/ keskeistä
KLASSINEN KOULUKUNTA	JOHTAJA	Taylor 1947, Fayol 1949 * työnsuorittamisen mittaaminen * hallinnollinen johtamistapa
IHMISUHDEKOULUKUNTA "human relations"	IHMISET	Mayo 1933, Maslow 1954, Herzerg 1966 * johdon ja työntekijöiden välinen vuorovaikutus * organisaation ihmissuhteet * ihmisten käsittelemisen taito * motivaatio- ja tarveteoriat
KONTINGENSSITEOREETTINEN / TILANNESIDONNAINEN KOULUKUNTA	YMPÄRISTÖ	Burns & Stalker 1961, Fiedler 1967 Hersey & Blanchard 1977 * ympäristön merkityksen ymmärtäminen * johtajan motivaatio ja luonteenpiirteet vuorovaikutuksessa organisaation kohtaaman tilanteen kanssa
TRANSAKTIONAALINEN / TRANSFORMAALINEN KOULUKUNTA	VAIKUTTAMINEN	Weber 1947, Bass 1981, Burns 1978, Yukl 1989 * tavoitellun toiminnan aikaansaaminen * yksilön huomioiminen * muutokseen johtaminen
LMX-TEORIA	VUOROVAIKUTUS	Graen & Cashman 1975 * yksilöllinen kohtaaminen * tilanteeseen sidottu vuorovaikutus
STRATEGISEN / VALMENTAVAN JOHTAJUUDEN KOULUKUNTA	JAKAMINEN	Chandler 1962, Bandura 1963, Mintzberg 1973, Manz & Sims 1989, Kaplan & Norton 1992 * tavoitteellinen & voimaannuttava toiminta * tulevaisuusorientaatio * muutoksessa johtaminen * tehokkuus, tuloksellisuus

Taulukossa 1 esitettyjen teoreettisten lähestymistapojen taustalla on johtamistutkimuksen kehittyminen klassisista johtamisteorioista moderneihin ja postmoderneihin johtamisteorioihin. 1800-luvun suurmiesteorioiden (Marturano & Gosling, 2008, 68-69) jälkeen siirryttiin klassisiin johtamisteorioihin, joiden taustalta löytyvät Taylor (1947) ja Fayol (1949). Taylorismin ja fayolaisuuden mukaan johtajuusjärjestelmän hierarkisuus, työtehtävien valvonta ja suunnittelu ovat organisaation toiminnan edellytyksiä. Klassiset johtamisteoriat perustuvat ennen muuta näkemykseen organisaatiosta toimivana kokonaisuutena, jonka suoritusta tuli parantaa erilaisin rationaalisin toimenpitein (Peltonen 2007).

Erilaiset tilanteet tarvitsevat erilaista johtajuutta. Johtajuus on johtajan ja tilanteeseen vaikuttavien elementtien vuorovaikutusta, toisin sanoen johtaja antaa tilanteen vaikuttaa johtamistoimiinsa. (Herranen & Keskinen 2006, 9.) Tällaista leadership-toimintaa kutsutaan tilannejohtamiseksi. Tilannejohtamisen malli on Fiedlerin (1967) ja Herseyn & Blanchardin (1977) esittelemä johtamisoppi, joka perustuu johtajan ja työntekijän vuorovaikutussuhteeseen: johtajan tulee lähestyä työntekijöitä eri tavoin tilanteesta ja työtehtävästä riippuen. Vuorovaikutustasot rakentuvat johtajan ja alaisten ominaisuuksien mukaan. Tilannejohtamisella on yhteytensä näin ollen myös kappaleessa 3.3 esiteltävään Leader-member-exchange –teoriaan (LMX-teoriaan).

Modernien johtamisteorioiden aikakaudella tutkimus perustui tilastollisiin menetelmiin. Kiinnostus perustui organisaation monimuotoisiin järjestelmiin, jotka sopeutuivat ympäristön muutoksiin. Tähän moderniin sukupolveen liittyy Fiedlerin (1967) kontingenssiteoria. 1980–1990-luvuilta lähtien johtamisteoreettisissa tutkimuksissa on suuntauduttu vuorovaikutuksen ja yksilön kohtaamisen tarkastelemiseen erilaisissa organisaation tilanteissa. Fiedler (1967) toi johtajuustutkimukseen kolme johtajuuden kontingenssia: 1) johtajan ja alaisten suhteet, 2) organisaation tehtävät ja 3) johtajan asema ja johtajuuden toteuttaminen (alaisten kontrollointi). Fiedlerin (1967) mukaan johtaja, jolla on kyky huomioida organisaatiossa vallitsevat tilanteet on tehokkaampi johtaja. Kontingenssiteoreettisen ajattelun mukaan tehokas johtaja pystyy muuttamaan johtamistyyliään vallitsevien tilanteiden mukaan (Marturano & Gosling 2008, 27).

Kontingenssiteoreettiselle lähestymistavalle on olennaista johtajan käyttäytymismallien ja toimintojen tutkiminen organisaation erilaisissa tilanteissa, situaatioissa. Kontingenssiteorian mukaisesti johtaja suhtautuu työntekijöihin eri tavoin eri tilanteissa. LMX-teoreettinen lähestyminen sitä vastoin tarkastelee johtajan ja työntekijän vuorovaikutussuhdetta ja sen laatua. Ei ole kuitenkaan poissuljettua, että organisaation situaatiot eivät vaikuttaisi esimiehen ja alaisen vuorovaikutussuhteen laatuun ja sen muutoksiin. Erityisesti transformaalin ja voimaannuttava johtajuus sekä valmentavan johtajuuden motivointiin perustuva malli tukevat muutokseen ja sen hyväksymiseen perustuvaa organisaation kehitystä.

Motivaatioteorioiden tultua osaksi leadership-tutkimusta esille nousi myös mm. instruktionaalisen, transaktionaalisen ja transformaalin johtamisen sekä niiden erojen tut-

kiminen. Instruktionaalinen johtajuus on ohjaavaa, osoittavaa ja se perustuu esimiehen asemaan työtehtävien toteutumisen valvojana (vrt. Karikoski 2009).

Transaktionaalisen johtajuusteorian mukaan johtajan aseman tulee olla tunnustettu työntekijöiden joukossa. Transaktionaalinen johtajuus perustuu hierarkiseen organisaatioon, jossa työntekijät toimivat johtajan alaisuudessa organisaation tavoitteiden suuntaisesti. Transaktio eli vaihto, joka tapahtuu johtajan ja työntekijöiden vuorovaikutuksessa, on Burnsien (1978) mukaan taloudellista, poliittista tai psykologista. (Marturano & Gosling 2008, 167.) Bass (1985) toi tarkasteluun transformaalisen johtajuuden, joka rakentuu yhteisten visioiden, henkilöstön motivoinnin ja johtajan karisman varaan (vrt. Storey 2011, 16-17).

Leithwood (1994, 506) esittää teoksessaan transformaalisen johtajuuden rakentuvan kahdeksan pilarin varaan:

- 1) vision rakentaminen
- 2) koulun toiminnan tavoitteistaminen
- 3) älyllisen stimulaation mahdollistaminen
- 4) yksilöllisen tuen tarjoaminen
- 5) parhaiden toimintatapojen ja organisaation arvojen mallintaminen
- 6) suoritustason nostamisen vaatiminen
- 7) tuottavan koulun toimintakulttuurin luominen
- 8) päätöksentekoon osallistumisen mahdollistavien rakenteiden kehittäminen.

Leithwoodin määrittelyyn liittyen Bush (2008, 78) toteaa, että transformaalinen johtajuus toimii organisaatiossa vasta, kun johtajalla ja henkilöstöllä on jaettu visio ja yhteinen arvomaailma. Vasta jaettu visio mahdollistaa organisaation kehittymisen oppivaksi organisaatioksi (vrt. Leithwood & Aitken 1995, 63). Transformaalinen johtaja ymmärtää arvojen merkityksen: ne koetaan postmodernin organisaation johtajuustyökaluiksi. Organisaation jäsenten moraalien ja arvojen kehittyminen korkeammalle tasolle mahdollistuu. Kun arvo on sisäistetty, se muuttuu toimintaa ja ajattelua ohjaavaksi standardiksi, pyrkien vaikuttamaan myös muiden ajatuksiin ja toimintoihin. (Burns 1978, 19; Leithwood ym. 1999, 105; Leithwood, Jantzi & Steinbach 2006, 31; Nietzsche 2011.)

Transformaalisessa johtajuudessa on yhtymäkohtansa klassiseen weberiläiseen näkemykseen johtajan karisman merkityksestä. Karisma on Max Weberin 1900-luvun alun johtamis- ja organisaatiotutkimukseen tuoma käsite, joka suomennettuna tarkoittaa armolahjaa. Weber (1947, 215) määrittelee karisman syntymän mukana saaduksi ihmisen persoonallisuuden luonteeksi, jota voidaan pitää erityisenä ja jossa on mukana poikkeuksellisia voimia ja ominaisuuksia. Se on vetovoimaa ja vaikutuskykyä, jonka avulla johtaja voi valmistella alaisiaan seuraamaan hänen näkemyksiään organisaation suunnasta. Karismaattinen johtaja antaa arvoja, joihin alaisten on helppo yhtyä: hän toimii päämäärien ja suuntien näyttäjänä. Karismaattinen johtaja voi nauttia suurta luottamusta alaiensa taholta ja hänen johtajuutensa voi lähestyä eettis-autenttista johtajuutta, joka on ihmiskeskeistä, toivoa, luottamusta ja positiivisia tunteita herättä-

vää johtajuutta. (Weber 1947; Khurana 2002; Takala 2005; Natunen & Takala 2007.) Weber (1947) tuo karsimaattiseen johtajuuteen mukaan tarkasteltavaksi myös dominoinnin: karismaattinen dominoiva johtaja johtaa alaisiaan ajatuksella ”Totelkaa minua, sillä voin muuttaa elämääne”. Muut Weberin dominointia kuvailevat muodot ovat traditioon perustuva dominointi (esim. suurmiesteoria: ”Totelkaa minua, sillä niin on aina tehty”) ja laillis-rationaalinen muoto (transaktionaalinen johtajuus: ”Totelkaa minua, sillä minä olen laillistettu johtajanne). Weberin mukaan dominointi on määräysvalan auktoriteettia, eikä sillä tavoitella taloudellista asemaa. (Swedberg 2005, 64-65.)

1990-luvulla leadershipin tutkiminen sai uusia näkökulmia, kun tutkimusasetelmat kääntyivät tarkastelemaan itse johtamisprosessia sen sijaan, että tutkimuksissa olisi tutkittu johtajaa ja alaisia sekä heidän käyttäytymistään. 1980-luvulta alkaen teoreettisissa tarkasteluissa oli otettu esille leadershipin kontekstisuus; johtaminen elää ajassa ja tilanteissa ja sitä tulee tutkia ja lähestyä aina kulloiseenkin tilanteeseen peilaten. Näkemys pohjaa Manzin & Simsin johtajuusteoriaan vuodelta 1989 sekä organisaation jäsenten itsejohtamisesta johtajan ja alaisten vuorovaikutussuhteiden tutkimiseen (House & Mitchell 1974). Kegan (1982), Bruner (1986) ja Drath & Paulus (1994) esittävät, että kaikki organisaation jäsenet luovat organisaatioon uutta tietoa, tehden samalla mahdolliseksi yhteistyön ja ymmärryksen organisaation sisällä. Organisaatiotutkimuksessa johtajuuden tutkiminen on tärkeää: organisaation vitalisuus on mitattavissa juuri johtajan ja alaisten vuorovaikutuksen laadulla ja määrällä. Toisaalta organisaation elinvoimaisuutta kuvaa myös tuloksellisuus, joka varsinkin perusopetuksen kouluissa on ollut vaikeasti mitattavissa.

Transaktionaalisen, johtajan ja johdettavan vuorovaikutussuhteen tutkimuksen painopisteen siirtyminen transformaalisen johtajuustutkimuksen suuntaan merkitsi kulkua kohti vuorovaikutuksen lisääntymisen ja laadun tutkimista. Ympäristön ja organisaation vaikutusmahdollisuuksista työntekijän motivointiin siirryttiin kohti työntekijän yksilöllisempää kohtaamista ja motivointia (Niiranen, Seppänen-Järvelä, Sinkkonen & Vartiainen 2010, 76). Tämä tutkimussuunta toi mukanaan visionäärisen lähestymistavan sekä valmentavan ja voimaannuttavan johtamistavan merkityksen tutkimisen. Viimeksi mainitut suuntaukset lähestyivät näkemystä johtajuudesta, jonka avulla saavutetaan toivotuja muutoksia organisaation toiminnassa ja osaamisen tasossa. (Bass 1985, 121–124; Storey 2011.)

Pearce & Sims Jr.(2002, 173) jalostavat johtajuusteoreettista tarkasteluaan transformaalisesta johtamisesta voimaannuttavaan johtamiseen. Heidän mukaansa transformaalinen johtajuus koostuu organisaation suunnan tarjoamisesta, inspiraationalisesta keskustelusta ja korkeista suoritusodotuksista henkilökunnan osalta. Voimaannuttava johtaja vie henkilökuntansa vielä pidemmälle: se ilmenee rohkaisemisena itsenäisyyteen, itsejohtoisuuteen ja itsensä kehittämiseen. Voimaannuttava johtaja jakaa toiminta- ja päätösvaltaa: toiminta voi lähestyä delegoivaa tai osallistavaa johtajuutta. Voimaannuttavan johtajuuden seuraava elementti on jaettu tai osallistava johtajuus, jonka keskeinen ajatus on johtajuuden kehittäminen organisaation jäsenten käyttöön siten,

että itsejohtaminen vahvistuu. (Pearce & Sims Jr 2002, 175–176.) Osallistava johtajuus voi toimia eri asteisena: se voi olla johtajan kontrolloivaa otetta, yhteistyökumppanuutta tai laajemmillaan delegointia (Marturano & Gosling 2008, 55.) Leithwood ym. (2008, 27, 35) toteavat, että johtajuuteen osallistaminen tai vastuun jakaminen ei vie valtaa pois rehtorilta, mutta se parantaa koulun tuloksellisuutta.

Nykytutkimuksissa johtajuutta on lähestytty myös valmentavan johtajuuden käsitteen kautta. Valmentava johtaja voi olla joko kontrolloiva ja ohjaava johtaja tai hän voi olla voimaannuttava ja motivoiva johtaja. Valmentava johtajuus on usein esitetty tavoiteltavana toimintatapana, jonka perusajatuksena on työntekijän suorituksen ja ammattitaidon kehittäminen. (Ellinger, Watkins & Bostrom 1999; Ristikangas & Ristikangas 2010; Viitala & Koivunen 2011.)

Tällä vuosituhannella julkisten palveluiden johtamista käsittelevä strategisen johtajuuden tutkimus on saanut maltillisempia piirteitä. 2000-luvulle tultaessa koulun strategiiseen johtamiseen liitetyt tehokkuus ja taloudellisuus ovat saaneet uudet, konkreettisemmat merkitykset. Tehokkuusajattelu voidaan liittää koulun toimintakulttuurin ja kehittämisen tehokkuuteen. Rehtorin ja opettajan vuorovaikutuksen laatu sekä jaettu johtamisvastuu voidaan nähdä tehokkuuden taustalla. Taloudellisuus rehtorin näkökulmasta tarkasteltuna voi tarkoittaa koulun talouden huolellista hallintaa ja resurssien oikeaa suuntaamista pedagogis-taloudellisiin syihin perusteltuna.

Seuraavassa kappaleessa tarkastelen lähemmin edellä mainittuja johtamisteoreettisia näkökantoja erityisesti rehtorin työn kannalta.

3.2 Johtajuusteoriat rehtorin työn taustalla

Perinteisesti rehtori edustaa koulussaan auktoriteettia. Autoritaarisuus voi olla lailliseen asemaan, ohjausasiakirjoihin tai asiantuntijuuteen sidottua. Haydon (2007, 46) korostaa rehtorin johtajuudessa autoritaarisuutta, joka poikkeaa despoottisesta, mielivaltaisesta autoritaarisyydestä, mutta se on syntynyt laillisesta oikeudesta toimia organisaation johtajana. Suomalaisista rehtoritutkijoista Lehkonen (2009, 99) kirjoittaa moraalisesti legitimiä auktoriteetista, joka mahdollistaa henkilökohtaiseen vaikutusvaltaan perustuvan auktoriteetin. Haydon (2007) toteaa, että autoritaarinen valtasuhde, kuten rehtori-opettajasuhteessa, ei rakennu pelkästään tradition varaan, vaan se perustuu ohjausjärjestelmään (laki kunnallisesta viranhaltijasta, perusopetuslaki, kunnan hallintosääntö ym.), joka antaa rehtorille laillisen vallan aseman. Asetelma ei kuitenkaan takaa sitä, että tehtävät tulevat tehdyiksi ja rakennelma koulun sisällä on kestävä. Jotta toiminta on alaisten edessä luotettavaa ja autoritaarinen asema on hyväksytty, rehtorilla tulee olla tietoa ja asiantuntemusta tehtävänsä hoitamisesta. Tosin Viitala & Koivunen (2011) toteavat, että asiantuntijaorganisaation esimieheltä ei välttämättä kaikissa olosuhteissa tarvitse edellyttää organisaation substanssin täydellistä hallintaa, sillä hänen organisaationsa työntekijöillä voi olla vaadittava asiantuntijuus. Tällaisessa tilan-

teessa johtajuus ja johtamisen taidot menevät substanssiosaamisen edelle. (Viitala & Koivunen 2011.)

Edellä mainittu autoritaarisuus voi perustua johtajan karismaattiseen johtajuuteen (vrt. Weber 1947). Lehkosen (2009) legitiimi auktoriteetti taas määrittää transaktionaalista johtajuutta, joka perusopetuslain mukaan kuuluu rehtorille. Kaikki edellä kuvatut leadership-määritelmät keskittyvät johtajan ympärillä tapahtuvaan toimintaan (transaktionaalinen ja transformaalinen johtajuus). Johtaja, vaikkakaan ei sanele organisaation tavoitteita tai visiota, käynnistää prosessit organisaatiossa. Senge, Kleiner, Roberts, Ross, Rother & Smith (1999, 16) määrittelevät johtajuuden toisella tavalla: johtajuus näkyy organisaation kyvyssä muokata tulevaisuuttaan sekä kestäväällä tavalla säilyttää muutoksessa tarvittavat elementit, jotta muutoksen kohtaaminen ja siihen vastaaminen on jatkuvaa. Sengen ym. (1999) määritelmä sisältää myös jaetun ja osallistavan johtajuuden, sillä määritelmä ei kuvaile ainostaan johtajan toimia organisaation kehittämisessä.

Pennanen (2007) kuvailee muuttuvan toimintaympäristön merkitystä johtamisessa. Rehtorit ovat tulleet yhä riippuvaisemmiksi kontekstista. Johtamistehtävä muuttuu tilanteen ja kontekstin mukaan. (Somech & Wenderow 2006, 747; Fisk & Friesen 2012, 29.) Rehtorin pitää ottaa käyttöön muutosjohtajan ominaisuutensa (Pennanen 2007, 93). Fisk & Friesen (2012, 2) korostavat myös johtajan tunnetilojen merkitystä johtamistehtävässä.

Kontingenssiteoria on yhteydessä organisaatiokansalaisuusteoriaan sekä alaistaitoja käsitteleviin teorioihin. Kontingenttisuutta voidaan nähdä osallistavassa tai osoittavassa johtajuudessa. Voimaannuttavan johtajuuden toimintojen valitseminen riippuu työntekijän ja esimiehen välisestä vuorovaikutuksen tasosta ja organisaation situaatiosta eli sen ympäristön tilasta (Harisalo 2008, 217–223). Koulussa kontingenssiteorian ja LMX-teorian yhteys esiintyy muun muassa siinä, että ulkopiiriläiset tai urasuuntautuneet opettajat eivät saa rehtoria toimimaan voimaannuttavan johtajan tavoin: ulkopiiriläistä johdetaan instruktionaalisemmin tai transaktionaalisemmin eikä hänen itsejohtamiskykyään välttämättä tueta voimaannuttavan tai valmentavan johtajuuden keinoin.

Haydonin (2007, 25) mukaan rehtorin tulee erotella toimintansa tavoitteet, pääteipisteet ja toiminnan tarkoitus. Haydon (2007, 25) siteeraa myös Deweyä (1916, 107) sanoen, että koulutuksella ja kasvatuksella ei itsessään ole tavoitteita, vaan kaikki kyseiseen toimintaan liitettävät tavoitteet tulevat opettajilta, vanhemmilta ja opetuksen sidosryhmiltä, kuten koulutuksen suunnitteluun ja päätöksentekoon liittyviltä henkilöiltä.

Rehtorin työssä instruktionaalinen, transaktionaalinen sekä transformaalinen johtajuus näyttäytyvät eri tavoin erilaisissa johtamistehtävissä ja erilaisten opettajien työtä johdettaessa. Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999) kuvaavat instruktionaalisen johtajuuden korostavan fokusointia opettajan toimia kohtaan. Southworth (2002, 79) kirjoittaa sen liittyvän koulussa tapahtuvan oppimisen ja opettamisen seuraamiseen, opettajien

ammattillisen osaamisen kehittämiseen ja sitä kautta tapahtuvaan oppilaiden oppimisen seuraamiseen. Bush & Glover (2002, 10) määrittelevät instruktionaalisen johtajuuden vaikuttamisen suunnaksi ja panokseksi (vrt. Leithwood 2006, 182–183). Rehtorin vaikuttaminen kohdistuu opettajien kautta oppilaiden oppimiseen. Nidus & Saddler (2011, 31) kirjoittavat instruktionaalisen rehtorin johtavan päivittäisiä tilanteita ja ratkovan odottamattomia ongelmatilanteita. Ennen kaikkea he korostavat rehtorin olevan vastuussa kaikesta oppimisesta koulussa. Instruktionaalisella johtajuudella voidaan viitata rehtorin tehtävään opettajan opettamisen johtajana – instruktioon johtajana – sekä ohjeiden ja määräysten antamiseen – instruktioilla johtamiseen.

Vaikka edellä mainituista kirjoittajista Southworth (2002) määrittelee instruktionaalisen johtajuuden olevan myös opettajien kehittymisen johtamistoimenpiteitä, instruktioismi perinteisesti on kuitenkin ohjeiden antamista ja työn suorituksen valvontaa ja arviointia. Instruktionaalisen johtajuuden perusta löytyy 1900-luvun alun suorituskeskeisestä fayolaisuudesta ja taylorismista. Näissä johtajuusopeissa keskeistä oli johtajan toiminta alaisen työsuorituksen valvojana ja ohjaajana.

Transaktionaalinen johtajuus koulussa näyttäytyy perinteisempänä johtamisena: rehtori ohjaa opettajia johtamisasemansa perusteella kohti kouluorganisaatiolle osoitettuja tai sovittuja tavoitteita. Rehtori johtaa ja opettajat seuraavat. Johtaminen ei välttämättä ole proaktiivista muutoksen suhteen, vaan se voi olla reaktiivista. Transaktionaalisen johtajuuden heikkous voi olla opettajakunnan sitoutumattomuus organisaation arvoihin ja suuntaan, mikäli ne ovat ylhäältä annettuja. (Bush 2008, 107–108.) Transformaalinen johtajuus – muutosjohtajuus – sitä vastoin etsii työntekijöiden motivointikeinoja. Transformaalinen rehtori rakentaa vahvoja luottamussuhteita organisaatiossa toimivien välille sekä tukee ja rohkaisee alaisiaan jatkuvaan osaamisen kehittämiseen. Näin ollen transformaalinen rehtori toimii kouluorganisaationsa voimaannuttajana ja kehittämismahdollisuuksien avaajana. Rehtori saa johtaa organisaatiotaan haluamaansa suuntaan, tukenaan työntekijänsä, jotka ovat vakuuttuneita johtajan valitsemasta suunnasta. (Heikkilä 2002; Horner 2006, 32; Somech & Wenderow 2006, 748; Buller & McEvoy 2012, 47.)

Rehtorin omat arvot määrittelevät hänen toimintaansa johtajana. Ne määrittelevät myös rehtorin päätöksentekoprosesseja. (Bush 2008, 128.) Jos rehtori ymmärtää arvojen merkityksen toiminnan säätelijöinä, hän etsii mahdollisuuksia arvokeskustelun käymiseen opetushenkilöstönsä kanssa. Rehtori analysoi tällöin tilanteita, jotka vahvistavat yhteisiksi todettuja arvoja. (Dyer & Carothers 2000, 18; Bennett & Anderson 2003, 19.) Transformaalinen johtajuus toteutunee vasta silloin, kun arvokeskustelua käydään suunnitellusti ja avoimesti. Usein arvot avautuvat kouluorganisaatiossa vähitellen toimintojen ja valintojen kautta, mutta varsinaista arvokeskustelua ei käydä. Arvokeskustelu kehittää kuitenkin siihen osallistuvien ajattelua ja luo uusia malleja kehittymiselle. Nykykoulussa arvokeskustelulle varattua aikaa on vaikeaa löytää. Myös yhteiskunnan moniarvoisuus on haaste rehtorin työssä. Opettajakunnan arvomaailmojen

erilaisuus uskonnollisten, etnisten ja eettisten lähtökohtien valossa saattaa olla esteenä suunnitellun arvokeskustelun käymiselle.

Osallistava, valmentava tai jaettu johtajuus tuovat kouluorganisaatiossa työn itsesäätelyn lähemmäs opettajia: osallistava johtajuus on tärkeä tekijä työn merkityksellisyyden parantamisessa. Opettajakunnan työn itsesäätely ja motivaatio paranevat. Jaettu johtajuus, jossa opettajat toimivat oman asiantuntijuutensa johtajina, voi vaikuttaa myös rehtorin arvojen kehittymiseen ja koulukulttuurin luomiseen. (Pearce & Sims Jr. 2002, 176–177; Anderson 2004, 101–104; Lahtero 2011, 63.) Mikäli organisaatio on tämänkaltaiseen toimintaan kypsä ilman valta-asetelmia, jaettu johtajuus voi toteutua parhaimmillaan (vrt. Lahtero 2011, 64).

Somech & Wenderow (2006) tutkivat osallistavan (participative) ja osoittavan (directive) johtajuuden vaikutusta opettajien suoriutumiseen. Kun osallistavalla johtajuudella tarkoitetaan jaettua päätöksentekoa tai siihen vaikuttamista, osoittava johtajuus tarkoittaa toimintaa johtajan vision mukaisen päätöksenteon linjassa (vrt. transaktionaalinen johtajuus). Kaikille opettajille ei osallistava johtajuus sovi: opettajien työsuoritusta voi parantaa myös rehtorin autoritaarisella, instruktioonisella johtajuusotteella.

Lähellä transformaalista johtajuuden määrittelyä on toinen, oppivan organisaation johtamiseen, jaettuun vision ja osaamisen johtamiseen liittyvä johtamisen käsite: pedagoginen johtaminen. Se on usein mielletty nimenomaan rehtorin johtajuutta kuvaavaksi käsitteeksi, mutta nykykäsityksen mukaan muuallakin kuin kouluissa voi esiintyä pedagogista johtajuutta. Käsittelen pedagogista johtajuutta erikseen kappaleessa 3.4.

3.3 LMX – johtajuuden vaihtosuhde koulun johtajuuteen sovellettuna

Viimeisimpiä johtajuusteoreettisia tutkimuksia 2000-luvulla ovat esimiehen ja työntekijän vuorovaikutukseen paneutuvat tutkimukset. Uusimpien suuntausten mukaisesti johtajuus syntyy prosessista esimies-alaisuudessa. Esimiehen ja alaisen suhteeseen perustuvan johtamisteorian – *Leader-member-exchange* (LMX) -teorian – kehittivät Graen ja Cashman jo 1970-luvun lopulla, mutta vasta 1990–2000-luvuilla LMX-teoreettinen tutkimus laajeni. Rehnäck, Keskinen & Keskinen (2010) käyttävät tästä vuorovaikutukseen perustuvasta johtamistavasta nimitystä *vaihtosuhde* (emt, 134). Vaihtosuhdeteoria perustuu osin myös kontingenssiteoreettiseen näkemykseen johtajuudesta. Kontingenssiteoreettisen tarkastelun mukaan mikään johtajuuden yksittäinen malli ei ole sopiva kaikkien työntekijöiden kohtaamiseen tai kohtelemiseen, vaan johtajuus muuttuu hetkestä ja tilanteesta toiseen. Kontingenssiteorian mukaan johtajan tulee ottaa päätöksenteossaan huomioon kaikki tilanteessa vaikuttavat elementit ja vaikuttaa erityisesti niihin asioihin tai henkilöihin, jotka näitä elementtejä tuottavat tai synnyttävät. (Somech & Wenderow 2006, 747.)

Greenberg & Baron (2003, 480) kirjoittavat, että LMX-teorian mukaan johtajat muodostavat erilaisista syistä erilaisia vuorovaikutusryhmiä eri alaistensa kanssa. Toista ryhmää voidaan kutsua sisäpiiriksi (in-group). Sisäpiirissä työskentelevät alaiset toimivat aktiivisessa korkean vaihtosuhteen vuorovaikutuksessa johtajan kanssa. Greenberg & Baron (2003) toteavat, että johtaja ikään kuin suosii sisäpiiriläisiä. Suosimiseen liittyy ns. attribuutioteoria, jonka mukaan esimiehen tekemä attribuutio eli kausaalisuhteen selitysprosessi vaikuttaa työntekijöiden työsuoritusten arviointiin (Rehnbäck ym. 2010, 136; Sue-Chan, Al & Hackett 2012, 467). Sisäpiirin työntekijöiden ja johtajan välinen vuorovaikutus perustuu molemminpuoliseen luottamukseen, tukeen, tiedonsiirtoon ja päätöksenteon jakamiseen. Ulkopiiriläistä (out-group) johdetaan etäisemmin, hän saa vähemmän tai harvemmin esimieheltään suoraa tukea ja vuorovaikutus tapahtuu useimmin formaaleissa ja rajatuissa tilanteissa. Ulkopiiriläinen toimii matalan vaihtosuhteen tilassa, jossa ei juuri tapahdu vuorovaikutuksellista vaihtoa. (Somech & Wenderow 2006, 753; Rehnbäck ym. 2010, 134; Somech 2010; 190.)

3.3.1 Opettajien organisaatiokansalaisuus ja koulun kehittäminen

Korkean vaihtosuhteen sisäpiiriläinen hyötyy tilanteesta, mutta samoin organisaatio hyötyy korkeasta vaihtosuhteesta. Sisäpiiriläinen on motivoitunut ja sitoutunut työhönsä. LMX-suhteen tarkastelun taustalla on käsite organisaatiokansalaisuus, joka tarkoittaa työntekijän tunnollisuutta, avuliaisuutta, sovinnollisuutta ja halua kehittää omaa työyhteisöään. Organisaatiokansalaisuus on myös Keskinen (2005) alaistaito-käsitteen taustalla. Organisaatiokansalaisuuden mukaisesti toimiva työntekijä on sitoutunut työhönsä, ja tutkimukset osoittavatkin, että organisaatiokansalaisuuteen liittyy paljon korkean vaihtosuhteen LMX:ää ja sisäpiiriläisyyttä (Rehnbäck ym. 2010; Somech 2010) sekä työhyvinvointia (Rehnbäck & Keskinen 2005).

Rehnbäck ym. (2010, 135) toteavat, että työntekijän taidoilla ja asenteella on merkitystä sen kannalta, minkälaiseen asemaan hän päätyy organisaatiossa, koska korkean tason organisaatiokansalaisuus synnyttää korkean vaihtosuhteen esimiehen kanssa. Organisaatiokansalaisuutta voi pitää työyhteisötaitona. Organisaatiokansalaisuudella tarkoitetaan myös yksilön kykyä ja halua toimia tavalla, joka ulottuu kirjattujen työtehtävälisterojen ulkopuolelle ja joka tähtää organisaation kehittymiseen kohti annettuja tavoitteita. (Keskinen 2005; Henderson, Wayne, Shore, Bommer & Tetrick 2008, 1211; Somech 2010, 181.)

Osallistava johtaminen ja päätöksentekoon osallistuminen ovat yhteydessä organisaatiokansalaisuuteen. Osallistava johtaminen koulussa antaa opettajille mahdollisuuden osallistua koulua ja opettajien omaa työtä koskevaan päätöksentekoon (vrt. Hargreaves & Shirley 2009, 96–97). Tämä lisää työhyvinvointia ja voimaannuttaa opettajia; opettajien hallinnan tunne kasvaa ja työn autonomia saa heidät vahvistamaan omaa professionaalisuuttaan. (Somech 2010; Sue-Chan, Chen & Lam 2011; Buller & McEvoy 2012; Fisk & Friesen 2012.)

3.3.2 Alaistaidot

Johtajuuden vaihtoteorian mukainen toiminta koulu yhteisössä mahdollistaa voimaannuttavan ilmapiirin. Organisaation työntekijöiden mukaan palautteen antaminen ja vastaanottaminen, avoimuus, rehellisyys, myönteisyys ja aktiivisuus tuottavat sellaisen työilmapiirin, jossa työn laadukkaan tekemisen lisäksi voi osoittaa olennaisia alaistaitoja. (Keskinen & Rehnäck 2005, 428.) Alaistaidoilla ei kuitenkaan tarkoiteta alamaisuutta, vaan sosiaalipsykologisesti määriteltyä vastinparia esimiehelle ja esimiehen taidokkuudelle johtaa työyksikköään. (Keskinen 2005; Keskinen & Rehnäck 2005, 428.)

Alaistaidot sisältävät toisen auttamista työyhteisössä, ammatillisen osaamisen kehittämistä, yhteistyöhalukkuutta sekä työyhteisön toimivuuden edistämistä (Keskinen 2005; Rehnäck & Keskinen 2005). Alaistaidolla kuvataan myös työntekijän tapaa toimia ammattilaisena tai työyhteisön jäsenenä. Alaistaidot ovat kehitettävissä, ja työntekijöiden alaistaidoissa voi olla suuria tasoeroja (Keskinen 2012). Rehnäck & Keskinen (2005) kuvaavat tutkimustuloksissaan sitä, kuinka esimiehet odottavat alaisiltaan tukea, kun taas työntekijät pitivät kollegoilta saamaansa tukea tärkeämpänä. Keskinen (2005, 30) toteaa myös, että esimieheltä saatu tuki ja kannustus ylläpitävät organisaatioon sitoutumista vahvemmin kuin työtovereilta saatu tuki.

Opettajien alaistaitoja ovat tutkineet myös Christ, Van Dick, Wagner & Stellmacher (2003). He jakoivat opettajat alaistaitojensa suhteen urasuuntautuneisiin, ryhmäorientoituneisiin ja organisaatiosuuntautuneisiin. Urasuuntautuneet ovat kiinnostuneita oman itsensä kehittämistä, ryhmäorientoituneet oman viiteryhmänsä toimivuudesta ja organisaatiosuuntautuneet koulun resursseista sekä oman ammatillisuutensa reflektoinnista koulun toimintaa ja sen kehittämistä vasten. Tutkimustuloksissa todettiin, että rehtorin tulisi ohjata opettajakuntaansa kohti ryhmä- ja organisaatio-orientaatiota, jolloin kollaboratiivinen toiminta tukee koulun kehittämistä. (Christ ym. 2003, 338; ks. myös Hargreaves & Shirley 2009, 97.) Palaan tähän kuvatessani opettajia nelikentässä kehittämishalukkuuden mukaan (s. 47).

Organisaatiokansalaisuus ja korkean vaihtosuhteen LMX ovat lähtökohta opettajan pedagogisen suorituksen, hallinnan tunteen ja työhyvinvoinnin parantamisessa, mutta ne eivät ole automaattisesti takaamassa opettajan kehittymistä. Erilaiset työntekijät tarvitsevat erilaista johtajuutta parantaakseen työsuoritustaan. (Rehnäck ym. 2010; Somech & Wenderow 2010.) Tässä tutkimuksessa rehtorit kuvaavat käsityksiään siitä, kuinka he ohjaavat koulunsa kehittämistä. Rehtoreiden puheenvuoroista nousevat esille heidän käsityksensä myös opettajien kehittämishalusta ja -kyvystä.

3.4 Rehtorin pedagoginen johtajuus johtajuusteorioiden valossa

Olen aiemmissa kappaleissa kuvaillut johtamisteoreettisen tutkimuksen kehittymistä ja näkökulmien muuttumista johtajuuden tarkastelussa. Rehtorin johtajuutta voidaan tarkastella myös koulun erityistehtävän kautta. Pedagoginen johtajuus on rehtorin toimintaa ja koulun johtamistoimia kuvaava laaja käsite, jota voidaan tarkastella eri johtajuusteorioiden valossa. Pedagoginen johtajuus ei ole oma erityinen johtajuusteoriaansa, vaan se voi näyttäytyä erilaisena eri aikakausina, eri kouluissa tai eri rehtoreiden tapana toimia. Käsite ei ole kansainvälisesti täysin tunnettu rehtorin johtajuuselementtinä. Englanninkielisessä tutkimuksessa usein kuvattu ”educational leadership” ja ”instructional leadership” tarkoittavat samankaltaista, koulun johtamiseen liitettyä erityistehtävää (Law & Glover 2000). Ruotsalainen kasvatustieteellinen tutkimus tuntee käsitteen pedagoginen johtajuus/johtaminen (Rapp 2010, 332), samoin käsite on Suomessa yleisesti tunnettu: se kuvaa rehtorin johtamistehtävän erityisluonnetta koulussa. Kuvailen tässä kappaleessa rehtorin pedagogista johtajuutta edellisissä kappaleissa avattuihin johtajuusteorioihin peilaten.

Vaikka käsitettä pedagoginen johtajuus käytetään koulumaailmassa varsin usein, se on edelleen hiukan epämääräinen. Kaikki koulun johtajuus on pedagogista, tai pedagoginen johtajuus on jotain erityistä, vain opetusta koskevaa. Hämäläinen (1986) on määritellyt pedagogisen johtajuuden seuraavasti: *”Pedagogisella johtamisella tarkoitetaan sellaista toimintaa, jolla koulun johtaja edistää opetustavoitteiden saavuttamista eli opetussuunnitelman toteutumista”*. Erätuuli & Leino (1992, 5) määrittelevät pedagogisen johtamisen ulottuvuuksiksi koulun hallinnosta, ihmissuhteista ja opetustyöstä huolehtimisen. Nykyinen käsitys nojaa oppivaan organisaatioon, tiimeihin ja verkostoihin. Pedagoginen johtaminen on kokonaisvaltaista ihmisten, asioiden ja tietämyksen ohjausta, joka sallii ja hyödyntää yhteisöllisyyttä, erilaisuuksia ja innovatiivisuutta.

Näin ollen pedagoginen johtajuus voi osittain olla instruktionaalista (vrt. Leithwood ym. 1999; Southworth 2002 & Nidus & Sadler 2011). Se perustuu ohjaavaan johtamiseen yhteisön keskeltä. Pedagoginen johtajuus on opettajien osaamisen, opettamisen ja ammatillisen kehittymisen johtamista.

Pedagogisen johtajuuden käsite on laajennettu myös koulumaailman ulkopuolisten työyhteisöjen käyttöön. Pedagogisella johtajuudella tarkoitetaan organisaatiossa tapahtuvaa jaettua johtajuutta, jonka tarkoituksena on oppivan organisaation kehittäminen yhteisen vision ja strategisten linjausten mukaisesti. (Karikoski 2009; Rapp 2010.) Rappin (2010, 342) tutkimuksessa ruotsalaisrehtorit – joilla ei kelpoisuusasetuksen mukaan tarvitse olla opettajan koulutusta – totesivat, että voidakseen kehittyä pedagogisena johtajana opettajataustasta on erityistä hyötyä. Oppimisen, kehittymisen ja suoritusten arvioimisen dialogi tuntui helpommalta, mikäli johtajalla oli pedagogista koulutusta ja kokemusta (Rapp 2010, 342–343).

2000-luvulla tehdyissä suomalaisissa ja kansainvälisissä rehtorin työtä käsittelevissä tutkimuksissa on mainittu rehtorin tehtävien monialaisuus. Rehtori on koulunsa monitoimihenkilö, jonka toimenkuvaa on vaikea rajata (Vuohijoki 2006). Kaksi selkeää tehtäväkenttää on kuitenkin nähtävissä: koulun hallinnollinen johtaminen ja pedagoginen johtaminen (mm. Mäkelä 2007, Karikoski 2009, Raasumaa 2010). Karikoski (2009) määrittelee pedagogisen johtajuuden tulevaisuutta ennakoivan opetuksen ja oppimisen kehittämistehtäväksi. Pedagogisen johtamisen keskeinen tehtävä on opettamisen ja kasvatuksen tukeminen. Se sisältää ne elementit, joita leadership-johtajuuden ajattelun yleisesti sisältävän: ihmisten ohjaamisen sekä heidän valintojensa toimeenpanemisen valvonnan ja johtamisen.

Pedagogisesti johdettu organisaatio on johdettu kohtaamaan muutosta, toimimaan oppivan organisaation tavoin ja hyväksymään kehittyminen osaksi organisaation strategiaa. Koulussa myös pedagogiikan johtaminen on osa pedagogista johtajuutta, ja se ilmenee puhtaasti vain kouluorganisaatiossa, jossa pedagogiikkaa voidaan johtaa. Pedagoginen johtajuus vie organisaatiota kohti hallittua muutosta visioinnin ja osaamisen kehittämisen tietä. Siihen liittyvät kolme toiminnallista elementtiä. Pedagogiikan johtaminen näyttäytyy rehtorin tavassa puuttua opettajan työskentelyyn luokassa. Osaamisen johtaminen on koulussa vaadittavan osaamistason valvontaa ja tiedon johtaminen on koulua koskevan suunnittelun johtamista koskemaan myös opettajan arkea.

Raasumaa (2010) päätyy kuvailemaan omassa väitöstutkimuksessaan laaja-alaista pedagogista johtajuutta, joka liittyy edellä mainittuihin pedagogisen johtajuuden laajempaa käyttöä kuvaaviin määritelmiin. Raasumaan (2010) mukaan laaja-alainen pedagoginen johtajuus esiintyy rehtorin toiminnassa monella tavalla. Rehtori toimii koulussa oppimisen tukihenkilönä suunnitellen oppimista tukevia rakenteita kouluunsa. Raasumaan (2010) mukaan laaja-alaiseen pedagogiseen johtajuuteen liittyy myös koulun kehittämistehtävästä huolehtiminen: rehtori huolehtii suunnittelun ja organisoinnin lisäksi osaamisen ja oppimisen laadullisesta kehittämisestä. Raasumaan (2010) ajatuksessa oppimisen johtaminen on pedagogisen johtajuuden toinen puoli – kolmiossa sitä aluetta kuvaa pedagogiikan johtaminen, mikä tarkoittaa rehtorin toimia opettajan opetuksen ja oppilaiden oppimistulosten kehittämiseksi.

Koulun toiminnan tavoitteellistaminen, visiointi ja opettajien työn tukeminen ovat pedagogisen johtajuuden pilareita, jotka ovat kaikki osa transformaalisen johtajuuden määrittelmää (vrt. Leithwood 1994; Bush 2008). Elligerin ym. (1999) mukaan voimaannuttava, motivoiva johtaja vaikuttaa työntekijän ammatilliseen suoritukseen. Opettajien osallistamista päätöksentekoon ja jaetun johtajuuden mallin käyttöä osana koulun pedagogista johtajuutta tulee tarkastella kontingenssi- ja LMX-teoreettisten näkemysten kautta. Kaikille opettajille ei sovi samantasoinen tai samanlainen osallisuus koulun jaetun johtajuuden työtehtävissä, vastuualueilla ja päätöksenteossa. Toisille opettajille vähäisempi osuus vastuunkantajana voi toimia työmotivaatiota lisäävänä seikkana.

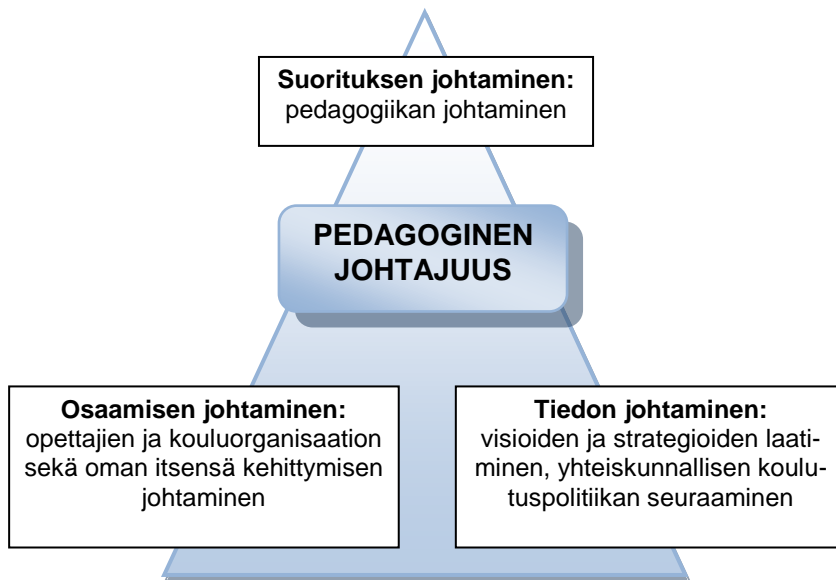
Seuraavassa taulukossa 2 esitän pedagogisen johtajuuden ja joidenkin tässä tutkimuksessa aiemmin esillä olleiden johtajuusteorioiden yhtymäkohtia.

Taulukko 2. Pedagogisen johtajuuden ja johtajuusteorioiden yhtymäkohtia

Teoria	Opettajan ja rehtorin suhde	Pedagogisen johtajuuden elementti
Instruktionaalinen johtajuus	fokus opettajan toiminnassa	* yksilön kehittäminen ja sitä kautta saavutettava toiminnan laadun kehittäminen *pedagogiikan johtaminen
Transaktionaalinen johtajuus	rehtorin asema perustuu lakiin ja sääntelyyn	*rehtori antaa kehittämissuunnan ja siihen sitoutuneet opettajat seuraavat
Transformaalinen johtajuus	muutosjohtajuus: opettajan motivointikeinojen etsiminen	*yhteinen visiointi, jaettu arvokeskustelu, sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin
Kontingenssiteoria	vuorovaikutustasot rakentuvat tilanteen mukaan	*muutostilanteiden tunnistaminen, osallistamisen tasojen valitseminen
LMX-teoria → rehtorin ja opettajien vuorovaikutussuhde	vaihtosuhteen laatu	*sisäpiirin opettajat keskeisessä roolissa koulun kehittämistehtävässä
Voimaannuttava, valmentava ja osallistava johtajuus	rohkaisu, osallistaminen, itsejohtoisuus, läsnäolo, motivointi	*organisaation oppimisen tukeminen yksilön motivoimisen tai voimaantumisen tukemisen kautta *vastuualuiden jakaminen, työn itsesäättely

Pedagoginen johtajuus on koulun pedagogiikan ja opettajien toimien johtamista rehtorille annetun ohjaustehtävän muodossa (Perusopetuslaki) sekä koulun osaamistason ja kehittämiseen liittyvien toimintojen johtamista. Määrittelen pedagogisen johtajuuden kolmen elementin summaksi, mikä on esitetty seuraavassa kuviossa 4. Kaikki taulukossa 2 esitetyt johtamisteoreettiset suuntaukset voivat olla osa pedagogista johtajuutta. Johtamisteoreettisen tarkastelun painopisteiden muuttuessa entiset suunnat eivät

kuitenkaan lakkaa olemasta. Pedagoginen johtajuus ilmiönä on esimerkki siitä, kuinka useat erilaiset johtamisotit vaikuttavat yhteen johtajuusmäärittelyyn.



Kuvio 4. Pedagoginen johtajuus johtamistoiminnan keskiössä

3.5 Rehtori ja koulun kehittämistehtävä

Ihmisten johtaminen on johtamista muutokseen, jos se pitää sisällään ihmisten avustamista löytämään uusia mahdollisuuksia. Pelkästään autoritaarisella johtamisella ei pystytä johtamaan aitoa sisäistä muutosta, mutta jos esimies tukee alaisensa omaa itsensä johtamista, se on voimaannuttavaa organisaation johtamistyötä ja vie kohti uuden oppimista. Johtajan rooli kehittymisen eteenpäin viemisessä on keskeinen: johtaja joutuu pohtimaan, kuinka työntekijät käsittelevät muutosprosessia kohdallaan. Leadership-rehtori toimii proaktiivisesti, havainnoimalla ympäristönsä muutostarpeet jo ennen kuin varsinainen muutos tapahtuu. Rehtori keskittyy näin toimiessaan organisaationsa vahvuuksiin, toiminnan tulevaisuuteen suuntaamiseen ja oman toimintansa reflektointiin. Proaktiivisesti toimivan rehtorin on tosin tiedostettava ympäristön ja koulutuspolitiikan uudet vaatimukset koululle, jotta muutoksen suunta on rehtorilla selvillä. Pahimmassa tapauksessa proaktiivisuus johdattaa väärään suuntaan ja muutosahdistus opettajakunnassa kasvaa. Koulun kehittämistehtävästä huolehtiminen on osa rehtorin pedagogista johtajuutta.

Horner (2006) toteaa, että ne organisaatiot, jotka ovat proaktiivisesti suhtautuneet ympäristönsä muutoksiin, ovat onnistuneet kehittämään organisaatiotaan. Organisaatiokulttuurin muutos parhaimmillaan luo pohjaa myös henkilöstön voimaantumiselle ja autonomialle (Horner 2006, 30). Koulutuksen järjestäjän tarjoma tuki rehtorille tässä tilanteessa on merkityksellistä: myös koulutuksen järjestäjän tulee toimia proaktiivisesti, jotta se voi ohjata rehtorikuntaansa kohtaamaan muutoksen ajallaan.

3.5.1 Esimiehen kehittämisvastuu

Silloin kun rakenteet muuttuvat koulua ympäröivässä toimintaympäristössä, koulun muospaineet kasvavat. Yhteiskunnan muuttunut arvomaailma ja muutoksen nopeus edellyttävät muutosta myös koululta. Kunnan ylläpitämän koulun kehittämistehtävä perustuu kunnan toiminta-ajatukseen ja siitä johdettuihin opetustoimen arvoihin. Valtuustossa aloitettu kunnan strategiatyö saattaa kuitenkin usein jäädä tuloskorttitasolle. Tällöin strategia linjaa lähinnä kunnan talousarviota ja siihen liittyvää tulevaisuussuunnittelua. Vasta varsinaisissa kehittämisstrategioissa avatut yhteiset toiminnan linjaukset johtavat kohti todellisia tulevaisuuteen suuntaavia tavoitteita.

Rehtori johtaa koulunsa toimintaa koulun omasta toimintakulttuurista käsin, ja haasteellisen tehtävästä tekee opetuksen järjestäjän vision ja kehittämissuunnitelman yhdistäminen koulun tavoitemaailmaan, mikäli ne eroavat paljon toisistaan. Koulun ja opetustoimen strategioiden yhteissuunnittelu helpottaa tässä tehtävässä (Pennanen 2007).

Kehittämisestä suuntaa määrittelevät sekä ulkoiset tekijät (mm. koulutuksen järjestäjä, koulutuspoliittiset linjaukset, opetukseen ja oppimiseen liittyvät uudet teoreettiset suuntaukset) että rehtorin oma visiointi ja sen toiminnallistaminen koulun toimintakulttuurissa. Rehtori voi johtaa kehittämisen suuntaa myös koulun itsearvioinnin perusteella. Useat rehtorit – tutkimuksen mukaan – sanovatkin koulun itsearvioinnin tärkeimmäksi tehtäväksi koulun kehittämiskohteiden valinnan. (Bush 2008, Viitala 2008, Raasumaa 2010, Rinne ym. 2011.) Rehtorilla tulee olla muitakin, jatkuvaa kehittämistä tukevia keinoja, jotta kouluorganisaatio kulkee nykytilastaan kohti haluttua ja toivottua tulevaisuuden tilaa (Davies 2007, 23). Kehittäjänä rehtori mahdollistaa muutoksen ja kehittymisen tukien osaamisen jatkuvaa kasvua ja toiminnan toistuvaa arviointia. (Sommech & Wenderow 2006; Pedder & Opfer 2010.)

Blanfordin (2000, 13) mukaan rehtorin tulee toimia kehittämistoiminnan moottorina ja auttaa opetushenkilöstöään kehitymisprosessin aikana. Rehtorin tulee toimia roolimalina, järjestää mahdollisuuksia, rohkaista opettajia reflektoimaan, perustaa kehittämissuunnitelmia ja toimia henkilöstönsä osaamisen kehittämisen parantamiseksi, jotta koulun visio tai koulun tavoitteet tulevat saavutetuiksi. Tämä edellyttää yhteisiä sopimuksia tavoitteista, jaettuja arvoja, muutoksen hyväksymistä ja yhdenvertaisten kehitysmahdollisuuksien takaamista koko henkilökunnalle. (Blanford 2000, 13.) Intohimo ajaa arvojen ja merkitysten muuttamista todellisiksi (Davies 2007, 17).

Riley & MacBeathin (2003) mukaan aika, jonka rehtorit käyttävät opettajien kehittämisen hyväksi, kertautuu oppilaiden eduksi: opetushenkilökunnan kehittämistarpeiden täyttämisen ääripään hyötyjinä ovat tutkimuksen mukaan oppilaat. Riley & MacBeath (2003, 184) toteavat myös, että rehtorin tulee kehittämistehtävänsä pohtiessaan miettiä erityisesti sitä, kenen kanssa he aikaansa viettävät, miksi he tekevät niin – ja kuinka he aikaansa jakavat.

Kehittäjänä rehtori käyttää pedagogista johtajuuttaan, ja koulun kehittämisen päätavoitteena on usein suoraan opetuksen ja oppimisen laadun parantaminen. Karikosken (2009, 54) mukaan rehtorin rooli koulun opetuksen laadun kontrolloijana on keskeinen. Karikoski kuvailee väitöskirjassaan Blase & Blasen (1999) laajaa tutkimusta, jossa reflection-growth (RG) -mallin avulla kerätyn aineiston tuotoksena on ilmennyt kaksi pedagogiselle johtamiselle ominaista piirrettä: 1) opettajien kanssa käytävä refleктоiva keskustelu ja 2) opettajien ammatillisen kasvun tukeminen. Refleктоiva keskustelu sisältää palautteen, mallintamisen, mielipiteiden vaihdon sekä vinkkien ja ehdotusten antamisen. Ammatillisen kasvun tukeminen taas sisältää rehtorin toimet yhteistyön, mentoroinnin, opetuksen ja oppimisen tutkimisen sekä opetussuunnitelman toteuttamisen ja uudistamisen tueksi. Kaikesta edellä mainitusta opettajan työhön puuttumisesta huolimatta rehtorin tulee antaa opettajalle vapaat pedagogiset kädet suunnitella omaa opetustaan tukien samalla opettajien autonomiaa. (Blase & Blase 1999, 367; Karikoski 2009, 55.) Opettajien osallistumisen tukeminen ja yhteisen suunnitelmallisen toiminnan tehostaminen ovat kuitenkin rehtorin tehtäviä. Rehtorin on tunnistettava opettajien yksilöllinen suhtautuminen koulun ja oman itsensä kehittämiseen. Tämä saattaa vaikeuttaa ja hidastaa refleктоivan keskustelun ja koulun kehittämistehtävän aloittamista. (Huusko 1999, 311.) Keskeisiä elementtejä ovat kehittämistilanteiden luominen, kehittämistyön tukeminen ja kehittämiseen tarvittavien resurssien varaaminen ja kohdentaminen. Kehittämistyötä koskevien ajatusten saamiseksi esille koulussa olisi kuljettava kohti keskusteluvampaa kulttuuria. Huusko (1999, 310) kirjoittaa, että keskustelun siirtyminen tarinoinnista dialogiin on ensimmäinen askel kohti koulun yhteistoiminnallisempaa kehittämistä. (vrt. Heikkilä & Heikkilä 2001.)

Yhteistoiminnallisemmän kehittämisotteen taustalla on näkemys kestävästä johtajuudesta (sustainable leadership). Mm. Daviesin, Hargreavesin ja Fullanin tutuksi tekemä käsite voidaan avata eri tavoin. Yksinkertainen käsitteenmäärittely on Daviesilla (2007, 11): kestävä johtajuus sisältää ne johtajuuden elementit, joiden avulla koulun kehittämisestä tehdään pitkäkestoista ja jatkuvaa. Daviesin mukaan kestävä johtajuus rakentaa sellaista johtajuuskulttuuria, joka perustuu moraalille merkityksille ja joka tavoittelee organisaation menestymistä, mistä on kaikille sen jäsenille hyötyä. Hargreaves & Fink (2007, 51) määrittelevät kestävä johtajuuden syvän oppimisen kaltaiseksi prosessiksi, jonka avulla luodaan positiivista hyötyä itselle ja ympäröiville ihmisille tässä hetkessä sekä tulevaisuudessa. Kestävä johtajuudelle luonteenomaisia piirteitä ovat syvyys, pituus, oikeudenmukaisuus, moniulotteisuus, keskustelu ja lähdერიikkaus; ja vielä kaikki nimenomaisesti yhdessä toimien. (Hargreaves & Fink 2007, 51–52.) Kestävä johtajuus näyttäytyy myös ennakoitavuutena: opettajakunnan tulee voida aavistaa

tai tunnistaa toimintatavat ja -menetelmät, joita rehtori käyttää koulussa. Ennakoitavuus luo turvallisuutta ja luottamusta.

Kuten Huusko (1999, 310) kirjoittaa dialogin olevan merkityksellistä koulun kehittämiseksi, kestävän johtajuuden tutkijat ovat myös samoilla linjoilla. Kouluorganisaatio on elävä systeemi, jossa jäsenet antavat sille parastaan (= osallistuvat kehittämistehtävään) tai ovat antamatta. Se, kumman puolen he valitsevat, voi johtua johtajan strategisista toimista tai opettajien sitoutuneisuudesta. Koska muutos ja kehittyminen ovat aikaa vieviä tapahtumia, johtajan tulee ottaa käyttöönsä kaikki informaallitkin mahdollisuudet ollakseen vuorovaikutuksessa organisaation toimijoiden kanssa. Näissä tilanteissa johtajan tulee voimaannuttaa organisaation jäsenet dialogiin myös organisaatioita koskevista haasteista. (Davies 2007, 15.)

Koulutuspoliittisen muutospuheen seuraaminen ja opettajakunnan tunteminen vaikuttavat yhdessä siihen laatuun ja määrään, kuinka voimakkaasti ja syvällisesti rehtori tuo muutosta omaan kouluunsa. Kehittymistä ei voi olla vain kehittymistä varten, vaan muutoksen ja kehittymisen syy ja syvin olemus tulee olla perusteltavissa ja avattavissa aina kaikissa tilanteissa. Todellista kestävästä johtajuudesta on sellaisen kehittymisen johtaminen, joka on perusteltua ja johon rehtori saa opettajakunnan motivoituneena mukaan. Tällaisen muutoksen jälkeen seuraava kehittämistehtävä ja muutosaaltokin ovat toteutettavissa. Rehtorilta vaaditaan haastavan muutospuheen taustalle myös henkisiä ja psykologisia taitoja proaktiivisen toiminnan lisäksi. Keskusteleva, muutokseen pyrkivä johtaminen on vaativaa: se edellyttää vuorovaikutustaitoja sekä myös ryhmädynamiikan hallintaa. (Juuti 2010a, 53.)

3.5.2 Rehtori, tunneäly ja voimaantuminen

Rehtori voi toimia koulunsa kehittämistehtävän voimaannuttavana moottorina, joka vie eteenpäin opettajien kykyä hyväksyä kehittämistä ja tarpeelliseksi koettua muutosta. Voimaannuttavat toimenpiteet, yksinkertaisimmillaan kannustaminen, rohkaisu ja myötäeläminen, eivät voi olla samanlaisia jokaisen opettajan kohdalla. Rehtorin tulee tuntea joukkonsa, ja hänen tulee käyttää voimaannuttamiskeinojaan yksilöllisesti, jotta henkilöstö ottaa rehtorin transformaalisesta ja voimaannuttavasta johtajuudesta vastaan. Tähän tarvitaan tunnetaitoja ja resonoivaa johtamisotetta, jotka kertovat rehtorin kyvystä vaikuttaa opettajan toimintaan kouluorganisaation ja opettajan itsensä kehittämisen suuntaan. (Goleman 1997; Viitala 2008.) Yhtenä taitavan rehtorin ominaisuutena voidaan pitää juuri sitä, että hän kykenee tunnetaitojaan hyväksikäyttäen tukemaan henkilökuntaansa voimaantumaan, jotta se toimisi kouluorganisaation parhaaksi (Lehkonen 2009, 83).

Heikkilä & Heikkilä (2005, 64) siteeraavat Greenbergiä vuodelta 1999 todetessaan, että organisaation (tässä tapauksessa koulun) tulee tarjota jäsenilleen (opettajille) samaistumismahdollisuus, sitoutumismahdollisuus ja käyttäytymisstandardit. Mikäli nämä seikat ovat kunnossa, rehtorin on helpompi tehdä sitouttamistyötä myös niiden opetta-

jien kanssa, joiden on vaikeampaa löytää yhteistä tekijää heidän itsensä ja koulun välillä. Voimaantunut koulu painottaa opettajien sosiaalista vuorovaikutusta ja sen hyödyntämistä koko koulun kehittämisen tarpeisiin. Mikäli sosiaalinen vuorovaikutus toimii luottamuksellisella ja empaattisella tasolla, myös sisäinen kehittyminen – oppiminen toinen toisiltaan ja hiljaisen tiedon siirtäminen – on mahdollista. (vrt. Nonaka & Takeuchi 1995; Goleman 1998; Heikkilä & Heikkilä 2005.)

Nykykoulussa muutos on jatkuvaa, johtuen mm. opetus- ja oppimisteoreettisista muutoksista, koulutuspolitiikan linjauksista ja taloustilanteesta. Kouluihin on tullut uusi haaste kyetä hallitsemaan jatkuvaa muutosta sekä sen aiheuttamia haasteita uuden oppimiselle. Opettajien ja rehtorin tulee pystyä hyväksymään myös epävarmuutta ja epäonnistumisia, kuten kaikkien asiantuntijaorganisaatioissa toimivien ihmisten. Rehtorin tehtävä on tukea opettajiaan kohtaamaan erityisesti myös edellä mainitun tapaista epävarmuutta. (Viitala 2008, 112.)

Johtajuutta käsittelevissä tutkimuksissa on todettu, että hyvä johtajuus edellyttää sosiaalista älykkyyttä (mm. Bar-On 2000; Karikoski 2009, Simström 2009; Kolari 2010). Kolari (2010) toteaa väitöskirjansa lopputuloksena, että hyvä johtajuus on sosiaalinen ja emotionaalinen vaikuttamisprosessi. Myös Karikoski (2009, 48) toteaa rehtoritutkimuksessaan, että vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta emootioiden tutkiminen ja analysointi helpottavat sitä. Esiin on noussut tunneälyn käsite, jonka sisältämiä komponentteja on myös kyseenalaistettu. Tutkimuksissa on pohdittu mm. sitä, mitkä elementit kuuluvat suoranaiseen tunneälyyn ja mitkä henkilön sosiaalisiin taitoihin – ja miten nämä käsitteet yleensä eroavat toisistaan. Tunneälyn ja johtajuuteen liittyvän päätöksenteon välisen yhteyden ymmärtäminen on kuitenkin tärkeätä. (Ginsberg & Davies, 2003, 279; Duignan & Collins 2003, 291; Southworth 2004, 152–155; Crawford 2006, 68; Crawford 2007, 521–522.)

Daniel Goleman on teoksissaan *Tunneäly* (1997) ja *Tunneäly työelämässä* (1998) kuvannut sellaisia työelämän taitoja, joita johtavassa asemassa olevat ihmiset tarvitsevat menestyäkseen. Vaikkakin teosten perimä on selvästi yritysmaailmasta, ajatukset tunneälyn ja -taitojen käyttämisestä koulun johtamistehtävässä ovat sopivia tämän tutkimuksen aihepiirissä. Goleman määrittelee tunneälyn ”kyvyksi havaita tunteita sekä itsessä että muissa, motivoitua ja hallita tehokkaasti sekä omia tunnetiloja että ihmissuhteisiin liittyviä tunteita” (Goleman 1998, 361). Hän toteaa, että tunneäly ei kilpaile osaamisen, älykkyyden ja työelämän muiden taitojen kanssa, vaan se täydentää niitä. Ginsberg & Davies (2003, 269) määrittelevät tunneälyn Cooperia & Sawafia (1996) mukaellen. Heidän mukaansa se on kyky aistia, ymmärtää ja käyttää hyväksien tunnetasoja energian, yhteyden ja vaikuttamisen lähteinä. Tunneäly on kyky ottaa aikaisemmista tunnekokemuksista oppia uusia kokemuksia varten. Goleman määrittelee työssäosaamisen kulmakiviksi kolme taitoa: 1) älykkyyden, 2) tietotaidon ja 3) tunneälyn. Tunneäly täydentää näistä kahta ensimmäistä. Sen puute voi myös haitata älykkyyden ja tietotaidon tehokasta käyttämistä. (Goleman 1998, 37.)

Golemanin (1997) tunneäly jaetaan viiteen osa-alueeseen: 1) itsetuntemus, 2) motivoituminen, 3) itsehallinta, 4) empatia ja 5) sosiaaliset kyvyt. Työelämässä konkretisoituvat tunnetaidot kuvaavat, kuinka hyvin henkilö osaa ottaa tunneälynsä hyötykäyttöön. Pelkkä tunneäly ei takaa, että henkilöllä on tunnetaidot käytössään. Se takaa ainoastaan, että hän voi oppia tunnetaitojen tehokkaan käytön. Työelämässä vaadittavien tunnetaitojen oppiminen vaatii taustalleen vastaavan tunneällyn osa-alueen. Sosiaalisilta taidoiltaan kömpelön rehtorin on vaikeata tai lähes mahdotonta suostutella, innostaa tai johtaa muutosta. Vastaavasti, jos oma kyky motivoitua on heikkoa tai motivoitumisen tahto puuttuu kokonaan, on mahdotonta kuvitella, että rehtori pystyisi aktiivisesti motivoimaan opettajakuntaansa. (vrt. Goleman 1998, 41.) Tunnetaidoilla tarkoitetaan niitä taitoja, joilla ihminen käyttää tunneällyään ja tekee sen näkyväksi.

Goleman, Boyatzis & McKnee (2002, 37–52) irrottavat tunneällyn johtamiskompetenssit omaksi tutkimusalueekseen. Kun johtajan toiminta ja käyttäytyminen edistävät positiivisten tunteiden syntymistä, se saa esiin jokaisessa työntekijässä parhaat kyvyt. Tätä he kutsuvat resonoivaksi johtamiseksi. Vastakohta on dissonoiva (riitasointuinen) johtaja, joka ei saa aikaiseksi positiivista ilmapiiriä vaan hän käyttää ivaa, negatiivista viestintää ja halveksuntaa. (Goleman ym. 2002, 6; Karikoski 2009, 115; Simström 2009, 84–85.)

Resonoivan johtajan ominaisuuksiin kuuluvat edellä mainitut tunnetaidot. Hän toimii organisaatiossaan positiivisesti luoden yhteishenkeä. Hän ei hermostu eikä suutu, hän toimii empaattisesti ilmaisten myös omia tunteitaan eikä hän epäröi kertoa alaisilleen huonojakaan uutisia, vaan luottaa omaan emotionaalis-sosiaaliseen kykyynsä toimia vaikeassa vuorovaikutustilanteessa henkilöstöään kunnioittaen ja arvostaen. (Goleman ym. 2002, 20–31; Karikoski 2009, 115.)

Denzin (1984) loi käsitteen tunneymmärtäminen (emotional understanding). Tällä hän halusi kuvata subjektiivista kokemusta, jossa toimija ikään kuin ”asettuu toisen saappaisiin”: jaettujen kokemusten kautta rakennetaan ymmärrystä toisen tavasta toimia ja ajatella. Hargreaves (2008, 136) toteaa, että tunneymmärryksen puuttuminen johtajalta saattaa johdattaa ymmärtämättömyyden tielle: mikäli rehtori unohtaa tai jättää huomiotta opettajien työtodellisuuden luokassa oppilaiden kanssa, johtamistehtävän pohja murenee. Kouluorganisaatio rakentaa tunneymmärtävää tai -ymmärtämätöntä toimintakulttuuria siitä riippuen, millaisella emotionaalisella tasolla rehtorin ja opettajien vuorovaikutus tapahtuu. (Hargreaves 2008, 136–137.) On siis todettava, että on pelkästään hyödyllistä, että rehtorilla on suomalaisessa koulussa myös opettajan pätevyys. Samanlainen ammatillinen perdagoginen pätevyys tuo rehtorin lähemmäs opettajan työtodellisuutta ja se voi lisätä rehtorin tunneymmärrystä.

Asiantuntijaorganisaation johtamisessa, jossa johtajuusauktoriteetti on nimenomaan asiantuntija-auktoriteettia, esimieheltä edellytetään tunnetietoisuutta ja tunneälykkyyttä (Karikoski 2009, 267; Lehtonen 2009, 99; Kolari 2010, 4, 124). Tunnetaidoiltaan etevä rehtori osaa ottaa huomioon opettajakuntansa tarpeet, tunnetilat, motiivit ja taustateki-

jät, jotka vaikuttavat kouluorganisaation kehittämiseen. Rehtorin tulee esimiehenä huolehtia siitä, että edellytykset ja motivaatio jatkuvaan kehittymiseen ovat olemassa (vrt. Viitala 2008, 23). Jokaisella ihmisellä on oma mukavuusalueensa, jonka ulkopuolelle siirtyminen voi aiheuttaa ponnisteluja. Rehtorin tulee turvata opetushenkilöstölleen turvallinen siirtymä rajapinnan yli: henkilökohtaista ja organisaatiotason oppimista taapautuu vielä mukavuusalueen ulkopuolisellakin vyöhykellä. Rehtorin rooli rajapintojen katalysoijana ja integraation edistäjänä on merkittävä. (Senge 1990, Viitala 2008.) Vuorovaikutustilanteessa henkilöstön on koettava itsensä tasa-arvoiseksi esimiehen kanssa, sillä asiantuntijaorganisaation johtaminen edellyttää esimieheltä luottamusta ja kunnioitusta henkilöstöään kohtaan. Rehtorin kannustava palaute on merkittävä motivaatiotekijä, jolla edellä mainittuja rajapintoja voidaan ylittää. (Kolari 2010, 122–124.)

Kolari (2010) toteaa avatessaan oman väitöstutkimuksensa lähtökohtia, että perinteisten johtamismallien avulla ei kyetä lisäämään asiantuntijoiden halua kehittää ammatillista osaamistaan. Hyvä johtaja tunnistaa organisaationsa suunnan, ja hän kykenee erottamaan olennaisen epäolennaisesta. Henkilöstöään kuuntelemalla johtaja kehittää tilanneherkkyyttään ja kykyään aistia henkilöstön tunnetiloja. Asiantuntijaorganisaatiossa tämänkaltainen toiminta herättää luottamusta ja tukee henkilöstöä muutoksen vastaanottamisessa ja sen hyväksymisessä. Johtajan – kuten rehtorin koulussa – on rohkaistava opettajakuntaansa ammatilliseen kasvuun ja järjestettävä mielekkäitä oppimisen mahdollisuuksia. (Kolari 2010, 122–124, 151–159.) 2000-luvun alun koulussa rehtorilla on sängen vähän aikaa edellä mainittujen toimintojen rakentamiseen. Kehityskeskustelut ja informaalit keskustelut lähentävät rehtoria ja opettajakuntaa, mutta opettajille mielekkäiden oppimistilanteiden kehittämiseksi on aikaa vain vähän. (Opetushallitus 2013.)

Organisaation tulee oppia yhä nopeammin, ja sen tulee luoda oppimiskulttuuri, jonka voimaannuttajana toimii esimies. Organisaatio, joka mielletään voimaantuvaksi organisaatioksi, kykenee muuttumaan ja vastaamaan ympäristön muutoksiin ja haasteisiin innovatiivisesti. (Argyris & Schön 1996, 185; Schein 1992, 372; Heikkilä & Heikkilä 2005, 13.) Voidaankin esittää kysymys: voiko kukaan voimaannuttaa toista? Siitonen (1999, 117–188) ja Lehkonen (2009, 83) toteavat, että voimaantuminen on ihmisen sisäinen prosessi, joka on yhteydessä haluun ja päämääriin. Se edellyttää myös luottamusta omiin kykyihin sekä näkemystä omasta itsestä ja omista kyvyistään toimia.

Organisaation kehitysvalmiutta voidaan tarkastella juuri edellä mainitun voimaantumisen (empowerment) kautta. Voimaantuminen ei käynnisty organisaatiossa ulkopuolisin käskyin tai määräämällä. (vrt. Siitonen 1999; Lehkonen 2009). Työntekijöiden on ymmärrettävä tulevaisuuden haasteet ja esimiehen tulee varmistaa, että organisaation työilmapiiri on voimaantumista suosiva ja siihen rohkaiseva. Esimiehen visionäärinen ote ja tapa toimia lisäävät työntekijöiden luottamusta siihen, että organisaatiossa tiedetään, mihin suuntaan se on kulkemassa. Uuden oppiminen ja sen käyttöönotto vaativat reflektointia, holistisuutta ja innovointia kaikilta työyhteisön jäseniltä. Muutosta organi-

saatioissa ei voida johtaa enää autoritaarisesti käskyttämällä, vaan esimiehen on siirryttävä kohti jokaisen itsensä johtamisen tukemista. (Heikkilä & Heikkilä 2005, 219–220.)

Oman ammattitaidon kehittäminen ja henkilökohtaisen osaamisen johtaminen on jokaisen työntekijän omalla vastuulla (Heikkilä & Heikkilä 2005, 220; Horner 2006, 30). Esimiehen tehtävä on luoda puitteet oppimiselle ja motivoida henkilökuntaa muutokseen. Johtajalta vaaditaan itseltään voimaantumista, jotta hän voi toimia todellisena transformaalisena muutosjohtajana. (Spreitzer & Quinn 2001; Heikkilä & Heikkilä 2005, 222.) Rehtorin oma voimaantuminen voi tulla esille mm. jaetun johtajuuden kautta. Jaettu johtajuus ei ole suoranaisesti tämän tutkimuksen kenttää, mutta se antaa mielenkiintoisen tausta-ajatuksen rehtorin kehittäjäidentiteetin rakentumiselle.

Voimaantuvan koulun sisäiseen sitoutumiseen (opettajien sitoutuminen koulun kehittämiseen) voidaan vaikuttaa monipuolistamalla opettajan työnkuvaa, antamalla hänelle haasteellisia, vastuullisia tehtäviä (projektien vetämistä, yhteissuunnittelun vetovastuuta jne.), yhdistämällä opettajan ja koulun intressejä sekä tekemällä oikeita rekrytointivaihtoehtoja (Heikkilä & Heikkilä 2005, 315). Muutos kohti voimaantuvaa koulua vaatii rehtorilta Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahosen (2002, 150–151) mukaan yhteisten tavoitteiden pohdintaa, tarvittavan harmonian ylläpitämistä, arvojen selkeyttämistä, opettajien motivoimista, käytännön toimintojen johtamista sekä opettajien mahdollisuuksien edistämistä. Valmentavan johtajuuden ja opetushenkilöstön voimaantumisen tukemisen yhteys on selvästi löydettävissä. Mikäli rehtori toimii valmentavana johtajana motivoiden opettajia löytämään omat vahvuusalueensa ja kehittämään muita alueita, opettajien voimaantuminen vahvistuu.

Johtajuus toteutuu vuorovaikutuksessa, jossa myös opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa rehtoriin. Jotta organisaation kehittyminen olisi turvattu, johtajan tulee keskittyä miettimään, millä keinoin henkilöstö saadaan sitoutumaan kehittämistehtävään organisaation tavoitteiden mukaisesti. Johtajan tehtävä onkin sosiaalista organisaation jäsenet lähemmäs organisaation arvoja ja tavoitteita. Sosialisatioprosessissa tapahtuu kahdensuuntaista aspiraatiota: myös yksilöiden arvot vaikuttavat organisaation arvojen muodostumiseen. Onnistunut arvositoutuminen vaikuttaa työssä pysyvyyteen ja kehittämishaluun. (Pearce & Sims Jr. 2002; Owens & Valesky 2010, 35; Buller & McEvoy 2012, 44–45.) Boswell (2006) esittää, että yksilön tulee ymmärtää organisaation arvot ja tavoitteet ennen kuin hän voi niihin todella sitoutua – pelkkä tavoitteiden tunteminen ei yksin riitä (Boswell 2006; Buller & McEvoy 2012).

Pyrkiessään toimimaan opettajiensa voimaantumisen tukena rehtori antaa samalla osan vallastaan heille. Vapaus, vastuu, arvostus ja luottamuksellisuus sekä myönteinen, kehittyvä ilmapiiri ovat avaintekijöitä voimaantumisprosessissa. (Siitonen 1999, 118.) Omien ja organisaation toimintakulttuurin arvojen yhteensovittaminen voi mahdollistaa tilanteen, jossa opettaja voimaantuu toimimaan koulun tavoitteiden saavuttamiseksi myös stressin tai vaativien työtilanteiden paineessa (Owens & Valesky 2006, 35).

Seuraavassa kuviossa 5 esitän Berryn akkulturaatioteoriaa (1988) soveltaen neljä erilaista luokkaa, joihin koulun opettajat voivat organisaatiokansalaisuutensa mukaisesti sijoittua voimaantumiskykyä, kehittämishalukkuutensa ja koulun toiminnan kehittämisen kannalta katsottuna. Kuviota muodostaessani lähdin siitä ajatuksesta, että opettajalle oman itsensä kehittäminen on merkitykseltään suurta tai pientä, samoin hän kokee koulunsa kehittämisen merkityksen suurena tai pienenä. Opettaja irtaantuu kouluorganisaatiosta sekä omasta opettajuudestaan, mikäli molemmat kehittämistehtävät ovat hänelle merkityksettömiä (vrt. Berryn marginalisoituminen, syrjäytyminen). Mikäli opettaja kokee itsensä kehittämisen merkityksettömänä hänelle itselleen, mutta arvostaa ja toimii koulun kehittämisen puolesta, hän sulautuu organisaatioon (Berryn assimilaatio). Jos oman itsen kehittäminen koetaan merkitykselliseksi mutta organisaation ei, opettaja irtautuu kouluyhteisöstä (Berryn separaatio, eristäytyminen). Tällöin myös sitoutuminen kokonaisuudessaan (virka/työsuhteen kesto jne.) saattaa jäädä vähäiseksi. Jos opettaja kokee sekä oman itsensä että koko kouluorganisaation kehittämisen merkityksellisenä, hän toimii voimaantuneesti ja hän kykenee yhdistämään omat ja kouluorganisaation kehittämistehtävät toinen toisiinsa (Berryn integraatio, yhdentyminen). Olen liittänyt kuvioon Christin ym. (2003) tutkimuksessaan esille tuomat kehittämistä koskevat suuntautumisasettelut. Opettaja, jolle oman osaamisen sekä kouluorganisaation kehittämisen merkitys on jäänyt olemattomaksi tai hyvin vähäiseksi, ei saa Christin ym. jaottelussa luokittelua lainkaan. Christ ym. (2003) mainitsevat tutkimuksessaan, että rehtorin tulisi ohjata opettajiaan kohti organisaatio-orientaatiota. Samaan tulokseen ovat tulleet myös muut tutkijat. Lehkonen (2009) mainitsee rehtorin taitavuuden tunnusmerkkinä mm. voimaannuttavat toimet opettajien tukemiseksi, jotta opettajat toimisivat kouluorganisaation hyväksi. Myös Greenberg (1999), Hämäläinen ym. (2002) ja Heikkilä & Heikkilä (2005) jakavat samansuuntaisen ajatuksen: organisaatio-orientoitunut, voimaantunut opettaja, jolla on myös henkilökohtainen kehittämismotivaatio, vie koulun kehittämistä eteenpäin.

Rehtori tiedostaa henkilökuntansa tuntien, että osa opettajista on kehitymis- ja koulutautumismyönteisiä: näiden opettajien halu oppia uutta ja kehittyä on tunnistettavissa. He osallistuvat koulutuksiin, käyvät opettamiseen liittyvää keskustelua ja osallistuvat koulua kehittäviin projekteihin. Rehtorilla on oma mielikuvansa, kuka opettaja kuuluu mihinkin ”ryhmään”; ovatko he kehittämishalukkaita ja tunnistavatko opettajat oman oppimisensa ja organisaation oppimisen yhteyden.

Rehtori	Opettajan oman osaamisen kehittämisen merkitys	
	<p data-bbox="528 396 733 420">SULAUTUMINEN</p> <p data-bbox="559 548 702 597">RYHMÄ-ORIENTAATIO</p>	<p data-bbox="810 396 1045 420">VOIMAANTUMINEN</p> <p data-bbox="841 548 1014 597">ORGANISAATIO-ORIENTAATIO</p>
<p data-bbox="314 396 337 986" style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Opettajan kokemus koulun kehittämisen merkityksestä</p> <p data-bbox="370 491 393 548">suuri</p> <p data-bbox="370 795 393 852">pieni</p>		<p data-bbox="528 719 723 744">IRTAUTUMINEN</p>

Kuvio 5. Rehtorin käsitys opettajien oman osaamisen ja kouluorganisaation kehittämisen merkityksistä Berryn (1988) akkulturaatiota soveltaen.

3.6 Suomalaista rehtoritutkimusta 2000-luvulla

2000-luvulle tultaessa useat rehtorit ja tutkijat ovat innostuneet rehtoritutkimuksesta, jonka perimmäisenä tarkoituksena on koulutuksen kehittäminen ja kaiken taustalla oppilaan mahdollisimman hyvän koulupolun ja opiskelun turvaaminen. Rehtori on koulussaan paljon vartijana. Rehtoritutkimuksissa on paneuduttu erityisesti rehtorin tehtävänkuvaan: siihen, mihin rehtori käyttää työaikaansa ja millaisia taitoja ja tietoja rehtorilla tulisi olla. Avaan tässä luvussa joitakin suomalaisia rehtoritutkimuksia, joiden tutkimusasetelma on tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen.

Rehtorin tehtävien menestykselliseen hoitamiseen tarvitaan muutakin kuin opettajan pätevyys, kokemusta ja opetushallinnon tutkinto. Hämäläinen & Hämäläinen (2011,41) kirjoittavat, että koulun johtaminen on monessa mielessä muuttunut vastuullisemmaksi

ja entistä haastavammaksi ja tähän vastatakseen koulutuspoliittisesti olisi perusteltua tuottaa tehokkaampaa ja pätevöittävämpää rehtorikoulutusta.

Ahonen (2008) tutki rehtoreiden johtajaidentiteettiä rehtoreiden itsensä kertomana. Tutkimuksen lähtökohta oli, että johtajuus ja rehtori-identiteetti rakentuvat oppilaitoksen sosiaalisen vuorovaikutuksen ympäristössä. Tutkimukseen osallistui 14 rehtoria eri kouluasteilta. Tutkimustuloksissa Ahonen kuvailee rehtori-identiteettiä: se on kontekstisidonnaista, sillä johtamistyylien vaihtamisella rehtorit tavoittelevat esimerkiksi opettajien osallistamista (Ahonen 2008, 168). Rehtori on yleensä toiminut aiemmin opettajana – hänellä on myös opettajan identiteetti. Rehtori-identiteetti syntyy näiden kahden vastuualueen, opettajuuden ja johtajuuden, rajapinnassa. Rehtorin tehtävässä ei riitä se, että rehtori johtaa koulun toimintaa taloudellisesti ja tehokkaasti, vaan häneltä vaaditaan myös kykyä muuttaa johtamiskulttuuriaan ja jakaa johtamisosaamista. (Ahonen 2008, 169–171.) Johtamisosaamisen jakaminen johdattaa lähelle jaettava johtajuutta, joka taas antaa opettajille mahdollisuuden osallistua päätöksentekoon sekä autonomisempaa asemaa. Edellä mainituilla seikoilla on tutkimusten mukaan yhteys työhyvinvointiin (mm. Daniels, Boocock, Glover, Hartley & Holland 2009).

Lehkonen (2009) on tutkinut väitöstutkimuksessaan rehtorin selviytymiskeinoja. Hän on tutkinut 20:ta perusopetuksen rehtoria. Perusajatus tutkimuksessa oli arvojen ja toiminnan välisen yhteyden tarkasteleminen rehtorin selviytymisen lähtökohtana. Samoin kuin Ahonen (2008), Lehkonenkin toteaa, että rehtori tarvitsee jaettava johtajuutta. Jotta koulun päätavoitteeseen – oppilaan hyvään – päästään, rehtorin tulee jakaa työtehtävänsä mikrotason tavoitteisiin, joihin pääsemiseksi hänen tulee pystyä jakamaan vastuuta ja kehittämistehtäviä koulussa (Lehkonen 2009, 83). Myös Juuti (2007, 212) on todennut, että hyvä johtaminen on jaettava johtamista, sillä keskusteleva ja vastuuta jakava esimies tukee henkilöstöään päämäärien saavuttamiseksi (Lehkonen 2009, 84).

Kaikkiin tutustumiini rehtoritutkimuksiin liittyy yhteinen tekijä: huoli ja murhe rehtorin työtaakasta ja liiasta kiireestä koulun kehittämistehtävän hoitamiseksi. Tutkimuksissa todetaan selvästi, että rehtorin arkityöhön ei mahdu koulun toimintaa muuttavien ratkaisujen suunnittelu ja kehittäminen (mm. Mustonen 2003; Vuohijoki 2006; Pennanen 2007; Karikoski 2009; Lehkonen 2009). Varsinaiseen pedagogiseen johtamiseen rehtori käyttää työajastaan hieman eri tavoin tarkasteltuna 14–30 %. Mäkelän (2007, 194) tutkimuksen mukaan rehtori käyttää pedagogiseen johtamiseen 14 %, kun taas Vuohijoki toteaa tutkimuksessaan, että pedagoginen johtaminen kuluttaa rehtorin työajasta noin kolmanneksen. Tuloksen eroavaisuus johtunee pedagogisen johtamisen käsitteen erilaisesta tulkinnasta. Silti rehtorin on huolehdittava vision luomisesta ja myymisestä, resurssien hankinnasta ja jakamisesta, koulun kulttuurin kehittämisestä, opettajien ja oppilaiden kasvun ja kehittymisen tukemisesta sekä opetuksen ja koulun kehittämisen arvioinnista ja seurannasta – pitäen kuitenkin koko ajan mielessä sen, että oppiminen on koulussa keskeinen asia. (vrt. Lahtero 2011, 30.)

Lahtero (2011) on tutkinut yhtenäiskoulun johtamiskulttuuria. Lahtero toteaa, että koulun on toteutettava yhteiskunnan sille asettamat vaatimukset (Lahtero 2011, 28). Yhteiskunnan, henkilöstön, oppilaiden ja huoltajien vaatimukset rehtorin tehtävän menestykselliseksi hoitamiseksi tuntuvat joskus mahdottomilta täyttää, sillä koulun toimintaan ja johtamiseen vaikutetaan monella eri tasolla. Pennanen (2007) toteaa, että rehtorin johtamistoimintaan vaikuttavat eniten paikallisella tasolla tehtävät poliittiset ratkaisut, toiseksi eniten valtakunnalliset ratkaisut ja vasta kolmanneksi siihen vaikuttavat koulun tasolla tehtävät päätökset. (Pennanen 2007, 91.) Lehkonen (2009) on tullut toisenlaiseen tulokseen: hänen mukaansa rehtorin johtamistehtävään vaikuttavat eniten oppilaiden, opettajien ja huoltajien, toiseksi kunnan opetustoimen ja lopuksi oman itsen odotukset (Lehkonen 2009, 68). Myös Lahtero (2011, 34) kuvailee rehtorin tehtävää vaatimusten ristiaallokossa. Koulun tehtävä on säilyttää ja siirtää perinteitä sukupolvelta toiselle ja samanaikaisesti kehittää opetusta ja uudistua muuttuvan yhteiskunnan myötä. Samanlaiseen ajatukseen ovat päätyneet myös Mäkelä (2007, 64) ja Ahonen (2008, 14).

Pennanen (2007) ja Lehkosen (2009) erilaiset käsitykset rehtorin tehtäviin vaikuttavista tahoista voivat selittyä juuri näiden kahden tutkimuksen aineiston keräämisen väliin sijoittuvasta perusopetuksen muutoksesta. Pennanen tutkimusta leimaa vielä vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman mukanaan tuoma koulun kehittämisen aalto ja koulutuksen suunnitteluvastuun tuominen kuntiin ja koulutuksen järjestäjille, kun taas Lehkosen tutkimuksesta on jo aistittavissa perusopetuksen senhetkisten uudistusten, oppilaalle annettavien tuen muotojen ja oppilashuoltotyön kehittämisen, tuuli.

Rehtoritutkimuksissa paneudutaan kouluun myös oppivana organisaationa (mm. Vulkko 2007). Oppivassa organisaatiossakaan pelkkä osaaminen ei riitä, vaan tarvitaan lisäksi myös innostuksen, luottamuksen ja luovuuden ilmapiiriä. Kun rehtori tukee henkilöstönsä motivaatiota sekä kaikinpuolista hyvinvointia, osaaminen muuttuu organisaation voimavaraksi, kirjoittaa Lahtero (2011, 34). Myös Fullan (2003, 26–28) on todennut, että tulevaisuuden koulun rehtorin tulee kyetä johtamaan monimutkaista oppivaa organisaatiota, muuttamaan koulukulttuuria ja tukemaan opettajia siten, että henkilöstön koko kyvykkyys tulee organisaation käyttöön. Koulun kehittäminen oppivaksi organisaatioksi edellyttää vuorovaikutuksen laajenemista ja kehittymistä, jotta pedagogisen asiantuntijuuden käsittely ja kehittäminen mahdollistuisivat (Lehkonen 2009, 81).

Asiantuntijaorganisaatio, millainen koulu erityisesti on, tuo omat haasteensa oppivan organisaation kehittymiselle. Opettajayhteisö, jossa kaikki osalliset ovat pedagogiikan asiantuntijoita, toimii oman alansa auktoriteettina. Rehtoria ei kiistatta mielletä opetustapahtuman auktoriteetiksi (Lehkonen 2009, 99). Opettajalla on vastuu opetustapahtumassa luokassa, ja tällä on merkitystä myös opettajien työssäviihtyvyyden ja työmotivaation suhteen. Rehtorilla on siitä huolimatta koulutuspoliittinen vastuu seurata opetussuunnitelman toteuttamista siltä varalta, että esimerkiksi opettajien henkilökohtaiset piilo-opetussuunnitelmat ottavat luokkatyöskentelyssä vallan. (Johnson 2007, 29; Leh-

konen 2009, 73.) Osa rehtoreista on kuitenkin melko vähän tietoisia opettajien luokkahuonetyöskentelystä. Odotukset ja paineet opetuksen seuraamisesta ja opetukseen puuttumisesta ovat koulutuksen järjestäjän, opettajien ja huoltajien puolelta ristiriitaisia (Lehkonen 2009, 42). Mm. Sergiovanni (2006, 72) toteaa kuitenkin, että tehokkailla rehtoreilla on käsitys ja syvälinen ymmärrys siitä, kuinka koulu, koulumaailma ja johtaminen toimivat yhdessä. Tämä edellyttää myös opetuksen ja luokkahuonetyöskentelyn seuraamista. Kolari (2010) toteaa, että asiantuntijaorganisaatiossa esimies ei ole työn valvoja, vaan hän korostaa eettistä ja moraalista johtamista. Vuorovaikutuksessa toimiva esimies ei nouse valvojan asemaan (Kolari 2010, 184). Kolarin (2010, 19) mukaan asiantuntijaorganisaation auktoriteetilähde on asiantuntemusauktoiteetti. Asiantuntijaorganisaatiossakin organisationaalinen oppiminen havaitaan yksilön ja kollektiivisen oppimisen yhteisvaikutuksena, mikä kehittää yksilöiden ammatillista kasvua sekä kehittää organisaation osaamista kumulatiivisesti. (Kolari 2010, 20.) Organisationaalinen oppiminen on lähellä oppivan organisaation käsitteen määritelmää, mistä on lähemmin seuraavassa luvussa.

Myös Karikoski (2009, 264) toteaa, että rehtori kiinnittää liian vähän huomiota siihen, mitä luokissa tapahtuu. Rehtorin velvollisuuteen ohjata ja valvoa opetustyötä tulee Karikosken mukaan kiinnittää enemmän huomiota. Lehkonen tosin kirjoittaa, että rehtorilla ei ole valtaa puuttua opettajien opetustyöhön (Lehkonen 2009, 99). Tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa: rehtorilla on oikeus ja velvollisuus puuttua opettajien harjoittamaan pedagogiikkaan, varsinkin, jos rehtori toteaa siinä puutteita (Perusopetuslaki 37§; Suopohja & Liusvaara 2009, 101–102). Lehkonen erottelee asemavallan ja henkilökohtaisen vaikutusvallan. Jälkimmäinen edellyttää moraalisesti legitimiä auktoiteettia, jota opetushenkilöstö kyseenalaistamatta seuraa (Lehkonen 2009, 99). Tähän moraaliseen auktoiteettiin liittyy transformaalinen johtajuus, johon omista tutkimuksistaan paneutuvat mm. Juusenaho (2004), Ahonen (2008), Karikoski (2009) sekä Raasumaa (2010). Transformaalinen rehtori tunnustetaan muutosta tukevaksi johtajaksi, joka tunneälyään hyväksi käyttäen tukee opettajia voimaantumaa uudistumisen edessä. Karikosken tutkimuksessa rehtorit arvioivat omat tunneälytaitonsa korkealle. Samoin rehtorit katsoivat, että heidän empaattisuutensa sekä sosiaalinen ja henkinen kuntonsa ovat erittäin hyvällä tasolla (Karikoski 2009, 267).

Rehtoritutkimus painottui 2000-luvun alussa rehtorin työtehtävien moninaisuuden avaamiseen sekä koulun kehittämistä koskeviin kysymyksiin. Osa tutkimuksista hakee lähtökohtansa yritysmaailman tutkimustraditioista, jotka ovat tulleet osaksi koulumaailman tutkimusta viimeisten parin vuosikymmenen aikana. Mm. Kirveskari (2003) on tutkinut visioinnin merkitystä oppilaitoksen kehittämistehtävässä. Kirveskari toteaa, että oppilaitosjohtajissa on pitkän aikavälin visioijia, joista osa on ”sankariarvolla” varustuneita johtajia. Sankarijohtajat toimivat transformaalisesti johtaakseen henkilöstöään kehittymään suunnitellen strategioita ja taktiikkoja. Samalla he myös pohtivat, miten he saavat henkilöstönsä mukaan muutokseen. (Kirveskari 2003, 176–177.) Pelkkä sankarius ilman vuorovaikutusta ja henkilöstön mukaan ottamista ei riitä. Kuntajohtajia tutkinut Leinonen (2012) jakaa johtajat tehojohtajiin, kuntalaisen palvelijoihin ja innovatiivi-

siin visionääreihin. Leinonen toteaa väitöstutkimuksessaan, että managerismiin taipuvien tehojohtajien työssä dialogi ja avoin keskustelu saattavat jäädä puutteellisiksi. Teholuonteiset johtajat voivat sortua yksinpuurtamiseen ilman, että henkilöstöä kuunnellaan ja heitä sitoutetaan päätöksentekoon. Palvelijajohtaja laittaa itsensä ”esille” käyden monipuolista keskustelua: johtajuus rakentuu vuoropuhelussa kuntalaisten kanssa. Leinonen korostaa tutkimuksessaan kuntajohtajien innovatiivisuuden merkitystä korostaen samalla, että uusista lähestymistavoista ja kekseliäisyydestä huolimatta johtajan tulee kuunnella henkilöstöään. (Leinonen 2012.)

Myös Rinne ym. (2012) esittävät, että managerialistisessa toimintaympäristössä tehokkuudella, toiminnan arvioinnilla ja laadunhallinnalla on keskeinen asema. Rinne ym. (2012) ovat tutkineet kahdeksan eurooppalaisen maan rehtoreiden (n = 1000) näkemyksiä mm. koulutuspolitiikasta. Tutkimuksen eräs keskeisistä tuloksista oli se, että päätöksenteon tärkeimmäksi osa-alueeksi suomalaisten rehtoreiden osalta nousi henkilöstön rekrytointiin liittyvät päätökset.

Suomalaiset rehtoritutkimuksen tekijät ovat todenneet rehtorin toimivan haasteellisessa ympäristössä yhteiskunnan, opettajien ja oppilaiden tuottamassa ristiaallokossa (vrt. Hämäläinen & Hämäläinen 2011). Rehtorin johtajuustehtävä ei ole enää samanlainen kuin se on ollut takavuosisyymeninä, vaan se on muuttunut sisällöltään ja vastuultaan. Tänä päivänä rehtori vastaa koulussa lähes kaikesta. Tulevaisuuden koulun rakentaminen sekä opetuksen ja oppimisympäristöjen kehittäminen ovat kaikki erittäin haasteellisia tehtäviä, joiden hoitaminen vaatii myös aikaa. Kehittämisen ja suunnittelu-aikaa rehtorilla on sangen vähän, ja suuri osa työajasta kuluu tutkimuksien mukaan arkirutiinien ylläpitämiseen. Tämä tekee rehtorin haasteesta vielä monimutkaisemman: kehittäminen ja johtajuustehtävää on runsaasti, mutta arkiset hallintotehtävät lomakkeineen ja virkapäätöksineen vievät suuren osan työajasta (vrt. Mäkelä 2007).

Esille nostetuissa suomalaisissa rehtoritutkimuksissa on tutkittu rehtorin toimintaa kouluorganisaation johtajana, rehtorin asemaa ja työtehtäviä sekä rehtoria opettajien osaamisen johtajana. Kuitenkin ajatus rehtorista oppivan organisaation johdossa on saanut vähän huomiota. Suomalaisessa pedagogista hyvinvointia avaavassa tutkimuksessa ei ole myöskään pohdittu rehtorin omia käsityksiä pedagogisesta hyvinvoinnista sekä siihen vaikuttavista tekijöistä. Tunneällyn ja tunnetaitojen vaikutusta esimiestyössä on lähestytty, mutta ei suoranaisesti rehtoritutkimuksessa. Voimaantumisteorioita on lähestytty suomalaisessa organisaatiotutkimuksessa (vrt. Siitonen 1999), mutta voimaantumisen ja voimaannuttavan toiminnan ja rehtorin työn leikkauspintoja ei ole tutkittu. Näiden pohdintojen perusteella tällä tutkimuksella on oma tehtävänsä suomalaisessa kouluorganisaatio- ja rehtoritutkimuksessa. Tämän tutkimuksen tehtävänä ei ole lähestyä rehtoria voimaantumisen tukijana, mutta kuvaillessani rehtorin toimenpiteitä opettajien työn ja ammatillisen kehittymisen tukijana, lähestytään myös voimaantumisen vahvistamisen elementtejä.

4 KOULUORGANISAATION KEHITTÄMINEN

4.1 *Koulu oppivana organisaationa*

Oppivan organisaation käsitteen varsinaisena isänä voitaneen pitää Peter Sengeä. Sengen (2006) mukaan organisaation kehittämisen perusta on organisaatiossa toimivien yksilöiden kehittämisessä. Ilman yksilöiden oppimista organisaatiokaan ei voi oppia, mutta yksilöllinen oppiminen ei vielä takaa organisaation oppimista. Kouluorganisaationkaan oppimista ei tapahdu ilman opettajien oppimista ja kehittymistä (Blanford 2000, 142). Leithwood, Leonard & Sharratt (1998, 245) kirjoittavat kollektiivisesta mielestä, joka syntyy yhdessä toimivien ihmisten muodostaessa yhteisen muistijärjestelmän yhteisten kokemusten perusteella. Kollektiivinen mieli edesauttaa oppivan organisaation syntymistä.

Leithwood ym. (1998, 250) ja Leithwood, Aitken & Jantzi (2006, 63) määrittelevät oppivan organisaation ”toiminnalliseksi ryhmäksi, jonka jäsenet jakavat yhteiset merkitykset, sitoutuvat yhteisiin arvoihin tavoitellessaan yhteistä päämäärää, muuttavat arvovallintojaan silloin, kun se on katsottu tarpeelliseksi ja kehittävät yhä uudistuvia toimintamalleja saavuttaakseen päämääränsä”.

Oppivan organisaation luomisen apukeinoiksi tarvitaan Sengen (Senge 2006, 129–257) mukaan:

- 1) henkilökohtaista oppimishalukkuutta
- 2) sisäisten mallien löytämistä: kuinka uskomukset ja olettamukset vaikuttavat yksilön oppimiseen organisaatiossa
- 3) visiointia: organisaation yhteistä strategiaa ja visiota, johon yksilöt sitoutuvat
- 4) tiimioppimista ja dialogia
- 5) kykyä nähdä yksilö kehittyvän organisaation merkittävänä oppivana osana.

Organisaatiokulttuuria tarkastellut Edgar Schein (1992) kirjoittaa, että organisaatiossa kehittyvän kulttuurin tärkein tehtävä on tukea oppivan organisaatiokulttuurin syntymistä. Systeemioppiminen voidaan määritellä oppivan organisaation synonyymiksi. Johtaja voi vaikuttaa systeemin oppimiseen luomalla visioita sekä kannustamalla muutokseen suostuvaisia työntekijöitä, kuten edellisessä luvussa kuvailin. Schein (1992, 374) määrittelee johtajan tehtäväksi työntekijän asenteeseen vaikuttamisen.

Blanford (2000, 8) määrittelee oppivan organisaation yhteisöksi, joka on muodostunut yksilöistä, joista jokaisella on työtehtäviensä ja vastualueidensa lisäksi mahdollisuus oppimiseen. Organisaation jäsenillä tulee myös olla mahdollisuus suunnitella, asettaa ja saavuttaa asettamansa tavoitteet (Blanford 2000, 23). James, Black, Carmichael, Drummond, Fox & MacBeath (2007) osoittivat englantilaistutkimuksessaan, että koulu-

organisaatiossa opettajien oppimista lisäävät erityisesti mahdollisuus osallistua päätöksentekoon, selkeä koulun visio sekä ammatillisen oppimisen tukeminen yhteisössä, mukaan lukien kouluttautumismahdollisuuksien luominen, sijaisjärjestelyt sekä kokeiluihin rohkaiseminen.

Fullan (1994, 98) kuvailee tutkimustaan, jonka mukaan opettajat ja rehtorit pitivät ammatillista kasvua ratkaisevana tekijänä koulutuksen laadun parantamisessa. Tärkeänä virikkeenä omassa työssään opettajat pitivät jatkuvaa kehittymismahdollisuutta. Kehittymiseensä uskovat opettajat ovat valmiita itsekritiikkiin ja he saavat rohkeutta seurattessaan työtovereidensa kehittymisprosesseja. Opiskelua pidettiin mahdollisuutena eikä merkinä omasta riittämättömyydestä. Jos opettajat saivat rehtorilta tukea täydennyskouluttautumishalukkuuteensa, he uskaltoutuivat tekemään uutta. Fullanin mukaan rehtorit rohkaisivat ja tukivat opettajia täydennyskoulutushankkeissa; rehtorit suosittelivat opettajille kursseja, ehdottivat asiantuntijatapaamisia ja panivat alkuun erilaisia kehittämisprojekteja. (Fullan 1994, 98.) Suomalaiset rehtoritutkimukset eivät kaikilta osin tue tätä näkemystä: rehtorit eivät suomalaistutkimuksen mukaan suoranaisesti ohjanneet opettajia koulutukseen. (vrt. Ahonen 2008; Lehkonen 2009.)

Pedder & Opfer (2010, 434) toteavat, että koulun laatua parannetaan selkeästi opettajien oppimista tukevalla johtamisjärjestelmällä. Jotta koulu voisi mahdollistaa opettajien laadun kehittämisen jatkuvan oppimisprosessin kautta, koulun tulee vahvistaa ja kehittää oppivan organisaation toimintatapoja (Pedder 2006, 175; Pedder & Opfer 2010, 434). Rehtorin erityisenä tehtävänä voidaan pitää juuri sellaisen institutionaalisen kulttuurin luomista, mikä tukee opettajien oppimista ja ammatillista kasvua (Harris & Bennett 2001; McMahan 2001, 125; MacGilchrist, Myers & Reed 2004, 49; MacBeath 2006; Vulkko 2007.) Myös Lehkonen (2009) ja Lahtero (2011) kuvaavat suomalaisen rehtorin tehtävää oppivan organisaation johtajana. Suomalaisissa rehtoritutkimuksissa on todettu, että oppivan organisaation johtaminen edellyttää rehtorilta myös luovaa ja innovatiivista kehittämisotetta. Luovuus ja innovatiivisuus tarkoittavat tässä yhteydessä myös muiden keinojen kuin täydennyskoulutuksen kehittämistä organisaation oppimista tukeviksi rakenteiksi.

Kompetenssi määritellään ominaisuudeksi, josta syntyy lisäarvoa sen omistajalle, tiimille, organisaatiolle tai yhteisölle. Yksinkertaistettuna kompetenssi tarkoittaa osaamista käytännössä. (Sparrow 1997). Sparrow käyttää kompetenssi- ja osaamiskäsitteitä rinnan.

Organisaation strategisten kompetenssien tunnistaminen on tärkeä apu henkilöstöjohtamisessa. Jos organisaation ydinkompetenssit (osaamisalueet) ovat selkeästi määriteltyjä, uusien työntekijöiden rekrytoinnissa voidaan arviointi kohdistaa hakijoiden relevanteille osaamisalueille. Kompetenssiviitekehystä voidaan käyttää myös henkilöstösuunnittelun ja -sijoittelun apuvälineenä. Organisaation sisällä voidaan toteuttaa henkilöstön sisäistä *benchmarkingia*, asettaa ehtoja urakehitykselle ja vaatimuksia osaamistasojen saavuttamiselle. Johtajien osallistuminen strategisten kompetenssien tunnis-

tamiseen ja arviointimenetelmien suunnitteluun lisää henkilöstöstrategisen johtamisen painoarvoa organisaatiossa. (Lindfors, Penttinen & Rauhala 1999.) Henkilöstöstrategiset valinnat voivat tukea oppivan organisaation kehittymistä. Opettajarekrytoinnilla on merkitystä osaamisen kehittymiselle kouluorganisaatiossa. Vuorovaikutussuhteiden rakentaminen ja johtajuusjärjestelmän toteuttamisen viitekehys luodaan jo rekrytointitalanteessa (Keskinen 2012).

Kolari (2010, 20) kirjoittaa, että organisationaalista oppimista tapahtuu yksilön ja kollektiivisen oppimisen yhteisvaikutuksesta, mikä samalla edistää yksilöiden ammatillista kasvua ja kehittää organisaation oppimista kumulatiivisesti. Kolari käyttää oppivan organisaation synonyymina organisationaalista oppimista siksi, että se kuvaa hänen mukaansa parhaiten ilmiötä, jossa organisaatiossa toimivien yksilöiden oppimisen summan ja yksilöiden tuottaman synergian avulla organisaatiossa voi syntyä kollektiivista osaamista. Kolarin (2010, 20) määritelmä lähestyy Scheinin (1992) ja Sengen (2006, 139–269) systeemioppimisen kehittymistä.

Yhtenä koulun muuttumattomuuden syynä voidaan pitää sitä, että opettajat ovat kaikki olleet aikanaan oppilaita, jotka jo oppilasaikanaan ovat sisäistäneet perinteisen koulun tavat ja normit. Jämähäneet uskomukset aiheuttavat muutosvastarintaa ja ovat esteenä koulun kehittymiselle. Koulun pedagogisen uudistumisen ja oppimisen edellytyksenä on koko koulun halu uudistaa toimintaansa, tukea yksilöitä (opettajia) muutoksessa ja tukea heitä kehittymisessään. (Helakorpi & Ruohonen 1999, 26.) Helakorven (1998) mukaan koulu kehittyy, jos opettajat kehittyvät, ja opettaja kehittyy, mikäli hänen työyhteisönsä kehittyy (vrt. Blanford 2000; Senge 2006).

Koulun olisi kyettävä Vulkon (2007) mukaan ottamaan vastaan uusia tehtäviä ja ennen kaikkea mukautettava toimintakulttuurinsa muuttuviin olosuhteisiin. Vaikka koululla on erityispiirteitä organisaationa, se on kuitenkin perusperimältään organisaatio, mihin pätevät samat lait ja mallit, jotka pätevät muihinkin organisaatioihin. Vulkko toteaa, että koulu on kokoelma ihmisiä (opettajia) ja mitä organisaatio (koulu) tekee, sen saavat aikaan ihmiset organisaatiossa (Vulkko 2007, 108). Vulkko korostaa vuorovaikutuksen merkitystä sekä johtamisessa että organisaatiokulttuurin piirteinä. Rehtorin toiminta luo edellytykset avoimen ja osallistuvan kulttuurin toteutumiselle, ja rehtorin oma asiantuntijuus näyttäytyy kyvyssä johtaa asiantuntijaorganisaatiota. Vulkko tutki vuonna 2001 väitöstutkimuksessaan yli 200 peruskoulunopettajan näkemyksiä päätöksenteosta kouluorganisaatiossa.

Vulkko toteaa, että oppivan organisaation määritelmä sopii hyvin kouluorganisaatioon. Yhdessä oppiminen, yhteistoiminnallisuus, vuorovaikutus ja tavoitteellinen vaikuttaminen tulevaisuuteen ovat määritelmän keskeisiä piirteitä. Koulun tulee muuttaa rakenteitaan, kulttuuriaan ja strategiaansa itseohjautuvaksi oppimisjärjestelmäksi. (Vulkko 2007, 108).

Vulkon (2007) mukaan oppivan organisaation jäsenet kehittävät kapasiteettiaan tulevaisuusorientoituneesti. Organisaatio tukee jäsentensä kehittymistä ja se osaa muokata käyttäytymistään uuden tiedon mukaan. Oppivan organisaation vahvuus on inhimillisen vuorovaikutuksen toimivuus ja organisaatiossa korostuvat sen yhteinen kieli ja yhteiset tavoitteet. (Vulko 2007, 108.) Koulun olemassaolo tulevaisuudessa riippuu siitä, kykeneekö se luomaan uutta ja toimimaan oppivan organisaation tavoin. Koulun kehittämisen keskeinen tavoite on paitsi oppimisen ja opettamisen laadun kehittäminen, myös henkilöstön osaamisen jatkuva kehittäminen. Ihmisillä on tarve toimia suunnitelmallisesti sekä innovatiivisesti. Yhdessä oppiminen vaatii kommunikointia ja vuorovaikutusta. Jotta ihmisillä olevan tiedon ja osaamisen jakamista ja hyötykäyttöön jalostamista koko organisaation hyväksi voidaan tehdä, tulee tarkastella tietoa ja sen laatua. (Vulko 2007.) Organisaationaalinen oppiminen (vrt. Kolari 2010) on myös erilaista eri tilanteissa ja organisaation eri osissa. Tunnistettuaan oppimisen sosiaaliset ja situationaaliset rajoitteet johtaja voi johtaa organisaation oppimista asetettujen tavoitteiden suuntaan. (DeFilippi & Ornstein 2005, 29.)

Rehtorin tehtävä oppimisen suunnittelijana on haastava. Sengen (1990) mukaan opettaja oppii sellaista, mitä hän kokee itse tarvitsevansa, mutta ei sellaista, mitä joku muu ajattelee hänen tarvitsevan. Rätty (2000) toteaa, että rehtorin on vaikeaa määrittellä, millaista osaamista opettaja tarvitsee. Rehtorin on tuettava opettajan omia pyrkimyksiä hankkia itsenäisesti uutta tietoa ja hänen tulee turvata opettajalle siihen vaadittavat resurssit. Rehtorin tulee toimia myös opettajien valmentajana, joka auttaa opettajia näkemään heidän oppimistarpeensa. (Rätty 2000.) Tunnetut organisaatiotutkijat, Fullan ja Senge, pitävät siis rehtorin tehtävää organisaation oppimisen suunnittelijana ja johtajana keskeisenä: tehtävä edellyttää rehtorilta myös kykyä suunnitella kouluorganisaation kehittämisen suuntaa.

Oppivan organisaation toiminta perustuu organisaatiossa olevan tiedon jakamiselle. Vastuu organisaatiolle merkitsee, että sen jäsenten on levitettävä oppimansa asiat myös organisaation käyttöön ainakin siltä osin kuin ne voivat olla koko organisaatiota hyödyttäviä. Organisaatiossa olevan tiedon jakaminen voimaannuttaa organisaatiota kehittymään ja parantamaan suoritustaan. (Dyer & Carothers 2000, 51.) Myös Lopez, Peón & Ordás (2006, 217) toteavat, että johtajan tehtäviin kuuluu tiedon jakamisen aktivoiminen.

Opettajien kouluttautuminen ja itsenäinen opiskelu eivät yksinään johda organisaation oppimiseen ja muutokseen. Tärkeätä on, että kouluttautumisen ja itseopiskelun aikana opettaja oivaltaa muutostarpeensa ja miettii, miten koulutuksen anti sopii hänen työhönsä ja mitä uutta hänen oppimassaan on hänen kokemukseensa verrattuna (metakognitiivinen ajattelutapa, vrt. Kolari 2010). Ihmisten kouluttaminen tai kouluttautuminen ei sinällään takaa organisaation osaamistason nousemista. Opettajien osaamistason nostamiseen täydennyskoulutuksella on olemassa erilaisia lähestymistapoja. Ns. behavioristisen näkemyksen mukaan kehittäminen on suhteellisen mekanistista toimintaa, jossa lisätään puuttuvia tai vaillinaisiksi havaittuja tietoja ja taitoja täydennyskoulu-

tuskurssille osallistuvalla opettajalla. Ns. konstruktivistisen näkemyksen mukaan kursittautumisessa painotetaan henkilöstön ajattelumallien kehittymistä ja syvällisempää opittavan asian analysointia. Konstruktivistisen lähestymistavan taustalla on ajatus siitä, että vasta syvällisemmän kokemuksen ja ymmärryksen myötä ajattelumallit jalostuvat ja toivottua muutosta ja kehittymistä tapahtuu. (Viitala 2008, 256.) Tämä edellyttää kuitenkin koulussa yhteistä kehittymistä analyysoivaa keskustelua. Ajattelumallien kehittyminen oppivan organisaation osaamista tukeväksi muuttuu näkyväksi opettajien yhteisessä keskustelussa.

Hämäläinen ym. (2002, 144) mainitsevat päämäärätietoisuuden kehittämistehtävään sitoutumisen ehtona. Yhdessä asetetut tavoitteet ovat sitoutumisen ehto. Argyris & Schön (1996) ovat maininneet silmukka- ja kaksoisilmukkaoppimisen organisaatiossa. Silmukkaoppimisella tarkoitetaan tilaa, jossa organisaatiossa (koulussa) uuden oppiminen muuttaa toiminnan strategioita ja oletuksia, mutta jättää arvot muuttamatta. Kaksoisilmukkaoppimisella tarkoitetaan sellaista organisaation oppimisen tilaa, jossa toimintastrategioiden muuttumisen lisäksi myös arvoteoriat oppimisen taustalla kehittyvät ja oppimisen annetaan vaikuttaa myös arvoja uusivasti. Jos organisaatiossa ei haluta muuttaa ja kehittää sen arvoja, ei kaksoisilmukkaoppiminen ole aina edes haluttua. Sitä vastoin, mikäli halutaan todella tarkastella, mitkä arvot ovat säilyttämisen arvoisia ja ”haluttavia”, organisaatiossa on tapahtunut kaksoisilmukkaoppimista. (Argyris & Schön 1996, 22). Engeström (2004, 47) käyttää tästä nimitystä kaksinkertaisen palauttekytkennän oppiminen, jolla hän tarkoittaa muutoksen tapahtumista myös organisaation arvoissa, ei pelkästään toimintatavoissa.

Nykyinen johtamisajattelu nostaa oppivan organisaation keskeiseksi strategiseksi elementiksi laadun kehittämisen. Näin on ollut myös suomalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa lähes koko 2000-luvun ajan. Laadun tarkastelukohteet vaihtuvat ajassa, sillä laatu on aikakautensa sidottua (Oksanen 2003). Rehtorin on ensisijaisesti panostettava opettajakuntaan voidakseen johtaa kouluun jatkuvaan laadun parantamiseen. (Keskinen, Siltala, Hakala & Luoto 2009, 103.)

Oppivan organisaation johtaminen edellyttää oppimisen tukemista, yhteistä oppimista ja sen suunnan tarkastelua. Tässä tutkimuksessa oppivan organisaation määritelmä noudattelee Scheinin (1992) ajatusta oppivasta organisaatiosta. Hänen mukaansa oppiva organisaatio on organisaatio, jonka peruslähtökohta on uusiutuminen yhdessä määriteltynä ja haluttuun suuntaan kehittymisen, uuden oppimisen ja vanhan poisoppimisen kautta. Kehittyminen tapahtuu organisaatiossa formaalin tai informaalisen prosessin avulla. Koska organisaatio ei sinällään opi itse, vaan siinä toimivat yksilöt oppivat, oppivan organisaation määritelmä voi toteutua vasta silloin, kun kehittyminen ja uusiutuminen ovat muuttuneet käytännön toiminnoiksi individualistisesta oppimisesta jaetuksi, kollektiiviseksi toiminnaksi. Tämä edellyttää hyväksyvää ja rakentavaa vuorovaikutusta kaikkien organisaatiossa toimivien kesken.

Tässä tutkimuksessa määrittelen oppivan kouluorganisaation organisaatioksi, joka saa aikakautta, yhteiskunnan murrosta ja koulutuspoliittisia linjauksia seuraavan muutos- ja kehitymissuuntansa voimaannuttavalta rehtorilta, jonka keskeinen tehtävä koulussa on yksilöiden oppimisen ja sen kumulatiivisen kertymisen kautta organisaation kollektiivisen oppimisen vahvistaminen. (vrt. Senge 1990; Schein 1992; Dyer & Carothers 2000; Kolari 2010.)

4.2 Visiointi oppivan organisaation suunnannäyttäjänä

Visio sisältää lyhyen kertomuksen mm. siitä, mitä organisaatio tekee, keitä varten se on olemassa ja mitkä arvot säätelevät sen toimintaa (Viitala 2008, 72). Rehtorin arvovalinnat vaikuttavat kaikkeen koulussa tapahtuvaan yhteiseen suunnitteluun ja toimintaan. Siksi yhteinen keskustelu on merkityksellistä. (Lehkonen 2009, 41.)

Haydon (2007, 63) mainitsee, että vision tulee olla käännetty selkeästi sanoiksi. Vision tulee näyttää, millainen koulu tulisi olla. Sen tulisi esittää koululle jatkuvalla, selkeällä ja pysyvällä tavalla, mitä koulussa pitäisi tehdä. Visio nähdään liittyväksi selkeästi kehittymiseen. Se voidaan tulkita tulevaisuuden näkymäksi. Vision tulkinta saattaa osoittaa nykytilan epätoivotuksi, ja vision kuvaamaa olotilaa voidaan tulkita halutuksi tilanteeksi organisaatiossa. Visio on työyhteisön jäsenten näkemys organisaation tulevaisuudesta, ja siihen liittyy siis henkilökohtaisia arvoja ja toiveita. (Foreman 1998, 22; Senge 2006, 191; Haydon 2007, 64–65; Viitala 2008, 43, 72).

Koulun yhteisen vision luomisprosessin käynnistäminen on vaativa tehtävä: se edellyttää moninaisia taitoja, kuten kontrollointia, motivointia, arviointia, kuuntelutaitoa ja mentorointia. Kruger, Witzers & Slegers (2007, 4) ja Lahtero (2011) kirjoittavat, että rehtorin visio on merkittävä kouluorganisaation oppimisen ja kehittymisen ehto. Visiontitehtävän taustalla on käytävä arvokeskustelua siitä, mikä tai mitkä asiat koulussa ovat kaikkein tärkeimpiä. Organisaatiossa ei koskaan voida ketään pakottaa sitoutumaan visioon, mutta siellä voidaan edellyttää vähintäänkin muodollista myöntymistä visioon ja sen edellyttämiin toimiin. Aidon kiinnostuksen synnyttämisen taustalla on rehtorin oma sitoutuminen ja motivaatio vision edellyttämän suunnan seuraamiseen. (ks. myös Viitala 2008, 43.)

Sekä koulutasolla että opettajakohtaisesti voidaan puhua vision ja nykytilan välisestä ”kuilusta”. Tähän kuiluun liittyy luova jännite, joka synnyttää oppimista, mikäli tiedostettu ja visiossa avattu tavoite poikkeaa riittävästi nykytilasta, ja mikäli jännite on riittävän konkreettinen ja tavoittelemisen arvoiseksi ymmärretty. Visiolla ei näin ollen ole merkitystä ainoastaan oppivan organisaation suunnan määrittämiseksi, vaan myös tavoittel-tavan osaamistason sekä oppimisen virittäjänä ja suuntaajana. (Senge 1990; Viitala 2008, 76.)

Mikäli koulun visio on myös opetushenkilökunnan tiedossa, opettajat voivat asettaa itselleen tavoitteita, jotka toteutuessaan lähentävät opettajayksilöä ja koulua toisiinsa: tapahtuu sitoutumista. (Hämäläinen ym. 2002, 146; Senge 2006, 191–215.) Senge (1990) kuvaa oppivan organisaation peruspilareita, joita ovat yksilöiden ”mestaruus”, jaettu visio, yhteiset ajatusmallit ja tiimioppiminen. Jaettu visio on jatkuva prosessi, jossa organisaation (koulun) jäsenten (opetushenkilökunnan) käsitystä yhteisestä tulevaisuudesta selkiytetään. Visio fokusoi organisaation oppimisen ja kehittymisen suunnan. Tämä tapahtuu vain silloin, kun visio on yhteisesti hyväksytty. (Senge 1990; Viitala 2008.) Visiointi liittyy näin kiinteästi edellisessä kappaleessa kuvailtuun oppivan organisaation käsitteeseen.

Transformaaliseen pedagogiseen johtamisajatteluun liittyy koulun pedagogisen toimintastrategian ja -suunnitelman laatiminen. Kaikilla kouluilla ei ole auki puhuttuja visioita, mutta koulun toiminnan kuvaus tiivistettynä on kirjoitettu jokaisen koulun omaan opetussuunnitelmaan (Opetussuunnitelman perusteet 2004). Tätä voidaan laajemmin tarkasteltuna pitää koulun visiona. Rehtorilla on selvillä koulunsa strateginen suunta, mutta jotta se kuljettaisi kohti organisaation kehittymistä ja haluttua muutosta, visiot ja arvot on saatava käytänteiksi opettajien arkityöhön (vrt. Horner 2006, 30).

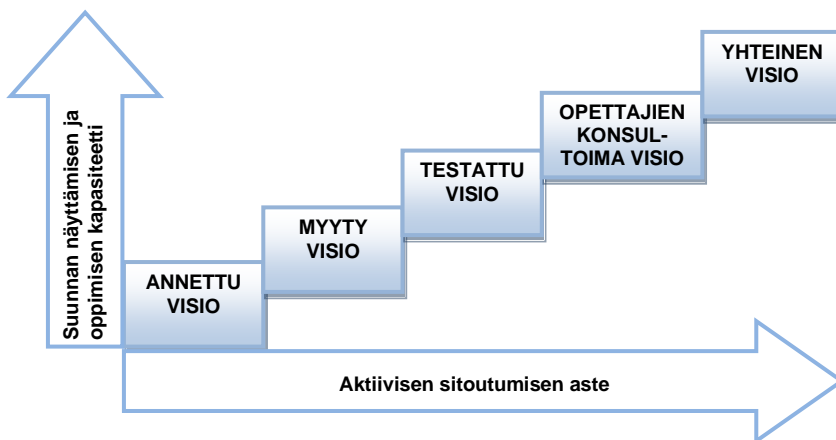
Joskus visiointiin ja sen kokemuksen jakamiseen osallistuu vain ryhmä opettajia. Piennellä ryhmällä hyväksytty visio ei muuta toimintaa tavoitteelliseksi. Opettajien tulee tuntee yhteenkuuluvaisuutta, samankaltaisuutta ja yhteen hiileen puhaltamista (vrt. Gold, Evans, Earley, Halpin & Collarbone 2003, 133; Haydon 2007, 74–75). Organisaation kehittymisen kannalta ei riitä, että johtajalla on oma visionsa. Se saattaa riittää viemään organisaation kriisin yli, mutta kehittyäkseen vision tulee olla jaettu ja kaikkien organisaation jäsenten omistuksessa. Visiointi edellyttää jäsenten välistä arvokeskustelua, ja se on kuin yhteisen tarinan kirjoittamista. Visio rakennetaan strategisen suunnittelun pohjalta. Tämän suunnittelun peruslähtökohtina voidaan pitää seuraavia asioita (vrt. Senge 2006, 298–299):

- 1) Jokaisella organisaatiolla on oma kulkusuuntansa, ”kohtalonsa”. Sen avulla voi ilmaista organisaation olemassaolon oikeutuksen.
- 2) Organisaation olemassaolon tärkein olemus löytyy usein syvältä: koulu on olemassa tasa-arvoisuuden, mahdollisuuksien, sivistämisen, ihmiskunnan kehittymisen ym. ylevien arvojen vuoksi.
- 3) Kaikkien organisaation jäsenten visiot tulevasta eivät ole samanlaisia. Jotta opettaja voi hyväksyä toisen opettajan vision omakseen, sen tulee pohjautua kohdassa 2 mainittuihin perussyihin organisaation olemassaolosta.
- 4) Useilla työhönsä sitoutuneilla opettajilla on yhteinen näkemys kouluorganisaation olemassaolon oikeutuksesta. Merkityksen ymmärtäminen on usein hiljais- ta; se muuttuu näkyväksi päivittäisissä toiminnoissa.

- 5) Todellinen jaetun vision sisältö syntyy vain keskustelujen ja reflektointien avulla.
- 6) ”Luova jännite” on noste, joka syntyy vertailtaessa todellisuuden hetkeä ja visiota.

Visiointiprosessi voi olla myös toisenlainen. Esimies laatii vision ja antaa tai yrittää myydä sen alaisilleen, tai hän esittelee sen liiemmin keskustelematta. Tämänkaltainen visiointiprosessi sopinee vain organisaation kriisitilanteisiin. Testatulla visiolla (Senge 1994) tarkoitetaan esimiehen laatimaa tulevaisuuskuva, joka perustuu organisaatiossa jo olemassa oleviin käytäntöihin tai aiempiin toimintasuunnitelmiin. Konsultoitu visio syntyy esimiehen tiedustelun, seurannan tai kyselyiden perusteella: henkilökunnalla voi olla näennäinen vaikutusmahdollisuus vision syntymiseen, mutta esimies kuitenkin vastaa itse sen laatimisesta. Viitala (2008) näkee henkilöstön vapaaehtoisuuden korostamisella olevan suuri merkitys sen suhteen, kuinka aktiivisesti esimiehen esittelemään visioon sitoudutaan. Aika ja vapaaehtoisuus antavat jokaiselle mahdollisuuden luoda oman henkilökohtaisen suhteensa asiaan (Viitala 2008, 44).

Seuraava kuvio selvittää vision laatimisen portaita. Rehtorin johtamistaidoista riippuen sekä opettajien omien johtamistaitojen kanssa yhdessä annetusta visiosta voi muodostua yhteinen visio, johon henkilökunta voi sitoutua.



Kuvio 6. Visiointiprosessin evoluutiovaiheet Sengen (1994) mukaan.

Rehtorilla ei yksinään voi olla – eikä tulekaan olla – käsitystä siitä, mikä on paras tavoiteltu suunta koululle (Williams & Johnson 2013). Taitava rehtori opiskelee tiensä yhteisen vision työstämisen ohjaajaksi. Annettu visiokin on visio: tapa on autoritaarinen ja perinteinen. Tapa ei ole pelkästään pahasta, sillä oikein annettuna valmiiksi laadittukin

organisaation visio voi olla kelvollinen suunnannäyttäjäksi koko henkilökunnalle jossain organisaation erityistilanteessa.

Tässä tutkimuksessa rehtoreilta on kysytty kuinka tarpeellisena rehtorit kokevat visioon perustuvan kehittämisen. Vision toiminnallistaminen on haastava tehtävä, mikäli kouluorganisaatiolla sellaista edes on. Karikoski (2009), Rapp (2010) ja Raasumaa (2010) toteavat, että pedagoginen johtajuus on jaettava johtajuutta organisaation vision suunnassa. Määritelmä antaa aihetta pohdintaan. Onko koulussa pedagogista johtajuutta, mikäli koululla ei ole aukikirjoitettua visiota? Opetushallituksen (2013) raportissa todetaan asia toisin sanoin: jaettu johtajuus edellyttää laajaa pedagogista johtajuutta. Edellä mainittujen tulosten perusteella voidaan todeta, että pedagoginen ja jaettu johtajuus sekä koulun visionäärinen johtaminen ovat kaikki yhteydessä toisiinsa. Visio osoittaa organisaation suunnan, jonka saavuttaminen saattaa vaatia uuden oppimista ja organisaatiossa olevan osaamisen jakamista. (Viitala 2008, 105; Williams & Johnson 2013.)

Vasta strategia, joka laaditaan askelmerkeiksi vision mukaisen tavoitetilän saavuttamiseksi, mahdollistaa tavoitteen mukaisen toiminnan. Strategiaa ei rakenneta nykyhetkeä ja pitkän ajan päähän sijoittuvaa visiota varten, vaan aikaan näiden kahden välille. (Davies & Davies 2006; Williams & Johnson 2013.)

4.3 Strateginen suunnittelu koulun kehittämisen välineenä

Strateginen suunnittelu voidaan määritellä tarkoituksenmukaiseksi, järjestelmälliseksi pyrkimykseksi tehdä perustavanlaatuisia päätöksiä ja toimia, jotka auttavat kuvailemaan sitä, mikä organisaatio on, mitä varten se on olemassa ja mihin suuntaan sitä ollaan kehittämässä (Bryson 2012, 50). Strateginen suunnittelu ei ole yksittäinen toimenpide, vaan lähestymistapa, joka edellyttää erilaisia asetelmia johtajuudessa ja prosesseissa. Strategisen suunnittelun apuvälineinä käytettävät toiminnot tulee tarkoin ja harkiten valita organisaation tilanteeseen sopiviksi. (Johnson ym. 2007; Mintzberg ym. 2009; Bryson 2012.)

Strateginen suunnittelu organisaatiossa voi tapahtua erilaisilla tavoilla ja se voi myös palvella organisaation erilaisia tarpeita (Bryson 2012, 43). Se voi olla 1) päätöksenteon tueksi rakennettu prosessuaalinen malli, 2) toimintoihin perustuva tarkastelutapa (Johnson, Langley, Melin & Whittington 2001) tai 3) johtoryhmän tapa identifioida ja vastata haasteisiin (Bryson 2012). Joissakin organisaatioissa kaikki edellä mainitut tavat voivat toteutua. Bryson (2012, xvi) toteaa myös, että voittoa tuottamattomien ja yleishyödyllisten organisaatioiden strateginen suunnittelu yleistyy: se tulee myös ajan myötä teknisemmäksi ja institutionaalisemmaksi. Strateginen suunnittelu lisää organisaation uskottavuutta, vahvistaa sen laillisuutta ja se kasvattaa organisaation moraalista, eettistä ja poliittista asemaa yhteiskunnassa. (Bryson 2012, xvi.) Brysonin (2012) edellä mainittu ajatus ei sellaisenaan sovi kouluorganisaatioon. Koulun laillisuus ja

yhteiskunnallinen asema perustuvat lakeihin ja traditioon, eikä koulussa voida lisätä Brysonin mainitsemia elementtejä ainakaan yksinomaan strategisen suunnittelun avulla.

Davies & Davies (2006) kirjoittavat, että strateginen johtajuus ei ole yksi erillinen leadershipin muoto, vaan kaikki leadership-määritelmät tarvitsevat strategista johtajuutta, jotta toivotut muutokset saadaan pysyviksi toimintatavoiksi organisaatioissa. Heidän tutkimukseensa osallistui 23 englantilaisrehtoria. Tutkimuksessa kartoitettiin kaikkien osallistuneiden koulujen lukuvuosisuunnitelmat ja etsittiin vastauksia siihen, missä määrin strateginen suunnittelu näkyy asiakirjoissa. Tutkijat kysyivät osallistuneilta rehtoreilta myös, kuinka strategisina johtajina he itseään pitivät. Tuloksena Davies & Davies (2006) esittävät strategisen johtajuuden sisältävän kolme peruselementtiä: 1) ihmisten kohtaamiseen liittyvän viisauden, 2) kontekstuaalisen viisauden ja 3) prosessuaalisen viisauden. Kolmea erilaista viisautta kuvatessaan Davies & Davies (2006) käyttävät paljon samaa kieltä kuin Goleman (1998) käyttää kirjoittaessaan tunneälystä ja tunnetaidoista. Ihmisten taustojen ja nykytilanteen sekä organisaation historian, nykytilanteen ja osaamisen tason huomioiminen on merkityksellistä, jotta muutoksia organisaatioissa voidaan saada aikaan. Strategisella johtajuudella on näin ollen yhteytensä kontingenssiteoriittiseen johtajuustarkasteluun.

Muutoksen johtaminen sekä opettajia voimaannuttavien toimien tekeminen koulussa edellyttävät yleensä myös ulkoisten strategioiden tukea. Nämä ulkoiset strategiat voivat olla koulutuksen järjestäjän, valtion opetushallinnon tai muun koulun toimintaa tukevan tahon strategisista toimintalinjauksista tai niiden tapoja käyttää strategista suunnittelua hyväkseen oman toimintansa kehittämisessä. Mitä pidemmälle yksittäinen koulu on päässyt omassa strategisessa kehittämisessä, sitä selkeämpi oma toimintatapa koululla on, ja ulkoisten strategioiden apua ei tässä muodossa enää tarvita. (Fullan 1992.)

Ulkoisten strategioiden ja suhteiden haasteet ovat kasvaneet kouluissa yhteiskunnan muutosten myötä. Johtaminen ulkoisten vaikutteiden valossa vaikuttaa koulun strategiseen suunnitteluun. Seuraavaan taulukkoon on kerätty Foskettia (2007, 128) mukaillen koulun strategiseen suunnitteluun liittyviä ulkoisten suhteiden konteksteja.

Taulukko 3. Koulun toiminnan strategiseen suunnitteluun liittyvät ulkoiset elementit

<p>A. transaktionaaliset (siirrettävissä olevat, toimintaan sidotut) ulkoiset vaikutukset</p> <ul style="list-style-type: none">• koulun imagon luominen, valintoihin vaikuttaminen• tavarahankinnat, koulutustarvikkeiden ostaminen• talousarvion suunnittelu ja projektirahoitusten hakeminen
<p>B. yhteistyösuhteisiin perustuvat ulkoiset vaikutukset</p> <ul style="list-style-type: none">• suhteet oppilaiden vanhempiin• suhteet oppilashuollon moniammatillisiin toimijoihin• suhteet koulun yhteistyötahoihin, kuten poliisiin, kirjastoon, seurakuntaan jne.
<p>C. yhteiskunnan odotuksiin vastaamiseen perustuvat ulkoiset vaatimukset</p> <ul style="list-style-type: none">• verorahojen käyttäminen: taloudellinen toiminta• suhteet ja vaikuttaminen päättäviin elimiin, kuten lautakuntaan, kunnanhallitukseen jne.• koulun toiminnan kehittäminen• oppilaiden opintomenestyksestä huolehtiminen• kunnan ja valtion tason koulutuspoliittisten linjausten toteuttaminen

Strateginen suunnittelu saa vaikutteita ulkoisista lähteistä. Strategian suunnitteluun ryhtymistä voidaan tarkastella Johnsonin & Scholesin (2007) mukaan kolmella tavalla: 1) strategia koetaan suunnitelmana, designina, 2) strategia suunnitellaan aiempien kokemusten pohjalta tai 3) strategia koetaan ideapankkina. Perinteinen strategiakirjallisuus perustuu yleisesti ensimmäisen vaihtoehdon kaltaiseen strategiasuunnitteluun. Strategia koetaan organisaation toiminnan suunnitelmana, jonka painopiste on toiminnan analyysissa ja kontrollissa.

Aiempiin kokemuksiin perustuvan strategiasuunnitelman luominen on kankeaa ja sen kaltaiseen strategiseen suunnitteluun jämähtäminen ei muuta kovinkaan tehokkaasti organisaation toimintaa. Ideoihin ja innovaatioihin perustuva ideapankkiajattelu sitä vastoin on tehokkaiden, muutosvirrassa olevien organisaatioiden tapa tehdä toiminnan strategisia linjauksia. (Johnson & Scholes 2007, 143–144.)

Organisaation strateginen kehittäminen on sidoksissa myös organisaation johtamistaan (vrt. Akselin 2013). Organisaation strateginen johtaminen on täysin riippuvaista siitä, kuinka strateginen sen johtaja on toimissaan. Strateginen johtaja etenee toimissaan ja suunnitelmissaan varovaisesti ja viisaasti. Vähittäisen, arvioivan strategisen suunnitelman täytäntöön panemista Johnson & Scholes (2007) kutsuvat loogiseksi inkrementaatioksi (vähitellen kasvava). Heidän mukaansa strategiaa tulee suunnitella ja toimeenpanna askeleittain siten, että jokainen askel myös arvioidaan sen toimeenpanemisen jälkeen. (Johnson & Scholes 2007, 150–151.)

Vaikka strategisen suunnittelun merkitystä on korostettu viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana, sen merkitys koulujen kehittämiseksi on jäänyt kuitenkin vähäiseksi. Koulutuksen järjestäjän ylä- ja keskijohdon strategisista suunnittelutaidoista riippuu paljolti se, kuinka lähiesimiesrehtorit ovat omaksuneet strategisen suunnittelun osaksi toimintaansa. Rehtorit ovat tässä mielessä hyvin erilaisessa asemassa eri puolilla maata: kunnan koulutoimen johdosta riippuu se, kuinka hyvin koulutuksen järjestäjän visio ja strategia linjaavat oman kouluyksikön kehittämistyötä. Niiraisen (2013) johtaman @JOHTAVAT-tutkimushankkeen tulosten mukaan sosiaali- ja terveysalan johtajat käyttävät organisaation visiota ja strategiaa jokapäiväisen johtamistyönsä työvälineenä päivittäin tai toisinaan. Voidaanko olettaa, että rehtorit käyttävät strategista johtamista tai koulun visiota johtamistehtävässään samalla tavoin?

Akselin (2013) on tutkinut omassa väitöstutkimuksessaan varhaiskasvatusjohtajia. Hän toteaa, että hyvä strateginen johtaja kehittyi kokemuksen ja kouluttautumisen myötä vahvaksi johtamisen ammattilaiseksi. Hänen tulee panostaa suhdetoimintaan ympäröivän yhteiskunnan ja oman organisaationsa, kuten kunnan, ylempien tasojen kanssa. (Akselin 2013, 189.) Strategisen johtajan johtajuus on asiantuntijuutta: se ei ole välttämättä kuitenkaan oman substanssialueen vahvaa osaamista. Postmodernin yhteiskunnan johtajuus on irtautumista oman organisaation osaamisalueesta ja sitoutumista johtajuuden asiantuntijuuteen. (Sutinen 2012, 162–163; Akselin 2013, 188.) Sutinen (2012) toteaa myös, että johtamistyö on professio, jossa johtajana kehittyminen on ammatillista kasvua johtajan työhön, jota pitää myös haluta ja tavoitella.

4.4 Opettajien ammattitaidon kehittäminen täydennyskoulutuksen avulla

4.4.1 Ammatillinen kehittyminen

Läntisen maailman sosiologit määrittivät ammatillisuuden käsitettä 1950- ja 1960-luvuilla. Millerson (1964) määritteli ammatillisuuden muodostuvan taidoista, joita työntekijä on saanut opiskellessaan ammattiin valmistavan tutkinnon, sekä siitä, kuinka työntekijä käyttää opinnoissaan saamiaan teoreettisia tietoja hyväkseen. Lisäksi ammatillisuus Millersonin mukaan näyttäytyy työntekijän halussa tehdä yhteistä hyvää. Taustalleen työntekijä tarvitsee ammatillisen organisaation. (Millerson 1964.)

1990- ja 2000-luvulle tultaessa opettajien ammatillisuutta on kuvailtu ajan myötä muuttuvaksi ilmiöksi. Ammatillisuus määritellään ammatin aikaan sidottujen tarpeiden ja edellytysten mukaisesti. Opettajan ammatillisuus perustuu opettamisen ja koulutuspolitiikan ajanmukaisiin vaatimuksiin. (Whitty 2008, 32; Nevalainen & Kimonen 2013.) Eraut (1999) määrittelee opettajan ammatillisuuden muodostuvan kolmesta eri lähtökohdasta: opettajan akateemisesta työskentelykontekstista, koulutuspoliittisesta keskustelusta ja opettamisesta (Eraut 1999, 20; Kennedy 2007).

Koulutuspolitiikan muutosten mukaan eri puolilla maailmaa on lähestytty opettajien ammatillisuuden kehittymistä kahdesta näkökulmasta: mitä opetetaan ja miten opetetaan. Ratkaisuna ammatillisen kehittymisen suunnan löytämiseksi Whitty (2008) esittää kollaboratiivisen ammatillisuuden ja demokraattisen ammatillisuuden. (Day & Sachs 2004; Whitty 2008, 41–46.)

Kollaboratiivinen ammatillisuus kehittyy yhteistyöstä oman ammattikentän ympäristössä. Opettajan kehittymiskohteet löytyvät kollaboraatiosta oppilaiden, huoltajien, muiden opettajien, oppilashuollon henkilöstön ja muiden oheistoimijoiden kanssa. Demokraattinen ammatillisuus on yhteiskunnan koulutuspolitiikkaan vastaamista. Se voi olla myös oppilaiden äänen kuulemiseen perustuvaa opettajan ammattitaidon kehittymistä. Kumpaakin edellä mainittua ammatillisen kehittymisen suunnannäyttäjää säätelee ulkoinen paine kehittyä ja muuttua omassa ammatissa. (Whitty 2008.)

Day & Sachs (2004) kuvailevat jatkuvan ammatillisen kehittymisen tarkoittavan kaikkia niitä oman osaamisen kehittämiseen liittyviä toimenpiteitä, joita opettaja tekee oman työuransa aikana. Dayn & Sachsin (2004, 3) mukaan jatkuvan ammatillisen kehittymisen vaikutuksia tulee tarkastella laajaa kontekstia vasten. Opettajan uran eri vaiheissa on useita tekijöitä, kuten elämäntilanne, työtilanne, opettajakollegat, kehittymiskyky ja muut sosiokulttuuriset seikat, jotka kaikki yhdessä vaikuttavat siihen, kuinka vaikuttavaa ammatilliseen kehittymiseen tähtääviin toimenpiteisiin osallistuminen opettajan työuralle on. Väisänen & Silkelä (2003) kirjoittavat opettajan ammatillisen kasvun olevan asiantuntijuuden kehittymistä. He tarkastelevat asiantuntijuutta sisällöllisenä, tie-

dollisena ja sosiaalisena kysymyksenä. Asiantuntijuus esiintyy tiedollisina ja taidollisina kompetensseina. Opettajan työssä tiedollisten ja taidollisten kompetenssien kehittämisen tulee olla jatkuvaa Väisänen & Silkelän (2003) mukaan.

Asiantuntijatieto muodostuu formaalista ja käytännöllisestä tiedosta sekä itsesäätelytaidoista. Formaali tieto on ulkoisesti opittua, esimerkiksi täydennyskouluttautumalla hankittua tietoa. Käytännöllinen tieto on formaalin tiedon omaksumisen, ajan ja käytännön työskentelyn mukanaan tuomaa osaamista, jota voidaan kuvata myös hiljaisena tietona. Itsesäätelytaidoilla tarkoitetaan oppijan kykyä reflektoida omaa osaamistaan ja oppimistaan sekä oppijan metakognitiivisia taitoja. (Väisänen & Silkelä 2003.)

Hyvin samaan tapaan opettajien ammatillista kasvua kuvailee myös Niemi (1989). Hänen mukaansa opettajan ammatillinen kasvu muodostuu käytännön taitojen kehittämistä, persoonallisuudesta ja kognitiivisista prosesseista. Kehittymisen tavoitteet muodostuvat oppilaan, opettajan ja yhteiskunnan vaatimuksista eri tavoin. (vrt. Eraut 1999 ja Kennedy 2007).

Voidaan siis todeta, että opettajan ammatillisuus määritellään omaan aikaansa ja sen koulutuspoliittisiin linjauksiin sekä yhteiskunnan vaatimukseen peilaten. Ammatillisuuden kehittyminen nähdään moniulotteisena prosessina, johon vaikuttavat monet asiat eri tavoin. Opettajan oman persoonallisuuden käyttäminen työvälteenä aiheuttaa sen, että myös persoonan piirteet voivat muokkautua ammatillisen kehittymisen myötä. Ammatillisen kehittämisen muodot voivat olla myös hyvin erilaisia. Täydennyskoulutuskurssit, mentorointisuhde ja itseopiskelu ovat muiden muassa kaikki käytettyjä menetelmiä.

Hämäläinen & Hämäläinen (2011) kirjoittavat, että opetustoimen henkilöstön ammatillinen kehittäminen on saanut uusia haasteita yhteiskunnan ja työelämän haasteiden myötä. He ottavat esille elinikäisen oppimisen mukanaan tuoman mahdollisuuden: jatkuva ammatillinen kehittyminen yhteiskunnan muutoksessa tapahtuu elinikäisen oppimisen ideologian mukaisesti. Samaa tulokseen ovat tulleet Paloniemi (2004) ja Lahtinen (2009). Työntekijän ikä ei ole merkittävä tekijä ammatillisuudessa ja ammatillisessa kehittämisessä. Ikä tuo kuitenkin tullessaan lisää kokemuksellista asiantuntijaosaamista, hiljaista tietoa ja käytännön osaamista (Paloniemi 2004, 136). Pitäisikö opettajien ammatillisen kehittymisen vahvistamiseksi suunnitella opettajien iän ja uravuosien mukaisesti erilaista koulutusta? Uransa alkuvaiheessa olevalle opettajalle tarjottava täydennyskoulutus olisi näin ollen sisällöllisesti erilaista kuin seniorivaiheessa olevalle opettajalle tarjottavassa koulutuksessa. Täydennyskoulutuksen vaikuttavuutta tarkasteltaessa on todettu, että käytännönlähtöinen työelämän ja organisaation kehittäminen koetaan selvimmin vaikuttavimmaksi (OPM 2009). Ammatillisen osaamisen kehittämisen tulisikin tähdätä myös työelämän kehittämiseen ja sitä kautta myös työhyvinvointiin sekä työssä jaksamiseen.

Tänä päivänä opettajien osaamista ei voida arvioida enää hänen peruskoulutuksessa hankittujen taitojensa ja pätevyytensä suhteen, vaan opettajan tulee päivittää osaamis-

taan koko opettajauransa ajan (Day & Sachs 2004, 10; Wermke 2012, 618). Opettajien ammattitaidon kehittämiseksi suunnattua oppimista voi tapahtua kouluorganisaatiossa informaalisti ja formaalisti. Informaali ammattitaidon kehittäminen on koulun arjessa tapahtuvaa vuorovaikutukseen ja toinen toisiltaan tapahtuvan tiedonsiirtoon liittyvää oppimista. Se voi olla myös hiljaisen tiedon eksplikointia kouluorganisaatiossa. Formaali ammatillinen kehittyminen on esimerkiksi täydennyskoulutukseen osallistumista. Kumpikin ammatillisen kehittymisen muoto täydentää toinen toisiaan. Formaali ja informaali oppiminen eivät asetu vastakkain, vaan ne asettuvat toisiaan täydentäväksi jatkumoksi. Formaalin koulutuksen tehtävä on perusvalmiuksien ja uusien kvalifikaatiovaatimusten kehittäminen, uusien työntekijöiden sosiaalistaminen perehdyttämiskoulutuksen kautta sekä urakehityksen mahdollistaminen. Informaalin oppimisen keskeinen tehtävä on ylläpitää ja uusintaa jokapäiväisessä työssä tarvittavaa osaamista ja pitkällä aikavälillä kumuloida kokemukset hiljaiseksi tiedoksi. Formaalin oppimistilanteen aikana saattaa myös tapahtua informaalia oppimista kollegoiden tavatessa toisaan ja keskustellessaan opetuksesta. (Vaherva 1999, 99–101; Paulsson, Ivergård & Hunt 2005, 143; Heikkinen 2007, 132–133; Hoekstra, Brekermans, Beijard & Korthagen 2009, 663.) Informaali oppimistilanne voi toimia myös sysäyksenä formaalille oppimiselle ja päinvastoin.

Suurin osa suomalaisista opettajista osallistuu uransa aikana formaaliin täydennyskoulutukseen, mutta kuinka systemaattisesti se palvelee koulun vision mukaista kehittämistä, ei ole tiedossa. Piesanen, Kiviniemi & Valkonen (2007) tekivät laajan tutkimuksen opettajien osallistumisesta täydennyskoulutukseen opetusministeriön, Jyväskylän yliopiston ja Koulutuksen tutkimuslaitoksen yhteishankkeena (Piesanen ym. 2007, 27). Piesanen ym. (2007) tutkimuksen mukaan opettajat tunnistavat tarpeensa tietojen ja taitojen päivittämisessä. Motivoitumattomuus ja ohjauksen puute ovat opettajien mukaan eräitä syitä osallistumattomuudelle täydennyskoulutukseen. Opettajien motivoituneisuutta voidaan parantaa kehittämissuunnitelmilla, joihin kytkeytyvät opettajien omat kehittämissuunnitelmat, kehityskeskustelut ja jopa palkitsemismenettelyt. (Horner 2006, 31; Piesanen ym. 2007, 49.)

4.4.2 Täydennyskoulutukseen osallistuminen

Opetusministeriö on kiinnittänyt huomiota opettajien täydennyskoulutautumisen kehittämiseen ja seurantaan. Elinikäisen oppimisen ajattelun malli on tuotu julkilausumissa osaksi opettajan työnkuvaa. Pystyäkseen vastaamaan tulevaisuuden koulun tarpeisiin, opettajan pitää päivittää osaamistaan. Opettajan on jatkuvasti syvennettävä tietojaan kasvatuksesta. Hänen pitää työskennellä oman visionsa kehittämiseksi. Opettajan pitää etsiä omaa moraalista tavoitettaan sekä etsiä yksityiskohtaisempaa käsitystä oppimisesta ja opettamisesta. Ammattipätevyyyden jatkuva kehittäminen on merkityksellistä opettamisen moninaisuuden vuoksi. Pedagogisen asiantuntemuksen tarve kasvaa uusien oppimisteoreettisten näkemysten seuraamisen myötä. (Fullan 1994, 122; Paulsson ym. 2005, 135; O’Sullivan 2011, 112.)

Piesasen ym. (2007) tutkimus osoitti yleissivistävien koulumuotojen (peruskoulu ja lukio) opettajien (n = 1458) osallistumisesta täydennyskoulutukseen, että 13,6 % opettajista ei ollut vuosina 2003–2005 kouluttautunut ollenkaan. Länsi-Suomen läänin alueella vuonna 2008 tehty kartoitus täydennyskoulutukseen osallistumisesta osoitti, että osallistuminen oli osittain sattumanvaraista. Tavoitteellinen osallistuminen, joka perustuu koulun kehittämissuunnitelmaan, oli vähäistä. Täydennyskoulutus perustuu yksittäisiin lyhytkursseihin, joiden siirtovaikutus koko koulun osaamisen kehittämiseen on hankalasti arvioitavissa. (Wilén 2008, 96.)

Opetusministeriön tutkimusraportin (2007) mukaan rehtoreiden osallistuminen täydennyskoulutukseen vaihteli jonkin verran sisältöjen valinnan suhteen. Tutkimukseen osallistuneista rehtoreista (n = 364, vastausprosentti 40,2 %) 0,9 % ei ollut osallistunut seurantajakson v. 2003–2005 aikana minkäänlaiseen koulutukseen, 18,6 % oli osallistunut 1–10 päivän ajan, 25,3 % 11–20 päivän ajan, 29,9 % 21–45 päivän ajan ja 25,3 % yli 46 päivän ajan. Tuloksista selviää rehtoreiden koulutusmyönteisyys. Perusopetuksen rehtorit olivat osallistuneet eniten henkilöstöjohtamista, pedagogista johtamista ja koulun kehittämistä käsitteleviin koulutuksiin. Vähiten kiinnostusta oli kuntien välisen yhteistyön ja kunnan toimialojen yhteistyön kehittämiseen tähtääviin koulutuksiin. (OPM 2007b, 21–23.)

Kumpulaisen (2011) raportin mukaan yleissivistävän koulun rehtoreista 15,4 % ja luokanopettajista 23,4 % ei osallistunut ollenkaan täydennyskoulutukseen vuonna 2009. Täydennyskoulutukseen osallistumiseen käytettiin vuonna 2010 keskimäärin 6,3 henkilötyöpäivää, mikä osoittaa vuoden 2007 tilastoihin laskua 0,5 henkilötyöpäivän verran.

Kuitenkin, mikäli lähtökohtana pidetään sitä, että oppivat opettajat ovat fundamentaalinen osa koulun olemusta oppivana organisaationa, opettajien oppimisen ja kasvun tukemista tulisi erityisesti tutkia. Kuten Länsi-Suomen lääninhallituksen raportissa vuodelta 2008 todettiin, kouluttautuminen saattaa keskittyä yksittäiseen tehtäväorientoituneeseen kouluttautumiseen sen sijaan, että täydennyskoulutuksella pyrittäisiin laajempaan, yhdessä sovittuun koulun kehittämiseen pyrkivään tavoitteeseen. (vrt. Harris & Bennett 2001; McMahon 2001, 137; O’Sullivan 2011, 113; Wermke 2012, 618.) Myös Hargreaves (1995, 125) on kritisoinut täydennyskoulutuksen kapeutta, sillä kouluttautumisen tulisi sisältää opettamisen moraalista tarkoituksen tarkastelua, tarkkanäköisyyttä, opettajien sitoutuneisuutta sekä opettajien emotionaalista kiinnittymistä työhönsä.

Vaikka opettajat voivat kokea – ja sanoa – olevansa sitoutuneita jatkuvaan kehittämiseen ja uuden oppimiseen, Southworth (1996) toteaa, että opettajat puhuvat pedagogiikastaan melko vähän. Tähän voi olla syynä kritiikin pelko tai työstä johtuva kiire, joka ei anna aikaa käydä pedagogista keskustelua oppituntien välillä. Voidaan myös olettaa, että opettajat ovat dikotomian uhreja: paineen edessä sanotaan toista, mutta toimitaan toisin. Rehtorin toiveen mukaisesti opettaja on kehittymismyönteinen, mutta pedagogisen keskustelun puuttuessa hän ei välttämättä kykene refleктоimaan omaa toi-

mintaansa ja arvioimaan kehittämistarvettaan. (Southworth 1996; Huusko 1999, 205; Foskett & Lumby 2003, 170; Heikkinen 2007, 134, 163, 259.)

Kouluissa mielletään melko hyvin oman henkilöstön kehittämisen ja kehittymisen välttämättömyys. Rehtoreille kuuluu kehittämisvastuu, ja heidän tulee tiedostaa sen merkitys koulun menestymiselle. Täydennyskoulutuksen avulla parannetaan työsuorituksia, mutta henkilöstön kehittämisen keinoina voidaan käyttää muitakin keinoja, kuten työn ohjausta, keskusteluja, työnkiertoa, opintomatkoja, varjostamista ja varsinaista työssä oppimista. (Honka 1997; Koskinen & Keskinen 2009, 97) O'Sullivan (2011) toteaa saman asian: ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen tulee olla useita erilaisia polkuja, mutta kaiken oman osaamisen kehittämisen tulee perustua ajatukseen oppilaiden oppimistuloksien parantamisesta (O'Sullivan 2011, 113–114). Koulujen itsearviointiin keskittyneissä tutkimuksissa on myös osoitettu, että oppilaiden oppimistulosten ja opettajien oppimisen yhteys on selvästi löydettävissä (MacBeath 2006; Pedder & Opfer 2010).

4.4.3 Opettajien täydennyskoulutuksen poliittiset linjaukset Suomessa 2000-luvulla

Suomessa opetushenkilöstön täydennyskoulutukseen on puututtu poliittisissa linjauksissa 2000-luvun alusta lähtien. Hallitusohjelmissa on mainittu täydennyskoulutuksen merkitys koulutuksen kehittämiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön laatimassa Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2007–2012 on mainittu, kuinka täydennyskoulutuksen sisällöt tulisi suunnitella koulutuksen kehittämislinjojen suuntaisiksi.

”Opettajien täydennyskoulutuksen suunnitelmallisuutta kehitetään, oppilaitosjohdon kouluttamista kehitetään sekä opetushenkilöstön täydennyskoulutusta kohdennetaan kehittämissuunnitelmassa annettuihin suuntiin.” (OPM2008.)

Opetusministeriön työryhmä tutki vuonna 2006 opetushenkilöstön osallistumista täydennyskoulutukseen. Samassa työryhmän raportissa todettiin, että kunnat eivät ole kehittäneet työnantajan tarjoamia täydennyskoulutuksia kovinkaan tehokkaasti. Kuntien, koulujen ja opetushenkilöstön henkilökohtaisten kehittämissuunnitelmien puuttuminen tuli myös työryhmän raportissa esille. Aloitin oman tutkimukseni viitekehyksen rakentamisen vuonna 2008, jolloin OPM:n raportti vuodelta 2006 oli melko tuore.

”Täydennyskoulutukseen osallistuminen on laskenut lähes viidellä päivällä muutaman vuoden takaiseen tilanteeseen verrattuna. Osallistumisen lasku on ollut merkittävää juuri opettajien keskuudessa. Rehtoreiden osallistumisaktiivisuus on vastaavasti noussut. Opettajien ilmoittamasta koulutuksesta noin puolet on lyhytkestoista (1–10 päivän) koulutusta. Sen määrä on lisääntynyt vuoden 1996–1998 tilanteeseen verrattuna, kun taas kaikki pitkäkestoinen koulutus on vähentynyt. Lyhytkestoiseen koulutukseen osallistuneista opettajia oli suhteellisesti enemmän kuin rehtoreita.

Opettajien ja rehtoreiden kokemat täydennyskoulutustarpeet eroavat toisistaan. Rehtoreiden toiveet kohdistuvat henkilöstö- ja pedagogiseen johtamiseen, oppilaitoksen kehittämiseen sekä hallinnollisiin ja lainsäädännöllisiin kysymyksiin. Opettajien täydennyskoulutustarpeet kohdistuvat opetettavaan aineisiin, oppilaitoksen sisäiseen yhteistyöhön, tieto- ja viestintätekniseen osaamiseen ja opetussuunnitelmiin. Opetushenkilöstön täydennyskoulutusta ei ole vielä monessakaan kunnassa kehitetty suunnitelmallisesti. Kunnissa on halukkuutta suunnitelmallisuuden lisäämiseen ja tulevien koulutustarpeiden ennakointiin, mutta aika- ja rahoitusresurssien vähäisyyden vuoksi asiaan ei ole voitu paneutua riittävästi. Henkilökohtaisten kehitymis- ja täydennyskoulutussuunnitelmien katsottiin toteutuneen heikosti niin opettajien kuin rehtoreidenkin osalta, mikä näkyy myös siinä, että saatu täydennyskoulutus ei liittynyt kovin hyvin omaan täydennyskoulutussuunnitelmaan.

Opettajien käsitys täydennyskoulutuksen suunnitelmallisuudesta ja resursoinnista oli kielteisempi kuin rehtoreiden. Rehtoreiden mielestä täydennyskoulutus on liittynyt oppilaitosten kehittämistyöhön melko hyvin, mutta opettajat olivat tästä jokseenkin eri mieltä. Oppilaitostasolla täydennyskoulutuksen suunnitelmallisuus edellyttäisi rehtorilta huomattavaa työpanosta ja asiantuntemusta. Tämä tulisi ottaa huomioon rehtorien työn järjestelyissä ja rehtorikoulutuksessa.” (OPM 2006.)

Edellä olevasta selviää juuri tämän tutkimuksen kannalta merkityksellinen asia: opettajat eivät kokeneet täydennyskoulutuksen olevan suunnitelmallista, ja sen suunnittelu edellyttäisi rehtorilta huomattavaa johtajuutta. Opetusministeriön työryhmämuis- tion mukaan rehtoreiden käsitykset täydennyskoulutuksen vaikuttavuudesta koko kou- lun kehittämiseen ovat positiivisempia kuin opettajien käsitykset.

2010-luvulle tultaessa käytiin koulutuspoliittista keskustelua myös siitä, kuinka opetta- jainkoulutusta tulisi kehittää. Perus- ja täydennyskoulutus haluttiin nähdä jatkumona, joka yhdessä antaisi nuorelle opettajalle täyden pätevyyden toimia opettajan tehtäväs- sä.

”Opettajien täydennyskoulutus on saatava systemaattiseksi ja koulutuksen rahoitus selkeytettävä siten, että yliopistot voivat ottaa nykyistä laajemman vastuun perus- ja täydennyskoulutuksen kokonaisuuden kehittämisestä.” (OPM 2007a.)

”Kansainvälisesti korkeatasoinen opettajakoulutus on ollut perusta Suomen korkealle sivistys- ja osaamistasolle. Maailman osaavimpien kansakuntien joukossa pysyminen edellyttää opettajakoulutuksen jatkuvaa kehittämistä ja pätevän ja ammattitaitoisen opettajakunnan saatavuuden turvaamista.” ”Opettajien saatavuuden varmistaminen edellyttää opettajakoulutuksen riittävän mitoituksen ja koulutuksen laadun ohella ope- tustyön säilymistä vetovoimaisena uravalintana. Opetustyön vetovoimaisuutta voidaan tukea hyvällä henkilöstöpolitiikalla sekä kehittämällä opettajien työskentelyolosuhteita ja panostamalla täydennyskoulutukseen. Opetustoimen henkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämisestä vastaa ensisijaisesti työnantaja minkä lisäksi valtio rahoittaa koulutuspoliittisesti merkittävää täydennyskoulutusta.” (OKM 2012.)

Työryhmien ja selvitysten lausunnoissa oli luettavissa se, että opettajien täydennyskoulutuksen vastuu oltiin siirtämässä kuntien harteille. Jo vuonna 2001 opetusministeriö oli maininnut opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmassa, että kuntien tulee panostaa kunta- ja koulukohtaisiin kehittämissuunnitelmiin. Koulutuksen järjestäjät täyttivät ainakin jossain määrin velvollisuutensa ns. opettajatyöpäiviin laskettavien, virkaehtosopimuksessa mainittujen koulutuspäivien järjestämisessä kahdesti vuodessa. Näiden ns. vesopäivien aiheet oli usein valittu koulutuksen järjestäjän mielestä kulloinkin sopivaan kehittämisteemaan liittyen.

”Opetusministeriö pitää välttämättömänä, että koulutuksen järjestäjät kehittävät opettajien täydennyskoulutusta suunnitelmallisesti. Tämä edellyttää koulutuksen järjestäjä- ja koulukohtaisten täydennyskoulutussuunnitelmien tekemistä. Suunnitelman tulisi liittyä laajemmin koulutuksen järjestäjän ja koulun kehittämissuunnitelmaan ja sen tulisi pitää sisällään myös opettajien henkilökohtaiset suunnitelmat oman osaamisen kehittämiseksi.” (OPM 2001.)

Kuntatyönantajan tuli huolehtia siitä, että kunnassa työskentelevät opettajat saivat määrällisesti ja laadullisesti pätevää opettajan ammattitaitoja kehittävää täydennyskoulutusta. Vuonna 2007 täydennyskoulutuksen linjauksia pohtiva valmistelutyöryhmä loi alkutahdit ns. OSAAVA-ohjelmalle.

”Valmisteluryhmän näkemyksen mukaan ensisijainen vastuu opetushenkilöstön koulutusmahdollisuuksista huolehtimisesta on jatkossakin työnantajalla. Osaamisen kehittäminen ja ylläpitäminen edellyttää aktiivisuutta myös opetushenkilökunnalta itseltään. Yhteiskunnan ja työelämän muutokset sekä koulutuspolitiikan ja rakenteellisen kehittämisen uudistukset heijastuvat koulujen, oppilaitosten ja koulutuksen järjestäjien työhön. Muutokset lisäävät opetushenkilöstön osaamiseen kohdistuvia haasteita. Opetushenkilökunnan mahdollisuudet osallistua kattavasti ammatillista osaamista kehittävään koulutukseen ovat viime vuosina heikentyneet. Alueelliset ja eri henkilöstöryhmien väliset erot osallistumisessa ovat kasvaneet. Myös valtiorahoitteisen henkilöstökoulutuksen ohjauksessa ja hankintaprosessissa on piirteitä, jotka edistävät koulutuksen sirpalemaisutta.” (OPM 2007b.)

Opetusministeriö asetti syksyllä 2008 työryhmän valmistelemaan hallitusohjelmassa ja vuosien 2007–2012 Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa mainittua koulutuksen järjestäjälle asetettavaa velvoitetta huolehtia siitä, että henkilöstö saa säännöllisesti ammatillista osaamistaan parantavaa täydennyskoulutusta. Työryhmä esitti lainmuutoksia koulutuksen järjestäjän velvollisuuksiksi. Lakimuutokset eivät kuitenkaan menneet läpi työryhmän esittämällä tavalla. Sitä vastoin OSAAVA-ohjelma polkaistiin käyntiin. Opetusministeriön rahoittamana aluehallintoviranomaiset jakavat alueellisesti kunnille ja täydennyskoulutusta järjestäville organisaatioille varoja, jotta opetushenkilöstön koko maan kattava määrällinen ja laadullinen täydennyskoulutuksen tarve saadaan järjestettyä. OSAAVA-ohjelman toiminta-aika on vuosina 2010–2016. Ohjelma tukee koulutuksen ja opetuksen järjestäjien (mm. kunnat, kuntayhtymät, yksityiset koulutuksen ja opetuksen järjestäjät, valtio) velvoitetta huolehtia opetushenkilös-

tönsä täydennyskoulutuksesta niin, että henkilöstön pääsy omaa ammatillista osaamista parantavaan koulutukseen voidaan varmistaa. (OPM 2009.)

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2011–2016 ei tuonut opettajien täydennyskoulutuksen osalta varsinaisesti mitään uutta. Suunnitelmassa todetaan edelleen työntäjän vastuu täydennyskoulutuksen järjestämisestä. OSAAVA-rahoitteista koulutusta tulee suunnata erityisesti oppilaalle annettavien tuen muotojen, syrjäytymisen ehkäisemisen, monikulttuurisuuden ja tietotekniikan osa-alueille. Suunnitelmassa todetaan myös moduuliperustainen koulutusmalli oppilaitosjohdolle.

”Opettajien mahdollisuudet osallistua täydennyskoulutukseen ovat vaihdelleet eri opettajaryhmissä, alueellisesti ja oppilaitoksissa. Vuonna 2010 käynnistettiin Osaava-ohjelma. Vuoteen 2016 jatkuvan ohjelman tavoitteena on varmistaa opetustoimessa työskentelevän henkilöstön osaamisen suunnitelmallinen kehittäminen, aktivoida täydennyskoulutukseen aiemmin vähän osallistuneita ja parantaa täydennyskoulutuksen tasa-arvoista saavutettavuutta.

Valtion rahoittamaa opetustoimen henkilöstökoulutusta kohdennetaan koulutukseen, joka parantaa opetus- ja muun henkilöstön valmiuksia kohdata erilaisia oppijoita, ennaltaehkäisee syrjäytymistä ja edistää monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa tarvittavia valmiuksia, työelämä tietoutta sekä monipuolisten oppimisympäristöjen käyttöä ja tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämistä. Tavoitteena on, että kehittämistoimiin osallistuu koko lasten ja nuorten kasvatukseen oppilaitoksissa osallistuva henkilöstö. Kehitetään valtionrahoitteisen opetustoimen henkilöstökoulutuksen vaikuttavuutta ja joustavia täydennyskoulutuksen malleja opetushenkilöstötyöuran eri vaiheisiin sekä oppilaitosjohdon koulutusta.” (OKM 2012.)

4.4.4 Koulujen suunnitelmallinen kehittäminen täydennyskoulutuksen avulla

Tutkimuksista ja selvityksistä käy ilmi, että koulutuksen järjestäjien kehittämissuunnitelmissa oli havaittu puutteita. Länsi-Suomen lääninhallituksen selvityksessä vuonna 2006 tutkittiin läänin kuntien koulujen opetustoimen henkilöstön kehittämissuunnitelmia. Kyselyyn vastanneista 165 kunnasta 71 ilmoitti, että heillä ei ole voimassa olevaa kehittämissuunnitelmaa. Kunnallisista koulutuksen järjestäjistä 57 % ilmoitti, että heillä on opetustoimen henkilöstön kehittämissuunnitelma. Myös Länsi-Suomen lääninhallituksen raportissa vuodelta 2008 todetaan, että koulujen kehittämissuunnitelmissa on puutteita (Wilén 2008). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kunnan peruskoulujen rehtoreiden toimintaa, joten jätän muiden kuntien hallinnoimien koulujen sekä ammatillisen koulutuksen täydennyskoulutuksen tarkastelun tässä merkityksessä pois.

Kuntien koulujen henkilöstön kehittämissuunnitelmista merkittävä osa oli strategisia kehittämissuunnitelmia (65 %), kun taas hallinnollisia suunnitelmia oli puolet vähemmän. Vain vajaalla 10 %:lla suunnitelmat linkittyivät alueellisiin tai seudullisiin kehittä-

missuunnitelmiin. Länsi-Suomen lääninhallituksen selvityksessä tutkittiin myös syitä, miksi suunnitelmaa ei ole laadittu. Koulutuksen järjestäjiä ja koulujen rehtoreita työllistänyt ”suunnitelmabuumi” viime vuosien aikana on koettu rasitteeksi. Suunnitelmien laatimisen motivaatio on kärsinyt, ja niiden laatiminen on koettu työlääksi; suunnitelma elää omaa aikaansa ja arki omaansa. Henkilöstön kehittämissuunnitelman puuttuessa-kin toiminta on voinut olla suunniteltua ja hallittua; täydennyskoulutautuminen on monesti sidottu koulussa meneillään oleviin prosesseihin. Em. selvityksen mukaan mm. opetussuunnitelmatyö, atk-taidot ja oppiainekohtainen koulutus voivat olla koulussa hyvinkin suunniteltua ilman kunta-, koulu- tai opettajakohtaista suunnitelmaa. Selvityksessä todetaan kuitenkin myös, että koulutukseen lähteminen on usein opettajan kokeman tarpeen ja mielenkiinnon varassa. (Hamarus 2007.)

Englantilainen täydennyskoulutusta tarkasteleva tutkimus tuli samaan johtopäätökseen: joissakin kouluissa osallistuminen täydennyskoulutukseen oli suunnitelmallista ja pohjautui koulun strategiseen suunnitelmaan koulun kehittämisestä, kun taas toisissa kouluissa oli vallalla ”antaa mennä” -tyyli (laissez-faire approach), mikä tarkoitti rehtorin uskovan ammatillisesti pätevän opettajakunnan osaavan itse valita heille parhaaksi katsomansa koulutustilaisuudet. (Storey 2009, 129; Pedder & Opfer 2010, 437.)

Mm. irlantilaisessa tutkimuksessa on todettu, että kouluorganisaation kokonaisvaltaisen kehittämisen kannalta on merkityksellistä, että täydennyskoulutusta ja ammatillista kehittämistä suunniteltaessa huomioidaan sekä oppiaineiden sisältöihin pureutuvat että myös pedagogis-teoreettiset koulutukset. Kumpaakin osa-aluetta kehittämällä myös koulun sisäisellä yhteistyöllä, kollaboraatiolla, koulun kollektiivinen osaamistaso paranee. (Shulman 1987; Entwistle & Smith 2002, O’Sullivan 2011, 119.) Vaikka täydennyskoulutustarjonta usein lähestyy sisällöllisesti koulutuspoliittisia linjauksia ja sen sisällöt perustuvat uusimpiin tutkimustuloksiin, on tärkeitä huomioida myös opettajien ja koulujen yksilölliset tarpeet sisällön suunnittelussa (Armour & Makapoulou 2012, 337).

Opettajien subjektiiviset tarpeet ja työnantajan taholta tulevat koulutustarpeet voivat olla hyvin erilaisia. Opettajakunnan ikääntyminen tuo haasteita täydennyskoulutukselle ja myös rehtoreiden johtamiskoulutukselle. Suomalaisessa selvityksessä (Hamarus 2007) todettiin, että kuntien opetustoimien mukaan koulutuksen on oltava täsmäkoulutusta: tarpeisiin vastaavaa, mutta myös yksilöllisiin tarpeisiin kohdistuvaa (Hamarus 2007, 20). Tällaisen täydennyskoulutuksen järjestäminen on haastavaa. Järjestelyissä tulisi huomioida opettajien työuran pituus, kokemus, henkilökohtaiset ja ammatilliset tarpeet sekä koulun kehittämisprosessi.

Opettajien tulee voida luottaa täydennyskoulutuksen järjestäjän osaamiseen koulutettavassa asiassa. Täydennyskoulutuksen järjestäjällä ei ole niinkään suurta merkitystä, mutta sellaiset täydennyskoulutusta järjestävät tahot, jotka vaikuttavat opettajien mielestä kompetenteilta, luovat luottamuksellisen ilmapiirin ja osoittavat ymmärrystä ja

arvostusta opettajan työhön, ovat suosituimpia täydennyskoulutusorganisaatioita. (Wermke 2012, 625.)

Oppivan organisaation ja opettajien täydennyskoulutuksen yhteydestä voidaan todeta, että mikäli oppiva opettaja on perustavanlaatuinen vaatimus kouluorganisaation kehittymiselle, opettajien ammatilliseen kehittymiseen ja sen suunnitteluun tulee suunnata voimavaroja ja sitä tulee tarkastella laajasti (McMahon 2001, 137; Harris & Bennett 2001; O’Sullivan 2011, 113; Wermke 2012, 618). Jos koulun rehtori ei ole toiminut kehittämään kouluun, myös koulun opettajien täydennyskoulutusvalinnat saattavat jäädä yksittäisten asioiden tai oppiaineiden kurseiksi ilman, että täydennyskoulutuksella saavutettaisiin laajempaa ja avoimempaa lopputulosta.

Tutkimuksissa (Wayne, Suk Yoon, Zhu, Cronen & Gareth 2008; Armour & Makopoulou 2012) on todettu, että riittävällä ja jatkuvalla rehtorin tuella opettaja voi kehittää kapasiteettiaan autonomiseksi ja itsenäiseksi oppijaksi, joka innovoi ja työskentelee kollaboratiivisesti ja kriittisesti. Opettajat ovat elinikäisen oppimisen tavoitteen saavuttamisen osalta avainasemassa koko yhteiskuntaa ajatellen. Täydennyskoulutus voi olla formaali malli osaamisen jatkuvalla kehittämiselle siten, että kollaboraatiolla ja kollektiivisella osallistumisella voidaan parantaa koko organisaation osaamisen tasoa. Jotta yksittäisen opettajan tai opettajaryhmän täydennyskouluttautuminen vaikuttaisi koulun kehittymiseen oppivana organisaationa, koulussa tulee olla runsaasti yhteistyöhälyä ja -kykyä jaettuun pedagogiseen keskusteluun. Koulutuksen kautta kouluorganisaatioon tullutta osaamista tulee kaikin keinoin siirtää koulun toimintakulttuurin osaksi. Mitä erilaisemmin menetelmin tätä uutta osaamista ja tietoa siirretään koulun yhteiseksi omaisuudeksi, sitä vahvemmin koulu toimii oppivan organisaation tai ammatillisesti kehittyvän yhteisön tavoin. (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas 2006, 235–236; O’Sullivan 2011, 114.)

Rehtorin tehtävässä koulunsa opetushenkilökunnan täydennyskouluttautumisen suunnittelijana voi muodostua paineita muun muassa resurssoinnin vuoksi. Monet koulutuksen järjestäjät ovat vähentäneet talouslaman myötä vapaaehtoiseen täydennyskoulutukseen suunnattuja rahoja. Tosin on todettava, että Opetushallituksen tukemaa osallistujille maksutonta koulutusta on saatavana valtakunnallisesti paljon. Vesa Raasumaa (2010) tutki väitöstutkimuksessaan rehtorien osaamisen johtamista. Hän toteaa, että kukaan itseään kunnioittava rehtori ei voi suostua enää ns. tahattoman osaamisen johtamisen keinoihin (tiedostamaton, reaktiivinen osaamisen johtaminen) vaan hän haluaa johtaa koulunsa osaamista tarkoituksellisesti. Tähän liittyy kiinteästi osaamispolkujen valintoja, resurssien kohdentamista ja täydennyskouluttautumisen suunnittelua. (Raasumaa 2010, 298–299.)

Visiointi, osaamisen tunnistaminen ja osaamisaukkojen löytäminen ovat merkittävässä asemassa rehtorin toimiessa täydennyskoulutukseen osallistumisen johtajana. Täydennyskoulutus on elinikäistä oppimista. Rehtorin osa ei ole helppo: koulun johtajana ja koulussa olevan osaamisen johtajana rehtori kantaa esimiehenä vastuuta myös

opettajien elinikäisen oppimisen toteutumisesta resurssien suorien mahdollisuuksien mukaan.

5 PEDAGOGINEN HYVINVOINTI

5.1 Työhyvinvointi ja pedagoginen hyvinvointi käsitteinä

Pedagogista hyvinvointia on lähestytty eri tutkimusalueiden konteksteissa. Siitä on kirjoitettu 1) oppimisvaikeuksien, 2) lasten ja nuorten sosio-emotionaalisten ongelmien, 3) opettajien hyvinvoinnin ja luokkahuonevuorovaikutuksen, 4) korkeakouluopiskelijoiden hyvinvoinnin, 5) moniammatillisen yhteistyön ja ohjauksen sekä 6) syrjäytymisen ehkäisemisen alueiden tutkimuksissa. Tarkoitus on ollut luoda uutta tutkimusta pedagogiikasta hyvinvointi-käsitteen avulla. (Holopainen 2010, 6.) Samoin pedagogista hyvinvointia on tutkittu osana yhtenäistä perusopetusta tutkivaa hanketta vuosina 2005–2009 (Soini, Pietarinen & Pyhältö 2008). Aiemmissä tutkimuskonteksteissa ei ole tarkasteltu pedagogista hyvinvointia erityisesti rehtorin kokemuksista käsin. Tarkastelen tässä kappaleessa ensin työhyvinvoinnin ja pedagogisen hyvinvoinnin teoreettisia yhteyksiä.

Työhyvinvointi on työssä käyvän yksilön selviytymistä työtehtävistään. Tähän vaikuttavat hänen fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen kuntonsa, työyhteisön toimivuus sekä työympäristöön vaikuttavat tekijät. Laajasti tarkastellen yksilön koko elämänpiiri vaikuttaa hänen työhyvinvointiinsa. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2005, 17.) Perinteisiin työhyvinvoinnin määrittelmiin liittyy myös Maslowin (1970) tarvehierakia. Ihmisellä on halu saavuttaa fyysisiä, turvallisuuden, rakkauden, arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeita. Fyysiset ja turvallisuustarpeet tulevat usein tyydyttyiksi työelämässä. Työolosuhteiden paraneminen siirtää painopistettä tarvehierarkiassa ylöspäin kohti arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeita. (Jääskeläinen 2008, 170.)

Työhyvinvoinnin määrittelyssä ovat usein esillä kielteiset lähtökohdat. Määrittelyissä stressi ja uupumus voivat saada keskeisen roolin. (Jääskeläinen 2008, 171; Kinnunen & Feldt 2008, 13.) Kielteisen lähtökohdan mukaan stressi- ja uupumusoireiden puuttuminen koetaan työhyvinvointina. Työstressiä on kuvattu erilaisin teoreettisin interaktiomallein, joissa yhdistetään stressitekijät ja –reaktiot. Eräitä tunnetuimmista ovat Karasekin malli työn vaatimusten ja hallinnan suhteista sekä Warrin malli. (Kinnunen & Feldt 2008, 18.) Karasekin mallia kritisoitiin myöhemmin, sillä se jätti pois tarkastelusta työyhteisön sosiaalisen tuen. Myöhemmin Karasek & Theorell (1990) loivat DCS-mallin, jossa tarkastellaan työn vaatimusten, kontrollin ja tuen vaikutusta hyvinvointiin (ks. luku 6).

Warr (2002) on lähestynyt työhyvinvointia kymmenen työssä esiintyvän piirteen kautta. Näistä kuudella piirteellä on kaksijakoinen vaikutus työhyvinvointiin. Mikäli tietty raja ylittyy, piirre muuttuu työhyvinvointia heikentäväksi. Näitä piirteitä ovat Warrin (2002) mukaan 1) työn itsenäisyys, 2) työn vaatimukset, 3) sosiaalinen tuki, 4) taitojen käyttö, 5) työtehtävien monipuolisuus ja 6) palaute työstä. Sitä vastoin neljä piirrettä työssä

ovat Warrin mukaan sellaisia, että niiden lisääntyminen ei heikennä työhyvinvointia. Näitä piirteitä ovat 1) palkka, 2) turvallisuus, 3) arvostus ja 4) esimiehen tuki. Siitosen, Repolan & Robinsonin (2002, 107) tutkimus puoltaa tätä näkemystä. Työhyvinvointia ja voimaannuttavaa johtajuutta käsittelevässä tutkimuksessaan kirjoittajat toteavat, että johtajuuteen liitetyt elementit arvostus, palaute, läsnäolo, kuuntelu, luottamus, innostaminen ja motivointi ovat kaikki työhyvinvoinnin rakennuspalikoita. Luottamus nousi tutkimuksessa esimiehen ja työntekijän välisen suhteen toimivuuden perustaksi. (Siitonen ym. 2002, 105.) Työstressitutkimuksissa huono esimiehen ja alaisen välinen suhde on todettu keskeiseksi työstressin aiheuttajaksi. Johtaja voi toimillaan jopa tehdä tuhoa: mielipahaa aiheuttava, vähättelevä, mielivaltainen tai epäjohtonmukainen toiminta voi pahimmillaan sairastuttaa alaisen. (Elo & Feldt 2008, 316.)

Työhyvinvointia kehitettäessä taustalla on ihmisen hyvinvointi niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sosiaalisestikin. Hyvinvoiva ja terve ihminen kykenee suoriutuksiin, jotka auttavat ihmistä itseään, hänen organisaatiotaan ja hänen toimintansa kohdehenkilöitä, tässä tapauksessa oppilaita. (Juuti & Vuorela 2004, 64.) Organisaation hyvinvoinnin kehittämisen tulee pohjautua sen odotuksiin, arvoihin ja työntekijöiden keskinäiseen luottamukseen ja kunnioitukseen (emt, 148). Työhyvinvointia tarkasteltaessa voidaan erottaa kaksi lähestymistapaa: osaamiseen liittyvä hyvinvointi ja jaksamiseen liittyvä hyvinvointi. Näitä ei voi Juutin (2010b, 45) mukaan erottaa toisistaan, jotta sekä työntekijä että organisaatio hyötyisivät tarkastelusta. Koulussa osaaminen liittyy vahvimmin pedagogiseen hallintaan ja jaksaminen ihmisen kokonaishyvinvointiin.

Lappalainen, Kuittinen & Meriläinen (2008, 9) toteavat myös, että kahden käsitteen, pedagogiikan ja hyvinvoinnin, yhdistäminen on hankalaa siksi, että kummankin käsitteen aiemmat erilliset määritelmät ovat teoria- ja koulukuntakohtaisia. Kuitenkin mm. Pietarinen, Soini & Pyhältö (2008) toteavat, että pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen teoreettinen tarkastelu pohjautuu juuri oppimisen ja hyvinvoinnin teorioihin. Lappalaisen ym. (2008) mukaan voidaan olettaa, että opettajan käyttäessä omia didaktisia ja pedagogisia taitojaan onnistuneesti hän kokee myös positiivisia tunteita työssään. Tästä kehittyvän hyvinvoinnin määrittelyn pedagogisen hyvinvoinnin kokemukseksi. Pedagoginen hyvinvointi on onnistumisen tunteesta kumpuava kokemus, jonka pääosassa on opettajan oma käsitys itsestään opettajana ja osaavana opetusalan ammattilaisena. Onnistumisen tunne liittyy Antonovskyn (1987) teoriaan hallinnan tunteesta (ks. luku 6).

Pedagogisen hyvinvoinnin määrittelyissä keskeistä on osaamisen ja hallinnan kokeminen, poissulkematta opettajan onnistumisen kokemuksia vuorovaikutussuhteissa eri toimijatahojen kanssa. Soini, Pyhältö & Pietarinen (2010b) määrittelevät pedagogisen hyvinvoinnin arjen käytännöistä nousevaksi hyvinvoinniksi, joka voidaan nähdä työhyvinvoinnin osa-alueena. Soini ym. (2010b) kuvailevat pedagogista hyvinvointia vuorovaikutuksen ilmentymänä, jolle oman leimansa antavat osallisuus, merkitys ja koherenssi (vrt. myös Antonovsky 1987; Pallant & Lae 2002).

Edellä kuvailtua työhyvinvoinnin ja pedagogisen hyvinvoinnin yhteyttä voidaan taustoitaa myös työn vaatimusten ja resurssien mallin avulla (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001). Mallin mukaan jokaisessa työympäristössä esiintyy sille ympäristölle ominaiset työn vaatimukset ja resurssit, jotka voivat johtaa lisääntyneeseen sitoutuneisuuteen tai päinvastaiseen, emotionaaliseen uupumiseen. Sekä työn vaatimukset että resurssit muodostuvat fyysisistä, psyykkisistä, psykososiaalisista, sosiaalisista ja organisaatiosidonnaisista osista. Työn vaatimusten osat edellyttävät jatkuvaa fyysistä ja henkistä panostusta ja taitoja: työntekijä kuormittuu fyysisesti ja henkisesti. Työn resurssit sitä vastoin ovat työn osa-alueita, jotka mahdollistavat työn tavoitteiden saavuttamisen ja parhaimmillaan keventävät työn vaatimuksia. Työn resurssit vaikuttavat työmotivaatioon, joka sitouttaa työntekijän työtehtävään ja työntekijä voi saavuttaa mielentilan, jossa työ näyttäytyy elämässä positiivisena tekijänä. (Akkermans, Brenninkmeijer, Huibers & Blonk 2013a.) Opettajan työssä tämä malli voi kuvata niitä tekijöitä, joita koulun työtehtävän arjessa tulee olla, jotta opettaja pääsee oman työnsä imuun. Työssä esiintyvät resurssit, kuten hyvä johtajuus ja kouluttautumismahdollisuudet, keventävät opettajan työn vaativuustekijöitä ja ne voivat vaikuttaa opettajan työmotivaatioon sekä hänen omaan käsitykseen itsestään opettajana. Oman opettajakäsityksen muodostumiseen vaikuttavat myös henkilökohtaiset tekijät (personal resources) kuten itsearviointikyky. Itsearviointi näyttäytyy sinnikkyutenä ja opettajan tietoisuutena omasta kyvystään konrolloida ja vaikuttaa työympäristöönsä menestyksekkäästi. (Bakker & Demerouti, 2007; Akkermans, Schaufeli, Brenninkmeijer & Blonk 2013b.)

Akkermansin ym.(2013a) mukaan urakompetensseilla on yhteys työmotivaatioon ja hyvinvoinnin kokemukseen. He määrittelevät urakompetenssit tiedoksi, taidoiksi ja urakehitystä tukeviksi kehittämiskyvyiksi. Voidaan siis olettaa, että osaamisen kehittämisen taidot ovat laajemmin yhteydessä työssä koettuun motivaatioon ja hyvinvointiin. (Akkermans ym. 2013a.)

Opetustehtävän sisältö on muuttunut, ja yhä enemmän se koostuu päivittäisestä kasvattamisesta, huolenpidosta, tuen muotojen arvioimisesta ja erilaisten pedagogisten asiakirjojen laatimisesta (Perusopetuslaki 16a-17§). Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on jaettu kahteen maailmaan: didaktiseen, joka korostaa opetussuunnitelman sisältöjen opettamista ja oppimista, sekä pedagogiseen, jossa korostuvat oppilaalle tarjottavan tuen suunnittelu, kasvatuskeskustelut sekä koulun arkipäivän toiminta. Jotta oppimista ja kasvamista koulussa tapahtuu, molempien maailmojen tulee olla toimintakunnossa. Oppilaiden tarpeet muuttuvat, opetettaviin sisältöihin tulee muutoksia ja oppimisteoreettiset suuntauukset muuttuvat: nämä muutokset edellyttävät opettajalta ajan seuraamista ja tietojen päivittämistä. Kun palaset ovat tasapainossa, pedagogisen hyvinvoinnin kenttä ulottuu koko opetus- ja oppimistapahtumaan. (Kansanen 2004, 79–80; Silander 2005, 51–52; Huhtanen 2011, 56–57.) Pedagogista hyvinvointia rakennetaan koko koulun yhteisessä oppimisprosessissa. Sekä yksittäiset opettajat ja rehtori että myös koko kouluyhteisö voivat oppia uusia, erilaisia hyvinvointia tukevia ajattelu- ja toimintamalleja. Samoin voidaan oppia kuormittumista ehkäiseviä toiminta-

tapoja. (Soini ym. 2010b.) Näin tarkastellen pedagogisen hyvinvoinnin ja oppivan organisaation kehittyminen ovat yhteydessä toisiinsa.

Tässä tutkimuksessa pedagoginen hyvinvointi -käsite on otettu esille osana rehtorin kokemaa koulupäivää. Rehtoreille esitetty kysymys on lähtenyt olettamasta, että pedagoginen hyvinvointi on koko kouluorganisaation toiminnassa näkyvä käsite. Kun johtaminen, opettaminen ja niihin liittyvät toimet ovat onnistuneita, hyvinvointi ko. alueilla voi kasvaa. Pietarinen ym. (2008) ja Soini ym. (2008) kirjoittavat opettajan ”toimijuudesta”, jolla he tarkoittavat opettajan pedagogista ja sosiaalista toimintakykyä. Opettajan pedagogisen hallinnan tunne lisää hänen omaa hyvinvointiaan. Lappalainen ym. (2008, 9) määrittelevät pedagogisen hyvinvoinnin sellaiseksi pedagogiikaksi, joka ”luo positiivisia tunnekokemuksia, tukee oppimisen prosesseja ja edistää yksilön kokonaisvaltaista kehitystä”. Tässä tutkimuksessa edellä mainittu yksilö koetaan opettajaksi ja vain välillisesti oppilaaksi. Soini ym. (2010a, 737; 2010b, 5) määrittelevät pedagogisen hyvinvoinnin joukkoon kuulumisen, autonomian ja osaamisen tunteeksi. Näiden olemassa oleminen tai niiden puuttuminen vaikuttaa pedagogisen hyvinvoinnin kokemukseen. Pedagogisen hyvinvoinnin syntymistä voidaan kuvailla toistuvina positiivisten tai negatiivisten oppimiskokemusten sykleinä, joiden vaikutuksesta tapahtuu voimaantumista ja sitoutumista – tai vastakkaisesti etäännyttymistä ja passivoitumista. (Pyhältö ym. 2010, 209.)

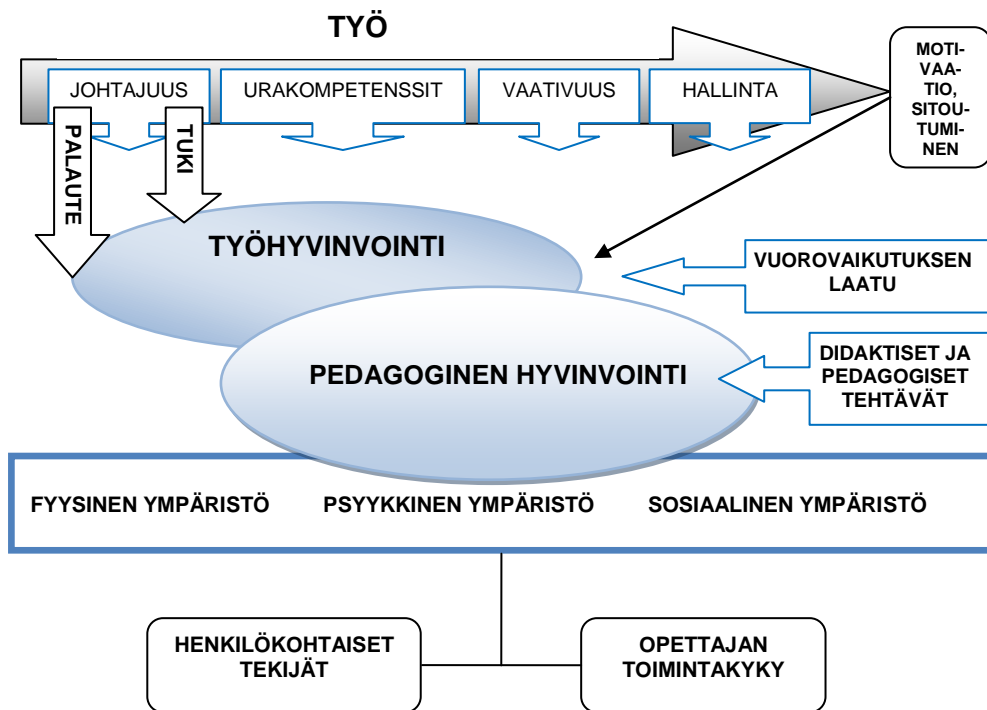
Seuraavassa taulukossa vertaillaan aiempien tutkimusten sekä tämän tutkimuksen määrittelyä pedagogisesta hyvinvoinnista. Taulukon oikea sarake esittää niitä pedagogisen hyvinvoinnin elementtejä, joita on lähestytty rehtorihaastattelussa.

Taulukko 4. Pedagogisen hyvinvoinnin määrittelyä eri tutkimuksissa sekä tässä tutkimuksessa

Kirjoittajat	Määritelmään vaikuttavat	Tässä tutkimuksessa
Soini, Pietarinen, Pyhältö 2008–2010	Opettajan kokemaa autonomiaa, joukkoon kuulumisen tunne, osaamisen tunne Vuorovaikutusprosessi	Opettajan osaamisen tila rehtorin kokemana, sen havainnointi Koulussa käytävä pedagoginen keskustelu: määrä ja laatu?
Lappalainen 2008	Positiiviset tunnekokemukset: oppimisen edistyminen	Kehittämisen- ja kehittymishalukkuus
Meriläinen 2008	Kokonaishyvinvointi	Kokemus itsestä, itsetuntemus
Haring 2008	Fyysinen oppimisympäristö	Ulkoisten tekijöiden merkitys pedagogisen hyvinvoinnin kokemiseen

Tässä tutkimuksessa pedagoginen hyvinvointi määritellään koulun työhyvinvointikarttaan kuuluvana alakäsitteenä. Pedagoginen hyvinvointi on osa opettajan kokonaishyvinvointia. Sen avulla tarkastellaan opettajan kokemusta itsestään opettajana – hänen omaan työtään koskevan hallinnan tunteen kehittymistä ja siitä syntyvää onnistumisen kokemusta. Erinomainen pedagoginen hyvinvointi näkyy opettajan koko työsuorituksessa: sen tunnistaa didaktis-pedagogisena varmuutena, vuorovaikutussuhteiden korkeana laatuna sekä sitoutuneisuutena työhön ja sen kehittämiseen.

Seuraavassa kuviossa 7 yhdistän Demeroutin ym (2001), Warrin (2002) sekä Soinin (2010a; 2010b) esittämiä näkemyksiä. Kuviossa esille nostetut elementit kuvaavat työhyvinvoinnin ja pedagogisen hyvinvoinnin yhteyttä sekä niiden eriytymistä. Pedagogisten ja didaktisten työtehtävien sekä vuorovaikutussuhteen laatu erityisen koulun asiakaskunnan, huoltajien, sekä oppilaiden kanssa on erityistä vain pedagogiselle hyvinvoinnille.



Kuvio 7. Työhyvinvoinnin ja pedagogisen hyvinvoinnin yhteys ja eriytyminen

Edellä olevassa kuviossa tarkastellaan tilannetta positiivisen tulokulman kautta. Hyvinvoinnin kehittymisen taustalla on opettajan fyysis-henkis-sosiaalinen ympäristö. Parhaimmillaan rehtorin tuki ja palaute, opettajan urakompetenssit, työn vaatavuuselementit sekä opettajan hallinnan tunne vaikuttavat opettajan työmotivaatioon sekä sitoutumiseen kouluorganisaatioon. Vuorovaikutussuhteiden korkea laatu sekä opettajan oma positiivinen kokemus hänen onnistumisestaan pedagogisissa ja didaktisissa tehtävissä vahvistavat pedagogisen hyvinvoinnin kokemusta. Henkilökohtaiset jaksamiseen ja itsetuntemukseen vaikuttavat tekijät ovat yhteydessä opettajan toimintakyvyn itsearviointiin. (vrt. Kinnunen & Feldt 2008; Soini ym. 2010a; Soini ym. 2010b; Warr 2012; Akkermans ym. 2013a; Akkermans ym. 2013b)

Työssä viihtymisellä ja organisaation kokonaisyhyvinvoinnilla on yhteys (mm. Juuti 2010b). Opettajien mukaan hyvinvointi korreloi terveydentilan, poissaolojen ja työpaikan vaihtamisen kanssa. Mikäli kouluorganisaatiota johdetaan kollaboratiivisten johtajuuselementtien viitekehyksessä siten, että avoin ja vuorovaikutteinen rehtori, opettajien välinen yhteistyö, hyvät opettaja-oppilassuhteet ja tyydyttävät oppimistulokset näytetään koulun arjessa, opettajat kokivat hyvinvoinnin lisääntyvän ja työtyytyväisyyden kehittyvän. (Wong 2010, 272.) Myös Rowling (2012) kuvailee rehtorin tuen merkitystä

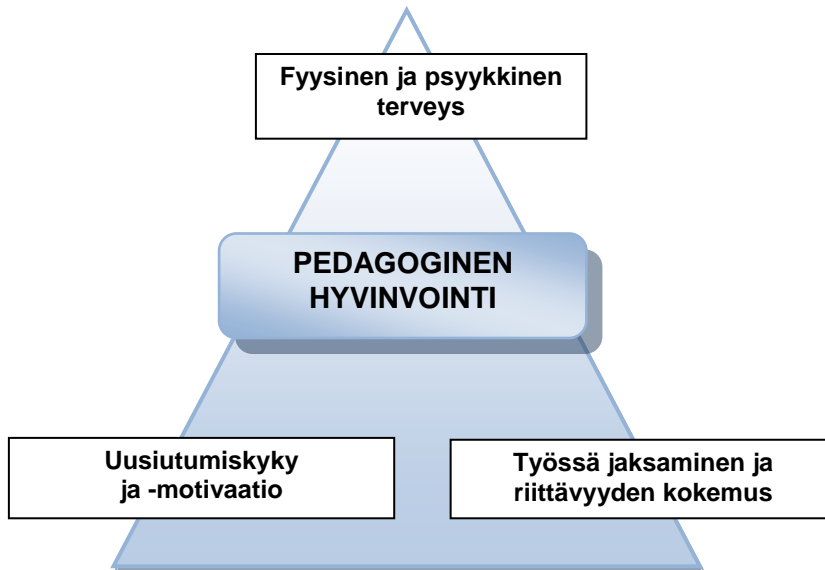
opettajien hyvinvoinnille. Tukea tarjoava kouluyhteisö, yhteenkuuluvuuden tunne ja hyvinvointi ovat yhteydessä toisiinsa. Rehtorin johtajuus vaikuttaa merkittävästi näiden elementtien ilmentymiseen koulun arjessa. Esimiehen tuki on myös työhyvinvoinnin määritelmässä luottamuksen ohella kärkitekiä: rehtori ei voi liiallisella tuellakaan työhyvinvointimäärittelyn mukaan heikentää opettajan työhyvinvointia tai pedagogista hyvinvointia. (vrt. Siitonen ym. 2002; Warr 2002.)

5.2 Pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä

Pedagoginen hyvinvointi on osa opettajien tai kouluyhteisön kokonaishyvinvointia. Sen rakennuselementtejä ovat johtajuuden, työn jatkuvuuden, työmäärän ja resurssien kokeminen. (Meriläinen & Pietarinen 2007; Pietarinen ym. 2008; Soini ym. 2010a, 737; vrt. Akkermans ym. 2013.) Opettajat ilmaisevat opettajayhteisön vuorovaikutuksen olevan merkittävä tekijä työhyvinvoinnin kehittymisen kannalta: se voi joko parantaa tai heikentää sitä. Pelkästään opettajayhteistyöllä ei kuitenkaan voi rakentaa pedagogista hyvinvointia. Opettaja on usein oman työnsä kehittämisen kanssa luokassaan yksin. Kollegaalisuuden ja autonomian välinen jännite voi vaikuttaa pedagogisen hyvinvoinnin syntymiseen. Dialogin ja vuorovaikutuksen tulee suuntautua mielekkäästi koulun ja opettamisen ydintehtävään. Tällöin myös koulun kehittäminen ja pedagoginen hyvinvointi tukevat toinen toisiaan. (Soini ym. 2008, 254.)

Suomalaisissa tutkimuksissa rehtorin merkitystä pedagogisen hyvinvoinnin yhteydessä on kuvattu melko vähän. Soini ym. (2008) mainitsevat huonon johtajuuden olevan pedagogisen hyvinvoinnin muodostumisen este. Sama seikka on tullut esiin työhyvinvointimäärittelyssä (Warr 2002; Kinnunen & Feldt 2008). Soini ym. (2008, 246) tarkastelevat koulun johtamiskulttuurin osuutta pedagogiseen hyvinvointiin lähinnä jaetun johtajuuden, opettajien autonomian ja osallistavan johtajuuden näkökulmasta. Opettajat ovat kuvailleet opettajayhteisön sisäisen vuorovaikutuksen olevan toiseksi suurin vaikuttaja pedagogiseen hyvinvointiin oppilassuhteiden jälkeen. Opettajayhteisön vuorovaikutussuhteita tarkasteltaessa rehtorin kyky mm. kannustavaan johtajuuteen ja työn itsesäätelyyn korostui opettajien vastauksissa. (Soini ym. 2010b)

Meriläisen (2008) mukaan opettajan pedagogisen hyvinvoinnin tukemisen edellytyksenä on ilmiön kokonaisvaltainen tarkastelu. Sitä tulee tarkastella sekä opettajan psyykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin että opetustyön hallinnan osalta. Opettajan pedagoginen hyvinvointi ilmenee myönteisenä kokemuksena itsestä opettajana, kasvattajana ja opetustyön osaajana. Tällöin opetustyö saa lisää mielekkyyttä ja uudistumismotivaatio kasvaa. Seuraavassa kuviossa on esitetty pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä. Uusiutumiskyky- ja motivaatio sisältävät olettamuksen myös oppimisesta. Riittävyuden kokemus tarkoittaa hallinnan tunnetta, joka saa rakennusaineensa uusiutumista tukevasta oppimisesta ja kokemuksesta.



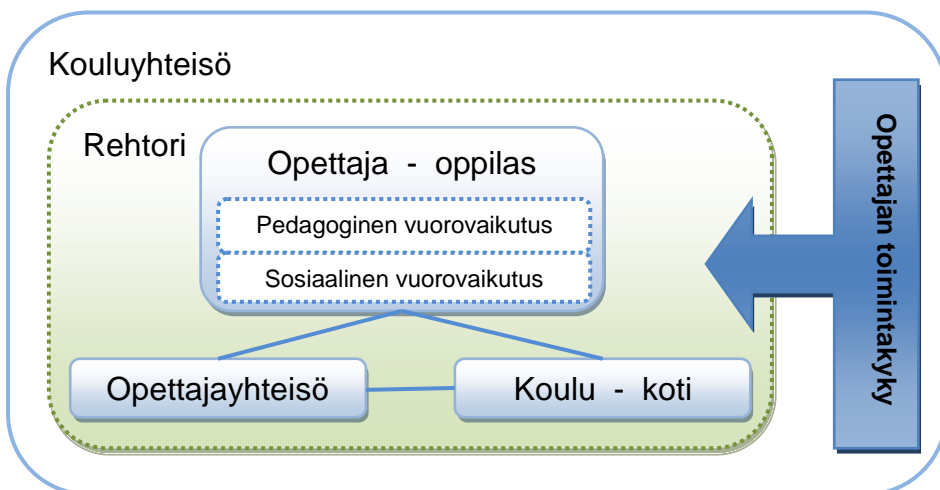
Kuvio 8. Pedagogiseen hyvinvointiin yhteydessä olevat tekijät Meriläisen (2008, 147) mukaan

Haring, Havu-Nuutinen & Mäkihonko (2008, 18) toteavat, että fyysisellä toimintaympäristöllä on merkitystä pedagogisen hyvinvoinnin kokemukselle. Fyysiset mahdollisuudet, välineet, tilat ja siisteys koetaan opettajan kannalta pedagogista päätöksentekoa parantavina tekijöinä. Myös ristiriidaton pedagoginen ajattelu on lähtökohta pedagogiselle hyvinvoinnille. Jos opettajat ajattelevat opettamisestaan ja lapsen oppimiseen kohdistuvista arvoista kollegiaalisesti samansuuntaisesti ja toimintaympäristön heikkouksia kehitetään, hyvinvointi näkyy sekä opettajien työssä että oppilaiden kyvyssä oppia. (Haring ym. 2008; Pietarinen ym. 2008.) Pietarinen ym. (2008, 55) kuvaavat artikkelissaan juuri pedagogisen hyvinvoinnin ja oppimisen yhteyttä. Heidän mukaansa koulussa oppimisprosesseja ja kouluhyvinvointia ei tule tarkastella erillisinä ilmiöinä, vaan yksilön (opettajan ja oppilaan) kasvu- ja kehitysprosesseina (Pietarinen ym. 2008, 54).

Pedagoginen hyvinvointi rakentuu opettajan työskentelyn ydinprosesseissa: opettamisen vuorovaikutusmalleissa, kuten oppimistilanteiden suunnittelussa sekä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa, arvioinnin yhteydessä sekä opetusmenetelmien valinnoissa (Soini ym. 2010a, 737). Merkittävin pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttava vuorovaikutusprosessi on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Siihen vaikuttavat myös opettajayhteisössä tapahtuva sekä kodin ja koulun välinen vuorovaikutus. Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tulevat esille sekä pedago-

ginen että sosiaalinen taso. Opettajan onnistumisen kokemus on osoitus opettajan toimijuudesta, ts. toimintakyvystä. Tämä edellyttää myös opettajan roolin monimuotoisuuden hyväksymistä. Nykykoulun asettama vaatimus opettajan roolista sosiaalisena kasvattajana on lisännyt opettajan toimijuuden vaativuustekijöitä. Opettajalta edellytetään mm. moraalikasvattajan, sosiaalityöntekijän ja esimerkin roolia, eikä näihin rooleihin siirtyminen ole kaikille opettajille mielekästä tai heidän mielestään edes tarpeellista. Kaiken koulussa tapahtuvan vuorovaikutuksen taustalle piirtyy rehtorin tapa kannustaa tai ohjata opettajakuntaa vuorovaikutukseen oppilaiden, opettajayhteisön ja kotien kanssa. Kouluyhteisön ulkopuoliset vuorovaikutustahot, kuten moniammatillinen yhteistyö oppilashuollon toimijoiden kanssa sekä koulun yhteistyötahot, vaikuttavat myös pedagogisen hyvinvoinnin kokemukseen.

Myös Holopaisen (2010, 6) mukaan pedagogista hyvinvointia tuottaa erityisesti vuorovaikutus, joka edellyttää toimijuutta ja osallisuutta. Seuraava kuvio kuvaa kouluympäristön eri vuorovaikutustasoja, jotka vaikuttavat pedagogisen hyvinvoinnin muotoutumiseen. (vrt. Pietarinen ym. 2008; Soini ym. 2008.)



Kuvio 9. Pedagogisen hyvinvoinnin vuorovaikutustasot

Pietarisen ym. (2008) ja Lappalaisen ym. (2008) mukaan pedagoginen hyvinvointi edellyttää sekä toimijuutta että osallisuutta. Opettaja on toimija, joka on osallinen kouluyhteisönsä toimintakulttuurisiin prosesseihin. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuu muutosta ja kehittymistä: tällöin myös opettajan käsitys itsestään voi muuttua, varsinkin suhteessa toiminnan tavoitteisiin ja kontekstiin. Osallisuus on em. kirjoittajien mukaan toimijuutta suhteessa yhteisöön. Näin ollen opettajan osallisuus on sitä, kuinka hän toimii kouluyhteisössä. (vrt. Rowling 2008.)

5.3 Pedagogisen hyvinvoinnin uhkatekijöitä

Heikko ammatillinen itsetunto ja kokemus omasta osaamisesta, vieraantumisen tunne omassa kouluorganisaatiossa sekä epätasa-arvoon liittyvät tunteet heikentävät pedagogisen hyvinvoinnin tunnetta. Vieraantuminen eli alienaatio on sosiologinen termi, joka kuvaa yksilön kuulumattomuuden tunnetta omaan sosiaaliseen ryhmäänsä. Käsite on mm. Durkheimin ja Marxin teksteissä tyypillinen. (Balibar 1995.) Negatiiviset kokemukset opetustilanteissa ajavat opettajan usein opettajajohtoisten opetusmenetelmien pariin. Voimaannuttavat kokemukset lisääisivät opettajan pedagogista hyvinvointia sekä uskallusta kokeilla ja käyttää erilaisia opetustapoja (Soini ym. 2010a, 738). Urakompetenssien puuttuminen ja työstä vieraantuminen voivat olla myös pedagogisen hyvinvoinnin kehittymisen esteenä (Akkermans ym. 2013).

Oppilaat ja opettajat kokevat kouluun liittyvän pedagogisen hyvinvoinnin hyvin eri tavoin. Opettajan pedagoginen hyvinvointi voi rajoittua onnistumisen kokemukseen opimistuloksien saavuttamisessa, kun taas oppilaan kouluhyvinvointi voi riippua merkittävästi esimerkiksi kiusaamistapauksen onnistuneesta selvittämisestä (Hofman, Hofman & Guldemont. 2001; Soini ym. 2010a, 738). Kouluhyvinvointia ei voi pitää pedagogisen hyvinvoinnin ala- tai yläkäsitteenä, sillä kouluhyvinvointi viittaa myös viihtyvyyteen ja turvallisuuden tunteen kokemiseen.

Oppimisprosessissa opettajalla ja koulu yhteisöllä on mahdollisuus oppia hyvinvointia tukevia strategioita, jotka samalla kehittävät työyhteisöä kokonaisvaltaisesti. Mikäli tämänkaltainen strateginen vuorovaikutuksen oppimisprosessi on koulussa vajaa, työssäuupuminen lisääntyy. Toimijuus pedagogisen hyvinvoinnin alueella on heikentynyt ja se lisää passiivisuutta. Ääritilanteessa opettaja toimii vetäytyen, muita opettajia ja heidän toimiaan vähätellen. Muutosvastarinta lisääntyy ja tilanne saattaa pahentua jopa toisten työnteon häiritsemiseksi. Tämänkaltainen toiminta voi olla seurausta mm. tavasta toimia väsymisen estämiseksi, selvittääkseen negatiivisesta kokemuksesta työpaikalla tai yrityksestä suojella itseään silloin, kun edessä on työtehtävä, johon omat resurssit ja osaaminen eivät riitä. (Pietarinen ym. 2008, 58.) Uupumusta voi lisätä esimerkiksi pirstaleinen suunnittelematon osallistuminen täydennyskoulutukseen: uusia opittuja asioita ei osata jäsentää osaksi koulu yhteisön tai omaa kehitysprosessia, eikä uuden oppiminen tue opettajuuden kehittymistä tai koulu yhteisön jaksamista. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Pietarinen ym. 2008.) Lappalainen ym. (2008, 217) toteavat myös, että hyvinvoinnin tarkasteleminen pedagogisesta lähtökohdasta käsin tuo esille koulutusjärjestelmämme suorituspainotteisuuden. Oppimistavoitteet haastavat opettajan osaamisen ja pedagogiset taidot.

Koululle asetetaan yhä enemmän vaatimuksia ulkopuolelta. Vaatimukset tuovat mukanaan kehittymisen paineita. Opettajien odotetaan olevan kehittämismyönteisiä ja aktiivisia ottamaan käyttöönsä uusia opettamisen innovaatioita. Koulun kehittämistä tutkivien viimeaikaisten tutkimusten mukaan näin ei kuitenkaan ole: näyttää siltä, että vain harvat opettajat innostuvat kehittämishankkeista oman luokkatyöskentelynsä ulkopuo-

lella. Kollegiaalisuus ja opettajien välinen yhteistyö edistävät opettajien kehittämismahdollisuuksia, sillä osaamisen reflektointi lisääntyy. (Clement & Vandenberghe 2000; Soini ym. 2010a, 739.) Opetussuunnitelma 2016 -uudistus tuo tullessaan lisää haasteita opettajien osaamiselle ja pedagogiselle hyvinvoinnille. Tuntijako, oppiainesillöt ja pedagogiset kompetenssit edellyttävät muutosvalmiutta (vrt. Nevalainen & Kimonen 2013).

Hyvä johtaminen luo perustan hyvinvoinnille. Rehtorin osuus on keskiössä koulun toiminnan johtamiseksi siihen suuntaan, että edellä mainitut joustavat menettelyt ja pedagogisen hyvinvoinnin kehittäminen mahdollistuvat. Johtajuuden puuttuminen on este pedagogisen hyvinvoinnin tunteen kehittymiselle (Soini ym. 2010a, 742). Vain hyvällä ihmisten johtamisella voidaan koulu yhteisöön luoda sellainen ilmapiiri, jossa toimintaa voidaan kehittää terveesti opettajien osallistumisen kautta. (vrt. Juuti & Vuorela 2004, 18.) Rehtorin keskeisiä tehtäviä on luoda kouluun vahva toimintakulttuuri ja antaa selkeät ohjeet siitä, kuinka koulussa tulee arjen sujua. Juuti & Vuorela (2004, 27) toteavat, että nopeasti muuttuva toimintaympäristö asettaa organisaation (koulun) sopeutumiskyvyn koetukselle. Jotta koulu voisi muuttua ympäristön muutosten vanavedessä, sen on kyettävä seuraamaan yhteiskunnassa esille tulevia vaatimuksia. Innovatiivisessa ja uutta luovassa kouluorganisaatiossa tasapaino ulkoisen ja sisäisen todellisuuden välillä on olemassa ja näin se tukee samalla toimijoiden hyvinvointia; koulu elää reaali maailmassa. Opettajat kohtaavat ulkoisen yhteiskunnan vaatimukset jatkuvasti osana koulun uusiutumisosuutta. Muutosvastarinta ohenee ja uudistukset otetaan vastaan hyväksyen ja ymmärtäen oman uusiutumisen tarve. Opettaja kantaa vastuuta oman ammattitaitonsa ylläpitämisestä ja tutkii aktiivisesti mielenkiintonsa kohteita ja kehittämistarpeita. (Juuti & Vuorela 2004, 33.) Näin ei aina kuitenkaan ole. Kehittämispaine voi johtaa myös passivoitumiseen sekä osaamisen että osallistumisen suhteen.

Soini ym. (2010a, 747; 2010b, 8-9) toteavat, että opettajat eivät aina koe itseään yhteistoiminnallisesti toimivina oppijoina omassa koulu yhteisössään. Heidän näkemyksensä mukaan se johtuu tiedon jakamisen ja vastaanottamisen vaikeudesta: opettajat eivät osaa jakaa osaamistaan yhteisöllisesti omassa koulu yhteisössään. Vaikka opettajat ymmärtävät yhteisöllisyyden merkityksen pedagogisen hyvinvoinnin kokemukselle, he eivät koe itseään pedagogisen hyvinvoinnin ammatillisina agentteina omassa koulussaan. Yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä korostava koulun toimintakulttuuri voi olla tässä tilanteessa avuksi. Opettajat eivät kuitenkaan koe työtovereitaan taakkana tai pedagogisen hyvinvoinnin syntymisen esteenä. (Pyhältö ym. 2008; Soini ym. 2010a, 747.) Suomalainen koulu on ottamassa vasta ensiaskeliansa kohti yhteisöllisempää toimintakulttuuria. Erilaiset yhteistyötä korostavat toimintamallit, kuten yhteis- tai pariopettajuus auttavat sekä tiedon jakamisessa että tiedon vastaanottamisessa.

Opettajan osaamisen kehittäminen on myös kehittävä ja arvostava suhteen luomista opettajan ja koulun välille. Pedagogisen hyvinvoinnin vahvistamiseksi on tärkeitä, että koulussa käydään analyttistä keskustelua opetuksesta ja haasteellisista tilanteista, joita opettajat kohtaavat työssään. Tällainen pedagoginen keskustelu mahdollistaa

myös yhteiset refleksiiviset tilanteet. Voidaan jopa olettaa, että pedagogis-analyttinen keskustelu on käyttämätön kehittämisresurssi, jonka avulla yhteisöllisyys ja yhteinen analyttinen näkemys opetuksesta ja oppimisesta vahvistuvat. (Soini 2010a, 747.)

Pedagogisen hyvinvointiin vaikuttavat kokemus johtamisesta, oman työn hallinnasta sekä vuorovaikutuksen onnistumisen kokemisesta eri tasoilla (vrt. Akkermans ym. 2013). Suomalaisesta pedagogisen hyvinvoinnin tutkimuksesta puuttuu vielä rehtoria lähestyvä näkökulma. Hyvinvoinnin rakentumiseen liittyviä teoreettisia malleja on luotu useita. Malleissa tulee esille työn vaatimuksiin, työautonomiaan, esimiehen tukeen, työpaikan sosiaalisiin suhteisiin, työn hallintaan ja hallinnan tunteeseen liittyviä komponentteja, jotka yhdessä tai erikseen vaikuttavat hyvinvoinnin kehittymiseen. Seuraavassa luvussa 6 esittelen kaksi hallinnan tunteen ja hyvinvoinnin yhteyttä selittävää mallia, joita tässä tutkimuksessa käytetään tutkimustuloksien avaamisessa ja selittämisessä. Teorioilla on yhteytensä myös Akkermansin ym. (2013) esittämään työn resursseja ja vaatimuksia kuvaavaan malliin.

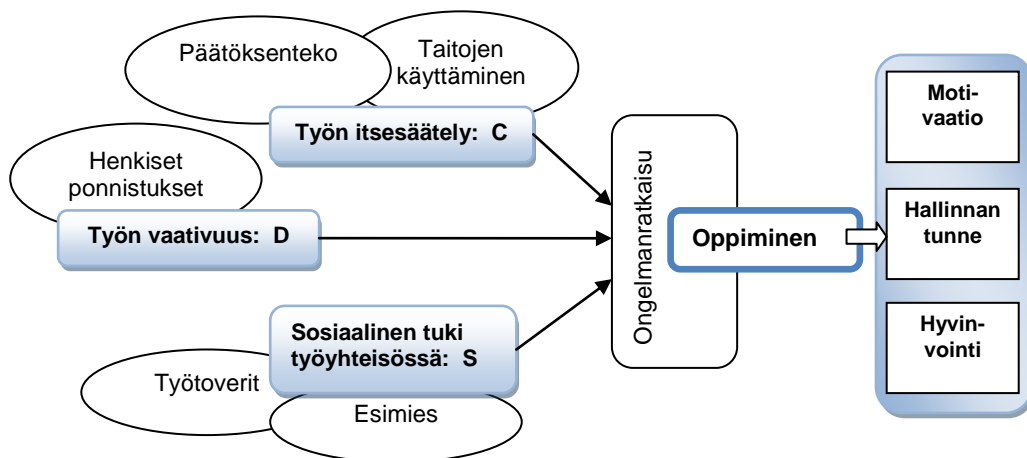
6 DCS-MALLI JA TEORIA HALLINNAN TUNTEESTA

6.1 DCS-malli

Viimeaikaiset teoriat sekä tutkimustulokset osoittavat, että työskentelyolosuhteet kuten oman työn kontrolli, päätöksentekoon osallistuminen sekä työn vaativuus ovat yhteydessä työstä nousevan hallinnan tunteeseen (Karasek & Theorell 1990; Daniels, Boocock, Glover, Hartley & Holland 2009; Bradley 2010). Bradley (2010, 97) kuvailee tätä tunnetta käsitteellä ”feelings of mastery” - mestarillisuuden tunne. Käytän tässä tutkimuksessa työn kontrollista ja omaan työhön liittyvästä päätöksenteosta käsitettä työn itsesäätely.

Leithwood (2006) kirjoittaa, että opettajien osaamisen kehittäminen on rehtorin merkittävin johtajuuselementti. Opettajat ovat motivoituneita tekemään asioita, joissa he kokevat olevansa hyviä. Leithwoodin (2006, 190) mukaan opettajan työn vaikutusta ja tehokkuutta rakennettaessa opettajan kokemus oman työn hallinnan tunteesta on tärkeimmässä asemassa. Osaamista kehittämällä hallinnan tunne vahvistuu ja opettaja motivoituu työtehtävässään. Karasek & Theorell (1990) laativat teoreettisen mallin, jonka avulla he kuvasivat työn vaativuuden, työn itsesäätelyn sekä hallinnan tunteen yhteyttä. Seuraavassa kuviossa 7 esitetään heidän laatimansa DCS (*demand* =vaatimus, *control* = kontrolli, itsesäätely, työn autonomia, *support* = tuki) -malli. Mallin mukaan vaativuudeltaan oikean tasoinen työ, työn itsesäätely ja työyhteisöstä saatava tuki auttavat työntekijää ratkaisemaan työssä esiin tulevia ongelmia. Ongelmanratkaisu auttaa työntekijää oppimaan työyhteisössä uutta, ja se kehittää hyvinvoinnin tunnetta (Daniels ym. 2010, 1003).

Karasek & Theorell (1990, 69–70) esittävät, että aktiivinen oppiminen työssä on kolmen komponentin tulosta, mutta se perustuu komponenttien mahdollistamaan ongelmanratkaisukykyyn. Ongelmanratkaisukyky johtaa työssä tapahtuvan oppimisen myötä lisääntyvään motivaatioon, hallinnan tunteeseen ja hyvinvointiin (Karasek & Theorell 1990, 99). Tutkimuksissa on todettu työn itsesäätelyn ja oppimisprosessin yhteys (mm. Taris & Feij 2004; Bond & Flaxman 2006). Myös työn itsesäätelyn vaikutus hyvinvointiin on selitetty ongelmanratkaisutaidon välityksellä (De Rijk, Le Blanc, Schaufeli & De Jonge 1998; Crawford 2007, 525). Daniels ym. (2010, 1004) toteavat kuitenkin, että työn vaativuuden, itsesäätelyn ja tuen määrän ja laadun arvioiminen eivät riitä selittämään Karasekin ja Theorellin mallia, vaan tärkeämpää on tutkia niitä prosesseja, jotka vaikuttavat koko mallin alueella. Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen on sosiaalisen tuen komponentti, Kouluorganisaatiossa rehtorin tuki opettajan taustalla voi olla vaikuttamassa opettajan ongelmanratkaisukykyyn ja sitä kautta hallinnan tunteen kehittymiseen ja hyvinvoinnin kokemiseen.



Kuvio 10. DCS-malli Karasekin & Theorellin (1990) mukaan

Karasekin ja Theorellin mallin mukaisen hyvinvoinnin tunteen – tässä tapauksessa pedagogisen hyvinvoinnin tunteen – syntymistä lähestytään tässä tutkimuksessa hallinnan tunteen jatkumona. Työntekijät, jotka tekevät vaativaa työtä ja pystyvät säätämään työtään, voimaantuvat oppimaan uutta. Uusiuduttuaan työssä he kokevat onnistumisia ja heidän hallinnan tunteensa kehittyi. (Bradley 2010, 99.)

6.2 Teoria hallinnan tunteesta

Antonovskyn (1987) mukaan hallinnan tunnetta muotoilee yksilön oma elämäkokemus. Hallinnan tunteen kokeminen voi kehittyä ja muuttua erilaisten yksilölle tapahtuvien elämäntilanteiden ja kokemusten, koulutuksen ja ympäristön johdosta. (Kinman 2008; Feldt, Leskinen, Koskenvuo, Suominen, Vahtera & Kivimäki 2011.) Silloin kun kyse on elämänhallinnan tunteesta, sen kehittymisen katsotaan stabiloituvan nuorena aikuisena, mutta siihen voivat vaikuttaa vielä myöhemmälläkin iällä mm. työympäristö ja työssä tapahtuva oppiminen (Kalimo, Pahkin, Mutanen & Toppinen-Manner 2003, 111; Kinman 2008, 824–825). Antonovskylaisittain on siis kysymys melko stabiilista ja pysyvistä piirteistä yksilön tunnekartassa. Antonovsky määrittelee hallinnan tunteen orientaatioksi, joka määrittelee, missä määrin yksilöllä on laaja ja kokonaisvaltainen luottamus siihen, että 1) ympäristön tuottamat ärsykkeet ovat ennustettavissa ja ymmärrettävissä, 2) ympäristön tuottamien ärsykkeiden esittämien vaatimusten kohtaamiseksi yksilöllä on riittävät henkilökohtaiset resurssit ja 3) vaatimukset ja haasteet ovat ajallisen ja panostuksellisen investoinnin ja sitoutumisen arvoisia. (Antonovsky 1987,

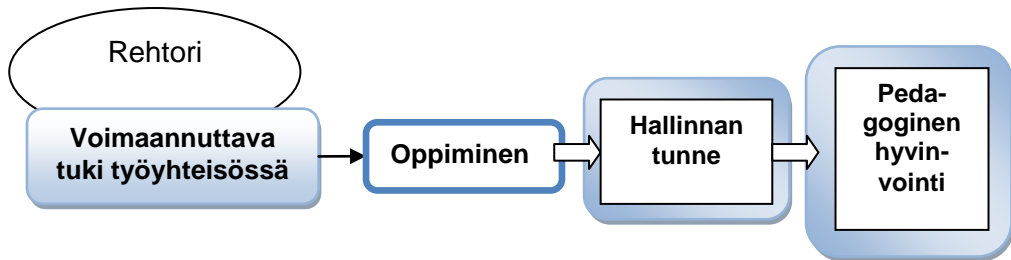
19; Poppius, Tenkanen, Kalimo & Heinsalmi 1999, 109; Pallant & Lae 2002, 40; Feldt ym. 2011, 69.)

Hallinnan tunteen teorialla voidaan selittää yhteys korkean hallinnan tunteen ja yksilön kognitiivisten, emotionaalisten ja välineellisten strategioiden haltuunottokyvyn välillä, mikä johtaa hyvinvointiin ja pärjäämisen kokemiseen. Hallinnan tunteen on todettu olevan lähellä muitakin elämän haltuunottamista ja pärjäämistä kuvaavia käsitteitä, kuten optimismia, minäpystyvyyttä ja emotionaalista stabiiliteettia. (Feldt ym. 2011, 70.)

Hallinnan tunnetta lähellä on kompetenssin tunne, joka työelämässä kertoo siitä, kuinka yksilö tuntee työssään tarvitsemiensa taitojen ja tietojen olevan sillä tasolla, kuin niiden hänen työssään pitäisikin olla. Työkompetenssin tunne yhdistyy työelämässä varsinaiseen työssä suoriutumiseen: sitä vahvistavat työstä saatu palaute ja itseluottamus. Tutkimusten mukaan korkea hallinnan ja työkompetenssin tunne vaikuttaa hyvinvointiin ja työntekijän terveyteen. (Kalimo ym. 2003, 111, 119; Nijveldt, Beijaard, Brekelmans, Verloop & Wubbels 2005, 90.) Tässä tutkimuksessa hallinnan tunne nähdään opettajan kokemuksena työvarmuudesta, joka syntyy tietojen ja taitojen sekä vaatimusten tasapainosta. Hallinnan tunteen syntymiseen vaikuttavat yksilölliset tekijät, kuten elämäkokemus ja koulutus, mutta myös työyhteisössä tapahtuva kehittyminen. Tilanteet ja tehtävät muuttuvat opettajan työssä, ja näin ollen myös kokemus hallinnan tunteesta voi vaihdella. Työkompetenssin positiivinen kokemus on osa pedagogisen hyvinvoinnin tunnetta. Tarkastelen edellä mainittuja tekijöitä rehtoreiden näkemysten kautta.

Yhdistän Karasekin & Theorellin (1990) sekä Antonovskyn (1987) teoreettiset mallit lähestymistavaksi, johon peilaan tutkimustuloksia pohdintaosassa. DCS-mallissa tarkastelen erityisesti S:n (*support*) vaikutusta organisaatitasolla tapahtuvaan oppimiseen sekä sen vaikutuksia hyvinvointiin rehtoreiden näkemysten mukaan. Lisäksi asestan omassa tutkimustehtäväkartassani hallinnan tunteen oppimisprosessin ja hyvinvoinnin väliin. Antonovskyn hallinnan tunteen teoria on salutogeeninen eli terveyslähäinen (Pallant & Lae 2002, 39), mutta tämän tutkimuksen hermeneuttisen tarkastelun pohjaksi hallinnan tunteen teoriaa lähestytään rehtoreiden kokemusten kautta.

Seuraavassa kuviossa 11 esitän Antonovskyn (1987) sekä Karasekin ja Theorellin (1990) teorioiden pohjalta rakennetun teoreettisen tarkastelumallin, jonka valossa tämän tutkimuksen tuloksia pohditaan. Samansuuntaisen mallin antavat myös Ruohotie & Honka (2002) kuvaillessaan korkeatasoisen suorituksen sykliä. He perustavat mallinsa tavoitteen asettelun teorialle, jonka perusteella on osoitettavissa, että työsuoritus paranee työmotivaation lisääntyessä. Hyvinvointiin ja tyytyväisyyteen työssä vaikuttaa saatu palkkio tai kannuste. (Ruohotie & Honka 2002, 27–35.)



Kuvio 11. Voimaannuttavan tuen, oppimisen, hallinnan tunteen ja pedagogisen hyvinvoinnin polku.

7 TUTKIMUSMENETELMÄT, AINEISTOT JA TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

7.1 Tutkimusmenetelmä

7.1.1 Laadullinen, fenomenologinen tutkimus

Tutkimuksessa tulkitaan rehtorin käsityksiä koulunsa kehittämistä. Tutkimus tarkastelee myös rehtoreiden näkemyksiä koulun kehittämisen ja pedagogisen hyvinvoinnin yhtymäkohdista. Laajemmin nähtynä tutkija itse on osa tutkittavaa rehtorijoukkoa. Vaikkakaan en ole tutkimusprosessin aikana mieltänyt itseäni yhdeksi informanteista, vaan olen tulkinnut tuloksia tulevaisuusverstaan osallistujien ja 14 haastatteluun osallistuneen rehtorin näkemyksien pohjalta, pitkä kokemukseni rehtorin tehtävästä (vuodesta 1996) tuo tutkimukseen paljon omakohtaista tietoa, kokemusta ja haastetta. Oman ääneni kuuluminen tutkimusaineiston analysointivaiheessa on väistämätöntä, vaikka olen pyrkinyt ulkoistamaan itseni aineiston ulkopuolelle. Tutkimusaineiston pragmaattinen tulkinnallisuus korostuu, koska tutkittava aihepiiri on hyvin lähellä arkipäivän kokemuksiani työelämässä. Käytännön toimet, keskustelut ja kokemukset ovat auttaneet minua avaamaan aineistoa ja tulkitsemaan rehtoreiden näkemyksiä. Rehtorit ovat tulkinneet omia näkemyksiään, ja olen taas vuorostani tulkinnut näitä rehtoreiden tulkintoja. Koko tutkimusta kuljettaa hermeneuttisen tutkimuksen kehä.

Laadullinen tutkimus perustuu aristoteeliseen tieteenfilosofiaan, jonka perimmäisenä ajatuksena on tutkittavan kohteen ymmärtäminen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 28). Laadullisen tutkimuksen kriteerit täytyvät Alasuutarin (1994), Denzin & Lincolnin (1994), Karilan (1997) ja Eskola & Suorannan (2008) mukaisesti. Eskolan & Suorannan (2008, 15–24) mukaan laadullinen tutkimus sisältää seitsemän lueteltavissa olevaa tunnusmerkkiä. Olen lisännyt luettelon perään suluissa tunnusmerkin ilmentymisen tässä tutkimuksessa.

- 1) Aineistonkeruumenetelmä (muistiinpanot, haastattelu)
- 2) Tutkittavien näkökulma (osallisuus = oma toiminta rehtorina)
- 3) Harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta (informanteiksi valitut rehtorit)
- 4) Aineiston laadullis-induktiivinen analyysi (tutkimus etsii perustietoa ilmiön olemuksesta)
- 5) Hypoteesittomuus (tutkimuskohteesta muodostuneet ennako-oletukset on raportoitu teoriaosassa)
- 6) Tutkijan asema (joustava mahdollisuus tutkimuksen suunnitteluun, subjektiivisuuden tiedostaminen)
- 7) Narratiivisuus (rehtoreiden haastattelujen litterointi ja tulkinta)

Fenomenologia on filosofinen oppi, joka keskittyy siihen, kuinka yksilö omakohtaisesti kokee tutkittavan asian ja samalla tulkitsee sitä. Fenomenologi haluaa siis ymmärtää, kuinka tutkittava näkee ja kokee maailman ympärillään. Fenomenologia on suuntaus, ei niinkään tutkimusmenetelmä. (vrt. Marton 1986; Marton & Booth 1997; Åkerlind 2005). Fenomenologia keskittyy ilmiön olemassaolon kuvailemiseen. Olen lähestynyt rehtorin käsityksiä tutkimustehtävässä esitellyistä asioista fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusfilosofian tavoin: ilmiön ymmärtäminen on tutkimustuloksia tulkittaessa tärkein päämäärä.

Tulkinnalliseen paradigmaan perustuvan tutkimuksen ensisijainen tarkoitus on ymmärtää inhimillisen kokemuksen subjektiivista maailmaa. Jotta tutkittavaa ilmiötä voitaisiin lähestyä oikein, pitää pyrkiä tutkittavan ilmiön ”sisälle” ja luoda ymmärrys asialle sieltä käsin (Cohen, Mannion & Morrison 2007, 21). Tutkittavien toiminnot ovat tutkimuksen kannalta merkityksellisiä vain, mikäli tutkija pystyy varmistamaan, että tutkittavan aikomus on jakaa kokemuksiaan. Teoria rakentuu ymmärryksestä, joka selittää ihmisten tapaa toimia. Tutkittavan ilmiön lähestyminen ”sisältä” on mahdollista, sillä kuulun tutkijana itse samaan viiteryhmään kuin tutkittavat ja tutkimuksessa esilletulleet asiat ovat osittain myös osa omaa työkokemustani.

Willis (2007, 97) kirjoittaa, että tulkinnallisen paradigman mukaan todellisuus on sosiaalisesti rakennettua (vrt. Niinistö 1981). Tulkinnallinen tutkimusparadigma pyrkii tutkiskomaan kontekstuaalisen tilanteen ymmärtämiseen sen sijaan, että se pyrkisi löytämään universaaleja lakeja ja teorioita (Willis 2007, 111). Tulkinnallisen paradigman avulla tutkija tutkii, kuinka tutkittavat ymmärtävät toimintojaan, tuottaen samalla käytäntöön sidottua tietoa (Niinistö 1981, 49; Willis 2007, 117).

Tulkinnallinen, fenomenologisesti kirjoitettu tutkimus painottaa sosiaalisesti rakennettuja ja todellisuuksia, paikallisia yleistyksiä, käytännön merkityksiä ja tavallista puhetta. Tulkinnallinen tutkimus sisältää tavallisesti myös monimuotoisia perspektiivejä tutkittavasta ilmiöstä. Se selittää yksityiskohtaisesti tutkimuskontekstin ja tutkimusta ympäröivän tilanteen. (Denzin & Lincoln 1994, 502–503). Tarkoitus on tutkia, kuinka asia on ja mitä tutkittavasta asiasta on tullut.

7.1.2 Rehtoreiden toiminnan kehittäminen toiminnallisen tapaustutkimuksen avulla

Rehtoritutkimuksen tulokset on suunnattu ensisijaisesti rehtoreiden oman työn ja toiminnan kehittämiseen, mutta sekundaariset vaikutukset rehtoreita koskevasta tutkimuksesta näkyvät koulun kokonaisvaltaisessa kehittämistyössä, koulujärjestelmän kehittämisessä, opettajankoulutuksessa, rehtorikoulutuksessa ja vastaavanlaisen muun akateemisen tutkimuksen kehittämisessä (vrt. Lomax 2007, 170). Opetuksen ja kasvatuksen ammattilaiset luovat tieteenalalleen uutta tietoa ja rakentavat teorioita

tutkimalla omia käytänteitään ja toimintatapojaan (Whitehead 1999, 86; Lomax 2007, 171).

Whiteheadin (1999) näkemys toiminnan tutkimuksesta perustuu siihen ajatukseen, että käytännön toimijat itse tutkivat omaa toimintaansa. Vaikka tätä tutkimusta ei voida toimintatutkimuksen perinteisessä muodossa sellaisena pitääkään, (spiraalinmuotoinen toiminnallinen prosessi, jossa tutkittavat osallistuvat kehittämistyöhön tutkimustehtävän suunnassa, vrt. McNiff & Whitehead 2011, 9) on tällä tutkimuksella yhtymäkohtia toimintatutkimuksen toiminnan kehittämistä koskeviin lähestymistapoihin. Kemmis (1997) jakaa toimintatutkimuksen kolmeen tyyppiin: 1) tekniseen, 2) käytännölliseen ja 3) kriittiseen. Hänen mukaansa kriittinen toimintatutkimus voimaannuttaa osallistujiansa kohtaamaan muutoksen toiminnassaan sekä antaa heille uutta tietoa, jonka varaan muutos voidaan perustaa. (vrt. Zuber-Skerritt 1996, 85; Somekh 2008.) Samaa mieltä ovat McNiff & Whitehead (2011, 8) todetessaan, että toimintatutkimus on voimallisesti vapauttava tutkimusmuoto, koska se asettaa käytännön toimijat tutkimaan itse omaa työtään. Toimijat pyrkivät löytämään keinoja, joiden avulla he voivat toteuttaa omia kasvatuksellisia arvojaan. McNiffin ja Whiteheadin (2011) tähän määritelmään voin liittää tämän tutkimuksen toiminnallisuuden.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on kaksitasoinen: 1) auttaa tutkimukseen osallistuneita rehtoreita refleктоimaan omaa työtään ja kehittymään siinä sekä 2) tuottaa siirrettävissä olevaa tietoa tutkimustehtävästä.

Myös Carr & Kemmis (1986) määrittelevät toimintatutkimuksen itsereflektivaksi tutkimukseksi, jota käytännön toimijat itse tekevät kehittääkseen toimintaansa ja oikeutustaan toimia opettajina ja kasvattajina (Carr & Kemmis 1986, 162). Toimintatutkimusta voidaan pitää yhtä lailla sekä yksilöitä muuttavana että myös sitä sosiaalista ryhmää muokkaavana, mihin yksilöt kuuluvat (Kemmis & McTaggart 1992, 16). Voidaan siis todeta, että tutkimukseen osallistuessaan rehtorit refleктоivat omaa työtään ja toimivat sisäisinä tutkijoina: rehtoreiden oma toiminta saa uusia reflektion myötä kehittyneitä toimintatapoja. (vrt. McNiff & Whitehead 2011.)

Toimintatutkimuksen perustavanlaatuisen tarkoitus ei yksinomaan ole uuden tiedon tuottaminen, vaan käytännön toiminnan kehittäminen (Holland & Campbell 2005; Somekh 2008). Tutkimusta tehtäessä on myös pohdittava, kenen hyväksi tutkimustyö tehdään ja mille lukijakunnalle työn tuloksista on hyötyä. Tätä tutkimusta tehdessäni ensisijaisena ajatuksenani oli tavallisen pikkukaupungin opetustoimen rehtoreiden näkemysten avaaminen tutkimuksen kohteena olleesta aihealueesta. Tutkimuksen hyöty on kuitenkin monikerroksinen: se kertoo deskriptiivisesti rehtoreiden näkemyksistä vuosien 2008-2011 aikana koulun kehittämiseen ja pedagogiseen hyvinvointiin liittyvistä asioista, mutta samalla tutkimus tuo myös lisätietoa koulun kehittämiseen liittyvistä asioista koulutuspoliittiseen keskusteluun. Tutkimus voi herättää kysymyksiä ”Kuinka asiat ovat” ja ”Kuinka niiden pitäisi olla”.

Ramos (2002, 2) mainitsee tutkimukseen osallistuvien sekä siitä suoranaisesti hyötyvien tahojen osallistumisen tutkimuksen suunnitteluun ja sitä kautta myös vaikutuksen yhteisesti luotuun toimintaan. Toimintatutkimus demokratisoi tutkimusprosessin yhdistämällä sen paikallisten käytännön toimijoiden elämään. (Greenwood & Lewin 1998, 3; Ramos 2002.) Tutkimuksen informantteina toimineet rehtorit loivat yhdessä tutkijan kanssa tutkimuksen kontekstia osallistumalla ensimmäiseen verstastyöskentelyyn, jonka perusteella valittiin tutkimuksen keskeisimmät alueet ja haastattelun tematiikka. Samoin tutkimukseen osallistuneet rehtorit ovat saaneet osallistua palauteverstaaseen, jossa heillä on ollut mahdollisuus antaa palautetta tulkinnoista ja analyysista.

Eskola & Suoranta (2008) kirjoittavat toimintatutkimuksen olevan yleisnimitys sellaisille lähestymistavoille, joissa tarkoituksena on vaikuttaa tutkittavaan ilmiöön intervention kautta. Tutkija voi pyrkiä osallistumaan tutkimuskohteena olevan yhteisön toimintaan pyrkimyksenään ratkaista jokin ongelma, joka on tutkittavalle yhteisölle yhteinen. Tutkimuksen on juuri Eskola & Suorannan näkemyksen mukaisesti tarkoitus auttaa rehtoreita kehittämään reflektoinnin avulla itsessään taitoja (koulun kehittäminen ja pedagogisen hyvinvoinnin luominen kouluorganisaatiossa) sekä kehittää samalla myös organisaation toimintaa. (Eskola & Suoranta 2008, 127–128.)

Edellä mainitut seikat sopivat hyvin tähän tutkimukseen. Tulevaisuusverstaisiin osallistuminen ja haastattelutuokit ovat toimineet interventioina. Koska tutkittavien rehtoreiden ryhmä on kokonaisuudessaan Salosta, voidaan tutkimusta myös pitää casena, tapaustutkimuksena. Case- eli tapaustutkimus on syntynyt taloustieteen, psykologian, sosiologian ja politiikan tutkimuksen tieteen aloilla. Sillä on yhtymäkohtia etnografiseen tutkimusotteeseen. Koska tapaustutkimus lähestyy tutkittavaa ilmiötä sen aidossa ympäristössä, se ymmärtää ilmiön kontekstin merkityksen syy- ja seuraussuhteiden muodostumisessa. Tapaustutkimus tutkii ja raportoi ilmiön monimuotoisuutta, dynaamisuutta ja tapahtumien vuorovaikutusta sekä ihmisten keskinäisiä suhteita (Sturman 1999; Cohen ym. 2007, 253). Merriam (1988, 9) kuvailee tapaustutkimusta ”erityisen ilmiön kuten ohjelman, tapahtuman, henkilön, instituution tai sosiaalisen ryhmän tutkimiseksi”.

Cohen ym. (2007, 253) siteeraavat Hitchcock & Hughesia (1995) tapaustutkimuksen määrittelyssään:

- 1) Tapaustutkimus kuvailee laajasti ja elävästi tutkittavaa kohdetta.
- 2) Se luo kronologisen kertomuksen tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä.
- 3) Se sekoittaa yhteen ilmiön kuvaamisen ja sen tulinnan (analyysin).
- 4) Se keskittyy yksittäisiin tutkittaviin tai ryhmiin ja etsii ymmärrystä heidän toimintoilleen.
- 5) Se valottaa ilmiön tutkimisen kannalta merkittävimmät asiat.
- 6) Tutkija on integroitu tutkittavaan ilmiöön.

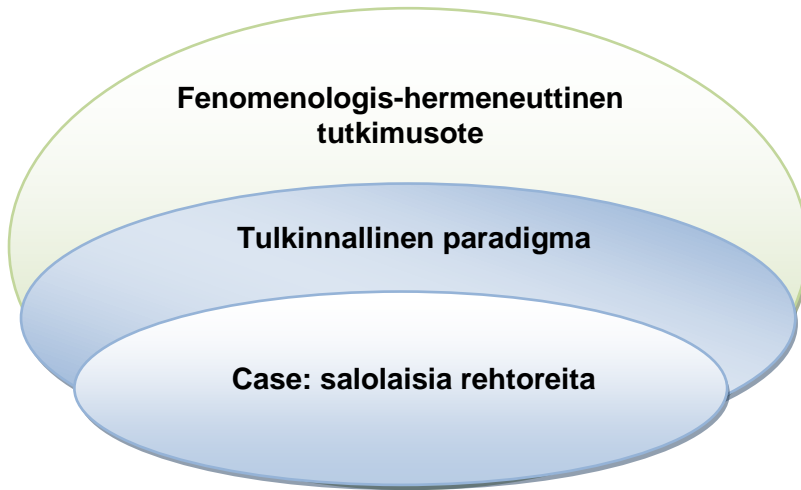
Willis (2007, 243) jakaa teoksessaan tapaustutkimuksen eri tyyppeihin. Karkean jaon hän tekee sen mukaisesti, millä alueilla tutkimusta tehdään. Eräs luokista on *koulutus-*

ta koskeva tapaustutkimus. Myös Sturman (1999, 107) erottelee koulutuksen alueella tehtävän tapaustutkimuksen omaksi luokakseen. Toinen Willisin (2007) tapa luokitella tapaustutkimukset pohjautuu kerätyn aineiston käyttöön. Hän jakaa tutkimukset kuvailuviin ja tulkinnallisiin. Tulkinnallisuus voidaan siis hyväksyä osaksi tapaustutkimusta (Merriam 1988; Willis 2007; Yin 2009). Kuvaileva tapaustutkimus tyytyy laajaan ilmiön kuvailemiseen ilman teoreettista viitekehystä tai tarvetta luoda uutta teoriaa aineiston pohjalta. Sen sijaan tulkinnallinen tapaustutkimus käyttää ilmiötä kuvailevaa runsasta aineistoa kehittääkseen kategorioita kuvaillakseen, tukeakseen tai haastaakseen ne teoreettiset oletukset, joita tutkijalla oli ennen aineiston keräämistä. Vaikkakin keskiössä on ilmiön ymmärtäminen, se saattaa saada vaikutteita hallitsevista malleista ja teorioista. (Merriam 1988, 28; Willis 2007, 243). Tätä tutkimusta voidaan edellä olevan perusteella pitää tulkinnallisena tapaustutkimuksena.

Cohen ym. (2007, 254) kirjoittavat tapaustutkimuksen maalaavan muotokuvaa tilanteesta: millaista on olla tilanteessa mukana, kuvata todellisuutta ja tutkittavien kokemuksia, ajatuksia ja tunteita tutkittavasta ilmiöstä. Myös Robson (2002, 178), kuten Cohen ym. (2007, 253), toteaa case-tutkimuksen edellyttävän tutkittavan ilmiön lähestymistä sen todellisessa ympäristössä. Yin (2009) toteaa, että tapaustutkimus voi hyvin yhdistyä toiseen tutkimusstrategiaan, kuten toimintatutkimukseen (Yin 2009, 63).

Koska suomalainen rehtoritutkimus ei aiemmin ole keskittynyt rehtoreiden tapaan toimia kouluorganisaationsa johtajana siten, että tutkimus seuraisi myös pedagogisen hyvinvoinnin kehittämistä, tämän tapaustutkimuksen koulutuspoliittinen ja pedagogista johtajuutta tukeva tilaus on hyvin perusteltavissa. Salolaisten rehtoreiden joukko tutkimusinformanteina oli sikälikin mielenkiintoinen, että tutkimusprojektin alkaessa Salossa 2009 tapahtunut kuntaliitos oli juuri rakentunut, rehtoreiden toimintaympäristö ja -kulttuuri olivat muotoutuneet uudelleen, esimies oli vaihtunut ja tutkimuksen aihepiirin ensimmäinen idea oli lähtenyt rehtoreilta itseltään. Tutkimus on tehty Salon kaupungin kuntaliitoksen aikaan, mutta liitoksen vaikutuksia tuloksiin ei ole huomioitu. Rehtoreiden näkemykset tutkimuskohteena olevasta asiasta ovat kuitenkin heidän omaan rehtorikokemukseensa perustuvia.

Tämä tutkimus lähestyy Merriamin (1988) tulkinnallisen tapaustutkimuksen menetelmää, sisältäen toimintatutkimuksen ajatuksen intervention myötä tapahtuvasta toiminnan kehittämistä. Interventiona pidän ”tutkimusmatkaa”, jonka kuluessa rehtorit ovat tiedostaen tai tiedostamattaan reflektoineet omaa toimintaansa koulun kehittämisessä ja tutkimustehtävän mukaisessa toiminnassa. Seuraavassa kuviossa esitän tämän tutkimuksen tutkimusfilosofista taustaa. Olen merkinnyt tulkinnallisen paradigman toteutuvan salolaisen rehtoriryhmän muodostamassa tapauksessa, casessa. Rehtoriryhmästä on kerätty tutkimuksessa käytetty aineisto, jonka kuvaan kappaleessa 7.2.



Kuvio 12. Tutkimusote

Tutkimus alkoi vuonna 2008 toukokuussa pidetystä rehtorikokouksesta, jossa nostettiin kuntaliitoksen vuoksi merkittävänä asiana esille mm. opettajien täydennyskoulutuksen järjestäminen. Laadin tutkimussuunnitelman ja tapasin rehtorit tulevaisuusverstaassa lokakuussa 2008. Haastattelut järjestettiin vuonna 2009 ja palauteverstaas vuonna 2011. Väitöstutkimus kirjoitettiin loppuun vuosina 2012–2014. Tutkimusta voidaan pitää näin ollen pitkittäistutkimuksena aineiston keräämisen suhteen. Pitkän ajan kuluessa tapahtunut monimenetelmäinen aineiston kerääminen on mahdollistanut informanteille ja tutkijalle tutkimustehtävää koskevien kysymysten ja analyysin pohtimisen uudelleen.

Tämän tutkimuksen konteksti ja ympäröivät tilanteet ovat muuttuneet tutkimusprosessin aikana. Tulosluvun aluksi kuvailen koulujen kehittämiseen liittyvää tilannetta Salossa vuosina 2008-2013. Kirjoittaessani tutkimusta loppuun kunnassa tehtiin toista organisaatiouudistusta. Konteksti muuttui tutkimusprosessin aikana, mutta tulososassa olen tulkinnut vain haastatteluajankohtaan liittyneitä rehtoreiden käsityksiä. Tutkimuksen aikataulu aineistoinen on kuvattu kokonaisuudessaan kuviossa 13 sivulla 105.

7.2 Aineistot

7.2.1 Tutkimuksen tausta ja osallistujat

Tutkimus suoritettiin Salossa vuosina 2008–2011. Uuden Salon (kuntaliitos 1.1.2009: Halikko, Muurla, Kiikala, Kisko, Kuusjoki, Pertteli, Perniö, Salo, Särkisalo ja Suomusjärvi muodostivat yhdessä uuden Salon kaupungin) kaikki perusopetuksen rehtorit oli kutsuttu ensimmäisen kerran uuden Salon kaupungin opetustoimen järjestämään rehtoritapaamiseen 7.5.2008 Turun ammattikorkeakoulun Salon yksikön tiloihin. Koollekutsujana toimi tuleva perusopetuksen opetustoimenjohtaja. Päivän aikana nostettiin esille niitä asioita, joita oli vielä vuoden 2008 aikana selvitettävä. Kuntaliitoshanke, joka sovittiin 10 kunnan valtuustojen kokouksissa 11.6.2007, kulmineitui seutukunnan kuntien yhdistymiseen ja uuden Salon kaupungin syntymiseen 1.1.2009. Sivistystoimessa oli johtajatasolla mietitty strategisia linjauksia uuden kunnan sivistystoimen palvelujen tuottamiseksi. Rehtorit nostivat kokouksessa esille käytännönläheisempiä asioita. Niiden joukossa oli mm. täydennyskoulutuksen ja veso-koulutuksen järjestäminen uudessa suurkunnassa.

Tutkittavien koko ryhmän muodostavat salolaiset rehtorit (yhteensä n=38), jotka osallistuivat erilaisin ryhmin eri osiin tutkimuksessa kolmen vuoden aikana. Aineisto on kerätty 5-vaiheisesti:

- 1) a. Rehtoritapaaminen toukokuussa 2008 ammattikorkeakoululla: keskustelunaiheet täydennyskoulutuksen järjestämisestä -> tutkimuksen lähtökohta.
b. Toinen rehtoritapaaminen toukokuussa 2008 Kirjakkalassa: tutkimuksen aihepiiriin esittelemine rehtoreille.
- 2) Tulevaisuusverstaas Siuntiossa lokakuussa 2008: osallistujina Kanta-Salon (Salon ennen 1.1.2009) rehtorit (n=14) -> verstaas aihe koulun kehittäminen ja osaamisen johtaminen rehtoritapaamisessa esille nousseiden teemojen perusteella.
- 3) Haastattelut vuonna 2009: osallistujina 14 salolaisrehtoria -> teemahaastattelun tematiikka kehitetty tulevaisuusverstaassa esille nousseiden asioiden pohjalta.
- 4) Palauteportaali kesällä 2010: haastatteluun osallistuneilla oli mahdollisuus antaa internet-portaaliin palautetta haastatteluanalyysistä ja sitaateista.
- 5) Palauteverstaas huhtikuussa 2011: osallistujiksi kutsuttu kaikki haastatteluun osallistuneet rehtorit, osallistujia oli 9/14. Osallistumattomuutta selittävät työkiireet, irtisanoutuminen ja eläköityminen.

7.2.2 Rehtoritapaamiset ja tulevaisuusverstaas vuonna 2008

Rehtorit olivat toukokuun alussa v. 2008 rehtoritapaamisen yhteydessä Turun ammattikorkeakoulun Salon yksikössä nostaneet yhdeksi huolenaiheekseen kuntaliitoksen yhteydessä opettajien täydennyskoulutuksen järjestämisen sekä siihen suunnattavat

resurssit. Tämän rehtoritapaamisen jälkeen osallistuin Lounais-Suomen aluehallintoviranomaisen järjestämään seminaaripäivään, jossa pohdittiin samoja kysymyksiä. Tutkimuksen teemat alkoivat rakentua. Tutkimuksen ensimmäiseen esittelyyn, jossa keskusteltiin alkavasta yhteistyöstä tämän tutkimuksen myötä, osallistuivat kaikki yhdistyväen suurkunnan perusopetuksen rehtorit. Toimin tuohon aikaan opetustoimen vs. koulutuspäällikkönä ja rehtoritapaamisten järjestelyt kuuluivat velvollisuuksiini. Tapaaminen järjestettiin Perniön Kirjakkalan Ruukkikylässä toukokuussa 2008. Kerroin rehtoreille alkavasta tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta tarjota rehtoreille reflektointiapua oman työn suunnitteluun sekä koulun kehittämiseen. Täydennyskoulutukseen oli ollut menneinä vuosina melko hyvin resurssia käytössä: kaikki halukkaat opettajat olivat päässeet valitsemaansa vapaaehtoiseen täydennyskoulutukseen.

Koska kuntaliitosta ei ollut vielä vuonna 2008 tehty, ensimmäiseen tulevaisuusverstaaseen, joka pidettiin Siuntion kylpylässä lokakuussa 2008, osallistuivat Kanta-Salon (Salo ennen 1.1.2009) rehtorit (n=14). Tulevaisuusverstaas noudatti tiiviisti Jungk & Müllertin (1987) tulevaisuusverstaan kaavaa. Tulevaisuusverstaan aikana rehtorit ottivat esille pedagogiseen johtajuuteen ja koulun osaamistason pohtimiseen liittyviä ongelmia, jotka kerättiin seinälehdille. Verstaasmallin mukaisesti ongelmat muutettiin kehittämislauseiksi ja niistä toiminnallisiksi tavoitteiksi, jotka ovat kunkin rehtorin toteutettavissa omassa kouluyksikössään. Verstaasta jäi käyttöön runsaasti seinälehtien lausemateriaalia, ongelmiksi koettuja kohtia, ratkaisuehdotuksia sekä äänitemateriaali. Nauhoitin koko verstaastyöskentelyn ja purin nauhoitteet tutkimuksen käyttöön. Samassa tilaisuudessa rehtoreilla oli mahdollisuus keskustella opetustoimen tulevaisuusnäky- mistä ja kuntarakennemuutostuksesta yhdessä sivistystoimen johdon kanssa. Varsinaiseen tulevaisuusverstaasistuntoon rehtoreiden esimiehet (koulutoimenjohtaja, sivistystoimenjohtaja ja tuleva opetustoimenjohtaja) eivät osallistuneet.

Tulevaisuusverstaas (future workshop) on menetelmä, jonka avulla ihmiset yhdessä voivat hahmotella mahdollisia ja toivottavia tulevaisuuksia nykyhetken ongelmista käsin. Verstaasvaiheiden aikana selvitetään myös, mitä mahdollisuuksia on toteuttaa näitä tulevaisuuksia. Tulevaisuusverstaas on tulevaisuudentutkimuksen menetelmä, joka auttaa tutkimuskohteen kehitysmahdollisuuksien ja -suuntien selvittämisessä. Tulevaisuusverstaasat kehitettiin alun perin päätöksenteon kansanvaltaistamiseksi 1950-luvulla Itävallassa. Tulevaisuusverstaas voi olla foorumi, jossa osallistujat pyrkivät luonnostelemaan toivottavia ja mahdollisia, joskin ensin myös mahdottomia, tulevaisuuksia sekä selvittämään keinoja niiden toteuttamiseksi.

Verstaas rakentuu neljän vaiheen varaan: a) valmisteluvaihe, b) kritiikkivaihe (ongelmavaihe), c) mielikuvitusvaihe ja d) todellistamisvaihe. (Jungk & Müllert, 1987.) Kai Vaara mainitsee jälkikirjoituksessaan (Jungk & Müllert 1987), että tulevaisuusverstaas on malli luovalle oppimisprosessille. Se on organisaatiomalli, joka kokoaa yhteen kokemuksia lukemattomista onnistuneista ja epäonnistuneista käytännön yrityksistä. Verstaas voidaan myös nähdä työtapana, joka suuntaa osallistujansa kokemukset, kuvitelmat ja toiveet yhteiskunnallisiin ongelmiin ja mahdollisuuksiin. Osallistujien kriittisyys ja luot-

tamus mahdollisuuksiin vahvistuvat, kun he kokevat, kuinka heidän oma rajoitettu kokemuksensa voi kehittyä yhteistoiminnassa muiden kanssa ja tulla toimivaksi. Menetelmän avulla esiin nousseet haastavatkin yhteiskunnalliset kehitysnäkymät tulevat harkinnan arvoisiksi ja todennettaviksi. (Jungk & Müllert 1987, 159.)

7.2.3 Haastattelut

Tutkimuksissa aineistoa on syvennetty haastatteluin. Haastattelulla saadaan syvempää tietoa tutkittavana olevasta ilmiöstä. Haastattelumuotoja on useanlaisia: strukturoidusta kyselylomakehaastattelusta avoimeen keskusteluun. Koska tutkimuksessa käytettävä haastattelumuoto on keskustelunomainen teemahaastattelu, pohditaan tässä kappaleessa vain senkaltaisen haastattelun käyttöön liittyviä asioita. (vrt. Eskola & Suoranta 2008, 85.)

Eskola & Suoranta (2008, 86) kuvaavat haastattelumuodon teemahaastatteluksi, jos aihealueet ovat etukäteen sovittuja, mutta kysymyksiä ei ole ennakolta tarkasti strukturoitu. Teemahaastattelussa vastaaja voi puhua tutkittavasta ilmiöstä melko vapaamuotoisesti. Teemat muodostavat haastattelun kehikon, ja tätä samaa kehikkoa käytetään kaikkien haastateltavien kanssa (emt, 87). Cohen ym. (2007, 353) vertailevat haastattelumuotoja heikkouksien ja vahvuuksien suhteen. Teemahaastattelun heikkoutena he pitävät liikaa avoimuutta; tutkija voi olla liian joustava kysymystenasettelun suhteen, eikä tutkittavilta kerättävä informaatio ole vertailukelpoista haastateltavasta toiseen. Vahvuutena Cohen ym. (2007) pitävät kuitenkin menetelmän tilannesidonnaisuutta ja luonnollisuutta, kerätyn tutkimusaineiston kattavuutta sekä systemaattisuutta. Teema-kehikko pitää haastattelun teeman mukaisena, koottuna, ja aukot tiedonsaannissa voidaan käsitellä: tutkija voi kysyä jatkokysymyksiä tai selventäviä kysymyksiä. Ribbins (2007) nimittää teemahaastattelua yksinkertaisesti keskusteluksi. Hän erottaa vielä vapaamman muodon ”jutusteluksi”. Ribbinsin mukaan teemahaastattelumuoto on sopiva varsinkin siinä vaiheessa tutkimusta, kun kaikki tutkimuksen käsitteet eivät ole vielä selvillä. Tosin Ribbins varoittaa samoista vaaroista haastattelujen erilaisuuden ja aineiston vertailtavuuden kannalta (Ribbins 2007, 210). Tämän tutkimuksen haastattelua voidaan pitää puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Kysymykset oli suunniteltu etukäteen, mutta haastateltavien annettiin vapaasti kuvailla esillä olevaa kysymyksen aluetta laajemminkin.

Koska kyseessä on tutkimus, jossa tutkija ja tutkittavat tuntevat toisensa sekä työskentelevät saman työnantajan alaisuudessa, haastattelutilanteessa tulee huomioida erityisesti myös luottamus. Organisaatiotutkimusta tekevän on oltava kiinnostunut siitä, kuinka käytännön toimija (informantti) tulkitsee omaa työtään ja tapojaan toimia. Tutkijan ja informantin ymmärryksen tutkimuskohteesta tulee kohdata, jotta tutkimuksen tuloksilla on mahdollisuus tulla hyödynnettäväksi käytännön työssä (Schein 1992, 372). Kappaleessa 7.3.3 kuvailen tarkemmin haastattelun luotettavuusnäkökohtia.

Tutkijan verbaali ja nonverbaali tapa toimia, kysymykset ja kommentit vaikuttavat informantin tapaan rakentaa analyysia haastattelutilanteesta. Siitä riippuu, haluaako informantti antaa valideja vastauksia. Informantti saattaa myös tulkita tilannetta siten, että hän odottaa tutkijan haluavan tietynlaisia vastauksia ja tietoisesti vastaa sen oletaman mukaisesti. Haastattelijalle informantin senhetkinen totuus on kuitenkin totuus myös tutkimuksen mittakaavassa. (vrt. Argyris & Schön 1996.)

Tutkimuksen haastatteluun v. 2009 osallistui 14 rehtoria. Haastatteluihin valittiin kaikki aluerehtorit (itseni lisäksi vuonna 2009 Salossa oli 4 muuta aluerehtoria), jotka edustivat koulunjohtajarehtoriutta, yläkoulun rehtoria, ison alakoulun rehtoria ja erityiskoulun rehtoria. Haastateltaviin kuuluivat myös kaikki muut yläkoulujen rehtorit (n= 4). Lisäksi valitsin arvalla jäljelle jääneistä rehtoreista 6 muuta rehtoria, jotka tulivat edustamaan kahta keskisuurta alakoulua, pientä erityiskoulua ja pientä maalaiskoulua. Haastatelluista oli virkarehtoreita 9 ja koulunjohtajarehtoreita luokanopettajan (erityisluokanopettajan) virassa 5. Rehtorin sukupuolella ja kokemuksella koulun johtamisesta ei katsottu olevan tutkimuksen kannalta merkitystä, koska tarkoituksena oli tutkia yleisesti rehtoreiden käsityksiä tutkimustehtävän rajaamasta alueesta. Alla olevasta taulukosta selviävät haastatteluun osallistuneiden rehtoreiden sekä tutkijan taustat ja toimintaympäristöt.

Taulukko 5. Haastatteluun osallistuneiden rehtoreiden taustat

rehtori	alue- rehtori	alakoulu	yläkoulu	erityis- koulu	virka- rehtori	luokanopet- tajan virka
1		X			X	
2		X				X
3	X			X	X	
4		X				X
5	X		X		X	
6	X	X			X	
7			X		X	
8	X	X				X
9		X				X
10			X		X	
11			X		X	
12			X		X	
13		X			X	
14				X		X
YHTEENSÄ	4	7	5	2	9	5
TUTKIJA	X	X			X	

Tulososassa haastattelusitaattien yhteydessä rehtoreita kuvaavat numerot on annettu uudelleen arpomalla, jotta rehtoreita ei voi yksilöidä ja tunnistaa sitaateista yllä olevan taulukon mukaisesti. Tulososassa jokainen numero tarkoittaa yhtä rehtoria, mutta numeroita ei voi verrata taulukon 5 numerointiin anonyymiteetin varjelemiseksi.

7.2.4 Teoriaohjaava analyysitapa

Tulevaisuusverstaan aineisto muodostui seinälehtikirjoituksista, tutkijan muistiinpanoista ja nauhoitetusta keskustelusta. Tarkoituksena oli tutkia aineistoa siten, että tulevaisuusverstaassa käydyin keskustelun perusteella löytäisiin teemat haastattelua varten.

Analysoitaessa tulevaisuusverstaan aineistoa pidin koko ajan mielessäni tutkimukselle asettamani viitekehysten, joten tulevaisuusverstaan keskustelun analysoinnissa käytin teoriaohjaavaa analyysitapaa, jossa aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa analysointia (Tuomi & Sarajärvi 2002, 99). Teoriaa voi käyttää myös tutkittavan ilmiön identifioimisessa, kuten tässä tutkimuksessa on tehty erityisesti tulevaisuusverstaan ongelmavaiheen tematiikan rakentamisessa (Teddle & Tashakkori 2009, 118). Teoriaohjaavassa analyysissä tiedon käsitteleminen ja tulkitseminen perustuu olemassa olevan teorian tiedon ja aineiston vuoropuhelulle siten, että aineistosta etsitään teoriaa vahvistavia ja siihen liittyviä sidonnaisuuksia (Tharenou, Donohue & Cooper 2007, 261). Teoriaa käytetään apuna analyysin tekemisessä ja aikaisemman tiedon annetaan ohjata analyysia. Aineistosta analysoitu tieto ei ole teoriaa testaavaa, vaan uusia mahdollisuuksia aukovaa. (Eskola 2001, 137–139; Tuomi & Sarajärvi 2002, 99.) Tulevaisuusverstaan aineiston analyysin teoriaohjaavuus lähestyi myös analyyttis-induktiivisen menetelmän tapaa (Cohen ym. 2007, 472–473):

- 1) Koulun kehittäminen oli ilmiönä noussut esille jo rehtoreiden ensimmäisessä tapaamisessa ja näin ollen olin aloittanut siihen liittyvän teoreettisen tarkastelun.
- 2) Analysoin tulevaisuusverstaan aikana syntyneen aineiston aiemmin aloittamani teoreettista tarkastelua vasten.

Analyyttis-induktiivisen menetelmän takana on ajatus, että uusi aineistokeruukierros täydentää tutkimuskohteena olevan ilmiön kuvailemisen ja tulkinnan mahdollisuuksia (Willis 2007, 310–311). Analysoitaessa ei mitään mahdollisia poikkeuksia tai eroavaisuuksia aiemmasta teoreettisesta tietämyksestä voi jättää huomioimatta, vaan näiden poikkeuksien varaan tulee rakentaa tutkimuksen viimeistellympi teoreettinen viitekehys (Willis 2007). Tulevaisuusverstaan keskustelun ja muistiinpanojen analysoinnin jälkeen laadin teemahaastattelun keskustelua ohjaavat kysymykset, joiden avulla hain lisävalaistusta siihen, kuinka rehtorit kokevat ja avaavat esille nousseet käsitteet. Teemahaastattelussa esille otetut aihepiirit, osaamisen johtaminen, strateginen johtaminen ja pedagoginen hyvinvointi, oli rakennettu tulevaisuusverstaassa esille tulleiden teemojen perustalle.

Kevään ja syksyn aikana v. 2009 tein haastattelut 14 rehtorille. Digitaaliset haastattelunauhut purettiin word-tiedostoiksi, ja sen jälkeen aineisto koodattiin käsin. Haastattelumateriaali purettiin tekstitiedostoiksi Sokeain Keskusliiton kirjoittajan toimesta. Materiaalia syntyi yhteensä 245 sivua, joilla on merkityksellisiä tulkittavia sanoja 65322.

Haastattelujen analyysi perustui vertailuun, jota tein koko aineiston analyysin ajan kategorioiden muodostamisessa, rajojen etsimisessä ja yhteenvetojen tekemisessä. Ezzy (2002, 83) kirjoittaa, että sisällönanalyysi rakentuu jaksoittain: ensin teksti jaetaan kappaleisiin tai jaksoihin, joita ryhdytään analysoimaan, sitten analysointiyksikkö päätetään (esim. lause, sana, kappale tai luku), seuraavaksi valitaan koodit, joiden alle ana-

lysoitavat asiat sijoitetaan (esimerkiksi kuvailevat tai kausaaliset koodit) ja lopuksi koodien alle sijoitetut analysoitavat asiat kategorisoidaan (esimerkiksi yhteyksiä osoittavat asiat, ilmiöitä selittävät asiat).

Etsin jokaisen rehtorin haastatteluvastauksista ydinasiat riveittäin ja sen jälkeen vastauksittain kuhunkin haastattelukysymykseen. Kirjoitin näin syntyneet yksittäiset kategoriat irtolipukkeille ja etsin yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Ryhmittelin lipukkeet teemoittain: näin muodostin kategorioita. Tämän jälkeen piirsin käsitekartan, jonka keskelle kirjoitin haastattelussa käsitellyn teeman, esimerkiksi ”osaamisen johtaminen”. Keräsin kaikista haastatteluista syntyneet lipukkeet käsitekartan keskiön ympärille. Kirjoitin käsitekartat puhtaaksi FreeMind-käsitekarttapohjiin (kts. liitteet). Tutkittuani käsitekarttoja ryhdyin kirjoittamaan niitä auki tulososan tekstiä varten ja lisäksi selittäviä sitaatteja haastattelulitteroinnista. Esimerkki haastatteluaineiston analysoinnista on liitteessä 9.

Teoriaohjaavassa analyysissä voi olla teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei välttämättä pohjautu suoraan johonkin yksittäiseen teoriaan. Haastatteluanalyysin tuloksia on tulkittu teoreettisia malleja vasten, mutta kysymys ei ole ollut varsinaisesta teorian testaamisesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.)

Taustateorioina haastattelujen sisällönanalyysia tehdessäni olivat johtajuutta ja oppivaa organisaatiota käsittelevät teoriat lukujen 3 ja 4 mukaan, pedagogisen hyvinvoinnin tarkastelu luvun 5 mukaan, Antonovskyn (1987) teoria hallinnan tunteen (sense of coherence) kehittymiseen vaikuttavista tekijöistä, Karasekin & Theorellin (1990) malli työn vaatavuuden, itsesäätelyn ja sosiaalisen tuen (DCS-malli) vaikutuksista hallinnan tunteen ja hyvinvoinnin kehittymiseen työntekijällä sekä Organin (1997) ajatukset organisaatiokansalaisuudesta. Malleja ovat käyttäneet tutkimuksissaan mm. Podsakoff, MacKenzie & Bommer (1996), Poppius ym. (1996), Pallant & Lae (2002), Kalimo, Pahkin, Mutanen & Toppinen-Manner (2003), Kinman (2008), Daniels ym. (2009) sekä Rehnback, Keskinen & Keskinen (2010).

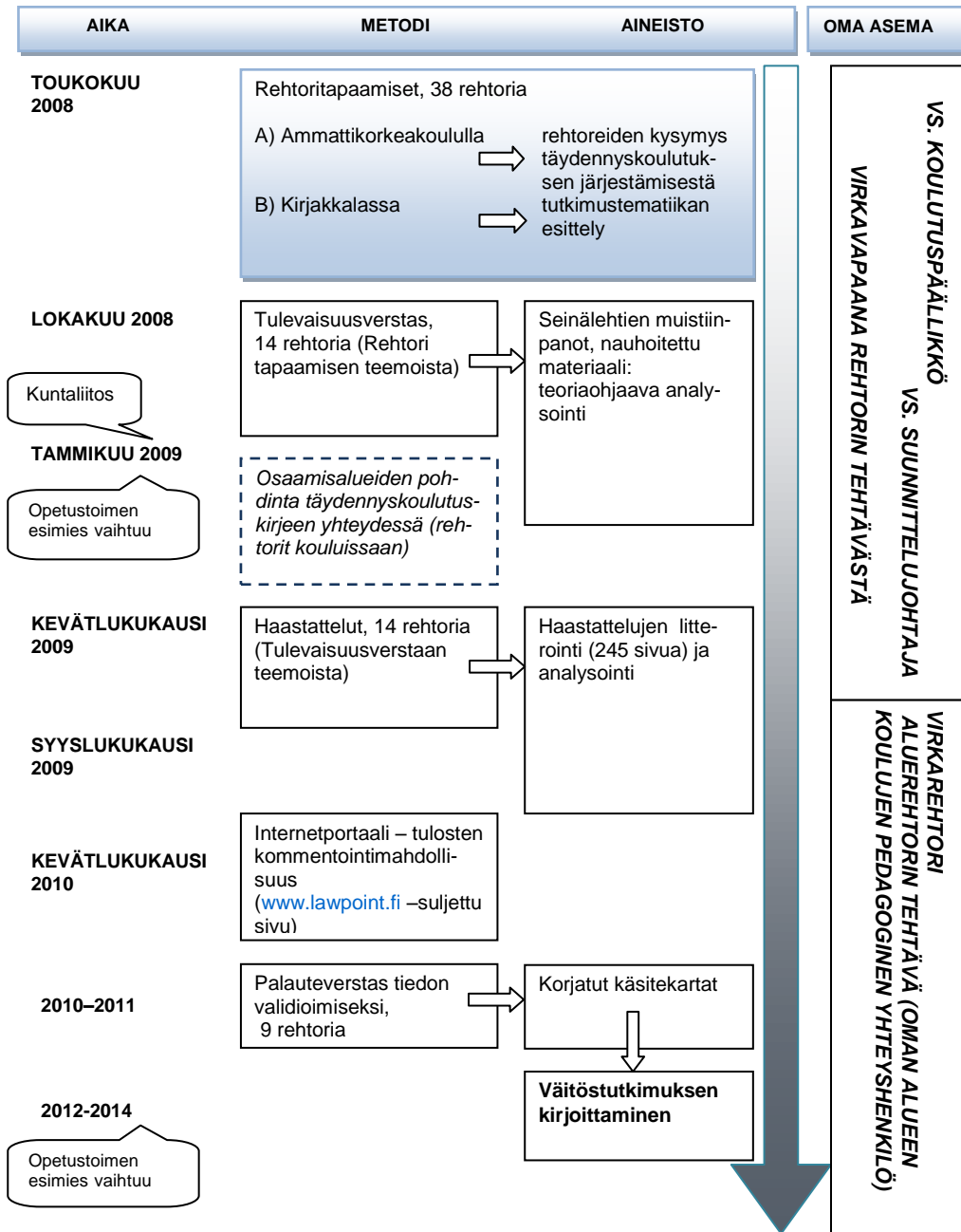
7.2.5 Internetportaali ja palauteverstaas

Haastatteluanalyysin jälkeen haastatelluille rehtoreille järjestettiin mahdollisuus antaa palautetta analyysistä nettiportaalissa. Kaikille haastatelluille rehtoreille lähetettiin keväällä 2010 internet-osoite suljettuun portaaliin, jossa rehtorit voivat käydä lukemassa tulososan sitaatteineen. Rehtoreille oli sähköpostilinkissä annettu myös osoite, jonne he voivat lähettää suoran palautteen lukemastaan tekstistä. 14 rehtorista portaalissa oli vierailut 8 rehtoria vuoden 2010 syksyyn mennessä, ja kaksi heistä antoi kirjallista palautetta. Otin palautekommentit ja ehdotukset huomioon tutkimustekstiä kirjoittaessani. Palautteissa tuli esille tutkimuksen etiikka (anonymiteetti) sekä reflektointi omaan työhön.

Haastatellut rehtorit kutsuttiin maaliskuussa 2011 palauteverstaaseen, jossa ryhmissä ja yhdessä keskustellen keskityttiin tutkimuksen päätuloksiin. Palauteverstaaseen osallistui 9 rehtoria. Tulokset esiteltiin käsitekarttojen muodossa. Palauteverstaassa rehtorit työskentelivät ensin 2–3 hengen ryhmissä ja kommentoivat haastattelujen tulkintoja. Jaoin ryhmille käsitekartat kaikista haastatteluissa esille tulleista ydinasioista ja ryhmät saivat yhdessä pohtia kartoissa esiintyviä yhteyksiä. Tämän vaiheen jälkeen kokoonnuttiin yhteiseen tilaan, jossa kaikki kartat käsiteltiin yhdessä keskustellen. Tein verssaan keskusteluista muistiinpanoja ja huomioin ne tulososan validoimiseksi. Käsitekarttoihin lisäsin pilvikuviot, joihin kirjoitin palauteverstaassa esille tulleet asiat. Lisäsin tulosten tarkasteluun vielä palauteverstaassa esille tulleita asioita. (ks. liitteet 10–15.)

Seuraavassa kuviossa esittelen tutkimuksen rakenteen. Kuvio sisältää tiedon hankinnan ja analysoinnin järjestyksen sekä tutkimuksen eri vaiheet. Kuvion oikeassa reunassa on esitetty oma asemani organisaatiossa. Tutkimuksen alkaessa oli toiminut viransijaisena hallinnon tehtävissä noin vuoden ajan.

Tammikuussa 2009 opetustoimelta saadun kirjeen mukaisesti rehtorit joutuivat tutkimaan oman koulunsa kehittämiskohteita ja avaamaan ne koulutussuunnitelmaa tehdessään. Koska haastattelujakso tapahtui vasta tämän jälkeen, on oletettavaa, että kehittämisalueiden tutkiminen omassa koulussa on vaikuttanut rehtoreiden näkemys­siin myös haastattelussa.



Kuvio 13. Tutkimuksen aikataulu, menetelmät ja aineistot sekä oma sijoittumiseni organisaatiossa tutkimuksen aikana

7.3 Tutkijan osallisuus ja tutkimuksen luotettavuus

7.3.1 Tutkija osana informanttijoukkoa

Tutkijan osallistuvuus on keskeistä laadullisissa tutkimuksissa, vaikkakaan se ei ole laadullisen tutkimuksen ehdoton kriteeri (Eskola & Suoranta 2008, 16). Laadullista menetelmää käyttävät tutkijat vaikuttavat informanteihinsa myös voimaannuttajina. Tutkija rajaa itse tutkimusaiheensa, asettaa tutkimusongelman ja julkaisee tulokset valitsemallaan tavalla. Tutkija ja tutkittavat saattavat olla myös läheisessä suhteessa keskenään. (Gilbert 2005, 143; Holland & Campbell 2005.)

Tuomi & Sarajärvi (2002, 28–35) toteavat fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen mahdollistavan ihmisen roolin tutkimuksessa sekä tutkijana että tutkittavana. Myös Niinistö (1981, 21) kuvaa hermeneutiikkaa esiyymmärryksen ja todellisuuden vuorovai- kutuksena. Kun tutkimme jotain ilmiötä, meillä tulee olla jonkinlainen käsitys siitä. Fenomenologisen suuntauksen mukaan kokemuksellisuus on ihmisen maailmasuhteen perusta. Ihmisen suhde olemassa olevaan on tietoisesti ladattua subjektiivisilla merki- tyksillä. Ihminen on perimältään yhteisöllinen, sosiaalinen. Merkitysten kasvualusta voi olla yhteisö, jossa ihminen elää. Tutkimuksessa käytettävät menetelmät mahdollistavat rehtoreiden yhteisöllisesti tuottaman tiedon analysoinnin. Yhteisöllisesti koettu ja syn- nytetty tieto kerätään tulevaisuus- ja palauteverstaissa.

Refleksiivisyys on merkittävää tutkimuksen kannalta, varsinkin kun tutkija tutkii myös omia oletuksiaan ja sitä, kuinka ne muokkaavat hänen tutkimustaan, tulkintojaan ja tiedon tuottamista. ”Minä” on tutkimusväline, joka tuottaa tutkijalle ymmärrystä. Laadul- lisessa koulutusta käsittelevässä tutkimuksessa tutkijan rooli voi olla erityisesti tutki- mustilanteeseen vaikuttaminen (Lomax 2007, 157). Tosin Argyris ja Schön (1996, 47) pitävät tutkijan ja tutkimuskohteen liikaa tuttuutta myös ongelmallisena. Tämän tutki- muksen tieteenfilosofia nojautuu fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan: oma tietämykseni ja kokemukseni tutkittavasta asiasta ovat kiinteä osa tutkimusta ja tutkimusaineiston tulkintaa. Tulkitsin informantteina toimineen rehtoriryhmän näkemyk- siä ja kokemuksia tutkittavasta asiasta paitsi aiempia tutkimustuloksia ja teoreettista viitekehystä, myös omaa näkemys- ja kokemusmaailmani vasten. Tutkimuskontekstin tunteminen on ollut minulle hyödyllistä. Toisaalta olen myös joutunut pohtimaan omaa osallisuuttani tutkittavien joukossa ja tiedostaen poistamaan ennakoajatuksiani ana- lysointivaiheessa.

7.3.2 Tutkimuksen luotettavuudesta

Mäntylä (2007, 55–56) toteaa, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun vastuu siirtyy osittain myös lukijalle. Tutkimusprosessin huolellinen kuvaaminen on edellytyksenä tälle: prosessin riittävän yksityiskohtainen kuvaaminen mahdollistaa sen,

että lukija voi miettiä tulosten soveltamista muihin konteksteihin (Tynjälä 1991, 390; Mäntylä 2007, 55; Raasumaa 2010, 77).

Tarkastelen tässä kappaleessa joitakin laadullisen tutkimuksen ongelmakohtia ja sitä, kuinka olen ratkonut niitä. Tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät mitä suurimmassa määrin tutkijan omat aiemmat kokemukset tutkimusalueelta. Omat kokemukset, maailmankatsomus ja elämänfilosofia vaikuttavat tiedon analysointiin ja sen raportointiin. Laadullista aineistoa ei pidäkään analysoida yleistettävyyttä ajatellen. Sen taustalla on kuitenkin tutkimukselle perinteinen aristoteelinen näkemys, että yksityisessä toistuu yleinen (tutkimuksen induktiivinen luonne). Tutkimukselle asetettu vaatimus toistettavuudesta on lähes mahdoton ihmistieteissä. Ajatus siitä, että eri tutkijat pääsisivät samasta aineistosta samoihin tuloksiin, on epärealistinen. (Eskola 2006, 293.) Samoin voidaan myös haastaa ajatus siitä, että sama tutkija pääsisi omista aineistoistaan ajan kuluttua samoihin tutkimustuloksiin. Aineiston analysointi ja tutkimustekstin kirjoittaminen ovat aina aikaan, tilanteeseen, tutkijan omaan elämäntilanteeseen ja -kokemuksiin sidottua. Laadullisen analyysin perustessa tutkijan subjektiiviseen tulkintaan kysymys luotettavuudesta kohdistuu juuri siihen, kuinka aineistouskollinen tulkinta on. (Huusko & Paloniemi 2006, 169; Häivälä 2009, 138.) Teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla tutkija etsii aineistostaan yhtymäkohtia tutkimusalueelta olemassa oleviin aikaisempiin teorioihin. (Mustonen 2003, 178; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 202–203.) Tulevaisuusverstaan aineistosta etsin yhteyksiä organisaation oppimista kuvaavaan kirjallisuuteen, jotta käsitteet ja niiden määrittelyt saisivat perusteita. Haastattelun teemat muodostin tulevaisuusverstaan aineiston pohjalta. Haastattelut analysoitiin teorialähtöisesti, tosin annoin aineiston puhua itse omalla äänellään (vrt. Mustonen 2003; Hirsjärvi ym. 2008).

Vaikka pyrin ajatuksin ja teoin objektiivisuuteen käsitellessäni aineistoa, ei omaa historiaani rehtorina ja tutkimusjoukon kollegana voi sivuuttaa. Palauteportaali sekä palauteverstas toimivat informantivalidointiin tähtäävinä elementteinä. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen (2011) ovat sitä mieltä, että kyseinen tapa ei validoi laadullista tutkimusta, mutta itse katson sillä olleen merkitystä juuri siitä syystä, että kyseessä on yhteistä toimintaa tarkasteleva tutkimus. Samaan päätelmään omassa tutkimuksessaan on tullut Jääskeläinen (2013). Kommenttien saaminen analyysistä vahvisti omaa mielipidettäni analyysin oikeudesta sekä antoi mahdollisuuden korjata ja muokata analyysia, mikäli siihen oli aihetta. Toimintatutkimuksessa tutkija vaikuttaa luonnollisella tavalla tutkimustuloksiin, varsinkin jos tutkija on osa tutkimusympäristöä. Oman esiyymmärryksen ja aineistosta tehdyn analyysin eroavaisuudet on tärkeätä huomata ja pitää mielessä koko tutkimuksen kirjoittamisen ajan.

Laadullisessa tutkimuksessa korostuu 3 osa-aluetta, joilla tutkimuksen luotettavuuteen voidaan vaikuttaa tutkimusta tehtäessä (Patton 1990, 461): 1) millä tekniikoilla on varmistettu tutkimuksen rehellisyys, pätevyys ja täsmällisyys, 2) miten tutkija tuo tutkimukseen mukaan kvalifikaatiot, kokemuksen ja näkökulmat sekä 3) miten paradigmaattiset näkemykset ja olettamukset tukevat tutkimusta. Myös Cohen ym. (2007, 133) korosta-

vat rehellisyyttä tutkimuksen luotettavuuden merkittävimpänä mittarina. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan korostaa paneutumalla tutkimusprosessin aikana tutkimusaineiston syvyyteen ja monipuolisuuteen sekä informanttien, triangulaation ja tutkijan objektiivisuuden kuvaamiseen. (Cohen ym. 2007, 133). Cohen ym (2007, 134–135) siteeraavat myös Agaria vuodelta 1993 todetessaan, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden takaamiseen riittää tutkijan intensiivinen ote tutkimusaiheeseen ja -aineistoon. Tätä väitettä vastaan on kirjoittanut Silverman (2000). Hän toteaa, että tutkijalla ei ole etuoikeudellista asemaa toimia tutkimusaineiston tulkitsijana, vaan tutkimusprosessin luotettavuutta tulee raportoinnin yhteydessä kuvata eri tavoin.

Olen lähestynyt Pattonin (1990) osa-alueita seuraavasti:

- 1) Tutkimusmenetelmä on kuvattu yksityiskohtaisesti, ja tutkimuksen taustat on kerrottu johdannossa sekä menetelmäluvussa seikkaperäisesti. Tutkimus etenee siten, kuin aineisto on antanut siihen mahdollisuuden. Tutkimukseen osallistuneet rehtorit ovat voineet itse vaikuttaa tutkimuskysymysten muotoutumiseen.
- 2) Kvalifikaatiot, kokemus ja näkökulmat ovat mukana tutkimuksessa myös tutkijan osallisuutena: oma kokemukseni rehtorina on olennainen osa tutkimusaineiston tulkintaa, mutta siitä huolimatta tulkinta on pyritty tekemään uskollisena teorialle ja aineistolle, ilman omaa ennakoasennettani tai tutkijan odotuksiani. Tutkimuksen painopiste ja lähestymistapa on muotoutunut tutkimusprosessin aikana. Muotoutumiseen ovat vaikuttaneet myös oma kokemukseni rehtorina, koulumaailmassa käyty keskustelu tutkimusprosessin aikana vuosina 2008–2013 sekä Salossa tapahtuneet muutokset kuntaliitoksen ja opetustoimen organisaatiouudistusten myötä.
- 3) Tulkinnallis-pragmaattinen tapa lähestyä tutkimusaineistoa sekä omat oletukseni tutkimusaihealueen todellisuudesta ovat aiheuttaneet tutkimuksen validiutta lisäävää jatkuvaa pohdintaa koko tutkimusprosessin ajan. Aineistouskollisuus ja oma rehtorikokemukseni ovat lisänneet tutkimuksen todellisuutta. Olen myös koko tutkimuksen ajan pyrkinyt erottelemaan itsessäni kaksi puolta: oman toimintani rehtorina sekä toimintani tutkijana.

Laadullisen tutkimuksen yleistettävyyks on ongelmallista. Useat tutkijat rinnastavat laadullisen tutkimuksen yleistettävyyden sen verrattavuuteen ja läpinäkyvyyteen. Ennemminkin voisi puhua siitä, kuinka tutkimusasetelma voidaan uusia toisaalla. Tämän tutkimuksen taustakontekstin ainutlaatuisuus on tapahtuneessa kuntaliitoksessa, mutta muuten tutkimusasetelma voidaan rakentaa missä tahansa kunnassa, missä on useampia perusopetuksen rehtoreita ja toimintakulttuuri kehittämissuunnitelmien osalta on samankaltainen. Tutkimustilanteen ja tutkimusasetelman arviointi muiden vastaavalaisten asetelmien suhteen voi indikoida, kuinka aineisto olisi tulkittavissa muissa tutkimusasetelmissä. (Cohen ym. 2007, 137.) Tätä lähellä on myös sisäisen validiteetin

määritelmä: mikäli ulkoinen validiteetti tarkastelee tutkimuksen yleistettävyyttä, sisäinen validiteetti tutkii tutkimusaineiston tulokinnan jäljittämistä olemassa olevasta aineistosta. Sisäistä validiteettia voidaan antaa lukijan arvioida mm. liittämällä todellisia lainauksia haastatteluista osaksi tulososaa. Tällöin lukija voi arvioida ja havainnoida haastatteluaineistoista tehtyjä tulkintoja. Sisäistä validiteettia voi arvioida myös sillä, kuinka hyvin teoriaohjaava analyysi onnistui. Viitekehys tuki analyysia hyvin, eikä analyysin aikana tullut esille superteorioita tai isoja määriä uusia käsitteitä. Tutkimuksessa on käytetty runsaasti rehtoreiden omaa ääntä, sitaatteja, osana tulososan tekstiä. Näin lukija voi analysoida itse tutkijan tekemää tulkintaa sitaattien perusteella.

Kuntaliitoksen 1.1.2009 mukanaan tuomaa jännitettä ja kulttuurinmuutosta ei ole otettu osaksi tätä tutkimusta tutkimuskysymysten osalta. Toimintaympäristön muutos on kuitenkin vaikuttanut tutkimuksen taustalla. Tulevaisuusverstaaseen osallistuneet rehtorit olivat tietoisia tulevasta muutoksesta. Haastatellut rehtorit toimivat yhdistetyssä organisaatiossa vasta ensimmäistä vuotta. Tutkimuksellista lisäarvoa olisi voinut saada kuntaliitoksen vaikutusten tarkastelusta rehtoreiden näkökulmasta katsottuna.

Tutkimuksen ajankohta sijoittuu Salon kaupungissa vaiheeseen, jolloin kuntaliitoksen mukanaan tuoma organisaatiouudistus sekä koulujen kehittämiseen tähtäävät toiminnot olivat uusia. Kirjoittaessani väitöskirjaa valmiiksi keväällä 2014 Salon kaupungin tilanne oli taas uudenlainen: organisaatiota oli uudistettu toistamiseen, opetustoimen esimies oli vaihtunut ja koulujen kehittämiseen tähtäävä keskustelu oli saanut erilaisia, aktiivisempia sävyjä. Näin ollen on todettava, että tapaustutkimus on aikaan ja kontekstiin sidottu eikä se välttämättä kerro tämänhetkisestä tilanteesta tutkimusorganisaatiossa.

7.3.3 Haastattelun luotettavuus ja sosiaalinen validointi

Olen kerännyt aineistoa sekä kollegana että päällikkötason tehtävässä toimivana virkamiehenä. Koska en ollut missään vaiheessa toiminut haastateltujen rehtoreiden esimiehenä (lyhyitä koulutoimenjohtajan sijaisuuksia lukuun ottamatta), esimiesalaisuuden mukanaan tuomia jännitteitä tai odotuksia ei ole tarvinnut pohtia aineistoa analysoitaessa. Olen toiminut joidenkin informantirehtoreiden kanssa samassa organisaatiossa lähes 20 vuotta, kun taas osa tutkimukseen osallistuneista rehtoreista on tullut samaan organisaatioon vasta kuntaliitoksen jälkeen 1.1.2009. Tuttuudesta voi olla hyötyä haastattelutilanteessa esimerkiksi luottamuksen ja kommunikoinnin vuoksi, mutta siitä voi olla myös haittaa: haastattelijalla voi päätellä asioita omien olettamuksien varassa, mikäli keskustelu on liian tuttavallista. Koska osa haastatelluista rehtoreista tunsivat tutkijan jo etukäteen ja osa ei, haastatteluvaiheessa pitäydyin samassa formaatissa, jotta tilanne olisi jokaisen haastattelun aikana muodollisesti samanlainen. Haastateltavien tuttuus tai tuntemattomuus ei häirinnyt tutkimuksen tekemistä. (Wellington 2000, 72–72; Cohen ym. 2007, 362.) Tuttuudesta mahdollisesti johtuvien tulkintavirheiden kompensoimiseksi olen lisännyt tulososaan runsaasti rehtoreiden aitoja sitaatteja, jolloin lukija voi arvioida tulokinnan oikeellisuutta.

Kvale (1996, 181) toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa usein käytetyn haastattelun analysointi on aina riippuvainen tutkijasta. Samasta haastattelusta ei todennäköisesti saa eri aikaan samanlaista analysoitua tulosta, sillä haastattelun analysointi perustuu tutkijan omakohtaisiin kokemuksiin, olemassa olevaan tietoon ja taustateorioihin. Haastattelun ennakoasettelussa on kolme merkittävää tahoja: 1) tutkija, 2) haastateltava ja 3) kysymysten asettelu. (Cohen ym. 2007, 150.)

Kvalen (1996, 148–149) mukaan taitava haastattelija tuntee riittävän hyvin asiakontekstin johtaakseen keskustelua. Hänen tulee myös suunnitella haastattelunsa kulku, jotta haastateltava kokee tilanteen rennoksi ja helpoksi. Haastattelijan tulee olla selkeä käsitteiden käyttämisessä ja antaa haastateltavan vastata rauhassa ja hätköimättä. Haastattelijan tulee olla empaattinen ja sensitiivinen, hänen tulee olla tarkka non-verbaalisen viestinnän suhteen ja hänen tulee tarkkailla niitä esille nousevia asioita, joilla on erityistä merkitystä haastateltavalle. Kysymyksenasettelun tulee olla huolellista, ja haastattelijan tulee myös kyetä huomioimaan haastateltavan aiemmat kommentit voidakseen palata niihin myöhemmin haastattelun aikana. (Kvale 1996, 148–149.)

Välttääkseni subjektiivista otetta haastattelun muotoilemiseen suunnittelin haastattelukysymykset niiden teemojen pohjalta, jotka rehtorit itse nostivat keskeisiksi kysymyksiksi tulevaisuusverstasvaiheen aikana. Haastattelukutsu lähetettiin 14 rehtorille kirjeitse, ja kutsussa kuvattiin haastattelun kulkua sekä sen keskeisimmät teemat: osaaminen kouluorganisaatiossa sekä pedagogisen hyvinvoinnin kokemus rehtorin käsityksen mukaan. Kirjeessä kerrottiin haastattelun tallentamisesta digitaaliseen muotoon. Kukaan haastattelukutsun saaneista rehtoreista ei kieltäytynyt, vaan kaikille saatiin sopimaan haastattelu-aika kevään–syksyn 2009 välisenä aikana. Haastattelussa edettiin teemoittain, vaikkakin edessäni oli kysymysrunko. Mikäli rehtori halusi kertoa jostain teemasta enemmän tai kuvailla jotain seikkaa erityisen tarkasti, annoin siihen aikaa riittävästi. Haastattelut kestivät puolesta tunnista puoleentoista tuntiin. Suurin osa haastatteluista suoritettiin haastateltavan työpaikalla; kaksi rehtoria saapui omaan työtilaani haastateltavaksi. Haastattelun aikana pyrin luomaan sellaisen tunnelman, ettei haastateltavan tarvinnut ajatella oikeita ja vääriä vastauksia, vaan hyvin rennosti kuvailla omia näkemyksiään ja käsityksiään kyseessä olevista asioista.

McNiff & Whitehead (2010, 194–195) erottelevat itsevalidoinnin ja sosiaalisen validoinnin. Itsevalidoinnissa merkittävää on haastattelutilanteen oma aktiivinen tarkastelu luotettavuuden parantamiseksi. Sosiaalinen validointi on tulosten avaamista tutkittaville – tässä tapauksessa se tarkoitti haastateltujen rehtoreiden näkemyksiä tekemieni tulokintojen paikkansapitävyydestä. Lisäsin haastatteluni sosiaalista validointia rakentamalla rehtoreille internetsivun, jonka avaamiseksi haastatteluun osallistuneet rehtorit saivat linkin sähköpostiinsa (ks. kpl 7.2.5). Litteroituani haastattelun ja kirjoitettuani siitä ensimmäisen analyysin pyysin rehtoreita lukemaan tekstini ja kommentoimaan sitä.

Neljästätoista haastattelusta rehtorista kaksi rehtoria antoi nettiportaalin kautta palautetta. Kommenteissaan kumpikaan rehtori ei kiistänyt tutkijan tulkintoja.

*"Hyvin olet jäljittänyt rehtoreiden ajatuksia ja mielipiteitä. Mieleeni nousi kokoajan lu-
kiessani erilaisia tilanteita omassa koulussani sekä alueeni muissa kouluissa. Paikallis-
rehtorikoukuksissa olen keskustellut ym. asioista useastikin kollegoiden kanssa.
Isomman koulun johtaminen ja "tapausten" määrä saattaa poiketa jonkin verran pie-
nemmästä, mutta "peruskaura" on samaa. Varsin tuttua oli opetustoimen strategiat,
jotka eivät ainakaan vielä ole kirkastuneet rehtoreille! Mieleeni tuli ajatus, jonka koen
jotenkin ristiriitaiseksi. Tietyssä määrin rehtorit haluavat, että kaikissa kouluissa toimit-
taisiin samojen ohjeiden mukaan, mutta kuitenkin halutaan säilyttää vapaus itsenäisiin
päätöksiin. Todennäköisesti tämä asia kaipaa strategian tarkennusta ja sopimusta
siitä, että kaikkia kouluja ei voi laittaa samaan muottiin."* Kommentti 1.

*"Teksti on määrällisesti ja sisällöllisesti "täyttä tavaraa"; eikä siihen ole lisättävää. Omat
mielipiteet ovat sulautuneet muiden joukkoon tunnistamattomaksi siten, ettei niitä erota
yksittäisinä kommentteina."* Kommentti 2.

Lisäsin sosiaalista validointia myös järjestämällä palauteverstaan haastatteluanalyysin pohjalta tehtyjen käsitekarttojen avaamiseksi. Lähetin sähköpostikutsun kaikille haas-
tatteluun osallistuneille 14 rehtorille, joista 9 otti kutsun vastaan. Yksi rehtoreista oli jo
tässä vaiheessa muuttanut uusiin tehtäviin toiselle paikkakunnalle, ja yksi oli jo eläk-
keellä. Jaoin rehtorit ryhmiin ja annoin kullekin ryhmälle 2–3 käsitekarttaa tutustutta-
vaksi. Kunkin käsitekartan ydinkäsitteenä oli jokin haastatteluanalyysissä esille nous-
seista keskeisistä teemoista. Ryhmät pohtivat käsitekarttojen ajatuskulkuja tunnin ajan,
jonka jälkeen kokoonnuimme yhteiseen kokoustilaan. Heijastin kunkin kartan vuorol-
laan diana valkokankaalle, ja ko. käsitekarttaa tutkinut ryhmä perusteli kannanottojaan.
Kirjasin muutosehdotukset itselleni muistiin ja pyysin vielä kultakin ryhmältä heidän
omat muistiinpanonsa käytettäväkseni. Rehtorit kommentoivat käsitekarttoja innok-
kaasti, ja tilaisuuden yleinen tunnelma oli positiivinen. Joku rehtori totesikin, että "tuntui
hyvältä saada puhua tällä tavalla omasta työstä". Korjauskommentteja ei tullut paljon:
lähinnä keskustelu oli tulkintoista syntyneitä oman työn reflektointia ja tutkijan tulkin-
tojen vahvistamista.

Verstastyöskentelyn totuudellisuutta lisäsi myös keskustelun avoimuus ja yhteisen
tarkkailun paine: rehtorit puhuivat purkutilanteissa ryhmissä avattuja asioita, eikä rehto-
rikunnan edessä ollut mahdollisuutta vääristellä ryhmäkesustelun aikana muodostu-
nutta käsitystä asiasta. Kollegat olivat läsnä, ja ryhmän puolesta puheenvuoron käyttä-
nyttä rehtoria sitoi varmasti tilanteen valvominen kollegoiden toimesta. Tämä seikka
lisäsi tulevaisuusverstaan sekä palauteverstaan luotettavuutta.

8 TULOKSET

8.1 Taustakuvaus täydennyskoulutuksen ja koulujen kehittämisen suunnittelemisesta Salon kaupungin opetustoimessa vuosina 2008-2013

Tässä kappaleessa, tulosluvun aluksi, kuvaan koulujen kehittämisen ja täydennyskoulutuksen järjestämisen tilannetta Salon kaupungissa vuosina 2008–2013. Seuraavien, taustakontekstina esiteltävän asioiden kehittymisen ymmärtäminen on mielekästä siksi, että haastatteluun osallistuneet rehtorit olivat kaikki kuntaliitoksen myötä (Salon alue 2009) uuden ja ennen kokemattoman tilanteen edessä. Kanta-Salon (Salon kaupunki ennen kuntaliitosta v. 2009) rehtoreille koulutussuunnitelmakirjeet olivat entuudestaan tuttuja, sillä koulutoimi oli lähettänyt kirjeen kouluille aina tammi-helmikuussa.

Salon kaupunki oli ensimmäisten PARAS¹-kuntien joukossa, kun vuoden 2009 alusta Halikko, Kiikala, Kisko, Kuusjoki, Muurla, Perniö, Pertteli, Salo, Suomusjärvi ja Särkisaalo muodostivat uuden Salon kaupungin. Olin kuntaliitoksen aikaan virkavapaalla rehtorin virastani (lokakuusta 2007 lähtien) ja hoidin vuoden 2008 loppuun koulutuspäällikön virkaa ja kuntaliitoksen jälkeen suunnittelujohtajan virkaa sivistystoimessa kesään 2009 saakka. Aitiopaikalla työskennellessäni näin koulutuksen järjestäjien yhdistymiseen liittyvät haasteet läheltä. Rehtorit joutuivat rakentamaan uudet toimintatavat sekä itselleen rehtoreina että omille kouluilleen. Hallinto tuntui rehtoreiden puheissa työntyvän yhä kauemmas kuntaliitoksen jälkeen, ja hallinnolliset ratkaisut tuntuivat sanelupoliitikalta varsinkin sellaisissa tapauksissa, joissa entisen kunnan koulutoimi oli ollut pieni yksikkö: vain koulu tai kolme. Entisen Salon koulutoimen rehtoreiden määrä kasvoi merkittävästi: kouluyksiköitä oli perusopetuksessa kuntaliitoksen jälkeen 38.

Monet opetustoimen (kuntaliitoksen jälkeen koulutointa ryhdyttiin kutsumaan opetustoimeksi) toiminnoista tulivat uusina usealle rehtoreista. Koulujen täydennyskoulutuksen suunnittelu ja siihen varatut resurssit olivat olleet kaikissa liitoskunnissa erilaisia. Salossa jätettiin vuoteen 2008 saakka täydennyskoulutussuunnitelma koulutoimen koulutuspäällikölle tammikuun aikana. Saatekirjeessä koulutuspäällikkö kehotti pitämään opettajainkokouksen, jossa pohditaan koulun kehittämisalueita, ja täyttämään siltä pohjalta taulukon, johon listataan täydennyskoulutukseen lähtevät opettajat (ml. rehtori ja avustajat). Koulutuksien nimiä ei tarvinnut tietää, mutta aihealue ja varattava summa oli kirjoitettava listaan.

Ennen kuntaliitosta koulutuspäällikkö ohjeisti rehtoreita merkitsemään taulukkoon kaikine kustannuksineen kaikki tiedossa olevat koulutukset, joihin opetushenkilöstö on

¹ PARAS = Valtioneuvoston vuonna 2005 käynnistämä kunta- ja palvelurakennemuutostukseen tähtäävä hanke

halukas osallistumaan (kurssikustannukset, päivärahat, matkat ja majoitus). Koska esitys jätettiin varhain vuodenvaihteen jälkeen, kaikkia vuoden täydennyskoulutuksia ei vielä ollut tiedossa. Moni rehtori kirjoittikin esitykseensä vain ”koulutusta ainesisältöihin”, ”pedagogista koulutusta” tai jopa vain ”opettajan sopivaksi katsoma koulutus”. Rahoitus varattiin arvioimalla koulutuksen kokonaiskustannukset.

”Koulutus päätöksiä tehtäessä tulee ottaa huomioon määrärahan riittävyys koko vuoden koulutukseen sekä eri henkilöstöryhmien tasapuolinen huomioiminen koulutusmäärärahaa jaettaessa. Myös luottamushenkilökoulutus tulee ottaa huomioon määrärahaossa. Koska osastokohtaiset määrärahat ovat pieniä, tulee osastojen pyrkiä suosimaan etäkoulutuksen sijasta edullisia koulutusvaihtoehtoja, erityisesti paikalliskoulutusta ja yhteiskoulutusta lähikoulujen ja -kuntien kanssa.

*Edellä olevan johdosta kaikkia koulujen rehtoreita ja laitosten johtajia pyydetään pitämään **työpaikkakokous**, jossa käsitellään ko. työpaikan koulutustarvetta vuoden 2008 osalta. **Kokouksen perusteella kukin koulu laatii ehdotelman tulevan kalenterivuoden koulutussuunnitelmaksiksi.** Koulutussuunnitelma laaditaan siten, että jo **päätetyt koulutustapahtumat merkitään ensimmäiseksi. Tiedossa olevista koulutustapahtumista suunnitelmaan merkitään tarkat tiedot** (koulutukseen lähtijä, koulutuksen nimi, koulutuksen järjestäjä, ajankohta, koulutuspaikkakunta sekä **kustannukset**, joista ilmenevät kurssimaksut, päivärahat ja matkakulut halvimman vaihtoehdon mukaan). Niistä koulutustapahtumista, joista ei vielä ole tarkkaa tietoa merkitään suunnitelmaan koulutuksen **aihe ja arvioidut kustannukset.** Koulukohtaiset **VESO -kustannukset**, koulunkäyntiavustajien- ja mahdolliset **tyky-** sekä **työnohjaus- kustannukset** tulee myös merkitä suunnitelmaan.”*

Ote Salon koulutoimenjohtajan ja vs. koulutuspäällikön kirjeestä rehtoreille tammikuussa 2008

Varsinaista toiminnan seuranta ei ollut, mutta rahan kulutusta seurattiin vuoden lopulla. Useimmat kouluyksiköt (10/13) käyttivät koulutusmäärärahoistaan vain murto-osan, alhaisimmillaan alle 15 % (yksi koulu kolmestatoista koulusta). Muutama koulu (2-3/13) käytti yleensä täydennyskoulutusrahansa 100-prosenttisesti.

Koulujen kehittäminen ja koulutoimen organisaatiomuutos olivat tärkeä puheenaihe kuntarakennemuutoksen aikana. Ensimmäisessä yhteisessä rehtorikokouksessa kuntaliitoksen valmisteluvaiheen aikaan toukokuussa 2008 puheeksi otettiin täydennyskoulutuksen järjestäminen ja määrärahojen jakaminen vapaaehtoisen täydennyskoulutuksen turvaamiseksi. Entisen Salon rehtoreille järjestetyssä tulevaisuusverstaassa syksyllä 2008 puheeksi nousivat pedagogisen keskustelun puute ja osaamisen johtamisen vaikeus asiantuntijaorganisaatiossa. Oli siis huomattavissa, että rehtorikunnassa edellä mainitut teemat koettiin tärkeinä ja niihin kaivattiin ratkaisuja.

Vuoden 2009 kuntaliitoksen jälkeen kouluille lähetetyssä täydennyskoulutuskirjeessä ei enää pyydetty listauksia koulutusalueista tai määrärahavarouksista. Koulujen tuli listata *kehittämisaalueensa* ja palauttaa ko. lista opetustoimen hallintoon. Kouluja kehoitettiin valitsemaan koulutuksensa näiltä mainituilta alueilta. Muutoksesta huolimatta täydennyskoulutusrahoja jäi käyttämättä runsaasti. Koulutusmäärärahojen käyttö oli vähimmillään 30-prosenttista ja enimmillään lähes 100-prosenttista.

Tammikuussa 2009 kouluilla oli 3 viikkoa aikaa järjestää kokous ja laatia kehittämissuunnitelma. Kokouksille ei annettu ohjeistusta, eikä rehtoreilta pyydetty muistioita siitä, kuinka kehittämiskohteet oli koulussa valittu. Pohdinta ja arviointi kouluissa ei myöskään yhtä koulua lukuun ottamatta pohjautunut varsinaiseen strategiatyöhön. Vain yhdessä koulussa kehittämissuunnitelman laatiminen oli lähtenyt liikkeelle SWOT-analyysistä² ja koulun vision kehittämisestä. Koulun rehtori oli aiemminkin suuntautunut koulunsa kehittämisessä visiointiin ja strategiseen suunnitteluun. Tyypillisin tapa oli pitää opettajien YT-ajalla kokous, jossa rehtori kirjasi ylös kehittämiskohteita. Rehtorit olivat lisänneet listauksiinsa myös omia ajatuksiaan siitä, millaista täydennyskoulutusta koulun henkilökunta tai rehtori itse tarvitsisi. Täydennyskoulutusesityksiä ei pyydetty erikseen, vaan rehtoreita kehoitettiin pitämään tammikuista kehittämissuunnitelmaa täydennyskoulutusten pohjapaperina; kouluilta täydennyskoulutettaviksi lähetettävät opettajat tulisi saada sitoutumaan kehittämissuunnitelman mukaisiin koulutuksiin. Palautettuaan kehittämissuunnitelman koulut saivat täydennyskoulutusrahaa koulunsa talousarviolille. Täydennyskoulutusrahan jakamisen yhteydessä kouluja muistutettiin siitä, että työnantajan koulutusraha tulee käyttää koululta annetun kehittämissuunnitelman mukaisiin koulutuksiin.

”Määrärahaa voi käyttää vapaaehtoiseen täydennyskoulutukseen, työnohjaukseen ja/tai koululle tilattavan ohjauksen tai konsultoinnin maksamiseen mikäli konsultointi hyödyttää henkilökuntaa laajemmin. Koulutusmäärärahaa ei tule antaa sijaisten käyttöön, vaan sitä voivat käyttää toistaiseksi otetut tai määräaikaiset, mielellään pidempään palvelevat, viranhaltijat ja päätoimiset tuntiopettajat. Koulutusmäärärahaa voi suunnata sellaisille henkilöille, joiden osaamispääoma on Salon kaupungin opetustoimen käytössä myös lukuvuonna 2009–2010. Täydennyskoulutukseen voivat osallistua rehtori, opettajat, koulunkäyntiavustajat sekä koulusihteerit. Määrärahaa tulee käyttää kurssimaksuihin tai vastaaviin, matkakuluihin ja päivärahoihin virkaehtosopimuksen mukaisesti. Koulukohtaista määrärahaa ei tule ylittää. Määrärahan käyttöä seuraa koulun rehtori. Koulutukseen lähtevälle opettajalle tehdään web-tallennukseen määräys. (Keskeytykset -> muut poissaolot -> palkalliset -> työn edellyttämä koulutus). Rahan käyttämistä suunniteltaessa kouluja kehoitetaan ottamaan huomioon henkilökunnan yhdenvertaiset mahdollisuudet voida osallistua vapaaehtoiseen täydennyskoulutukseen.

² SWOT = *Strengths, weaknesses, opportunities and threats*: vahvuudet, heikkoudet, mahdollisuudet ja uhat

seen. Valittujen kurssien tulee olla koulun kehittämissuunnitelmaa (tammikuu 2009) palvelevia.”

Ote Salon vs. suunnittelujohtajan³ kirjeestä rehtoreille tammikuussa 2009

Kuntarakennemuutos 1.1.2009 toi tullessaan uuden opetustoimen organisaation ja uudet hallinnon virkamiehet. Opetustoimen esimiehet vaihtuivat: myös rehtorit saivat uuden esimiehen. Opetuspäällikkö sai vastuulleen täydennyskoulutuksen järjestämisen v. 2010. Kouluille lähetettiin uusitut ohjeet koulun kehittämissuunnitelman laatimiseksi. Suunnitelman laatimiseksi ei edelleenkaan annettu ohjeita ja rajoituksia, vaan koulu sai tehdä suunnitelmastaan omanlaisensa.

*”Määräraha on tarkoitettu vapaaehtoiseen **täydennyskoulutuksen tarkoituksiin ensisijaisesti koulujen laatiman kehittämissuunnitelman mukaan.** Määrärahaa voidaan käyttää myös asiantuntijakustannuksiin mikäli konsultaatio hyödyttää laajasti kyseistä työyhteisöä. Koulutusraha ei ole tarkoitettu sijaisten käyttöön vaan se sitä voivat ensisijassa käyttää toistaiseksi otetut tai määräaikaiset viranhaltijat sekä päätoimiset tuntiopettajat. Täydennyskoulutukseen voivat osallistua rehtori, opettajat, koulusihteerit ja koulunkäyntiavustajat. Koulutukseen osallistumista suunniteltaessa tulee ottaa huomioon henkilökunnan yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua koulutukseen.”*

Ote Salon opetuspäällikön kirjeestä rehtoreille helmikuussa 2010

Työsuunnitelmien laadintaohjeiden yhteydessä keväällä 2010 kouluille lähetettiin määräys laatia kehittämissuunnitelma lukuvuodeksi 2010–2011. Tähän suunnitelmaan tuli listata kehittämiskohteet. Täydennyskoulutusresurssin jakaminen, mikä tapahtuu lukuvuosisuunnitelmasta poiketen kalenterivuositain, tapahtui tammikuussa 2011. Resurssikirjeen yhteydessä huomautettiin siitä, että koulukohtainen täydennyskoulutussuunnittelu tuli sitoa syyslukukaudella laadittuun kehittämissuunnitelmaan.

”Määräraha on tarkoitettu vapaaehtoiseen täydennyskoulutuksen tarkoituksiin ensisijaisesti koulujen laatiman kehittämissuunnitelman mukaan. Koulutusrahaa ei ole tarkoitettu sijaisten käyttöön vaan sitä voivat ensisijassa käyttää toistaiseksi otetut tai määräaikaiset viranhaltijat sekä päätoimiset tuntiopettajat. Täydennyskoulutukseen voivat osallistua rehtori, opettajat, koulusihteerit ja koulunkäyntiavustajat. Koulutukseen osallistumista suunniteltaessa tulee ottaa huomioon henkilökunnan yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua koulutukseen.”

³ Vs. suunnittelujohtajana vuonna 2009 toimi kirjoittaja. Sijaisuus kesti vuoden alusta kesäkuun loppuun vuonna 2009.

Työsuunnitelmaan on jokainen koulu merkinnyt kehittämisteeman henkilöstön osaamiselle. Koulujen tulee helmikuun 18. päivään 2011 mennessä täydentää koulutusohjelmaehdotus, jossa kuvataan opettaja- ja avustajakunnan kaavailtua koulutusta kehittämisteeman suunnassa. Tämä suunnitelma toimitetaan sipaan⁴. Täydennyskoulutussuunnitelmaa voidaan kouluissa toteuttaa käytettävissä olevan määrärahan puitteissa. Määrärahan käyttöä valvoo koulun rehtori. Määrärahaa käytetään kurssimaksuihin, matkakuluihin ja myös päivärahoihin virkaehtosopimuksen mukaisesti. Koulukohtaista määrärahaa ei tule ylittää.”

Ote Salon opetustoimenjohtajan ja opetuspäällikön kirjeestä rehtoreille tammikuussa 2011

Työsuunnitelman laadintaohjeissa keväällä 2011 mainittiin taas koulun kehittämissuunnitelma. Koulujen tuli jälleen kuvata työsuunnitelmassaan kehittämistä vaativa kohde tai kohteet lukuvuodelle 2011–2012. Tammikuussa opetustoimenjohtaja ja opetuspäällikkö lähettivät kouluille yhteisen koulutussuunnitelmakirjeen, jossa kouluja kehoitettiin laatimaan koulutussuunnitelma koulun kehittämissuunnitelman teemoja seuraten.

”Työsuunnitelmaan on jokainen koulu merkinnyt kehittämisteeman henkilöstön osaamiselle. Koulujen tulee helmikuun 20. päivään 2012 mennessä täydentää koulutusohjelmaehdotus (liitteenä), jossa kuvataan opettaja ja avustajakunnan kaavailtua koulutusta kehittämisteeman suunnassa. Tämä suunnitelma toimitetaan sipaan.”

Ote Salon opetustoimenjohtajan ja opetuspäällikön kirjeestä rehtoreille tammikuussa 2012

Edellä olevista tekstiotteista voidaan todeta, että linja koulutussuunnitelman laatimiseksi oli muodostumassa. Kirjeen sisältö kuvailee työnantajan näkemystä siitä, että kouluttautuminen ei voi olla satunnaista ja hetken miellejohteessa valittujen kurssien valitsemista, vaan sen tulee olla koulun kehittämisteeman linjassa suunnitelmallista ja kouluorganisaation osaamista ja oppimista täydentävää.

Tutkimuksen kannalta olisi ollut mielenkiintoista tarkastella toteutuneita koulutuksia täydennyskoulutussuunnitelmaan vertaillen. Hallinto-ohjelmien yhdenmukaistaminen kuntaliitoksen vuoksi aiheutti kuitenkin sen, että vuoden 2008 ja sitä varhaisemmat tiedostokannat viranhaltijapäätöksistä täydennyskoulutukseen osallistumisista poistuvat opetustoimen hallintokoneilta ohjelmapäivityksen vuoksi. Näin ollen seuranta-ajoa ko. ohjelmistosta ei voinut enää tehdä.

⁴ sipa= sivistystoimen palvelukeskus

Salon alueen kuntaliitoksen jälkeen täydennyskoulutuksessa on siirrytty paikallisempaan malliin. Veso-päivien ohjelma on valittu kunnan opetustoimen kehittämishankkeiden (Perusopetus paremmaksi (POP)-ohjelmasta rahoitetut hankkeet; erityisopetus (KELPO), monikulttuurisuus, oppilashuolto, vieraat kielet) jalkautumista tukevaksi: tarjolla oli syksyllä 2008 ja keväällä 2009 suomi toisena kielenä -koulutusta, erityisen oppilaan kohtaamiseen liittyvää koulutusta, monikulttuurisuuskoulutusta, Kelpo-hankkeeseen liittyvää tuen kolmiportaisuuteen liittyvää koulutusta sekä luentoja opettajien ja rehtorin vastuu- ja oikeuskysymyksistä. Syksyn 2009 veso kohdistui oppilashuollon kehittämishankkeen myötä oppilashuollon uuden toimintakulttuurin jalkauttamiseen kouluille. Koska tammikuussa 2009 kerätyissä kehittämissuunnitelmissa oli mainittu laaja joukko oppiaineiden sisällön hallintaan liittyviä kehittämistarpeita, alakoulujen vesopäiviin sijoitettiin 1½–3 tunnin mittaisia koulutussessioita mm. musiikista, kuvataiteesta, äidinkielenä ja teknisestä työstä. Kevään 2010 ja 2011 vesot noudattivat edelleen samaa linjaa: koulutukset olivat iltapäivän mittaisia ja sisällöt oli valittu kehittämishankkeista tai koulujen toiveista. Syksyn 2011 ja kevään 2012 vesokoulutukset keskittyivät koulun laatuhankeeseen avaamiseen perusopetuksen laatuksiteerien mukaisesti. Syksyn 2012 opettajien vesokoulutus järjestettiin tuen muotojen teemasta, mutta vain suppealle opettajajoukolle, sillä opetustoimen henkilöstöä koskeneet lomautukset veivät suurelta osalta opettajia lauantaiksi järjestettävän vesopäivän kokonaan pois.

Myöskään vuonna 2013 vesokoulutusta ei järjestetty lomautusten takia kuin määrääkäsille viranhaltijoille. Samoin koulujen käyttöön suunnattu täydennyskoulutusraha oli supistettu kunnan talouden sopeuttamisohjelman mukaisesti pieneksi.

2010-luvun alusta rehtoreille tarjottiin johtamisen erikoisammattitutkinnon suorittamisen mahdollisuus. Näihin ammatillisiin täydennyskoulutusopintoihin sisältyi laajasti koulun toiminnan strategisen suunnittelun, visioinnin ja kehittämisen sisältöjä. Vuonna 2011 osa rehtoreista sai osallistua mentorointikoulutukseen, joka sisälsi myös aineksia kehittämiseen liittyen. Työnantajan ajatuksena oli, että mentorointikoulutuksen käyneet rehtorit toimivat apuna muille kehittämistehtävässään apua kaipaaville esimiehille tai aluevastaavan tehtävissä toimiville asiantuntijoille opetustoimessa. Kevään 2012 rehtoreiden koulutuspäivä sisälsi strategian fasilitoinnin luennon ja workshopin.

Tutkimuksessa esille tulevat asiat kuvailevat rehtoreiden käsityksiä kehittämis- ja strategiatyöstä samoin kuin sen vaikutuksia koulun pedagogiseen osaamiseen ja hyvinvointiin vuonna 2009. Ne perustuvat rehtoreiden omiin näkemyksiin, sillä työnantajan tarjoamaa koulutusta, ohjeistusta tai järjestelmää näiden asioiden hoitamiseksi ei ollut tulevaisuusverstaan ja haastattelujen aikaan vielä tarjottu. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty siinä vaiheessa, kun kuntaliitos oli jo tapahtunut, mutta perusopetuksen laatu -hankkeen kouluille jalkautettu vaihe ei ollut vielä alkanut⁵. Perusopetuksen laatuksiteereiden mukaista toiminnan arviointia ja kehittämiskohteiden etsimistä työstettiin kouluissa lukuvuoden 2011–2012 ajan. Tätä toimintaa ohjeisti ulkopuolinen konsultti, ja

⁵ Perusopetuksen laatuhanke jalkautettiin kouluille koulujen omien laadun arviointikriteerien laatimiseksi vuonna 2011

alurehitorit osallistuivat oman toiminta-alueensa laatuprosessien työstämiseen alueen rehtoreiden kanssa.

8.2 Koulun kehittämiskohteiden avaaminen

8.2.1 Rehtoritapaamiset

Ennen kuntaliitosta, keväällä 2008, kaikki uuden Salon rehtorit olivat kokoontuneet tulevan opetustoimenjohtajan kutsusta keskustelutilaisuuteen, jonka tarkoituksena oli listata mieltä askarruttavia asioita opetustoimen tulevaisuudenkuvassa tai kehittämiskohteina. Toimin tuossa tilaisuudessa koulutuspäällikön ominaisuudessa sihteerinä. Kirjasin ylös keskustelun aikana esille nostettuja teemoja. Paitsi toimintakulttuurin yhdenmukaistaminen kymmenen liitoskunnan alueella, usean rehtorin mieltä askarrutti myös täydennyskoulutusresurssien jakaminen ja koulutustarjonta. Keskustelun aikana pohdittiin erityisesti koulujen autonomian muuttumista ja sitä, kuinka opetustoimi jatkossa tulee linjaamaan opettajien osallistumista täydennyskoulutukseen. Pian tämän keskustelutilaisuuden jälkeen sain kutsua kaikki rehtorit uuteen yhteiseen tilaisuuteen Perniön Kirjakkalaan. Olin juuri ennen tätä toista yhteistä tilaisuutta osallistunut aluehallintoviraston järjestämään opetustoimen henkilöstön täydennyskoulutusta ja sen tulevaisuutta koskevaan seminaariin. Seminaarissa esiteltiin OSAAVA-ohjelma sekä kuultiin alustuksia opetustoimen täydennyskoulutuksen tilasta v. 2008. Kirjakkalassa minulla oli mahdollisuus välittää edellä mainitun seminaarin keskeisimmät ajatukset kaikille salolaisrehtoreille. Kerroin myös rakentavani näiden teemojen ympärille seuraavan tapaamisen, joka tuli olemaan tulevaisuusverstaas Siuntion kylpylässä. Näiden edellä kuvailtujen kokoontumisten, osallistumani seminaarin ja pitkän rehtorikokemukseni myötä tutkimuksen konteksti alkoi olla selvillä. Halusin saada tutkimuksen avulla vastauksia siihen, miten rehtori toimii koulunsa johtajana, jotta koulu voi kehittyä ja seuraako kehityssuuntautuneesta johtajuudesta kouluorganisaatiolle jotain hyvää? Rajasin tutkimuksen ensimmäisen vaiheen, tulevaisuusverstaas, osaamisen kehittämisen ympärille.

8.2.2 Tulevaisuusverstaas

Kanta-Salon (ennen 1.1.2009) rehtoreiden tulevaisuusverstaas pidettiin lokakuussa 2008 Siuntion kylpylässä. Verstaaseen osallistui 14 Kanta-Salon rehtoria. Teemaksi valitsin kysymyksen ”kuinka rehtori johtaa koulunsa kehittämistoimintaa?” Valitsin teeman siksi, että tutkimuksen tulee tuottaa tutkittaville konkreettista havaintoaineistoa omasta työstään, sen tulee asettaa heille tehtäviä uuden toimintamallin muodostamiseksi sekä tarjota tutkittaville käsitteellisiä välineitä tehtävien suorittamiseksi (vrt. Engeström 1998, 126). Seutukunnan rehtoreiden ensimmäisessä tapaamisessa toukuussa 2008 rehtorit olivat itse nostaneet ”hoidettavien” tai ”ratkaistavien” asioiden listalle mm. täydennyskoulutuksen järjestämisen. Engeström (1998, 127) pitää myös

merkittävänä tutkijan vastuuta kehittää uusia välineitä ja menetelmiä toiminnan ekspansiivisen kehittämisen tukemiseksi. Tästäkin syystä tulevaisuusverstaas tuntui sopivalta menetelmältä: se oli rehtoreille uusi ja tuntematon. Toimintatutkimuksen filosofiaan sopii ajatus prosesseista ja sykleittäin etenevästä kehittämistyöstä. Tulevaisuusverstaan jalostamasta tiedosta oli tarkoitus siirtyä haastatteluvaiheeseen.

Engeströmin (1998) ajatusten pohjalta päätin rakentaa tulevaisuusverstaan siten, että keskusteluteemaksi valitsin tutkimuksen kannalta keskeisimmän asian: rehtorin toiminnan koulun kehittämisen johtajana. Etenin verstaassa Jungkin & Müllertin (1987) kaavan mukaan. Tutkimuskysymykset muotoutuivat lopulliseen muotoonsa vasta tulevaisuusverstaan jälkeen. Verstaan kulku on kuvattu liitteessä 3.

Valmisteluvaihe

Tulevaisuusverstaan ensimmäisen vaiheen aikana rehtorit pohtivat kolmen hengen ryhmissä vastauksia kysymyksiin *mikä tekee osaamisen kehittämistä koulussa vaikeata, mikä siinä ärsyttää, ahdistaa tai tekee siitä muuten hankalaa*. Ennen kysymyksenasettelua koko ryhmä oli pohtinut yhdessä, mikä koulussa nähdään osaamisen johtamisena. Keskusteluissa tuli esille mm. se, että osaajien johtaminen ja osaamisen johtaminen koetaan synonyymisinä asioina. Pohjakeskusteluissa otettiin myös esille asiantuntijaorganisaation johtamiseen liittyvät kysymykset. Yläkoulun ainejakoisuus näkyy opettajaryhmittyminä: esimerkiksi matemaatikot, humanistit ja taideaineiden opettajat. Yläkoulun rehtori kuuluu itse taustaopinnoiltaan ja -kokemukseltaan johonkin ryhmään, ja yläkoulun rehtorin on helpompi ohjata opetusaineen hallintaan sidottua kehittämistyötä oman aineryhmänsä opettajien keskuudessa. Tässä yhteydessä osaamisen johtaminen nähtiin lähinnä aineenhallinnan johtamisena ja opettajan aineen hallintaan liittyvien puutteiden ohjaamisena. Alakoulun rehtoreiden puheenvuoroissa käsiteltiin pohjakeskustelun aikana osaamisen resurssien kohdentamista. Rehtorit kokivat, että osaamisen johtamisen esimerkkinä voidaan pitää opettajan yksilöllisten taitojen ja koulun tarpeiden kohtaamista oikealla tavalla.

Ongelmavaihe

Rehtorit jatkoivat keskustelua kolmen hengen ryhmissä. Kukin ryhmä kirjasi paperille joitakin tärkeimmiksi katsomiaan ongelmia. Keskusteluvaiheen jälkeen seinillä oli neljä paperia, joissa oli yhteensä 22 ongelmaa.

Kaikki ryhmien ylöskirjaamat ongelmat laputettiin tarroilla siten, että jokaisella rehtorilla oli seitsemän tarraa käytettävissään (7 tarraa x 14 rehtoria = 98 tarraa liimattavaksi). Seinälehdistä kukin valitsi ne ongelmat, jotka hän katsoi jatkotyöstämisen kannalta itselleen merkittävimmiksi. Yksi ongelma sai saada useamman tarran, jos rehtori halusi painottaa tätä kyseessä olevaa ongelmakohtaa. Tauon aikana valitsin seinälehdistä etukäteen sovitus neljä eniten tarroja saanutta ongelmaa.

Esille nousivat seuraavat ongelmat:

- 1) Pedagogisen keskustelukulttuurin puuttuminen koulussa (13 tarraa)
 - 2) Resurssien ja ajan puute (11 tarraa)
 - 3) Asiantuntijaorganisaation johtamisen vaikeus (11 tarraa)
 - 4) Osaamisen erilaisuus (7 tarraa)
- (ks. esimerkki seinälehtien teksteistä liitteessä 5)

Mielikuvitusvaihe

Ongelmavaihetta seuraavan mielikuvitusvaiheen aikana ryhmät jatkoivat edelleen samoissa kokoonpanoissa. Kukin ryhmä sai yhden yllämainituista ongelmista jatkotyöstettäväkseen. Tutkijan ohjeistuksen mukaisesti ensin ryhmän tuli kääntää negatiivinen lause positiiviseksi. Käsiteltävistä lauseista ryhmät muodostivat seuraavat lauseet:

- 1) Koulun keskustelukulttuuri toimii mainiosti
 - 2) Aikaa, rahaa ja kykyä on – kuinka taivaassa eletään
 - 3) Meillä on asiantuntijaorganisaatio, yes!
 - 4) Osaamisen erilaisuus on valtava rikkaus
- (ks. esimerkki seinälehtien teksteistä liitteessä 5)

Ryhmät jatkoivat mielikuvitustyötä muunneltujen lauseiden parissa. Kukin ryhmä pohti oman lauseensa jatkokäsittelyä: mikä kaikki muuttuisi tai mahdollistuisi, mikäli asia olisi kuvatonlaista.

Kuvitelmalauseet kirjattiin uudelle seinäledelle positiiviseksi muunnellun lauseen alle. Seinälehdet ripustettiin seinille. Kukin rehtori sai taas seitsemän tarralappua, jotka kiinnitettiin niiden kuvitelmalauseiden perään, jotka rehtori näki tavoittelemisen ja toteuttamisen arvoisina. Mielikuvitusvaiheessa arvioinnin ja tarrojen kiinnittämisen aikana tuli myös pohtia, mitkä kuvitelmista voitaisiin ottaa todellistamisvaiheeseen mukaan. Sovittiin, että jatkokäsittelyyn pääsee viisi eniten tarroja saanutta lausetta. Tämän kuvitelmalauseiden arvottamisen jälkeen jäljelle jäivät seuraavat asiakokonaisuudet (luettelossa nuolimerkin perään on kuvattu tiiviisti se, mitä keskustelussa tuli esille kyseistä kohtaa käsiteltäessä).

- 1) *Opettajat osallistuvat aktiivisesti keskusteluun koulussa*
 - ➔ Pedagoginen keskustelu: koulusta puuttuu oikea pedagoginen keskustelu, pedagogiikasta keskustellaan kahvikupin ääressä, mutta ei sovitusti ja amatillisesti.
 - ➔ Kokonaisuuksien hahmottaminen *keskustelujen* myötä; kokonaisvaltainen pedagoginen hahmottaminen keskustelun kautta. Toisen opettajan työn arvostaminen ja toisen opettajan työstä oppiminen.

- 2) *Aktiivinen, rakentava pedagoginen keskusteluilmapiiri opettajien kesken*
 → Pedagoginen keskustelu ja positiivinen, hyväksyvä ilmapiiri: ei arvostella toisen tapaa toimia, vaan yritetään oppia siitä jotain itse. Uskallus myöntää virheet ja oma epävarmuus. Avun ja tuen pyytämisen ja saamisen mahdollisuus.
- 3) *Asiantuntijaorganisaatiossa voidaan oppia toinen toisiltaan*
 → Osaamisen jakaminen: tunnustetaan omat vahvuudet ja heikkoudet, eriytetään osaamistehtäviä niiden mukaisesti.
- 4) *Monimuotoisen organisaation tunnustaminen ja me-hengen voima*
 → Yhteistyö kollegoiden kesken: yhdessä tekeminen vahvistaa me-henkeä ja positiivista ilmapiiriä koulussa. Me-henki tuottaa hyvinvointia.
- 5) *Erlaiset mielipiteet ja niiden arvostaminen kouluyhteisössä lisäävät opettajien rohkeutta osallistua avoimeen pedagogiseen keskusteluun.*
 → Uskallus jakaa osaamista: positiivinen ilmapiiri vahvistaa tunnetta turvallisuudesta ja mahdollisuudesta avoimesti myöntää sekä omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Rakenteilla voidaan vaikuttaa osaamisen jakamiseen vasta sitten, kun kouluorganisaatio on henkisellä tasolla siihen valmis.

Todellistamisvaihe

Illan aikana tutkin edellä mainittuja eniten lappuja saaneita lauseita. Näistä nousi esille ydinteema: pedagogisen keskustelun lisäämisen tarve ja menetelmien kehittäminen aktiivisen osallistavan keskustelun lisäämiseksi. Samoin osaamisen jakaminen ja turvallinen ilmapiiri nousivat keskeisiksi teemoiksi. Mielikuvitusvaiheen keskustelussa oli tullut esille se, että rehtorit näkivät koulussa käytävän pedagogisen keskustelun avaan koulun kehittämiskohteita ja auttavan rakentamaan sellaisia rakenteellisia ratkaisuja, joiden avulla toimintaa voi kehittää. Seuraavana päivänä jatkoimme todellistamislauseiden muokkaamista käytännön ratkaisujen ja mallien suuntaan. Koska tulevaisuusverstaan keskeinen kysymys oli ”kuinka rehtori johtaa koulunsa kehittämistoimintaa” ja keskustelussa keskeisiksi teemoiksi olivat nousseet pedagoginen keskustelu sekä osaamisen jakaminen, nostin otsikoksi seuraavan päivän verstaaseen osaamisen jakamisen pedagogisen keskustelun avulla. Tähän rehtorit etsivät seuraavan kahden tunnin aikana käytännön lähestymiskeinoja. Pohdinnan tulokset esiteltiin yhdessä keskustellen. Kirjasin keskustelun aikana esille tulleet asiat muistiin ja seinälehdille:

- 1) *Osaamisen jakaminen on hiljaisen tiedon siirtämistä*
 - a. Hiljaisen tiedon havainnoiminen on vaikeata
 - b. ”Konkariopettajat” mentoroivat ”junioriopettajia”
 - c. Pitkään palvelleen opettajan jäädessä eläkkeelle tilalle jää usein osaamisaukko
- 2) *Työparityöskentely, ainekohtaiset työskentelyryhmät, perehdyttäminen ja mentorointi*
- 3) *Osaamista ei voi jakaa käskyttämällä, mutta sitä voi jakaa johtamalla ja muokkaamalla rakenteita*

- 4) *Erilaisuuden kunnioittaminen ja me-henki ovat toisistaan riippuvaisia, sallivuus ja hyväksyntä mahdollistavat jakamisen: jaetaan pedagogista osaamista*
- 5) *Kehittäminen on koko koulun yhteinen asia*
 - a. Kiinnostaako kaikkia?
 - b. Täydennyskoulutuksen suunnitteleminen
 - c. Palaute koulutuksesta
 - d. Kuinka arvioimme koulun kehittymistä?

Edellä olevien seinälehtikirjaamisten yhteydessä käytiin hyvin aktiivista keskustelua. Useaan otteeseen esille nousivat käsitteet pedagoginen keskustelu, osaamisen jakaminen, hiljainen tieto ja kehittäminen. Hiljaisen tiedon eksplikointiin rehtorit esittivät käytännön toimenpiteitä. Keskustelussa esitettiin ratkaisuihin mentorointia, perehdyttämistä (uusi työntekijä), työparityöskentelyä (luokkatasot, aineryhmät) aineryhmävas- taavia ja yhteisiä projekteja koulussa.

Keskustelukulttuuria tukevana käytännön toimina rehtorit ottivat esille mm. yt-tunnin (virkaehtosopimuksen mukainen yhteissuunnittelutunti opettajille) suunnitelmallisemman käytön ja täydennyskoulutuksesta palaavan opettajan puheenvuoron muille opettajille. Yt-tunnin käytöstä nostettiin esille malli, jossa opettaja alustaa aiemmin erikseen sovitusta aiheesta yksin tai työparin kanssa, ja tunnin keskustelu pohjautuu tälle aiheelle. Rehtorit esittivät, että keskustelu voi pohjautua myös esimerkiksi opettajan luke- maan pedagogiseen kirjaan. Yt-tuntien yhteyteen suunniteltiin myös kouluvierailua, esimerkiksi toiseen saman asteen kouluun tai alakoulu-yläkoulu-yhteistyöparien vierai- luina.

Täydennyskoulutuksessa käynyttä opettajaa voidaan velvoittaa käyttämään seuraavan yt-tunnin aikana puheenvuoro koulutuksessa käsitellyistä asioista, jakamaan mahdolli- sesti materiaalia koulutuksesta tai alustamaan koulutuksessa esille nousseista keskus- teluaiheista. Merkityksellisenä tässä toiminnassa rehtorit näkivät myös kouluttautumi- sen positiivisen kehän: toinenkin opettaja saattaa innostua täydennyskoulutuksesta kuultuaan kollegan hyvistä kokemuksista.

Rehtoreiden esiin nostamat mielikuvituslauseet opettajien erilaisuuden hyväksikäyttä- misestä sekä demokraattisen johtamisen vaatimuksesta asiantuntijaorganisaatiossa saavat tukea myös Heikkilä & Heikkilän (2005) näkemyksistä työyhteisön voimaantu- misesta.

Tähän kootut tulevaisuusverstaan tulokset on kerätty seinälehdiltä, tallenteista ja tutki- jan muistiinpanoista. Tulevaisuusverstaan aikana esille tulleista teemoista muokkas- in haastattelukysymykset puolistrukturoituun haastatteluun. Osa haastatteluun osallistu- neista rehtoreista (9/14) oli osallistunut tulevaisuusverstaaseen lokakuussa 2008, mut- ta osa ei ollut (5/14).

Tulevaisuusverstaan jälkeen myös tutkimuskysymykset muotoutuivat. Verstaan myötä ajatukseni siitä, että suunnitelmallisuus, täydennyskoulutus ja kehittäminen ovat keskeisiä aiheita rehtoreiden mielessä heidän pohtiessaan koulun johtamista, vain vahvistui. Verstaan eri vaiheissa tulivat esille myös ilmapiiri ja hyvinvointi, ja päätin ottaa hyvinvoinnin mukaan tarkasteluun pedagogisesta lähtökohdasta käsin. Näin pedagoginen hyvinvointi tuli tutkimukseen mukaan yhtenä keskeisistä käsitteistä.

Seuraavissa kappaleissa avaan haastatteluanalyyseni ja palauteverstaan kommentteja tutkimuskysymysten järjestyksessä.

8.3 Rehtori koulun kehittämisen johtajana

8.3.1 Visiointiin ja strategiaan perustuvan suunnittelun tarpeellisuuden kokeminen

Tutkimuksessa kysyttiin, kuinka rehtoreiden näkemysten mukaan visiointi ja strateginen suunnittelu ohjaavat koulun kehittämistehtävää. Haastattelussa rehtorit kuvasivat omaa suhdettaan ja suhtautumistaan koulun visionääriseen johtamiseen hyvin eri tavoin. Osalle rehtoreista kouluyksikön suunnan etsiminen visioinnin ja strategisen suunnittelun avulla oli tuttua, toisille taas hyvinkin vierasta. Päämääräsuuntautunut johtaminen on kuitenkin todettu useissa tutkimuksissa ja kirjallisuudessa tehokkaaksi ja kehitystä tukevaksi tavaksi johtaa koulua. (mm. Hämäläinen 1986; Davies 2007; Haydon 2007; Raasumaa 2010; Rinne ym. 2011.)

Ongelmalliseksi ja haastavaksi strateginen suunnittelu, visiointi ja kehittämissuunnitelman laatiminen nähtiin siksi, että opettajien sitouttaminen koettiin vaikeaksi. Henkilökunnan vaihtuvuus liittyi tähän ongelmakenttään. Opettajat katsottiin käytännönläheisiksi ihmisiksi, joita ei ehkä paperisuunnitelma koulun kehittämisestä kiinnosta. Huusko (1999) on todennut, että rehtorin on tunnistettava opettajien yksilöllinen suhtautuminen koulun kehittämiseen. Kahvipöytäkeskustelusta refleksiiviseen keskusteluun siirtyminen on askel kohti yhteistä suunnittelua (Huusko 1999, 310). Vulkon (2007, 108) mukaan oppivan organisaation määritelmä täyttyy vasta, kun sen jäsenten henkilökohtainen sitoutuminen on sovittu ja yhteiset tavoitteet on lausuttu ääneen. Tämä edellyttää suunnitelmallista ja vision suuntaista tavoitteen asettelua.

Ulkoiset tekijät, jotka säätelevät koulun kehittämistä, ovat koulutuspoliittisia, taloudellisia tai uusien oppimisteorioiden käytännöiksi muuttamiseen liittyviä asioita. Oppilasmäärien muuttuminen, koulun tulevat remontti- ja rakennushankkeet sekä muut fyysiseen resurssointiin liittyvät asiat miellettiin tärkeinä koulun kehittämisen suunnitelmina. Ulkoisten tekijöiden aiheuttamat suunnitelmat koettiin palauteverstaan aikana kaikkien työläimmiksi rehtorin ja koulun kannalta.

”Kyllä se tietenkin hyvä on, että jonkinlainen suunnitelma on että mihin päin mennään. Mutta mä näen sen jotenkin resurssoinnin kannalta. Tuleeko koulu kasvamaan, ja sen tyyppistä suunnitelmaa.” Rehtori 9.

”Meillä on tää aika mennyt nyt näiden remonttisuunnitelmien ja semmosten kanssa. Tosi hyvä kun on saatu nyt rauhassa kehittää sillä tavalla.” Rehtori 12.

Tulevat koulutuspoliittiset vaatimukset saivat myös rehtorit miettelijäksi: mitä tulevaisuuden koulussa tarvitaan ja millä keinoilla näitä taitoja tavoitellaan. Opetushallituksen linjausten, kasvatustieteellisen keskustelun ja valtakunnallisten kehityshankkeiden seuraamista pidettiin tärkeänä, mutta asiat eivät jalostu koulun tasolla aukikirjoitetuksi kehittämissuunnitelmaksi saakka. Jotkut rehtoreista katsoivat, että valtakunnallinen, kunnallinen ja koulun tason opetussuunnitelma ovat riittäviä suunnitelmia koulun suunnan ilmaisemiseksi. Myös syksyinen koulun työsuunnitelma kaikkine alaotsikoineen nähtiin kehittämissuunnitelman kaltaisena. Kehittämissuunnitelman laatimiseen kaivattiin opastusta ja ohjausta. Toisaalta rehtoreiden viesti oli myös, että kouluja veloitetaan jo nyt laatimaan vastauksia, raportteja ja suunnitelmia liikaa. Koulun suunnitelmallinen kehittäminen on kuitenkin osa rehtorin pedagogista johtajuutta. Kruger, Witzers & Slegers (2007, 4) ja Lahtero (2011) kirjoittavat, että rehtorin visio on kouluorganisaation oppimisen ja kehittymisen ehto.

”... ja se on minun toive ihan, että lähdettäisiin tekemään se visio ja strategia ja ne työkalut, millä lähdettäisi sinne.... en vaan ole saanut strukturoitua siten, että heti syksyllä lähdettäis viemään tämmöisiä. Nehän pitäisi luoda syksyllä.” Rehtori 14.

”Jos joku olisi kiinnostunut meistä, että kehitetäänkö koulua? Mutta nyt meidät jätetään jotenkin yksin.” Rehtori 13.

”Niin en mä tiedä, näitä suunnitelmiakin tehdään ja tämmöisiä ihan hirvittävästi!” Rehtori 12.

Rehtoreista muutama ilmaisi suoranaisen halukkuutensa koulutautua visioinnin alueella ja luoda koulullensa kehittämissasiakirja. Joku rehtoreista oli jo osallistunut oppilaitosjohdon koulutukseen, jonka jälkeen koulun pedagoginen johtaminen oli saanut suunnitelmallisemman lähestymistavan.

”... ja mä olen sen jälkeen alkanut miettimään semmoista strategiaa tai suunnitelmaa, että miten mä haluaisin, että meillä on tää koulu täällä. Miltä tämä alkais toiminnallisesti näyttämään? ... eli semmosta pedagogista ajattelua ja funtsaamista.” Rehtori 2.

”Olin itse tämmöisessä uusien rehtoreiden koulutuksessa. Siihen kuului semmoinen työ, jonka minä tein. Ja se oli mahtava paperi itselle. Ja kyllä se sitten näkyi niissä meidän työsuunnitelmissa ja muissa. Se oli tehty semmoiseksi viiden vuoden tähtämällä. Ja kun se 5 vuotta täytyi, niin mua hymyilytti se, että suurin osa niistä tavoit-

teista oli saavutettu. Ja ne mitä jäi tavoittamatta, ne ovat nyt olleet sitten tähän saakka tavoitteina.” Rehtori 8.

Vaikka kehittämissuunnitelman laatimista kritisoitiin ja sitä ei useimmilla kouluilla ole, visiointi ja yhteisen pedagogisen suunnan nimeäminen nähtiin kuitenkin tärkeänä. Rehtorit olivat kaikki sitä mieltä, että koululla tulee olla yhteinen pedagoginen suunta. Mikäli suunta tai visio on vain rehtorilla, se ei vielä johda yhteiseen sitoutumiseen. Transformaalisen johtajuuden perusajatuksena on se, että johtaja johtaa organisaatiotaan haluamaansa suuntaan, mutta hänen tukenaan ovat hänen työntekijänsä, jotka ovat johtajan voimaannuttavien toimenpiteiden johdosta vakuuttuneita johtajan kulkusuunnasta. (Heikkilä 2002; Horner 2006; Somech 2010; Buller & McEvoy 2012.)

”Mutta kyllä jonkun näköinen visio pitää jokaisella (koululla) olla. Jos ei ole muuta, niin se on ainakin korvien välissä. Mutta siitä ei ole mitään haittaa, jos sen kerran vuodessa katsoo mitä siellä on kirjattu ja sitten yhdessä päivittää.” Rehtori 8.

Vasta silloin, kun koulun visio on myös opetushenkilökunnan tiedossa, opettajat voivat asettaa itselleen tavoitteita, jotka toteutuessaan lähentävät opettajayksilöä ja koulua toisiinsa (Hämäläinen ym. 2002, 146; Senge 2006, 191–215). Haastatteluun osallistuneista rehtoreista yksikään ei kuvailut sengeläistä jaetun vision rakentamisen toimintakulttuuria toteutuneeksi koulussaan.

”Minä luulen että nää opettajat on sen verran käytännönläheisiä ihmisiä, että ei ne välttämättä semmoisia arvosta. Mutta olisihan se ihan semmoinen hieno ajatus, että semmoinen olisi.” Rehtori 13.

”... sitä hiukan hankaloittaa se, kun tulee uutta henkilökuntaa, niin minä en tiedä.” Rehtori 14.

Koulun kulkusuunta on rehtorin ”korvien välissä”, missä sen tuleekin olla, mutta opettajien sitouttaminen suunnitelman mukaiseen toimintaan on haastavaa. Jo pelkästään opetushenkilökunnan vaihtuminen nähtiin haastavana.

”Ja sitten mikä nyt on ollut, tämmöisen vision, strategian luominen on viimeisen kolmen vuoden aikana ollut lähes mahdotonta, koska meillä on henkilöstön vaihtuvuus suuri – äitiyslomien ynnä muiden syiden – riippumattomista syistä ei pysty! – Kun puolet henkilökunnasta vaihtuu, nii se on stressaavaa.” Rehtori 8.

Yhteinen visiointikeskustelu tai aukikirjoitettu suunnitelma nähtiin koulua palvelevana. Ne rehtorit, jotka pitivät visiointikeskustelua merkittävänä koulun kehittämistä koskevana välineenä, totesivat opettajien kehittämismyönteisyyden lisääntyvän jaetun yhteisen vision avulla. Yhteinen visio sitouttaa opettajat myös kehittämistehtävään: vision tavoitteiden saavuttaminen saattaa edellyttää uuden oppimista. Tämä on myös oppivan organisaation perusedellytys. (vrt. esim. Dyer & Carothers 2000; Senge 2006; Leith-

wood ym. 2006; Viitala 2008.) Kaikille rehtoreille visioinnin kautta tehtävä koulun kehittäminen ei ollut ollenkaan tavanomaista. Eräs rehtoreista sanoi, että hän on laatinut vision ja siitä oli apua hänelle itselleen. Sengen (1994, 314) ajatus yhteisen vision ja kehittämistehtävän ykseydestä ei vielä edellä mainitulla tavalla kuitenkaan toteutunut salolaisten rehtoreiden kokemuksen mukaan.

”Me nyt vaan odotetaan, että lähdetään taas synnyttämään uutta. Ja me tarvitaan se. Kyllä siinä meidän visiossa ja strategiassakin kaikki ne tavoitteet ja muut, niin ne saavutettiin niinä vuosina, mitä me tehtiin” Rehtori 5.

”.. ja se oli mahtava paperi itselle. Mutta sitä ei ollut siellä (opettajilla tiedossa) koska se oli mun paperi. Mutta kyllä se sitten näkyi näissä meidän työsuunnitelmissa ja muissa.” Rehtori 8.

Koulun visioinnin on oltava rehtoreiden mukaan jatkuvaa ja sen myötä syntyneitä suunnitelmia tai kehittämisspolkuja on arvioitava säännöllisesti. Toisaalta useat rehtorit pitivät kirjallisen kehittämis- tai suunnitteluasiakirjan laatimista liian raskaana ja sitovana ja he halusivat luoda vision koululle vain pedagogisten keskustelujen avulla.

”Sanotaan, että ei sen – strateginen suunnitelma voi olla hiukan liian rankka. Mutta ehkä joku semmoinen, pedagoginen näkemys.. jonkunlainen suunnitelma täytyy olla siinä. Rehtorilla pitää olla se näkemys. Kun vaan rehtori on korvat auki, seuraa sitä mitä niin kun halutaan.” Rehtori 11.

Jotkut kouluista käyttivätkin osan kevään arviointi- tai suunnittelukokouksen ajasta käydäkseen keskustelua saavutetuista tavoitteista kouluorganisaation tasolla. Kouluisakin käydyissä keskusteluissa oli noussut esille myös opettajakunnan sitouttamisen vaikeus. Vision hyväksymiseen tai siihen sitoutumiseen ei voi myöskään pakottaa. Toisaalta rehtori voi edellyttää vastentahtoisilta opettajilta koulun kehittämissuunnitelman mukaista työskentelytapaa tai toimintaa. (Viitala 2008; Suopohja & Liusvaara 2009.) Haastatteluun osallistuneista rehtoreista kukaan ei maininnut opettajien kehoittamisesta tai käskyttämisestä johonkin kehittämissuunnitelman mukaiseen toimintaan. Rehtorit totesivat vain, että jotkut opettajat eivät osallistu ja vision mukaiseen kehittämiseen osallistuu vain osa opettajista. Yksikään rehtori ei maininnut omista toimintavoistaan tilanteen parantamiseksi. Gold ym. (2003) ja Haydon (2007) mainitsevat, että visio, johon on sitoutunut vain osa opettajakunnasta, ei vielä muuta toimintaa tavoitteelliseksi. Tavoitteellinen ja johdonmukainen kehittäminen edellyttää koko opettajakunnan mukanaoloa.

Kuten kuviossa 5 esitin, opettajat voi asettaa neljään kenttään kehittämismotivaation ja -suuntautumisen suhteen. Rehtoreiden näkemykset omasta opettajakunnastaan vahvistivat Berryn (1988) ja Christin ym. (2003) pohjalta tehtyä mallia. Opettajat voivat olla organisaatio-orientoituneita, jolloin myös visionääriseen työskentelyyn sitoutuminen organisaation tulevaisuuden kehittämiseksi on selvempää. Organisaatiosta irtautunut

opettaja ei osallistu koulun kehittämiseen, mutta hän ei ponnistele myöskään oman kehittyisensä suhteen. Urasuuntautunut opettaja on valmis kehittämään itseään, mutta ei kouluun. Sulautunut opettaja on ryhmäorientoitunut: koulun kehittämistyöryhmissä osallistuminen voi olla aktiivista, mutta oman kehittämistehtävänsä opettaja saattaa jättää taka-alalle.

”Rehtorilla pitää olla se näkemys --- ja arviointisuunnitelmassa sitten yhdessä on katsottu mitä on toteutunut, se kehittämissuunnitelma on niin kuin osa koulun työsuunnitelmaa. Mutta vaikka olisi kuinka monta paperia, niin silti ne jää yleensä vain muuttaman ihmisen käsiin koulussa.” Rehtori 11.

”No arviointikokouksessa on, kyselen kaikkia toteutumia. Ja suunnitteluryhmän kanssa katsotaan mitä painotteita meillä on. Oman koulun kehittäminen on ollut meillä tosi näkysällä ennen, nyt ne on vaan kirjattu. Kaikki opettajat ei varmaan ole sitten niin vahvasti mukana sitten.” Rehtori 1.

Strategisen suunnittelun, kehittämissuunnitelmien laatimisen ja vision kirjaamisen nähtiin palvelevan sekä rehtoria että koko koulua. Rehtoreista jotkut kuitenkin kokivat, että he saavat oman visionsa opettajakunnan kanssa yhdessä jalostettuna koko koulun käyttöön ja siten he voivat tukeutua täydennyskoulutusmäärärahoja jakaessaan tai muuta resurssointia tehdessään yhdessä sovittuihin kehittämislinjauksiin. Eräs rehtori vastasi, että hän saa aitoa tietoa opettajien osaamisen tasoista laadittuaan huolellisen osaamiskartoituksen opettajakunnalle, ja toinen taas oli sitä mieltä, että yhdessä laadittu suunnitelma visioineen sitouttaa opettajakuntaa myös resurssilinjauksien taakse. Haastatteluissa tuli kuitenkin selvästi esille näkemys siitä, että yhteinen pedagoginen asiakirja, johon sitoutumista edellytetään ja sitä myös valvotaan, estää opettajia kulkemasta omia polkujaan. Strateginen kehittämissuunnitelma palvelee myös koko koulua: yhteisen strategisen suunnan taakse on koko koulun hyvä suojautua. Mikäli strateginen ajattelu jalkautuu koulutuksen järjestäjän ylätason strategioista, rehtoreiden mukaan koulun omia strategisia linjauksia on vielä helpompi puolustaa ja niiden takana on turvallisempi olla.

”No kun meidän pitää kuitenkin tehdä se lukuvuosiarviointi. Mä pidin ne kehityskeskustelut ja otin niihinkin otsikot (kaupungin)strategiasta. --- Ja sitten jos me oltiin saatu joku asia tehtyä, niin me todettiin yhdessä, että tämäkin oli toteutunut. Ja joillekin aikaväleille aina opettajien kanssa sovittiin, milloin hoidettiin mitään.” Rehtori 5.

Rehtorit mainitsivat, että koulun kehittämistä ja kulkusuuntaa kuvaava suunnitelma tulee laatia uudistettavaksi ja koulun näköiseksi ja sen tavoitteiden saavuttaminen vaatii jatkuvaa arviointia. Jotkut rehtoreista totesivat opetuksen myös niin käytännönläheiseksi työksi, että ainoa koulun suuntaa ja tulevaisuutta luonnollisesti kuvaava asiakirja on opetussuunnitelma. Rehtorit eivät myöskään olleet saaneet minkäänlaista ohjausta kehittämissuunnitelman tai koulun strategiatyön tekemiseksi, eikä opetustoimen strateginen ajattelu ollut heidän mukaansa jalkautunut kouluyksiköihin.

”Visioita? Mutta minä käytin vähän ohjaustapaa, kun ne nuoremmat (opettajat) olivat siinä. Nämä on ne olosuhteet, ja minä toivon että opetussuunnitelma toteutuu. Siinä on ihan kaikki. Ja meillä suunnitelmallisesti pyörii koulun arki, kellonsoitot, tunnit ja mitä tapahtuu.” Rehtori 10.

Kaksi haastatelluista rehtoreista oli sitä mieltä, että katto-organisaation strategiatyö on ollut hyvänä pohjana oman koulun suunnitelman tekemisessä. Muutoksen johtaminen koulussa edellyttää yleensä myös ulkoisten strategioiden tukea (Fullan 1992). Strategisen suunnittelun taustalla olevan tuen määrä ja tarpeellisuus arvioitiin kovin eri tavoin. Tosin eräs haastatelluista rehtoreista totesi myös, että kouluja velvoitetaan laatimaan tällä hetkellä liikaa suunnitelmia, varsinkin, kun rehtoreita kalvaa ajatus siitä, ettei opetustoimen hallinto ehdi kuitenkaan paneutumaan kouluissa laadittuihin asiakirjoihin. Ajatusta strategisen suunnittelun hyödyistä omalle kouluyksikölle ei ollut oivallettu: ajateltiin, että strategiset suunnitelmat tehdään pääasiassa koulutuksen järjestäjää varten. Toisaalta koettiin, että kaupungin strategian avaaminen sai ymmärtämään, mitkä kaupungissa ja sen yksiköissä tulisi nähdä tärkeinä asioina. Tulkinta on vastoin Sengen (2006) ajatusta yhdessä laaditun vision merkityksestä sitoutumiselle. Saneltukin visio toimii, mikäli ainakin sen toteuttamiseksi laadittuun strategiaan on voitu edes nimellisesti vaikuttaa.

”Painopiste muuttuu ja kun se punainen lanka ei mene koskaan suoraan.... se voi olla kauhean kiharainenkin välillä... nää kaupunginjohtajan näiden asioiden uudelleen pintaan tuominen, niin kyllä se on ainakin minut herättänyt ... nähdään ne, mitkä on meille ne tärkeät asiat.” Rehtori 7.

”Niin kuin se vuosittainen työsuunnitelman kysyminen, mihin rehtorit tuntuu vaihtavan päivämäärän, niin palveleeko se ketään sitten?” Rehtori 14.

Piesanen, Kiviniemi & Valkonen (2007) ovat todenneet, että kapeimmillaan koulun kehittämissuunnitelmana toimii täydennyskoulutussuunnitelma, johon on merkitty varauksia kalenterivuoden aikana mahdollisesti toteutuvista täydennyskoulutuskursseista. Jotkut rehtoreista totesivat hyvin yksiselitteisesti, ettei koululla ole mitään kehittämiseen sitouttavaa yhteistä suunnitelmaa. Ainoa kehittämistä kuvaava tuotos oli täydennyskoulutussuunnitelma.

”No nyt kirjoiteltiin tähän koulutussuunnitelmaan... niin tähän avattiin niitä kysymyksiä, mutta ei nyt niin hirveästi. Kyllä semmoinen suunnitelma olisi ihan hyvä olla – ja nyt kun meillä porukka alkaa jäädä eläkkeelle, että siihen pystyisi varautumaan jo ennakoon.” Rehtori 3.

”No toimintatapa, ja se on niin kuin siinä. Me ollaan valittu tällöinen yksinkertainen ja menty niin kuin kädestä suuhun tässä näin. Heti kun me (kollegan kanssa) löydetään aalto ja visio, niin me mennään sinne. Meillä on arjen pelimerkit aika kovat.” Rehtori 10.

Koululla saattoi silti olla hyvinkin selkeästi sovitut yhteiset toimintatavat, johon rehtori oli vahvasti sitouttanut henkilökuntaansa. Kaikki rehtorit olivat sitä mieltä, että koululla on ja tuleekin olla ”punainen lanka”. Mikäli lanka oli olemassa vain rehtorin mielessä, rehtorit silti uskoivat, että opettajat tunnistavat, mihin suuntaan koulua ollaan viemässä. Tässä rehtorit saattavat olla myös väärässä: matalan vaihtosuhteen opettaja, joka ei ole tiivissä vuorovaikutussuhteessa esimieheensä, ei välttämättä tiedä, mihin suuntaan esimies on kouluun johtamassa ilman käytyä dialogia.

Tutkimukseen osallistuneissa kouluissa ei oppivan organisaation määritelmän (ks. s. 57) mukaista toimintaa kokonaisuudessaan tapahtunut. Krugerin ym. (2007) ja Lahteron (2011) mukaan oppivan organisaation perusedellytys on rehtorin visio, ja se toteutuu myös tässä tutkimuksessa. Rehtorin visio ei ollut jalkautunut yhteiseksi visioksi (vrt. Senge 1994; Horner 2006).

8.3.2 Opettajien ohjaaminen täydenniskoulutukseen

8.3.2.1 Täydenniskoulutukseen hakeutumisen syyt

Koulun toimintakulttuurissa näkyväksi kehittämistavaksi nostettiin täydenniskoulutus, koska siihen osallistumisen merkitystä koulun kollektiiviselle oppimiselle on tutkittu sängen vähän (Heikkinen 2007; Piesanen ym. 2007).

Täydenniskoulutuksella tarkoitetaan perustutkinon jälkeistä kouluttautumista ja kursittautumista, varsinaisen virkaehtosopimuksessa määrätyn koulutuksen ulkopuolista ns. vapaaehtoista koulutusta. Tosin yksi haastatelluista rehtoreista totesi, että vain rehtorin ohjauksesta valittu koulutus on opettajan täydenniskoulutusta ja kaikki muu on vapaaehtoista koulutusta. Tämä ajatus korostaa selvästi rehtorin tapaa ajatella täydenniskoulutuksen merkityksestä koko organisaation osaamisen kehittämisessä. Ajattelutavalla on yhteys myös taylorilaiseen johtamisoppiin, jonka mukaan esimies valvoo ja kontrolloi työntekijän osaamista ja työsuoritusta.

Rehtoreiden kokemuksen mukaan opettajan oma motivaatio ajaa opettajan koulutukseen 9 kerrassa 10:stä. Opettajan valitsema ”motivaatiokoulutus” on vapaaehtoista koulutusta, johon opettajalla on resurssien puitteissa mahdollisuus osallistua. Joskus rehtorin kehotuksesta osallistuminen on osoittautunut opettajankin mielestä hyväksi ratkaisuksi. Senioriopettajan ns. motivaatiokoulutuksestakin katsottiin olevan hyötyä koko kouluorganisaatiolle, mikäli tällä koulutuksella on lisätty eläköityvän opettajan työkykyä ja motivaatiota toimia oppilaiden kanssa.

”Kyllä mä katsoisin, että vain sellainen koulutus mihin lähdetään yhteisistä tarpeista ja mun ohjauksesta on varsinaista täydenniskoulutusta. Se muu mihin ite päätetään läheteä ja mulla on vielä rahaakin sitä varten, se on semmosta tyky-kouluttautumista sitten vaan.” Rehtori 3.

"Hän [opettaja] toi juuri sen esille, että että kuinka paljon oli hyötyä siitä, että hän lähti semmoiseen koulutukseen. Hänellä oli ollut tällaisia pieniä ehkä motivaatio-ongelmia itsellä." Rehtori 7.

"Mutta 90 % se on lähtenyt ihan vaan open omasta henkilökohtaisesta intressistä." Rehtori 3.

"Se ensimmäinen palautettava koulutussuunnitelma on semmoinen "noin" suunnitelma. Ajatellaan erityisopetukseen, S2:een, ja sitten muita taitoja, taideaineet ja niin edelleen – atk ehkä. Mut kyllä se on sitten oman halukkuuden mukaan, että se on ollut se määrävä." Rehtori 1.

Rehtoreiden käsityksen mukaan opettaja ei läheskään aina mene koulutukseen kehittääkseen heikkoa osaamisaluettaan, vaan vahvistaakseen jo osaamaansa aluetta. Rehtoreiden käsitys oli, että opettajan ei ole mieluisaa mennä epämukavuusalueella olevaa aihepiiriä käsittelevään koulutukseen. Omaa pärjäämistä ja neuvottomuutta kollegoiden edessä arastellaan sekä kurssin aikana että omassa opettajainhuoneessa. Näin ollen innokaskin kouluttauja valitsee usein ns. vahvan alueen kurssin, jossa hän pärjää. Täydennyskoulutuksen aihealueen valintaan voivat vaikuttaa erilaiset, myös opettajan elämäntilanteeseen liittyvät seikat (vrt. Day & Sachs 2004).

"Ei niinkään, että minä (opettaja) koen, että mä olen tässä heikoilla, tätä mä just tarvitsisin. Se on niin kuin nurinkurista just. Ei lähdetä siltä kannalta, että minä en tätä hallitse. Mun täytyy saada tähän lisätietoa, vaan mä olen tässä hyvä. Mä haluan vähän lisää sitä – juuri näin." Rehtori 3.

"... se on semmoinen luonteenpiirteeseen ja persoonaan liittyvä ominaisuus. Kuinka hyvin uskaltaa heittäytyä sille jossain määrin epämukavuusalueelle ja oikeasti opiskella jotain uutta – tietoa hakea. Varmaan se on fifty-fifty. Meillä on kuitenkin niin heikosti haettu koulutuksiin." Rehtori 14.

"Kärjistetysti se on niin päin, että sitä vahvistetaan, mikä on jo vahvaa. Se koetaan mielekkäämmäksi. Äärettömän harvoin mennään semmoiselle, mitä se niin kuin tarvitsisi." Rehtori 8.

Rehtorilla on mahdollisuus ohjata opettaja myös ns. epämukavuusalueen koulutukseen. Tässä toiminnassa rehtorit katsoivat, että heidän tunneälytaitonsa tulevat todella käyttöön; väärällä tavalla lähestyttynä asia saattaa muodostua opettajalle ahdistavaksi kokemukseksi. Opettajan oma persoona säätelee hänen kykyään lähestyä heikointa pedagogista aluettaan. Opettajan saattaa olla hyvin vaikeata lähestyä omaa epämukavuusaluettaan. Jotkut haastatelluista rehtoreista katsoivat, ettei heillä ole taitoa, keinoa eikä haluakaan ohjata opettajaa erityisesti heikon alueen paikkaamiseen tarkoitettulle kurssille. Rehtorit olivat kokeneet jopa tulleen syyllistetyiksi kehoitettuaan opettajaa lähtemään täydennyskoulutukseen. Opettajat olivat vedonneet esimerkiksi perhetilan-

teeseensa. Toisaalta rehtorit kuitenkin kokivat, että osaamisen kehittäminen on koulussa rehtorin vastuulla ja heillä on oikeus myös puuttua opettajan heikkouksiin kannustamalla heitä täydennyskoulutukseen. Myös päinvastainen kommentti löytyi: rehtori ei katsonut, että olisi hänen asiansa kehottaa opettajaa kouluttautumaan heikolla alueella, koska hän ei ollut varma, pystyykö opettaja kuitenkaan uudistamaan pedagogiikkaansa kouluttautumalla heikolla osaamisalueella.

”No se on sellaista tunneälyn kanssa pelaamista, suostuttelua, kun mun pitäis ottaa sen open koko elämäntilanne huomioon eikä niistä aina tiedä. Mutta kyllä mä olen yrittänyt sillä lailla fiksusti ohjata näitä semmoseen koulutuksiin, joista vois olla heille hyötyä.” Rehtori 1.

”Minä olin joskus nuorempana rehtorina mennyt kysymään, että mikset sinä käy yhtään koulutuksissa? Nimettömänä sain sitten palautetta, että pienten lasten vanhempia syyllistetään. Mutta kun työnantaja edellyttäisi nyt jotain muutakin.” Rehtori 12.

”En varsinaisesti ole sitä tehnyt, koska minä ajattelen, että siinä pitää olla aika varovainen. Ettei toiselle tule semmonen ahdistava olo, että nyt hänen pitää mennä semmoselle kurssille, mikä ei ollenkaan suju. En tiedä kantaisiko se sitten hedelmääkään?” Rehtori 6.

Rehtorit mainitsivat, että täydennyskoulutuskursseja tulisi suunnata aineenhallinnan alueella eritasoisille opettajille, samoin kuin seniori- ja noviisiopettajille tulisi suunnata omia koulutuksiaan. Erityisen tärkeänä rehtorit pitivät senioriopettajille suunnattuja koulutuksia, jossa opettajauransa loppusuoralla olevat opettajat saisivat vielä päivittää osaamistaan ja tavata ikäisiään kollegoja. Täydennyskoulutuksen tasokursseja pidettiin tärkeinä siksi, että rehtorit kokivat opettajien karttavan heikon osaamisalueensa koulutuksia sen takia, että he pelkäsivät täydennyskoulutuksen tason olevan liian korkea. Muutamat rehtorit eivät suosineet ajatusta kokemuksen mukaan suunnatusta täydennyskoulutuksesta, mutta tasokursseista kylläkin.

”Semmoiset, jotka ei oo kauhean hyviä jossain vaikka kuviksessa, niin ei ne uskalla mennä sinne. Siellä tehdään niin hyviä juttuja. Pitäisi olla kursseja eritasoisille opettajille, olis kynnyskin varmaan helpompi ylittää. Noviisiopettajille ja senioreille ei niinkään ehkä erilaisia, mutta näille taidoiltaan erilaisille kyllä.” Rehtori 4.

Vahvan alueen täydennyskouluttaminen voi olla myös ennalta hallitun rikastamista ja uusiutumista. Rehtoreiden mukaan kurssille mennään ”työnohjaushengessä”, tapamaan kollegoja, tuulettamaan omia ajatuksia ja kuulemaan, kuinka muualla on tehty opetuksen järjestämistä ja sen suunnittelua koskevia ratkaisuja. Joka tapauksessa koulutuksesta palaa koululle levännyt opettaja, joka on ehkä saanut kurssilta sille itse asettamansa tavoitteet. Rehtorit totesivat, että kaikki kouluttautuminen on jollakin tasolla tärkeätä. Kollegoiden tapaaminen ja kurssin aikana käydyt kollegiaaliset keskustelut

voivat olla yhtä tärkeä syy osallistua täydennyskoulutuskurssille kuin kurssin varsinainen ohjelmakin.

”Minä suhtaudun siihen kouluttautumiseen ylipäättään myönteisesti. Minusta se ei ole vain sitä, että mennään koulutukseen, mikä on sen nimi, koulutuksen nimi. Musta siinä on paljon muuta. Tapaa vähän kollegoita toisesta paikasta, ja miten asioita on järjestetty muualla. Mun semmoinen lähtökohta siihen kouluttautumiseen on, että kaikki koulutus on hyväksi, jos sitä vaan semmoisten linssien läpi katsoo. – Se on sitten vähän näkökulmasta kiinni, että mitä lähtee hakemaan sitten.” Rehtori 2.

Yläkoulun rehtorin puheessa tuli esille myös se, että opettajat hakeutuvat täydennyskoulutukseen juuri oppiakseen uutta. Joskus, työtehtävän moninaistuttua, uuteen projektiin tai erityistehtävään ryhtymisen myötä opettajalle saattaa tulla myös painetta osallistua ko. alueen täydennyskoulutukseen päivittämään osaamistaan tai oppimaan uutta. Opettajan ammatillisen kehittymisen lähtökohtana rehtorit pitivät juuri omien heikkouksien löytämistä, niiden käsittelemistä ja koulutukseen hakeutumista.

”No meillä on kyllä se, että tarvitsen tuohon päivitystä, siis ihan selkeästi. En minä muista yhtäkään sellaista [kirjoittajan huom: sellaista = oman vahvuusalueen koulutusta], jos mä mietin tuota. Ei, kyllä mä sanoisin, - ja ne on liittyneet juuri näihin arviointiin ja erityisopetukseen.” Rehtori 5.

”... hakee jotain sellaista, mikä häneltä vielä puuttuu. Tai hän kuvittelee puuttuneen. Tai uskoo, että tästä on vielä hänelle hyötyä.” Rehtori 7.

Rehtorit kokivat, että heidän tulee itse näyttää esimerkkiä täydennyskouluttautumisessa. Rehtorin osallistuttua täydennyskoulutukseen, joka vastaa esim. koulutuspoliittisiin uusiin linjauksiin, opettajien sitoutuminen saman alueen kouluttautujiksi tai toimintakulttuurin kehittäjiksi käy kivottomammin. Rehtorit kokivat, että heidän tuomiaan ”uusiuusia” opettajien oli helpompi seurata ja toteuttaa työyhteisössä kuin kollegaopettajien tuomia uusia asioita. Koulussa on voitu havaita myös jokin yhteinen osaamisen aukko, jonka täyttämistä on tullut koko opettajakunnan asia.

”Minä olen itsekin ollut tosi paljon, että saataisiin selkiytettyä.” Rehtori 5.

”Loppujen lopuksi näiden mun rehtorivuosien aikana mä olen henkilökohtaisesti kouluttautunut itse eniten. – Se rehtorin kouluttautuminen kyllä jalkautuu sinne koko taloon. Kyllä rehtori voi hyvin ja se kokee siellä tämmöistä osaamisen iloa. – Ehkä rehtori ainakin tässä tapauksessa itse motivoi itseään hakeutumaan ja osallistumaan.” Rehtori 8.

Rehtorin oma kouluttautumismotivaatio voi tuoda kouluun jotain uutta. ”Uusi” voi jalostua uudeksi suunnaksi, josta opettajat voivat innostua - ainakin osa heistä. Koko koulun kehittämishanke voi saada alkunsa rehtorin kouluttautumisesta ja se voi toimia

jalustana myös yhteiselle suunnittelulle. Rehtorin kouluttautumisella koulun kehittämisen kannalta voi olla suuri vaikutus.

Kuten kappaleen alussa totesin, opettajan oma kouluttautumismotivaatio on rehtoreiden mielestä merkittävin täydennyskoulutukseen osallistumista säätelevä tekijä. Rehtorit katsoivat, että työhönsä motivoitunut opettaja tiedostaa puutteensa, kouluttautuu ja opiskelee lisää. Vastaavasti taas lisäkoulutus ja onnistuneet täydennyskoulutuskokemukset motivoivat opettajia. Koulutukseen osallistuminen muodostaa siis positiivisen motivaatiokehän. Positiivinen motivaatio kannustaa kehittymään ja luo hyvinvointia. Pedagogisen, refleктоivan keskustelun puute koulussa saattaa aiheuttaa opettajalle epätietoisuutta omista heikoista osaamisalueista. (Southworth 1996; Huusko 1999, 205; Foskett & Lumby 2003, 170; Heikkinen 2007, 134, 163, 259.)

Aineenopettajat hakeutuvat enemmän oman oppiaineensa koulutuksiin, mutta lisääntymässä on kouluttautuminen alueilla, joihin on tuotu uusia pedagogisia ratkaisuja. Näistä rehtorit mainitsivat erityisesti erilaisen oppilaan kohtaamiseen ja koulun yhteisöllisyyteen liittyvät koulutukset. Varsinkin yläkoulujen rehtorit totesivat haastattelussa, että aineenopettajajärjestelmässä toimiva yläkoulu on ehkä tiedostamattaan osoittanut opettajille esimerkiksi ainejärjestöjen organisoimia koulutuksia sen sijaan, että kurssitarjottimelle valittaisiin pedagogisesti suuntautuneita uusien linjausten ja oppimisteoreettisten näkemysten mukaisia koulutuksia. Tutkimuksissa (Harris & Bennett 2001; McMahan 2001; O'Sullivan & West-Burnham 2011; Wermke 2012) on todettu, että enin osa täydennyskoulutuksesta on tehtäväorientoitunutta kouluttautumista sen sijaan, että koulutuksella olisi tähdätty koko koulun kehittämiseen ja laajempaan pedagogiseen uudistumiseen. Haastatteluun osallistuneet yläkoulun rehtorit kuitenkin totesivat asian olevan myös päinvastoin: opettajat osallistuvat koko koulun kehittämiseen ja esimerkiksi erityisoppilaan kohtaamiseen liittyviin koulutuksiin omasta oppiaineestaan riippumatta (vrt. Shulman 1987; Entwistle & Smith 2002, O'Sullivan 2011, 119). Ainesidonnaista koulutusta rehtorit eivät pitäneet edes tavoiteltavana, koska koulussa on tällä hetkellä muita, suurempia muutoksia, jotka edellyttävät opettajalta uusiutumista. Tämän päivän koulutuspolitiikka vaatii opettajakunnalta juuri asenteiden muokkaamiseen ja kehittämiseen suunnattua koulutusta. Rehtorit uskoivat opettajien osallistuvan täydennyskoulutukseen siksi, että koulutus muokkaa ja muuttaa opettajan toimia oppilaiden kanssa. O'Sullivan (2011) toteaa, että ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen tulee olla useita erilaisia polkuja, mutta osaamisen kehittämisen tulee perustua ajatukseen oppilaiden oppimistuloksien parantamisesta (O'Sullivan 2011, 113–114). Oppilaiden oppimistulosten ja opettajien oppimisen yhteys on löydettävissä (MacBeath 2006; Pedder & Opfer 2010).

Rehtorit toivoivat koulutuksen muokkaavan myös opettajan asenteita ja sitä kautta lisäävän uuden ymmärtämistä ja työmotivaatiota. Soini ym. (2008) kirjoittavat oppilas-opettaja-vuorovaikutussuhteen kehittämisen olevan tarpeellinen lähtökohta opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen suunnittelulle (Soini ym. 2008, 254).

”Se mikä on nyt se trendi, mistä vallan ollaan huolissaan. Onko riittävät taidot kohdata näitä nuorten ongelmia – se on meidän henkilökunnassa semmoinen yhdistävä tekijä, että tosi moni on lähtenyt sellaisiin koulutuksiin.” Rehtori 10.

”Ja ajattelen niitä taito- ja taideaineiden opettajia, niin he käy hirveästi – ja oman liiton koulutuksissa. Joka minun mielestä ei ole kauhean hyvä. Koska siellä puhutaan sitten ihan pelkästään niitä heidän omia näkemyksiä ja jää koko se koulu huomaamatta.” Rehtori 12.

Rehtorit totesivat, että parhaimmillaan täydennyskouluttautuminen palvelee koulua, kun se on teemoitettu koulun muun suunnittelun kanssa yhteensopivaksi. Täydennyskoulutussuunnitelman alueet voivat olla opetustoimen (opetuslautakunnan) vuositavoitteisiin tai koulun työsuunnitelman painopistealueisiin sidottuja. Rehtorit kokivat, että täydennyskoulutussuunnitelman rungon sisältöalueet on merkityksellistä sopia yhdessä opettajakunnan kanssa. Näin voidaan myös sopia siitä, että etusijalla resurssien jakamisen suhteen ovat ne koulutukset, jotka toteuttavat suunnitelmassa mainittuja tavoitteita. Jotkut rehtorit tosin totesivat, että vain pakko säätelee täydennyskoulutussuunnitelman laatimista. Koulun vuosibudjettiin sidoksissa oleva täydennyskoulutusresurssi ei elä samassa syklissä koulun lukuvuoden ja työsuunnitelman kanssa, jolloin koulutukseen osallistumisen suunnittelu saattaa olla vaikeaa. Wilénin (2008) mukaan kehittämissuunnitelmien mukainen kouluttautuminen oli kuitenkin vähäistä.

”Me ei olla enää tehty erillisiä koulutussuunnitelmia. Koska se koulutustarjonta ei silloin [kirjoittajan huom.: tammikuussa] ole ollut käytössä. Sitten sen vaan todetaan siellä, että jokainen voi halukkuutensa mukaan anoa ja hakeutua sinne.” Rehtori 8.

”Joskushan ne teemat tulee tuolta sivistystoimen puolelta. Kyllä me niitäkin on vähän katsottu. Ja jos todetaan, että okei, nämä on sellaisia, mihin meidänkin kannattaa kiinnittää huomiota. Sitten on hakeuduttu näihin koulutuksiin.” Rehtori 9.

Jotkut rehtorit mainitsivat tekevänsä suunnitelmia suunnitelmien vuoksi, eikä varsinaista suunnittelu- tai sitouttamistyötä ole koulussa tehty. Opettajat eivät ole osallistuneet prosessiin eivätkä aina edes tiedä, mitä rehtori on täydennyskoulutussuunnitelmaan kirjoittanut.

”Minä teen sitten oikeastaan semmoisen tylsännäköisen suunnitelman, kun se on täytynyt tehdä. Eikä se pidä paikkaansa kovinkaan hyvin.” Rehtori 7.

Edellä mainitut rehtoreiden valinnat tukevat sitä ajatusta, että koulun kehittämissuunnitelma on täydennyskoulutussuunnitelma, johon on löyhähkösti valittu ulkoisia yhteisiä teemoja. Useimmiten valinnan tekee rehtori opettajia kuulematta. Täydennyskoulutusvalintoja käsittelevä kokous saattaa olla myös nimellinen tilaisuus, jossa pedagogisen keskustelun osuus on sangen vähäistä.

Täydennyskoulutuksen suhteen innokkaat ja motivoituneet opettajat löytävät helposti koulutuksia eri lähteistä. Osa opettajista tarjoutuu jopa yli-innokkaasti koulutuksiin. Haastatellut rehtorit totesivat, että rehtorin on kuitenkin huolehdittava resurssin tasaisesta ja oikeudenmukaisesta jakamisesta. Mm. osallistumisen vuorojärjestelmät tukevat rehtoria tässä työssä. Rehtorin osallisuus koulutustarjonnan esittelemisessä tukee sellaista opettajaa, joka ei syystä tai toisesta löydä itselleen sopivaa täydennyskoulutusta. Rehtorit katsoivatkin, että rehtori voi valita täydennyskoulutustarjonnasta sellaisia koulutuksia, jotka rehtorin mielestä ovat koululle erityisen hyödyllisiä. Rehtori voi valita tai hylätä koulutuksia myös kouluttajan perusteella. Näin ollen rehtori voi itse arvottaa sopivimmat koulutukset ja kouluttajat oman kouluyksikkönsä tarpeisiin.

”No meillä on täällä sellainen lista. Järjestyksessä on menty eteenpäin (koulutuksiin). Ja jos sinä vuonna ei sille ihmiselle löydy sopivaa koulutusta niin hän on kärjessä sitten taas ensi vuonna. Minä pidän sitä listaa ja vastaan niistä rahoista sitten.” Rehtori 13.

Palauteverstaassa asiaa pohtinut rehtorijoukko nosti esille kehittämistarpeen huomaamisen ongelman. Mikäli keskustelu koulussa on vähäistä, rehtori ei välttämättä huomaa osaamisaukkoja (vrt. Southworth 1996; Huusko 1999, 205; Foskett & Lumby 2003, 170; Heikkinen 2007, 134, 163, 259). Rehtoreilla ei ollut järjestelmää tai toimintatapaa vierailta opettajien oppitunneilla, joten selvät havainnot esimerkiksi oppiaineen hallinnan tai ryhmän johtamisen puutteista saattoivat puuttua rehtoreilta kokonaan. Joskus selkeä tarve kouluttautumiseen olisi, mutta koulun resurssit vapaaehtoisen koulutuksen maksamiseksi tai järjestämiseksi ovat jo sen vuoden osalta loppuneet. Mikäli rehtorin täytyy kehottaa opettajaa lähtemään täydennyskoulutukseen, johon opettaja itse ei haluaisi mennä, tunneällyn ja tunnetaitojen käyttäminen koettiin erittäin merkittäväksi. Kukaan rehtori ei ottanut haastattelun tai palauteverstaan aikana puheeksi informaalia osaamisen kehittämistä, joka tapahtuu formaalin täydennyskoulutuksen ulkopuolella: työpaikalla, mentoroinnissa, varjostamalla, benchmarking-menettelmällä tai muulla vastaavalla työyhteisön järjestämällä tavalla.

8.3.2.2 Täydennyskoulutuksen merkitys osaamisen kehittymiselle kouluorganisaatiossa

Osa haastatelluista rehtoreista tunnisti täydennyskoulutusvalintojen taustalla erilaisia syitä: koulutukseen osallistutaan, jotta voidaan vahvistaa hallittua aluetta, opiskella uutta tai vahvistaa heikkoa osaamisaluetta. Rehtoreiden näkemyksen mukaan kehitys on muuttumassa siihen suuntaan, että koulutustarjonnasta etsitään itselle uutta. Opetuksessa monet asiat muuttuvat vuosien kuluessa, ja nykyopettajat ymmärtävät sen, ettei perustutkinnon tiedoin ja taidoin voi toimia opettajanuralla eläköitymiseen saakka. Opettajan tulee päivittää osaamistaan koko opettajauransa ajan (Day & Sachs 2004, 10; Wermke 2012, 618). Rehtorit näkivät yksittäisen opettajan kohdalla täydennyskoulutukseen osallistumisella olevan vaikutusta: käyty koulutusjakso motivoi, innostaa ja ehkä aktivoi myös kouluttautumaan lisää. Kaikki kouluttautuminen koettiin arvokkaaksi, ellei kouluorganisaation niin yksittäisen opettajan kohdalla.

”Kyllä se on tosi tärkeätä että siellä käydään. Ihan sellainen omien tietojen ja asenteiden päivittämisen tarve tässä ammatissa (opettajan ammatti) ainakin on älyttömän tärkeätä. Jos me yritettäisi tehdä tätä työtä kaikki pelkän opiskelun pohjalta, eikä olis täydennetty mitään 20 vuoteen, kyllä se aika heikkoa olisi. --- Ja niin kuin kaikille on selvää, niin kun sinä menet sinne koulutukseen niin sinä tapaat siellä muitten kuntien opettajia ja ajatusten vaihtaminen kollegojen kanssa voi olla monta kertaa paljon tärkeämpää kuin se kurssin sisältö. Ja voi sitä sitten innostuakin vaiks jostain.” Rehtori 9.

Koulun toimintakulttuuria tukevan koulutuksen vaikutus ja opit katsottiin helpoiten jalkautettavaksi koko opettajakunnan käyttöön. Mikäli opettajakunta on päättänyt kehittää koulua johonkin yhteisesti sovittuun suuntaan (projektit, Kiva-koulu [kiusaamisen vastainen toimintatapaohjelma], yhteisöllisyyspedagogiikka jne.), ko. alueen tematiikkaan sopivan koulutuksen anti on helpoiten jaettavissa muidenkin opettajien pääomaksi.

”No minusta tuntuu, että nämä Kiva-koulutuksetkin on olleet semmoisia, että niistä vaan kerta kaikkiaan säteilee koko koululle, ja opettajat ikään kuin saavat semmosen vakuutuksen, että tälle asialle voi tehdä jotain... ja onhan näitä tutkittukin, ne on vaikuttaneet ... ihan älyttömästi.” Rehtori 7.

Koulutukseen osallistuminen ja sieltä tuodun tiedon jakaminen voi olla koulussa myös yhteisöllisyyttä lisäävä tekijä. Koulussa voi olla järjestelmä koulutustiedon jakamisesta; tietoisikut yt-kokouksissa, materiaalin kopioiminen ja jakaminen tms. Rehtorit kokivat kuitenkin, että pelkkä opettajankokouksessa kertominen ei muuta opettajakollegan toimintatapaa tai asennetta. Rehtorin varsinainen toive voikin olla, että koulutuksen sisällön avaaminen ja tiedon jakaminen voisi synnyttää opettajakollegassa osallistumisen täydennyskoulutukseen.

”Nämä suusanalliset kertomukset siitä, mitä sai koulutuksessa niin ei välttämättä ole se paras vaihtoehto. – Ja sinä olet kerännyt tämmöistä hiljaista tietoa itseesi niin eihän sitä voi kertoa ja siirtää toiseen.” Rehtori 2.

Muutamit rehtorit totesivat, että jotkut koulutuksesta tulleet opettajat ilmaisevat sanoin tai toimillaan selvästi myös sen, etteivät he ole halukkaita koulutuksessa saamansa tiedon jakamiseen. Tietopääoma halutaan pitää yksilön omaisuutena muistamatta sitä, että koulutus on ollut työntäjän kustantamaa. Tässäkin tapauksessa ainakin osa koulusta hyötyy opettajan kouluttautumisesta; opettajan omat oppilasryhmät hyötynevät siitä opettajan mahdollisesti kehittäessä omaa pedagogiikkaansa. Tällöinkin täydennyskoulutuksen perusajatus oppilaan oppimisen edellytysten parantamisesta voi josain määrin toteutua. (vrt. MacBeath 2006; Pedder & Opfer 2010.)

”Ei se yhteiselle osaamiselle paljon uutta tuo. Mutta mä ajattelen sitten, että siitä on hirveän hyvä hyöty siihen omaan luokkaan. Mutta mä varasin aina koulutusrahaan semmoisen potin, että saadaan joku kouluttaja meille tänne kouluun, semmoselta alueelta mitä oli yhdessä katsottu ja suunniteltu.” Rehtori 1.

Rehtorit kokivat myös, että parhaiten täydennyskoulutus palvelee koulua silloin, kun kaikki opettajat voivat osallistua samaan koulutukseen ja koulutuksen jälkeen opettajat käyvät pedagogista keskustelua saamistaan uusista opeista ja ideoista. Rehtori voi toimia itse kouluttajana tai hankkia kouluun ulkopuolisen kouluttajan. Rehtori tekee usein kouluttajavalinnat samoin kuin aihealuevalinnankin itse, tosin johto- tai suunnitteluryhmän tuki todettiin myös tärkeäksi avuksi.

Paras hyöty koulun ulkopuolella käydystä täydennyskoulutuksesta saadaan silloin, kun koulutukseen on voitu lähettää vähintäänkin työpari. Koulutusjaksolta palattuaan työpari tukee toinen toisiaan tiedon ja asenteiden tartuttamisessa muihin opettajiin. Pari voi tukeutua toinen toisiinsa, varsinkin jos aihe on haastava. Suurin osa rehtoreista uskoi, että useamman opettajan lähettäminen täydennyskoulutukseen helpottaa selvästi tuodun tiedon jakamisessa. Yhden yksittäisen opettajan osallistuminen täydennyskoulutusjaksolle ei sanottavasti lisää koulun osaamista, vaan vaikutus jää parhaimmillaankin yksilötasolle.

”Mutta se vielä, että kyllähän tuo työpari-idea, että lähtee työpareina koulutukseen – niin mä olen sitä mieltä, että se on parempi kuin se, että lähtee yksin.” Rehtori 10.

”Jos niitä osallistujia on 2-3, niin onhan se helpompi tuoda tähän kuin yksinäisen.” Rehtori 4.

”Kyllä minä olen huomannut, että vaikka se ei näihin koulutussuunnitelmiin oikein sovi-kaan, en minä ole siitä pitänyt kiinni. Minä olen pistänyt sinne kaksikin. Koska sitten minä tiedän, että se onnistuu paremmin kun kaksi tulee sieltä.” Rehtori 7.

Haastatteluissa nousi esille joitakin asioita, jotka nähtiin täydennyskoulutuksen järjestämiseen tai suunnittelemiseen liittyvinä ongelmina. Lähes kaikissa haastattelutilanteissa tuli esille se, että rehtorit kokivat tarvitsevansa itse täydennyskoulutusta toimiakseen koulussaan osaamisen johtajina ja kehittäjinä.

”Osaamisen johtaminen kuulostaa ilmeisesti hyvältä termiltä. Jos lähtisi ajattelemaan sitä, että miten meistä koulutetaan semmoisia.” Rehtori 10.

Kaiken kaikkiaan haastatteluvastauksista tulee esille se, että irrallinen, suunnittelema- ton osallistuminen täydennyskoulutukseen, joka ei myöskään pohjautu koulun kehittämissuunnitelmaan, ei tuo mitään lisäarvoa kouluorganisaation oppimiselle. Rehtoreiden käsityksen mukaan koko koululle suunnattu kehittämistehtävän vahvistamiseen suunnattu koulutus sen sijaan tuo lisäarvoa oppimiselle ja vie koulua oppivan organisaation määritelmän mukaisesti kohtaamaan muutosta. Myös Wermke (2012, 618) kritisoi opettajien mahdollisuutta valita irrallisia täydennyskoulutuskursseja sen sijaan, että kouluttautumisella tähdittäisiin opettajien uraa ja tehtävää ajatellen kestävämpään kehittymiseen (vrt. Day & Sachs 2004, 10).

”Meillä tulis olla semmonen yhteinen suunta, jota kohti niin kun mennään, kaikki yhdessä. Ja sitten kun nää kaikki paperit ja suunnitelmat niin kun vie kohti sitä samaa suuntaa niin sitten vasta tällä kaikella on merkitystä.” Rehtori 5.

Yllä mainitussa huomioni kiinnittyy kuitenkin rehtorin mainitsemaan *suuntaan*. Mikäli yhdessä laadittuja kehittämissuunnitelmia ei ole, kenen suunnasta on kysymys? Wermken (2012) ja Day & Sachsin (2004) kritiikkiin voi vastata vain yhdellä tavalla: kestävämpi kehittyminen edellyttää rehtorilta kestäväää johtajuutta, joka toteutuu suunnitelmia laatimalla ja niihin sitoutumalla. Opettajien sitouttaminen suunniteluun on rehtoreiden mielestä merkittävää.

Täydennyskouluttautumisen irrallisuus ei ole kuitenkaan pelkästään paikallinen tai edes kansallinen ilmiö. Myös Wermken (2012) vertailututkimus, jossa hän tutki saksalaisten ja ruotsalaisten opettajien käyttäytymistä heidän valikoidessaan itselleen sopivia täydennyskoulutusjaksoja, päättyi tulokseen, että opettajat valitsevat koulutusvaihtoehtonsa itse ilman rehtorin tai kehittämissuunnitelman ohjausta.

Pedder & Opfer (2010, 434) toteavat, että kriittisen ja inklusiivisen itsearviointiprosessin myötä koulu voi muokata toimintatapoja, jotka tukevat opettajien kehittymistä ja täydennyskouluttautumista. Rinne ym. (2011) tulivat omassa tutkimuksessaan kuitenkin siihen päätelmään, että pelkästään koulun itsearviointi ei auta löytämään koulun kehittämiskohteita. Kehittäminen ja kouluttautumisen suuntaaminen sitä palvelevaksi edellyttävät dialogisuutta, jonka päämääränä on koulun yhteisen suunnan ja strategian avaaminen koko kouluyhteisöä koskevaksi. Opettajien oppimisen tukeminen on koettu merkittäväksi: oppimisen ja refleksiivisen toiminnan vakiinnuttaminen koulun kulttuurin osaksi tapahtuu vain yksilöjen oppimisen kautta. Rehtorin tehtävänä on tukea opettajia heidän ammatillisessa kasvussaan myös siksi, että vain sitä kautta koko koulun kehittymistä voi tapahtua. (MacGilchrist ym. 2004, 94.)

Senge (1990) on todennut, että opettaja oppii vain sellaista, mitä hän kokee itse tarvitsevansa. Sellaisten asioiden oppiminen, jota rehtori ajattelee opettajan tarvitsevan, edellyttää erityistä voimaannuttavaa johtajuutta. Opettajien tulisi kokea koulun keskeiset kehittämisalueet mielekkäiksi oppimistehtäviksi ja täydennyskoulutusalueiksi. Täydennyskoulutus voi toimia oppivan organisaation tukielementtinä vasta, kun tämä tehtävä toteutuu.

8.4 Pedagoginen hyvinvointi koulussa rehtoreiden määrittelemänä

8.4.1 Pedagogisen hyvinvoinnin määrittelyä rehtoreiden puheenvuoroissa

Pedagogista hyvinvointia on tutkittu opettajien ja oppilaiden sekä koulussa ilmenevän vuorovaikutuksen osalta, mutta rehtorit ja pedagoginen hyvinvointi on vielä sangen

tutkimaton alue. Rehtoreilta kysyttiin, kuinka he määrittelevät pedagogisen hyvinvoinnin sekä mikä yhteys heidän mielestään osaamisella ja pedagogisella hyvinvoinnilla on. Lisäksi rehtoreita pyydettiin kertomaan, mitkä seikat heidän mielestään vaikuttavat pedagogiseen hyvinvointiin sitä vahvistaen tai heikentäen.

Rehtorit katsoivat pedagogisen hyvinvoinnin olevan harmonian tila, jossa ”antaminen ja saaminen” ovat tasapainossa. Tällä he tarkoittivat sitä, että kollegan auttaminen ja vastaavasti omien avuntarpeiden turvallinen esiin ottaminen ovat tasapainossa eikä kukaan koe olevansa vain antajana tai hyötyjänä. Pedagoginen hyvinvointi ilmenee opetus- tai kasvatustilanteessa tai koulun toimintakulttuuriin liittyvässä tilanteessa, jossa opettajan ammatillinen panos ja sen tuottama mielihyvä ja onnistumisen tunne tapahtuvat samanaikaisesti. Metakokemuksena pedagogisen hyvinvoinnin takana on opettajan oma kokemus itsestään opettajana (tai rehtorin kokemus itsestään rehtorina). Pedagoginen hyvinvointi näkyy koulussa kasvatuksellisena ilmapiirinä, vastuun ottamisena kaikista koulun toimintaan liittyvistä asioista ja opetuksen suunnitelmallisena kehittämisenä. Se koettiin myös resurssien riittävytenä ja oikeana suuntaamisena. Rehtoreiden määritelmää voi verrata Regon & Cunhan (2009) ajatukseen. He kirjoittavat, että työntekijän mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen ja kehittämiseen vahvistavat työntekijän omaa henkilökohtaista kasvua, päättäväisyyttä, panostusta, kompetensseja sekä työn iloa. Työntekijät kokevat työnsä palkitsevana ja hyvinvointia lisäävänä. Regon & Cunhan (2009, 340) tutkimustuloksista selviää myös esimiehen rooli: esimiehen on huolehdittava työoloista sekä konkreettisesti että myös motivoiden ja kannustaen. Karasekin & Theorellin (1990) mukaan työskentelyolosuhteista riippuva oppiminen lisää työntekijän kykyä tarttua tehtävään. (vrt. Bradley 2010, 102.)

”Mun mielestäni sen on lähinnä se, että miten se koko sys... siihen vaikuttaa se kasvatuksellinen ilmapiiri, semmoinen hyvä ilmapiiri, että kaikki vetää yhteen hiileen ja se heijastuu myös koulusta ulos. Että miten näitä oppilaita täällä myös kasvatetaan.” Rehtori 13.

”Kyllä mä ajattelen nyt ihan tämmöset materialistiset arvot: ne ryhmäkoot, opetusvälineet, täydennyskoulutus, luokan hallinta, - ihan tämmöiset asiat tulee mieleen. Resurssit on kunnossa.” Rehtori 12.

Pedagoginen hyvinvointi näyttäytyi rehtoreiden puheissa vaivannäköinä: opetuksen ja kasvatuksen ei tule tapahtua yksinkertaisinta tai helpointa tietä, vaan suunnitelmallisuuden ja toiminnan taustalla on oppilaan hyvä (vrt. Soini ym. 2008, 244). Pedagogisesti hyvinvoiva koulu tuottaa korkeatasoista opetusta. Soinin ym. (2008, 244–246) mukaan perustehtävässä onnistuminen on juuri opettajien työssä kokeman hyvinvoinnin kannalta keskeistä. Perustehtävänä nähdään lapsen tai nuoren kasvun ja oppimisen tukeminen.

”Pedagogisesti hyvinvoivassa koulussa palaa niin kuin valot päällä. Sellainen koulu, jossa ei opetus voi hyvin, kulkee ikään kuin sammutetuin lyhdyin.” Rehtori 10.

”Sinne pedagogiseen hyvinvointiin kuuluu myös semmoinen oikeudentunto. Minä tiedän että mulla on oikeus vaatia näitä – ja teidän kuuluu niitä tehdä... ja se arviointi perustuu oikeudenmukaisuuteen ja opetus opsiin. Minun mielestä nää on ne lähtökohdat.” Rehtori 10.

”Opetussuunnitelma on se ydin, olla sen kanssa aktiivisesti. Hyväksyä ne periaatteet ja ymmärtää se henki ja ne filosofia ja mihin pyritään. Sieltä se niin kuin lähtee.” Rehtori 5.

Haastattelussa tuli myös esille pedagogisen hyvinvoinnin ja koulun perinteiden sekä säilyttävyyden yhteys. Hyvinvointia lisäävänä seikkana eräs haastatelluista rehtoreista piti nimenomaan koulun säilyttävää ja perinteikästä toimintaa. Jatkuva uuden perään sinkoilu ja uudistuminen eivät lisää pedagogista hyvinvointia.

”Ollaan tässä ja nyt, mutta ei myöskään hörhöillä kaikkein uusimpien perään. Pitää osata olla päivässä. Ei niin kuin sinkoilla edestakaisin siellä.” Rehtori 8.

”Mä ajattelin, että niin kuin opettaja on sen oman työnsä sisällä niin hyvin, että hän hallitsee ne jutut ja tuntee olevansa vahvoilla siinä... ja saa siitä sitten semmosta hyvänolontunnetta, että viihtyy luokassa ja niitten kaikkien oppilaitten kanssa. Parhaimmillaan siinä on koko opettajainhuone mukana ja mä ite myös sitten. Niin kuin tuettaiisiin toisiamme vielä siinä. Mutta kaikki opettajat ei kyllä toimi tällä tavalla... ja ne vaatimukset on niin kovia, että ne muuttuukin aika usein. Kovaa se on.” Rehtori 4.

Sitaatista voi todeta, rehtori kokee pedagogisen hyvinvoinnin liittyvän hallinnan tunteeeseen. Luokassa ja koulun toimintaympäristössä se edellyttää myös erilaisuuden hyväksymistä – erilaisten oppilaiden, huoltajien ja kollegoiden hyväksymistä sekä toiminnan sopeuttamista ja suunnittelemista heidän tarpeistaan lähtien. Toiminnoiksi muuttuessaan se on tunnetasolla vaativaa, mutta parhaimmillaan sen avulla koulu muuttuu organisaationa yhteisöllisemmäksi työyhteisöksi. Opettaja, jonka hallinnan tunne on vahva, kykenee käsittelemään ja kohtaamaan ongelmia sekä niiden taustoja kognitiivisesti ja emotionaalisesti. Hallinnan tunne ei toimi yksinään ongelmien ja työstressin puskurina, mutta se auttaa käsittelemään senkaltaisia asioita työssä (Antonovsky 1987). Ihmiset, jotka ovat tyytyväisiä itseensä ja tulevaisuudenkuvaansa, saavuttavat korkeamman hallinnan tunteen. Oman itsen tunteminen voi syntyä vuorovaikutuksessa ympäröivien ihmisten kanssa.

Tämän tutkimuksen analyysin perusteella pedagogisen hyvinvoinnin määritelmä sai rehtoreilta uusia näkökulmia, mutta pääasiassa se toi vahvistusta aiempiin suomalais-tutkimuksiin pedagogisen hyvinvoinnin alalta (mm. Lappalainen ym. 2008; Pietarinen ym. 2008; Soini ym. 2008; Soini ym. 2010a). Taidoiltaan ja toiminnoiltaan vahva ja varma opettaja toimii suunnitelmallisessa yhteistyössä kaikenlaisten oppilaiden kanssa. Hän perustaa perustehtävänsä opetussuunnitelmaan ja koulun toimintakulttuuriin. Opettajan tukena ovat rehtori, muut opettajakollegat sekä koulun ja opettajan valinto-

hin ja toimintaan luottavat huoltajat. Opettaja tuottaa onnistuneita oppimiskokemuksia oppilailleen sekä osallistuu koulun kehittämiseen innovatiivisesti.

8.4.2 Pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä

Pedagogisen hyvinvoinnin syntymisen taustalla on rehtoreiden näkemyksen mukaan useita erilaisia tekijöitä, jotka ovat melko riippumattomia toisistaan, mutta joihin rehtorin toiminta vaikuttaa. Useat haastatelluista rehtoreista olivat sitä mieltä, että koulun pedagogisen hyvinvoinnin kulttuurin rakentaminen ja sen tukeminen lähtee rehtorista ja hänen toimintatavoistaan ja persoonastaan. Pedagoginen hyvinvointi edellyttää avointa johtamiskulttuuria ja keskustelevaa johtamisotetta. Toisaalta kuitenkin todettiin, että rehtoriuden ottaminen vahvasti omiin käsiin ja rehtorin fyysinen ja henkinen läsnäolo sekä koulun selkeä sisäinen työnjako ovat merkittäviä tekijöitä pedagogisen hyvinvoinnin takana. Myös Meriläinen & Pietarinen (2007) ovat todenneet, että johtajuudella on merkitystä pedagogisen hyvinvoinnin saavuttamisessa.

”Kyllä itse asiassa rehtorilla on siinä aika iso rooli. Jos minä heitän hanskat tiskiinkin tai annan jostain periksi, niin kyllä se sulkee jonkun portin.” Rehtori 2.

Haastatteluissa tuli esiin koulun yhteisten sääntöjen taustalla vaikuttavat arvot. Vastauksen mukaan rehtorin tulee johtaa koulun arvokeskustelua ja palata yhteisiin arvoihin ja toimintakulttuurin ylläpitämiseen ja kehittämiseen liittyviin keskusteluihin ja toimenpiteisiin tämän tästä. Pedagogiseen hyvinvointiin liittyy yhteisten oppimisprosessien kautta syntynyt yhteenkuulumisen tunne. (Soini ym. 2010a, 736.) Pedagogista hyvinvointia rakennetaan ja arvioidaan vuorovaikutuksessa, jonka näkyvin elementti on keskustelu. Pedagogisen keskustelun aiheista merkittävimpänä esiin nostettiin yhteisten opetus- ja kasvatuservojen löytäminen ja niihin sitoutuminen.

”Opettajat tarvitsevat selkeitä raameja ja ohjeita. Jotta he voisivat olla sen asian takana ja onnistua siinä.” Rehtori 5.

”Siinä on varmaan semmoinen – minä puhun, että on semmoinen yhteinen arvo. Jokainen koulun henkilökunnasta tietäisi, että mikä tässä on tärkeää. Ja miten saataisiin se osaaminen sieltä. Ja tällaiset arvokeskustelut – kyllä minusta rehtori on siinä aika veturi, että siitä aika paljon riippuu. Ei ne opettajat sitä näe. Ne tekee sitä omaa työtään. Mutta se, että saataisi kaikista se juttu esille.” Rehtori 4.

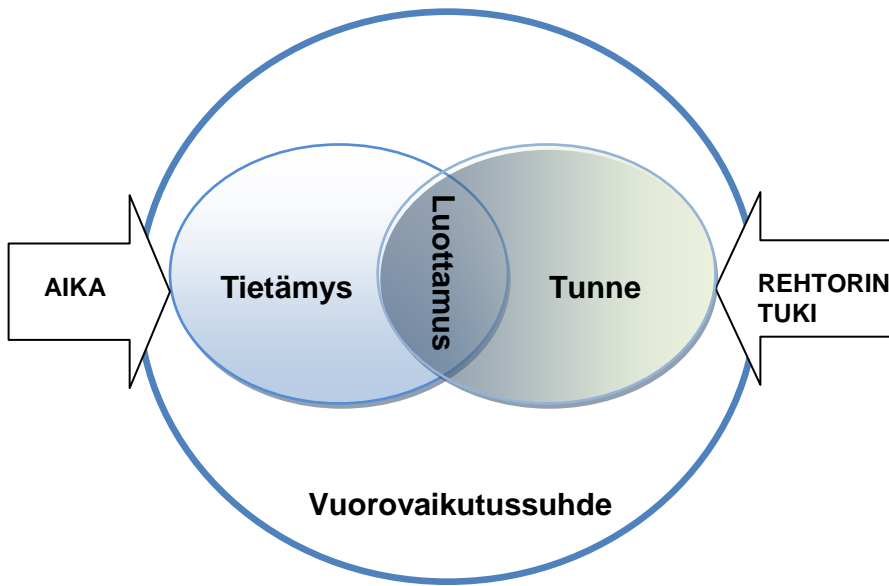
”Kun sulla on lupa tehdä ne asiat niin hyvin kuin osaat, se on sitä hyvinvointia... Hyvin pienetkin asiat, mutta selkeesti kun on sellanen normi tai rakenne, mikä tukee sitä prosessia. Sehän nyt kuulostaa hyvältä.” Rehtori 10.

Rehtoreiden mukaan todellinen arvokeskustelu vaatii ammatillisuutta ja myös vahvoja tunneälytaitoja. Hyvinvoinnin ylläpitäminen ja kehittäminen edellyttävät usein opettajilta ja rehtorilta tilanteiden tunneälyllistä tunnistamista, olkoonkin kyseessä vuorovaikutus

oppilaiden, huoltajien, kollegoiden, esimiehen tai –rehtorin kyseessä ollessa– alaisten suhteen. Tunneälyllinen keskustelu on oman ammatillisuuden ja opettajuuden kehittämistä. Pedagogisesti hyvinvoiva opettaja pystyy muokkaamaan keskustelu- ja opetustyyliinsä vastaanottajalle sopivalle aaltopituudelle oman ammattiympäristön ja arvostuksen murenematta.

”Mun mielestä pedagogista hyvinvointia kouluun tuo se, että minulla on sellaista tunneälyä. Minä osaan avata keskustelun, vaikka siellä olisi arkakin aihe. Minä saan ihmiset lähestymään helposti. Ei meillä ole sellaisia asioita, mistä ei voitaisi täällä koulussa puhua. Ja olen ollut aika rohkeakin, nostanut kissan pöydälle riitatilanteissakin. Ja mä näen, että se on vaan tuonut lisää sitä hyvinvointia, ja siitä on mua kyllä kiitettykin.”
Rehtori 1.

Rehtorit mielsivät opettajien pedagogisen hyvinvoinnin nousevan luottamuksesta työyhteisössä. Opettajien tulee voida luottaa rehtorin tukeen, mutta myös tämän managerialisiin taitoihin. Hallinnon hyvä hoitaminen, laillisuus, kysymyksiin vastaaminen ja tieto siitä, että koulussa kaikki hallinnolliset tehtävät on hoidettu ajallaan, lisäävät opettajien luottamusta rehtoriinsa. Taitava managerismi ei kuitenkaan riitä. Pedagoginen hyvinvointi kasvaa vuorovaikutuksen onnistumisen kokemuksista, onnistuneista oppimistilanteista ja huoltajakeskusteluista. Pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiseen tai rapautumiseen vaikuttaa myös opettajien välinen vuorovaikutus. (mm. Soini ym. 2008). Vaikka pedagogista hyvinvointia tutkineet tutkijat eivät mainitse suoranaisesti rehtoria opettajan vuorovaikutusparina, tässä tutkimuksessa nousivat esille rehtorin ja opettajan välinen vuorovaikutus sekä rehtorin johtajuuden merkitys luottamuksen syntymisen ja opettajien pedagogisen hyvinvoinnin kehittymisen kannalta. Luottamus syntyy tunteesta ja tiedosta. Vuorovaikutussuhteessa tunne määrittelee ensisijaisesti luottamuksen asteen, mutta myös tietämys henkilöstä vaikuttaa luottamuksen syntymiseen. Tunne ja tietämys vaikuttavat myös toinen toisiinsa. (Laine 2008, 74.) Kuviossa 14 esitetään luottamuksen esiintyminen tunteiden ja tietämyksen keskiössä. Ajan myötä tietämys henkilöstä syvenee. Rehtorin tuki on merkittävä työyhteisön affektiivisten toimintojen vahvistamisessa. (Laine 2008, 75.)



Kuvio 14. Luottamuksen syntyminen vuorovaikutussuhteessa (vrt. Laine 2008, 75)

Pedagoginen hyvinvointi ilmenee positiivisen vuorovaikutuksen kehänä, joka syntyy luottamuksesta ja arvostuksesta. Opettajan pedagogiseen hyvinvointiin koulussa vaikuttaa myös luottamus rehtoriin osaamisen ja hallinnan tunteen lisäksi. Opettajat haluavat tulla puhumaan rehtorille opetustyöhön liittyvistä asioista. Rehtorin tulee pitää rehtorin roolinsa selkeästi erossa opettajan roolista, jotta ”nojapinta” on olemassa tarvittaessa. Opettajien luottamusta rehtorin kuulijanroolia kohtaan lisää se, että rehtorilakin on opettajatausta: hän ymmärtää ja tuntee opettajien työtodellisuuden. Johtaminen ei ole pelkästään hallinnon hoitamista, vaan osallistuvaa johtajuutta, jossa esimiehen ja alaisen suhde on luottamukseen perustuva. (Laine 2008, 81.)

Pienempien koulujen rehtorit (koulunjohtajat) totesivat, että jatkuva yhdessäolo ja keskustelu opettajainhuoneessa helpottavat yhteisöllisemmän työyhteisön luomista ja pedagogisen hyvinvoinnin kehittymistä. Yhteisöllisyys ja kollaboratiivinen työskentelyote opettajayhteisössä ovat pedagogista hyvinvointia tukevaa (vrt. Soini ym. 2008; Soini ym. 2010a). Kaikki rehtorit totesivat, että pedagoginen hyvinvointi tarvitsee taustalleen yhteisöllisyyden tunnetta. Soini ym. (2010a, 744) toteavat, että opettajayhteisössä käyty keskustelu ja ammatillinen vuorovaikutus toimivat voimaannuttavina elementteinä. Rehtorit totesivat myös, että kouluorganisaation kulttuuriin kuuluva valittaminen myös kuluttaa pedagogista hyvinvointia. Negatiivinen affektiivisuus on pysyvä piirre, ja se yhdistyy organisaatiossa syyttelyyn (vrt. Rehnback, Keskinen & Keskinen 2010, 145).

”Kyllä se minun mielestä myös syntyy myös siitä, että puhalletaan täällä yhteen hiileen – opettajakunta. Meillä on samanlaiset tavoitteet, että tuota ei pelkästään niistä resursseista ei tule – että yhdessä näistä.” Rehtori 12.

”... jos se työntekijä käyttää sitä niin kuin mantrana. Ei me voida, ei me opita, ei me voida tehdä mitään kun meillä ei ole sitä. Mutta jos se nähdään, että luovasti pystytään toimimaan puutteellisessa tilanteessa, jossa opettajalla on visio, että nyt minun täytyy tämä opettaa.” Rehtori 10.

Opetus- ja kasvatustilanteessa koettu onnistumisen tunne vahvistaa pedagogista hyvinvointia. Vastaavasti voimakkaasti koettu epäonnistumisen tai huonommuuden tunne kuluttavat sitä. Pedagogisen hyvinvoinnin kokemuksen löytäminen ”romahduksen” jälkeen voi olla haastavaa. Luokkatilanteessa tai vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa yleensä, elämisen taitojen opettaminen ja sosiaalinen oppiminen luovat pedagogisen hyvinvoinnin kehittymisalustaa. Tällaiselta alustalta on hyvä ponnistaa myös edellä mainitun ”romahduksen” jälkeen. Rehtoreiden kommentoissa nousi esille ajatus vuorovaikutuksen ja koulun sosiaalisuuden tärkeydestä. Opettajien ja oppilaiden yhteistä pedagogisen hyvinvoinnin kokemusta pidettiin jopa tärkeämpänä kuin kognitiivisia oppimiskokemuksia. Sosiaalisen ympäristön merkitys pedagogisen hyvinvoinnin synnylle on tärkeämpi kuin fyysisen oppimisympäristön tila. Myös kaikki pedagogisen hyvinvoinnin suomalaiset tutkimukset korostavat vuorovaikutuksen merkitystä (Lappalainen ym. 2008; Pietarinen ym. 2008; Soini ym. 2008; Soini ym. 2010a).

”Substanssiosaamista – sillä ei välttämättä ole siihen pedagogiseen hyvinvointiin mitään suoranaista vaikutusta. Jos katsotaan että se ammatillisuus on tietyllä tavalla kateissa. Ja sen työtehtävän se tarkoitus, että miksi tätä työtä tehdään. Niin jos se on kateissa, niin silloin nämä kaksi ei ole välttämättä tekemisissä ollenkaan keskenään. Mutta totta kai, jos sulla on laaja substanssiosaaminen, ja sä pystyt sitä siirtämään käytännön työhön, niin toki sillä on suuri vaikutus siihen pedagogiseen hyvinvointiin.” Rehtori 3.

”Kun mä sanoin, että ne ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa, niin se (pedagoginen hyvinvointi) tulee sieltä näkyviin voimakkaammin.” Rehtori 8.

Edellä olevassa Rehtori 3:n sitaatissa tulevat esille myös Antonovskyn (1987) hallinnan tunnetta määrittelevät elementit: työn ymmärrettävyys, hallittavuus ja mielekkyys. Opettajan täytyy löytää työn mielekkyys voidakseen hyvin työssään. Pedagoginen hyvinvointi heijastuu oppilaisiin opettajan vahvasta läsnäolosta oppimistilanteissa. Vahva opettajapersoona henkii pedagogista hyvinvointia: opettajan oma hallinnan tunne on vahva (vrt. Antonovsky 1987). Soini ym. (2010a, 739) kirjoittavat kuitenkin, että opettajan hallinnan tunne vaihtelee suuresti: samallekin opettajalle erilaiset oppilasryhmät tai opetustilanteet vaikuttavat hallinnan tunteeseen eri tavoin. Pedagogisesti taitava opettaja pystyy hoitamaan vaativaa perustehtäväänsä paineidenkin alla (ulkoiset paineet, odotukset, koulun sisäiset paineet, oppilaat). Pedagoginen hyvinvointi

näky luokassa myös opettajan ja oppilaiden luottamuksellisena suhteena. Luottamuksen ilmapiiri luokassa luo pohjan oppimiselle. Luokassaan hyvinvoiva opettaja innostaa oppilaansa parempaan oppimiseen ja siirtää hyvinvoinnin tunteen myös oppilaisiinsa. Rehtorit totesivat, että pedagogisesti hyvinvoiva opettaja on edellytys oppilaan hyvälle oppimiselle.

”Pedagoginen hyvinvointi nousee siitä, että se osaaminen on oikealla tasolla, ja omista kyvyistä, että kyllä minä pärjään tässä. .. ja sitten minulla on vielä joku sitten, jolle voi mennä sanomaan: nyt ei toimi.” Rehtori 3.

Rehtorit mainitsivat yhtenä pedagogisen hyvinvoinnin lähteenä myös rahallisen korvauksen, jonka merkitystä he eivät kuitenkaan korostaneet. Yhteisöllisyys ja keskustelukulttuuri lisäävät opettajien keskinäistä vuorovaikutusta ja arvostusta. Tuen ja arvostuksen tunteen myötä pedagoginen epävarmuus voi muuttua vahvuudeksi. Tämänkaltaisen kehitysprosessi voi olla luomassa pedagogisen hyvinvoinnin harmonian tilaa, mikä lähestyy opettajan ”flow´ta”. (Csikszentmihalyi & Nakamura 2002.)

”Summalla ei oikeastaan ole merkitystä, se riitti että hän sai siitä palkkion... siitä tulee se arvo, se on ihan sama kuin stipendeissä oppilaillakin. Ei se kauhean tärkeitä ole, että kuinka suuri se on.” Rehtori 7.

Opettajan joutuessa toimimaan epämurkuvuusalueellaan ja hänen kokiessaan tällöin onnistumista, opettajan oma sisäinen arvostus ja reflektio omasta opettajuudestaan kehittyvät. Reflektioivan työotteen on todettu olevan tärkeää pedagogisen hyvinvoinnin tavoittelussa, mutta erityisesti työtoverihin peilaten (Soini ym. 2010a, 744). Opettaja näkee itsessään uusia ulottuvuuksia. Onnistumisen kokemus lisää pedagogista hyvinvointia ja saa opettajan parhaimmalla tapauksella kehittämään toimintaansa ja työtapojaan aktiivisesti. Opettaja haluaa uusiutua ja kehittää myös työympäristöään. Vahva pedagoginen hyvinvointi mahdollistaa jakamisen: osaamisalueiden tunnistaminen, avoin keskustelu niistä sekä luottamuksesta kehittynyt vuorovaikutus koko opettajakunnan ja rehtorin välillä saavat koulun toimimaan uudistuneella tavalla, jossa osaamisalueet, tehtävät ja vastuut on jaettu parhaalla mahdollisella tavalla. Voidaan todeta, että koulun pedagoginen hyvinvointi on oppivan organisaation perusedellytys.

Fyysisen oppimisympäristön tila (välineet, koulurakennuksen kunto) sai rehtoreiden näkemykset jakautumaan selvästi kahtia. Osa haastatelluista rehtoreista näki selvän syy-seuraussuhteen fyysisen oppimisympäristön ja pedagogisen hyvinvoinnin välillä. Osa oli sitä mieltä, että näillä ei ole mitään yhteyttä keskenään. Jotkut olivat jopa sitä mieltä, että hyvä fyysinen oppimisympäristö heikentää pedagogista hyvinvointia. Kaikkien rehtoreiden kannanotoissa esille nousi kuitenkin se, etteivät välineet ja resurssit yksin takaa pedagogisen hyvinvoinnin kehittymistä ja ylläpitämistä. Välineuskollisimmat rehtorit totesivat, että tasokkaat välineistöt ja tilat koulussa mahdollistavat opetussuunnitelman tarkemman toteuttamisen ja toimivat näin ollen opetuksen laadullisenaikin takeena. Nykyaikaiset tilat ja välineet motivoivat opettajaa, varsinkin koulun pitkään

odotetun ja toteutuneen remonttivaiheen jälkeen. Koulurakennuksen ja välineistön kunto viestivät rehtoreiden mukaan myös oppilaille ja huoltajille siitä, että oppimisympäristöä vaalitaan ja sitä arvostetaan nimenomaan oppilaiden työpaikkana.

”Ja sitten se pedagoginen hyvinvointi voi kärsiä siitä, että jos ei ole niitä välineitä millä sitä... tietäisi, että asiat voitaisiin tehdä paremmin, mutta kun ei ole resursseja.” Rehtori 9.

”Kyllä tämän remontin myötä meidän opettajakunnan opetuksellinen taso ja sisäistäminen on noussut ihan valtavasti, kun heillä on nuo välineet tuolla. He ovat aivan innostuneita... Heillä alkaa olla sellaista linjakkuutta työssä, ja ilman näitä välineitä sitä ei olisi tullut.” Rehtori 5.

”On sillä totta kai merkitys. Mutta ei se ihan päällimmäinen nyt ole. Tietysti huonommissakin ympäristöissä oppii. Paljon tärkeämpää siinä on ne persoonat, ketkä siinä työskentelee.” Rehtori 6.

”No, se on tullut ihan testattua näiden meidän uusien tilojen myötä, että sillä on merkitystä... onhan se totta, että se ei ole ainoa autuaaksi tekevä asia, mutta kyllä sen huomaa oppilaissakin semmoisen, että kyllä hekin kokevat sellaista, että niin heitäkin arvostetaan.” Rehtori 2.

”Jos meillä nyt siirrettäisiin opettajat noiden välineiden ympäriltä johonkin askeettisempiin oloihin, niin he varmaan kokisivat, että eihän tässä pysty opettamaan.... Ei se varmaan yks yhteen ole, että mitä paremmat releet ja puitteet on, niin sen paremmin se toimii. Mutta kyllä sillä on merkitystä.” Rehtori 3.

Sillä, minkälaisesta kouluyksiköstä rehtorit tulivat päätyessään tulkintoihinsa, ei ollut merkitystä. Koulun koosta, koulurakennuksen kunnosta, toteutuneesta tai odotettavissa olevasta koulun saneerauksesta huolimatta rehtori saattoi kannanotoillaan kuulua kumpaan ryhmään tahansa. Osa rehtoreista katsoi, että hyvä fyysinen oppimisympäristö saattaa aiheuttaa jopa pedagogista lepsuulua. Pedagogisesti taitava opettaja voi maannuttaa myös itsensä toiminaan tehokkaasti ja luovasti: hän joutuu suunnittelemaan opetustaan enemmän ja lisää näin omaa hallinnan tunnettaan. Huolellinen suunnittelu edesauttaa hallinnan tunteen syntymistä. Heikompi fyysinen oppimisympäristö tuo esille opettajan todelliset pedagogiset taidot ja kasvattaa yhteisöllisyyden ja jakamisen tahtoa koulussa.

”Minusta tuntuu, että sillä ei ole merkitystä. Nyt kun ajattelee tosiaan esimerkiksi kaiken maailman evakkovuosia, mitkä pidetään jossain parakeissa, ja tosi puutteellisissa tiloissa. Ei ole teknisiä luokkia – ja silti ne voi jonkun koulun kannalta olla niiden parhaita vuosia.” Rehtori 11.

”Ei sillä niin kauheasti minun mielestä ole (merkitystä). Koska se tunnelma ja ilmapiiri syntyy niistä ihmisistä ja siitä tilanteesta.” Rehtori 1.

Rehtori 7 otti haastatteluvastauksessaan mielenkiintoisen seikan esille. Hänen mukaansa pedagogisen hyvinvoinnin heikentymiseen vaikuttaa resurssien tai olosuhteiden nopea heikentyminen, eivät ennalta tiedostetut ja valmistellut muutokset resurssoinnissa tai fyysisessä oppimisympäristössä. Hitaan muutoksen edessä sen pitkäaikaiset vaikutukset pedagogiseen hyvinvointiin koulussa tulisi kuitenkin pystyä arvioimaan ja tunnistamaan, jotta hyvinvoinnin tunteen muodostumiseen voi vaikuttaa.

”Jos meillä olisi samanlainen tilanne kuin NN:ssä (toinen kunta Varsinais-Suomessa), niin varmaan kyllä into katoaisi. Varsinkin, jos se yhtäkkiä tapahtuisi, että katsos, nyt Nokia meni. Ja nyt kaikki otetaan pois, mitä täällä on ollut. Siinä kohtaa varmaan sammuisi monella lamppu.” Rehtori 7.⁶

Palauteverstaan aikana pedagogisen hyvinvoinnin taustalla olevia tekijöitä käsittekartan pohjalta tarkastellut ryhmä oli kommentoinut analyysiani. Olin kirjannut käsittekarttaan haastattelujen perusteella, että pedagogisen hyvinvoinnin kehittymisen taustalla on rehtori. Rehtoriryhmä pyyhki pois sanan taustalla ja halusi muuttaa tulkinnan muotoon, josta tulee esille se, että rehtori ehdottomasti vaikuttaa pedagogisen hyvinvoinnin syntymiseen tai sen syntymättä jäämiseen (ks. liite 15: rehtorin aktiivinen tai passiivinen vaikuttaminen pedagogisen hyvinvoinnin syntymiseen).

Pedagogisen hyvinvoinnin moottorina toimii koulussa ylläpidettävä pedagoginen ja arvolatautunut keskustelu. Ongelmien kätkeminen ja arvokeskustelun puute nähtiin haastatteluvastauksissa suurimpina uhkina kouluyksikön pedagogisen hyvinvoinnin kehittymiselle. Mikäli keskustelu puuttuu, syynä voi olla johtajuusongelma. Rehtori on haluton tai kyvytön johtamaan arvolatautunutta keskustelua. Mikäli koulun arvoja ei ole avattu, on epäiltävissä, että koko koulun toiminta saattaa olla päämäärätöntä. Rehtorit

⁶ Rehtori 7:n haastattelu on tehty 3.6.2009. Helmikuussa 2012 Nokia ilmoitti vähentävänsä 1000 työpaikkaa puhelintuotannosta Salon matkapuhelintehtaalta. Samoin helmikuussa 2012 salolaisrehtoreille ilmoitettiin sivistystoimen 4,3 milj. euron säästötavoitteesta vuodelle 2012. Maaliskuussa opetustoimenjohtaja ilmoitti täydennyskoulutusrahojen jäädyttämisestä loppuvuodeksi 2012. Kesäkuun 15. päivä 2012 Nokia kertoi matkapuhelintehtaan lakkauttamisesta Salossa. Lomautusohjeet opettajien lomauttamiseksi lähetettiin rehtoreille 30.7.2012. Syksyllä 2013 yhden haastatellun rehtorin koulu oli päätetty lakkauttaa. Keväällä 2014 kouluverkko selvityksessä esitettiin useamman koulun lakkauttamista. Syksyllä 2014 otettiin käyttöön tuntijaon minimi perusopetuksessa. Mikäli haastattelu olisi tehty myöhemmin, em. toimenpiteiden jälkeen, tulokset olisivat saattaneet olla erilaisia esimerkiksi pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavien seikkojen osalta.

totesivat, että vision ja yhteisen suunnan puuttuminen estää pedagogisen hyvinvoinnin kehittymistä.

”Ja vaikka olisi kuinka hienot tavoitteet ja visiot, mutta jos me ei ymmärretä toisiamme – ja ne välineet on niin...Kyllä mä luulen, että se on iso ongelma tulevaisuudessa.” Rehtori 5.

Koko koulu yhteisön tasolla pedagogisen hyvinvoinnin kokemusta voi haitata myös fyysisen oppimisympäristön tila: resurssien (tuntikehys, koulun käyttötalous, lomautusuhka jne.) nopea tai äkillinen heikentyminen vähentää pedagogista hyvinvointia. Vähittäinen tai suunnitelmallinen resurssien huononeminen voi tosin toimia sopeuttamiskeinona: opettajat ja rehtori joutuvat pakon edessä totuttautumaan tilanteeseen vähitellen ja rakentavat uutta pedagogisen hyvinvoinnin tilaa olemassa olevista (jäljelle jääneistä) resursseista lähtien.

Opettajan osalta rehtorit katsoivat osaamattomuuden tunteen olevan merkittävin pedagogisen hyvinvoinnin este. Mikäli opettaja kokee työssään selviytymisen vaikeana tai jopa mahdottomana, opettaja ei voi kokea pedagogisen hyvinvoinnin kokemusta. Osaamisella ja pedagogisella hyvinvoinnilla tunnistettiin syklimäinen suhde (kts. luku 8.4.3).

”Kyllä se pedagoginen hyvinvointi tulee siitä osaamisesta. Kyllä se näin päin varmaan enemmän on. Mutta sitten se hyvä osaaminen tuottaa pedagogista hyvinvointia, joka sitten varmaan lisää sitä osaamisen tunnetta. Se heijastuu noin päin, mutta kyllä se lähtöpiste on osaamisessa.” Rehtori 9.

Opettajan onnistumiseksi perustehtävässään koulun rakenteita tulee muokata tehtävää tukevaksi. Työjärjestysuunnittelu, tehtävien jakaminen ja rakenteiden joustava tarkastelu ja muuttaminen ovat rehtorin tehtäviä, joissa rehtori voi onnistua tai pahimmillaan epäonnistua siinä määrin, että oppiminen koulussa vaikeutuu ja opettajan menestyminen työssään on hankalaa tai jopa mahdotonta. Opettajan pahoinvointi työtehtävänsä äärellä heijastuu koko luokan oppimiseen ja voi näkyä luokan häiriökäyttäytymisenä. Luokan pahoinvointi heijastuu taas koko koulu yhteisön hyvinvointiin. Koulu- ja työyhteisön pahoinvointi ei voi olla heijastumatta rehtorin toimintaan: se säätelee rehtorin toimintaa suuntaan tai toiseen. Rehtori voi ottaa asian hoitaakseen ja viedä koulun sisäistä keskustelua ja kehittämistä eteenpäin, tai hän voi oman pahoinvointinsa uuvuttamana jättää asian sikseen.

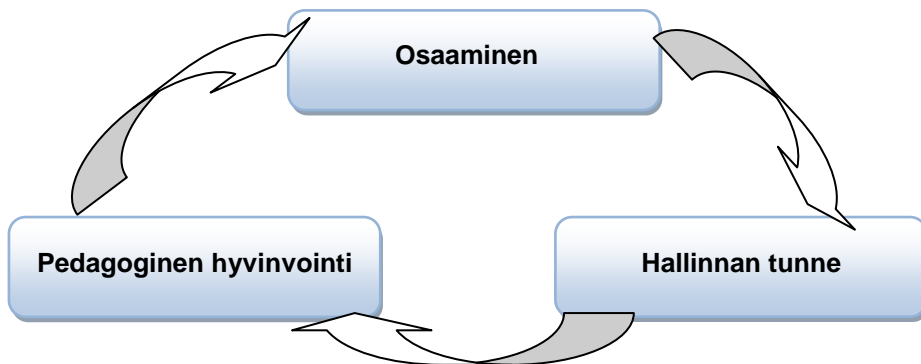
”...vanhempien kanssa tehty hyvä yhteistyö vaikuttaa opettajan hyvinvointiin. Ja kodin kanssa tehty yhteistyö vaikuttaa tietysti oppilaaseen, ja sitten taas oppilaan ja opettajan suhteeseen. Ja kun se onnistuu, siitä kumpuaa sitä onnistumisen ja hyvinvoinnin tunnetta. Kyllä minä katson, että se on tämmöinen vuorovaikutuksellinen ja syklinen juttu. Kaikki on kaikkien kanssa yhteydessä.” Rehtori 14.

Opettajan pedagogisen hyvinvoinnin kokemuksen puuttuminen tai katoaminen voi aikaansaada kierteen, jossa koko koulu ja sitä ympäröivät sidosryhmät voivat huonosti ja joutuvat kamppailemaan saavuttaakseen yhteisöllisyyden tunteen ja sen myötä vahvistuvaa pedagogista hyvinvoinnin kokemusta. Soinin, Pietarisen & Pyhällön (2008) tutkimuksessa vanhempien osuus pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä oli vähäisin. (Em. tutkimuksessa lähestyttiin vuorovaikutussuhteita opettaja–oppilas, opettaja–vanhempi sekä suhteita opettajayhteisön sisällä.) Hargreaves & Fullan (2000, 52) kirjoittavat, että opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen tulisi sisältää ohjausta myös huoltajayhteistyön tekemiseen.

”Tuntuu, että tulee aina vaan enemmän ja enemmän vaatimuksia koululle, että mitä pitäisi tehdä. Ja vanhemmat odottaa välillä ihan mahdottomia asioita, mitä koulu tekee – ja mitä se pystyy tekemään? Niin ehkä semmoinen on, semmoinen väsyminen.” Rehtori 6.

8.4.3 Osaamisen ja pedagogisen hyvinvoinnin yhteydestä

Edellä olevassa kappaleessa on kuvattu pedagogisen hyvinvoinnin kokemuksen kehittymistä hallinnan ja osaamisen tunteesta. Rehtorit olivat kaikki sitä mieltä, että juuri osaamisen kokeminen on merkittävin tekijä pedagogisen hyvinvoinnin taustalla. Osaaminen nähtiin dynaamisena muutoksena, joka edellyttää itsensä kehittämistä. Uuden tiedon tai taidon jäsentyminen lisää pedagogista hyvinvointia. Osaamisen ja pedagogisen hyvinvoinnin välissä on hallinnan tunne: kokemus tehtävän tai tilanteen hallinnasta voi syntyä myös osaamisen päivittämisestä itsensä kehittämisen myötä. Tätä positiivisen kokemuksen kehää on kuvattu seuraavassa kuviossa.



Kuvio 15. Pedagogisen hyvinvoinnin positiivinen kehä

Pedagogisesti hyvinvoiva opettaja jaksaa uusiutua ja kehittää osaamistaan. Uusiutumisen tarve ja vaatimus on merkittävä: kokeneemmankin opettajan tulee uusiutua ja

päivittää osaamistaan. Kokemus luo hallinnan tunnetta ja hyvinvointia, mikä taas lisää halukkuutta uusiutumiseen. Taitava ja motivoitunut opettaja luo toimivia ja aktiivisia oppimisstrategioita itselleen, ja sen seurauksena hän pystyy tuottamaan myös oppilailleen tuloksellisia oppimistilanteita. Opettajan minäpystyvyys, tunneperäinen työhön sitoutuminen ja motivoituminen ovat yhteydessä toisiinsa, ja ne vaikuttavat opettajan valitsemiin työtapoihin. (Butler & Shibaz 2008, 453–454; Hoy, Hoy & Kurz 2008, 822; Soini ym. 2010a, 735–736.)

”Kyllä, kyllä niillä [osaamisella, hallinnan tunteella ja hyvinvoinnilla] on yhteys. Kyllä ne kulkee rinnakkain, tai samassa kaarella, mutta ei se ole semmoinen yks yhteen, etteikö ne voisi irrottaa sitä otettaan. Joskus semmoinen hirmuisen pitkälle viety osaamisen hiillostaminen jonkun opettajan kohdalla kyllä syö sitä hänen hyvinvointiaan. Sen, että me tavoitellaan sitä, että ollaan hyviä ja päteviä ja kehityttäisiin, ei pitäisi muodostua kellekään taakaksi. Vaikka sen pitää joskus vähän rasittaaakin.” Rehtori 2.

Palauteverstaan keskustelussa esille tulivat rehtori taustavaikuttajana, huoltajan antama palaute sekä ongelmien käsittelyn taidot. Palauteverstaassa käyty keskustelu tuki Soinin ym. (2008; 2010a) tuloksia: rehtorin asema johtajuusjärjestelmän takana on merkittävä, mutta opettajakollegan vaikutus reflektiokumppanina ja vuorovaikutusparina on rehtoria suurempi. Myöskään huoltajien osuutta pedagogisen hyvinvoinnin elementtinä ei voi korostaa: oppilaiden ja työtovereiden merkitys oli tämän tutkimuksen mukaan suurempi.

9 TULKINTOJA JA POHDINTAA

9.1 Rehtori kehittäjänä

Tutkimuskysymyksissä etsittiin vastausta siihen, millä keinoin rehtori johtaa koulunsa kehittämistä. Johtamistehtävässä kiinnostuksen kohteena olivat erityisesti visionääri-nen johtajuus sekä täydennyskoulutus, jonka merkitystä kouluorganisaation kehittymiselle lähestyttiin rehtoreiden käsityksien kautta. Kolmantena päätehtävänä oli tarkastella rehtoreiden käsityksiä pedagogisesta hyvinvoinnista sekä sen yhteydestä osaamiseen.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelin koulun kehittämistä oppivan organisaation teoreettisen tarkastelun mukaisesti. Otin mukaan myös 2000-luvulla johtamisteoreettisen tutkimuksen myötä esille tulleen esimies-alaisuudessa syntyvän vaihtosuhteen (LMX = leader-member-exchange). Viitekehyksen lopuksi avasin Antonovskyn (1987) ja Karasekin & Theorellin (1990) mallien mukaisen lähestymistavan työn tekemiseen liittyvien elementtien eli oppimisen, hallinnan tunteen ja hyvinvoinnin yhteyksien löytämiseksi.

9.1.1 Osaamisen jakaminen

Opettajakunnan osaamista tarkasteltaessa rehtorit määrittivät koulussa olevan osaamisen enemmän kollektiivisena, yhteisenä osaamisena sen sijaan, että opettajien yksilöllinen osaaminen olisi merkittävää organisaation oppimisen kannalta. Rehtorit sanoivat itse määrittävänsä, millaista osaamista koulussa tarvitaan. Kukaan osallistuneista rehtoreista ei kuitenkaan maininnut yhtään osaamisen tason määrittelyyn tähtäävää keskustelua käydyin koulussa tai minkäänlaisia osaamiskartoitukseen liittyviä menetelmiä olevan olemassa. Ajatus on jonkin verran ristiriitainen edellä mainitun kanssa: rehtorit kokivat, että osaaminen näkyy kollektiivisena, mutta yhteistä määrittelystä osaamisen tasolle ei kuitenkaan ollut tehty. Taustalla voi olla rehtoreiden halu ja pyrkimys kollaboratiiviseen työskentelyyn koulussa, jonka tieto ja osaamispääoma ovat aktiivisesti jaettuina. Toimenpiteet kollaboratiivisen työskentelyn lisäämiseksi koulussa ovat kuitenkin jääneet hyvin vähäisiksi. Tulevaisuusverstaasvaiheesta lähtien rehtorit olivat maininneet keskeisinä tekijöinä tiedon jakamisen, keskustelukulttuurin kehittämisen ja osaamisen jakamisen pedagogisen keskustelun kautta. Toiminnan tehostamiseksi luetellut rakenteet eivät kuitenkaan olleet kaikissa kouluissa muuttuneet käytännön toimiksi. Tuloksesta on pääteltävissä, että rehtorin toiminnalle kokemuksen tai intuitiivisen ajattelun merkitys on suuri. Rehtori määrittelee koulussa tarvittavan osaamisen rehtorikokemuksensa pohjalta: kokemuksen avulla hän arvioi myös opettajien tietoja ja taitoja. Kokemukseen perustuva käyttäytyminen ja osaamisen arviointi ei ole riskitöntä: se voi johtaa vääriin päätelmiin ja toiminnan kangistumiseen. Liiallinen luot-

tamus omaan kokemukselliseen osaamiseen voi sokeuttaa organisaation johtajan ja aiheuttaa valikoitua havainnointia. Toisaalta epävarmoissa ja huonosti valmistelluissa tilanteissa johtajilla on taipumus intuitiiviseen päätöksentekoon. (vrt. Sinclair & Ashkanasy 2005.) Tutkimuksessa ei eritelty tuloksia noviisi- ja seniorirehtoreiden osalta. Tällä erottelulla olisi saatu tarkempaa tietoa kokemuksen merkityksestä kollektiivisen osaamisen arvioimisessa. Tutkimustulos perustuu nyt rehtoreiden näkemyksiin yleisesti.

Rehtoreiden mukaan kollektiivinen osaaminen koulussa syntyy tiedon siirtämisestä ja jakamisesta. Tätä varten rehtorin tulisi rakentaa kouluunsa sellaisia rakenteellisia mahdollisuuksia, joiden avulla osaamisen jakaminen on mahdollista. Osaamisen jakamisen keinoista rehtorit nostivat eniten esille mentoroinnin. Mentorointi esiintyi osaamisen jakamisen keinona rehtoreiden kommentteissa jo tulevaisuusverstaassa. Onnistunut mentorointi edistää myös organisaatiotason oppimista. Sen avulla voidaan siirtää tietoa koulun toimintakulttuurista sekä syventää ymmärrystä koulun käytänteistä. Mentoroinnin on todettu lisäävän sekä mentorin että aktorin oppimista. Mentorointi on vuorovaikutusta: se alkaa usein ohjauksellisesti, muuttuu ajan myötä tasavertaisemmaksi ja saattaa päätyä jopa ystävyYTEEN. Mentorointisuhteet ovat kuitenkin aina ainutlaatuisia, kontekstuaalisia, organisaatiokulttuuriin ja persooniin sidottuja. (Heikkinen & Hutunen 2008; Keskinen & Paalumäki 2009, 64–65.)

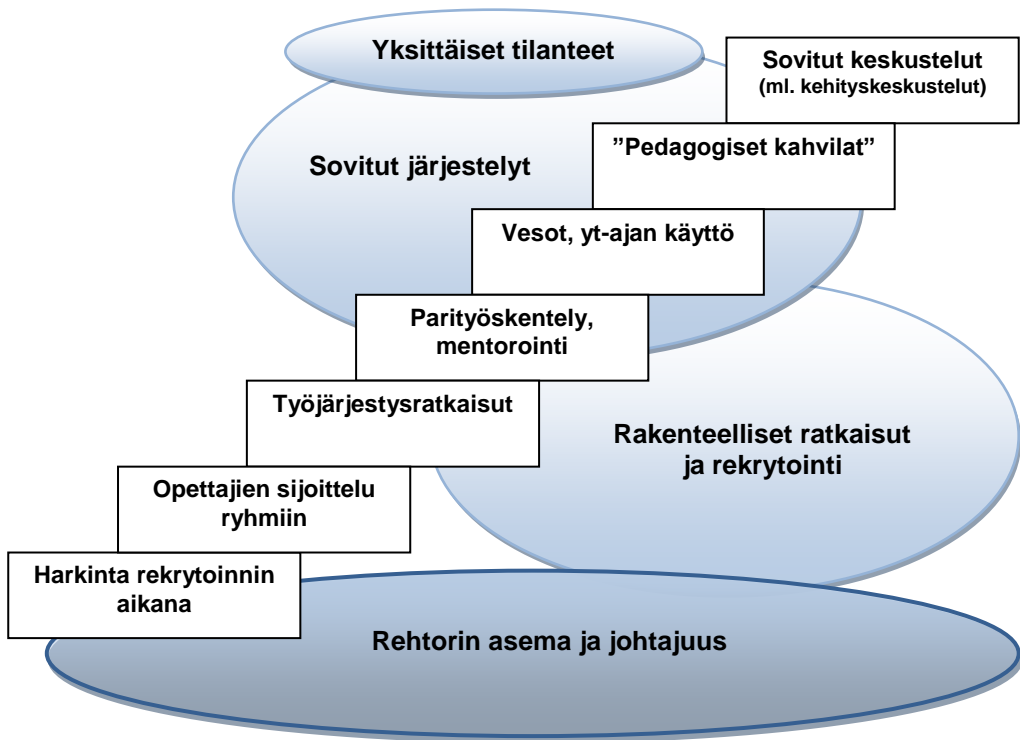
Hargreaves & Fullan (2000) näkevät mentoroinnilla olevan suuri merkitys koko tulevaisuuden opettajaprofessiolle. Nykykoulun vaatimusten ja muutosten keskellä opettajan paineet suoriutua opettajuudestaan kasvavat. Mentorointi on rakenteellinen ratkaisu lisätä oppimiskulttuuria kouluorganisaation sisällä sekä lisätä kollaboraatiota opettajien kesken. Hargreaves & Fullan (2000, 53) kirjoittavat, että mentorointisuhteessa ei tule juuttua asiantuntija–noviisi -ajattelun taakse, vaan rakentaa rohkeasti innovatiivisia vuorovaikutussuhteita. Hyvä mentorointisuhteide toimii opettajalle ikään kuin suojana: mentorointisuhteen aikana saa vahvistusta omille ajatuksilleen ja ratkaisuilleen, kun se samalla opettaa avoimuutta muiden organisaation jäsenten ratkaisuja ja toimia kohtaan. Mentorointisuhteesta saa merkittävää tukea myös huoltajayhteistyössä kasvamiiseen. (Hargreaves & Fullan 2000, 52–53.) Mentorointisuhteessa opettajan hiljainen tieto muuttuu toiselle opettajalle näkyväksi osaamispääomaksi, mikäli mentoroinnin aikana voidaan ottaa esille sellaisia tilanteita, joissa käytetään kokeneen opettajan hiljaista tietoa.

Tiedon jakaminen ja siihen liittyvien toimintojen vahvistaminen koulussa edellyttää rehtorilta voimaannuttavaa ja osallistavaa johtajuusotetta. Käskemällä kukaan ei avaa hiljaista tietovarantoaan muiden käyttöön. Osallistaminen ja työn merkityksellisyyden kokeminen auttaa opettajia sitoutumaan hiljaisen tiedon eksplikointiin.

Rehtoreiden kuvaamaa osaamisen jakamista koulussa voidaan kuvata portaikolla, jonka kivijalkana on rehtorin tuki ja asema osaamisen johtajana. Osaamisen jakaminen on vahvasti luottamuksen ilmapiiriin alueella tapahtuvaa toimintaa, sillä vain turvallinen

ja avoin työskentely-ympäristö mahdollistaa vapaan tiedon ja osaamisen siirtämisen ilman henkilö- tai työsuhteiden aiheuttamaa ristiriitaa.

Koulussa olevan osaamisen tason tarkastelu alkaa rehtoreiden mukaan jo rekrytointivaiheessa. Rekrytoinnin jälkeen rehtori miettii lukuvuosisuunnitelun yhteydessä opettajien ja ryhmien yhteensopivuutta, sekä erityisesti luokanopettajien osalta opetettavia aineita. Koulussa voi olla mentorpareja ja yhteisopettajuutta. Vesokoulutuksen sisältöjä voidaan valita koulukohtaisesti koulun erityisten tarpeiden mukaan. Suunnitteluajalla pidettyjä palavereja voidaan pitää koulutuksellisinä tapaamisina, kuten pedagogisina kahviloina, joiden tarkoituksena on vapaan pedagogisen keskustelun käyminen. Rehtori voi kutsua koolle erilaisia keskusteluryhmiä tai hän voi käydä keskustelua yksittäisten opettajien kanssa osaamiseen liittyvissä asioissa.



Kuvio 16. Rehtorin keinoja opettajien osaamisen jakamiseksi Salossa

Kehityskeskusteluiden osuus osaamisen tunnistamisen tai johtamisen välineenä ei erityisesti korostunut aineistossa, mutta puheenvuoroissaan rehtorit toivat esille kehityskeskustelujen toimivan säännöllisinä tapaamisina, joiden aikana rehtori voi kartoittaa opettajan ja sitä kautta koko opettajakunnan osaamiseen liittyviä asioita.

Koska koulussa on LMX-teoreettisen tarkastelun mukaisesti korkean vaihtosuhteen opettajia, joiden panos koulun kehittämiseen, osallistumisaste ja aktiivinen asennoituminen yhteiseen tekemiseen ovat suurempia kuin matalan vaihtosuhteen opettajien, rehtorilla olisi halutessaan mahdollisuus käyttää näiden opettajien vahvempaa organisaatiokansalaisuutta ja osallisuutta myös osaamisen jakamista tukevien rakenteiden luomiseen. Aineiston mukaan aktiivisten organisaatiokansalaisopettajien käyttämistä koulun yhteistyön ja yhteisöllisyyden tukijoina ei ole käytetty eikä edes harkittu. Samankaltaiseen tulokseen on tullut Laulainen (2010) omassa väitöskirjassaan tutkiesseen organisaatiokansalaisuuden piirteitä vanhustyössä. Laulaisen mukaan organisaatiokansalaisuus on muuttumassa ja se edellyttää aktiivisempaa roolia työntekijältä. Laulaisen (2010, 152) mukaan uuden työelämän organisaatiokansalaisen erityisiä hyveitä ovat mm. aktiivisuus, rohkeus ja selkärankaisuus. Näillä ilmiöillä Laulainen (2010) korostaa toimijan vastuullisuutta oman organisaationsa kehittämisessä.

Opettajankin roolin koulun kehittäjänä on muututtava (vrt. Keskinen 2005; Horner 2006; Leithwood ym. 2008, Laulainen 2010). Rehtorin valtaistava (Laulainen 2010, 23) tai voimaannuttava johtajuus ohjaa opettajia osallisuuteen ja jaettuun johtajuuteen. Opettajien oman kehittämisen ja jaetun johtajuuden kautta opettajien sitoutuminen koulun yhteisiin tavoitteisiin ja kehittämissuuntaan vahvistuvat. Opettajien kehittämismyönteisen toiminnan tukeminen vaatii taustalleen voimaannuttavan, jaettuun johtajuuteen pyrkivän rehtorin.

Aineiston eräs viesteistä oli se, että tavoitteellinen kehittämiskeskustelu tapahtuu yksilötasolla rehtori–opettaja. Rehtoreiden tavoitteena on kehittää koulua kollektiivisesti, yhteisiin arvoihin opettajakuntaansa sitoen, mutta aika ja voimavarat riittävät yksilöittäin tapahtuvan kehittymisen seuraamiseen. Kuitenkin, kuten tämän kappaleen alussa totesin, rehtorit tulkitsevat koulun osaamisen syntyvän enimmäkseen opettajien osaamisen summasta.

Oppivan organisaation peruslähtökohta on organisaation suunnitelmallinen kehittäminen, mikä perustuu yhteiseen tavoitteenasetteluun, jaettuun visioon ja sitoutumiseen. Koulussa opettaja on perinteisesti toiminut hyvin autonomisesti. Opettaja päättää itse siitä, millä pedagogisilla ratkaisuilla opetussuunnitelman asettamat tavoitteet saavutetaan. Rehtorilla on oikeus ja velvollisuus tietää, mitä luokassa tapahtuu, sillä jakamaton vastuu koulun tavoitteiden saavuttamisesta on rehtorilla (Perusopetuslaki 37§). Tunneymärryksen avulla rehtori tukee opettajaa: tätä voidaan kutsua voimaannuttavaksi johtamiseksi. Voimaannuttava tuki antaa opettajalle mahdollisuuden työn itsesääntelyyn ja työautonomiaan, sillä voimaannuttavaan toimintaan liittyy luottamus. Luottamus mahdollistaa työautonomian. Luottamuksellinen työilmapiiri mahdollistaa myös tiedon ja osaamisen jakamisen.

Matalan vaihtosuhteen opettajan kanssa samalle luottamukseen perustuvalle polulle ei päästä: vuorovaikutuksen ollessa vaikeata, hidasta tai epäluottamukseen perustuvaa, voimaannuttavan johtajuuden elementti jää puuttumaan. Matalan vuorovaikutussuh-

teen opettajan kanssa rehtorin instruktionaalinen johtajuus tulee selvemmin esille. Rehtori ohjaa, opastaa, kehottaa ja johtaa opettajan toimintoja eri tavoin kuin korkean vaihtosuhteen opettajaa. Toisaalta osa tutkimukseen osallistuneista rehtoreista käyttäytyi selvästi laissez-faire-toiminnan (ks. s. 72) mukaisesti: opettajien toimiin ja työtapaan ei puututtu missään tilanteessa ja tapauksessa.

Opettajien kehitysmönteisyys kuvion 5 (ks. s. 47) organisaatio-orientaation mukaisesti tarvitsee tuekseen voimaannuttavan rehtorin. Laulaisen (2010) ja tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että voimaannuttava esimiestyö on edellytys organisaatio-orientaation pysyvyydelle opettajakunnan keskuudessa.

9.1.2 Kehittämiseen sitouttaminen

Mikäli organisaation oppiminen koostuu yksilöiden oppimisen summasta, oppivan organisaation edellytyksenä on samansuuntainen, organisaation tavoitteisiin sidottu oppiminen. Johtajuuteen liittyy visionäärisyys ja työntekijöiden ohjaaminen rakentamaan yhteistä visiota ja oppimisen suuntaa (mm. Senge 2006). Kaikissa osaamisen kehittämistä koskevissa tilanteissa edellä mainitun kaltainen transformaalisuus ei kuitenkaan tutkimuissa kouluissa toteudu. Joissakin tilanteissa rehtorit tiedostavat instruktionaalisen, opastavan johtajuuden olevan merkityksellisempää kehittämistehtävän edistämiseksi. Suoranaista opettajan työn valvontaa rehtorit eivät kuvailleet tekevänsä. Oppitunneilla vierailtiin harvoin, epäsäännöllisesti tai ei ollenkaan. Klassisten johtajuuskoulukuntien fayolaista tai taylorisimiin sopivaa työn suorittamisen valvontaa ja ohjausta ei tutkimuksessa suoranaisesti esiintynyt, mutta rehtorit kuvailivat kommentissaan omaan kokemukseensa perustuen tietävänsä, kuinka opettajat työstään suoriutuvat.

Ohjaaminen ja opastus voivat olla hyvinkin seikkaperäisiä ja johdonmukaisia, joskin rehtorit totesivat myös, että keskustelu kehittämiskohteista yhdessä opettajan kanssa ei aina tuota tulosta. Rehtorit totesivat useasti, että asiantuntijaorganisaation johtaminen on vaikeata ja erittäin haastavaa työtä varsinkin silloin, kun kyseessä on epäkohdan tai osaamisaukon korjaaminen opettajan työssä. Hyvällä vuorovaikutuksella rehtorit katsoivat pääsevänsä samalle aaltopituudelle opettajan kanssa, mutta siihen tarvitaan tunnetaitoja ja tunneymmärrystä. Näiden avulla rehtori pääsee myös lähemmäs opettajan työtodellisuutta: rehtori oppii tuntemaan opettajan toimintaa ja sen vaatimuksia. Hyvä vuorovaikutussuhde lähtee korkeasta vaihtosuhteesta, jossa toinen toisiltaan oppiminen, tasavertainen dialogi ja kehittyminen mahdollistuvat. Ohjaus ja luottamuksellinen keskustelu opettajan kanssa mahdollistuvat vasta, kun vaihtosuhte on kehittynyt kumppanuudeksi, jossa opettaja hyväksyy rehtorilta työntekijöiden yksilöllisen kohtaamisen ilman pelkoa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden menettämisestä (vrt. Keskinen 2012). Samansuuntaisen tuloksen ovat saaneet myös Crawford (2007) ja Leithwood (2006) kirjoittaessaan rehtoreiden tunnejohtamisella olevan suuri merkitys opettajien kehittämisen ohjauksessa. Leithwood (2006, 191) siteeraa myös Podsakoffia ym. (1996) kirjoittaessaan, että rehtorin tulee kunnioittaa opettajan tunteita ja tarpeita. Hen-

kilööstöstä huolehtiminen ja henkilöstötehtäviin keskittyminen ovat osa rehtorin kontingenssijohtajuutta, mikä näkyy valmiutena myötäillä erilaisissa organisaation tilanteissa. (vrt. Leithwood 2006, 191; Leithwood ym. 2008; 32–33.)

Koulun kehittämistehtävään sitoutuminen edellyttää sitoutumista kouluorganisaatioon muutenkin. Kouluorganisaation arvoihin kiinnittyminen voi mahdollistaa vahvan sidoksen oman itsen ja organisaation välille, eikä sidos katkea ammatillisesti stressaavien ja vaativienkaan tilanteiden alla. Parhaimmillaan opettaja ja rehtori puolustavat oman kouluorganisaationsa arvoja ja menettelytapoja, reflektovat omia toimintojaan ja sitoutuvat myös toiminnan kehittämiseen. (vrt. Owens 1997, 35.)

Tutkimuksessa esille tulleet tunnejohtaminen ja kontingenssijohtamisen taito eivät kuitenkaan tue sitä, että rehtorit tunnistaisivat omassa ajattelussaan LMX-teorian mukaisesti matalan ja korkean vaihtosuhteen olemassa olon vaikutuksen. Rehtorit kuvasivat tunnistavansa kehitysmuotoisempia opettajat, mutta haastatteluvastauksissa ei tullut millään tavalla esille se, että rehtorit käyttäisivät organisaatiokansalaisuudeltaan aktiivisempia opettajia enemmän hyödyksi lähimpinä työtovereinaan koulun kehittämisen apuna.

Rehtorit jaottelivat opettajat kehittämismuotoisiin tai opinhaluisiin ja taantuviin tai vuodesta toiseen samalla tavalla työtään tekeviin. Tämä näkyi selvimmin rehtoreiden kokemuksissa opettajien täydennyskoulutustumista kuvailtaessa. McGregor kehitti teoreettisen mallin kehittämis- ja organisaatiositoutuneisuuden tarkastelemiseksi. Teoria X ja teoria Y ovat kaksi lähes vastakohtaista selitystä luonnollisissa tilanteissa esiintyvälle käyttäytymismalleille. Ne perustuvat kahteen erilaiseen näkemykseen tai oletukseen ihmisten perusluonteesta. (McGregor 1960; Owens 1997, 35–36.) Teoria X kuvaa organisaation johtajan tapaa ajatella työntekijöitään ihmisinä, jotka eivät sitoudu työhönsä. He tarvitsevat jatkuvaa valvontaa ja seurantaa, he haluavat mahdollisimman vähän vastuullisia tehtäviä ja heillä ei ole juurikaan kunnianhimoa työnsä suhteen. Teoria Y kuvailee organisaation johtajan tapaa ajatella työntekijöistään lähes päinvastaisella tavalla: työntekijät viihtyvät työssään, he ovat sitoutuneita organisaation tavoitteisiin, he toimivat aloitteellisesti ja hakeutuvat yhä vastuullisempiin tehtäviin. (McGregor 1960; Owens 1997, 36; Owens & Valesky 2010.) Rehtoreiden ajatukset kehittämismuotoisista ja taantuvista opettajista, kuten myös teoria X ja Y ovat samansuuntaisia LMX-teoreettisen tarkastelun kanssa (vrt.työyhteisötaitot; Keskinen & Perkiö 2011).

Kuvasin aiemmin nelikentässä (kuvio 5, s. 47) sitä, kuinka koulun rehtori voi asettaa opettajat kehittämisen merkityksellisyyden suhteen neljään eri kategoriaan. Olen tarkastellut aiempien teoreettisten mallien sekä tässä tutkimuksessa esille tulleiden asioiden teoreettista yhtälöä. LMX-teoreettinen tarkastelu yhdistyy McGregorin teoriaan X ja Y. Rehtori, joka kokee opettajan olevan sisäpiiriläinen ja suhtautuvan työhönsä teoria Y:n mukaisesti, antaa opettajalle enemmän vapauksia oman pedagogiikkansa hoitamiseen, vastuullisempia tehtäviä sekä rehtorin arvostusta. Opettajan työn itsesäätely

lisääntyä. Hallinnan tunteen teoreettinen malli (Antonovsky 1987) sekä Demand Control Support -malli (Karasek & Theorell 1990) tuovat tarkasteluun hyvinvoinnin kehittämisen elementin (organisaatio-orientaatio). Hyvinvointi voi teoreettisesti tarkasteltuna tosin lisääntyä silloinkin, kun oman itsensä kehittäminen koetaan merkityksellisenä, mutta organisatorinen vieraantuminen on tapahtunut. Rehtori on sallinut opettajalle vapaat kädet toimia eikä hän tue opettajan osallisuutta koko koulun kehittämisessä. Opettaja on vieraantunut organisaatiosta, mutta työn autonomia ja oman kehittämisen aktiivisuus tuovat hänelle hyvinvointia ja työmielekkyyttä (urasuuntautuneisuus).

Rehtorin luonteenpiirteet, tapa toimia johtajana ja hänen oma uskomuksensa opettajakunnastaan vaikuttavat koulun kehittämistehtävään ratkaisevalla tavalla. Likertin (1961) johtamisteorian mukaan osallistava rehtori luottaa opettajakuntaansa. Luottamus syntyy tunteesta ja tietämyksestä (Laine 2008). Kehittämismyönteinen opettajainhuone täyttyy vuorovaikutteisesta pedagogisesta keskustelusta, ja opettajat ottavat osaa koulun toimintakulttuuria koskevaan päätöksentekoon. Mielipiteiden lausuminen on luontevaa, ja opettajat työskentelevät tiimeissä. Opetushenkilöstö kokee olevansa kollektiivisessa vastuussa koulun tavoitteiden saavuttamisesta. Opettajat ovat saaneet itse osallistua koko koulun yhteisten kehittämistavoitteiden asettamiseen. (vrt. Owens & Valesky 2010.) Kehittämismyönteisyyttä lisäävät osallistava johtajuus, luottamus ja laadukas vuorovaikutus (vrt. Soini, Rauste-von Wright & Pyhältö 2003). Hyvä vuorovaikutus rehtorin ja opettajan välillä edistää korkean vaihtosuhteen syntymistä. Korkean vaihtosuhteen myötä tunneymmärrys lisääntyy: rehtori oppii tuntemaan opettajan toiminnan ja sen vaatimukset. Tunneymmärrys auttaa rehtoria löytämään oikean tavan ohjata opettajaa kehittämistehtävää kohden.

McGregorin (1960) mukaan teorian X mukaisesti ajattelevat johtajat saavat yleensä aikaan huonompia tuloksia. Kehittämishakuiset johtajat käyttävät teoria Y:n mukaisia tausta-ajatuksia, mikä aikaansaa parempia tuloksia ja voimaannuttaa opettajia kehittymään. Tätä ajatusta lähellä on Laulaisen (2010, 23) käyttämä käsite *valtaistaminen*, jolla hän kuvaa laajemmin jaetun johtajuuden myötä alaiselle annettua valtaa ratkaista asioita ja kehittymistä. Opettajalle, jonka rehtori kokee toimivan Y:n tavoin, on luonnollisempaa jakaa johtajuutta ja luottamusta kehittämistehtävän edessä.

Nykyajan johtamista käsittelevässä tieteellisessä keskustelussa McGregorin teoriat X ja Y ovat edelleen usein esillä, vaikka useat organisaatiotutkijat ovatkin ottaneet empiirisestä tutkimuksesta nousseen kontingenssiteorian (Burns & Stalker 1961) enemmän omakseen. Kontingenssiteorialla on yhtäläisyytensä situationaalisen johtamisen (Hersey & Blanchard 1977) kanssa. Koulun johtamisessa korostuu kunkin aikakauden ja tilanteen kontekstuaalisuus. Tämä edellyttää rehtoreilta tiedostunutta ajan seuraamista: mitkä ovat tämän ajan vaatimukset koululle? Koska ohjausta tähän on vain vähän tai ei ollenkaan saatavilla, rehtoreiden tulee myös ratkaista yksin, mitä esille tulevista situaatioista tulee lähteä seuraamaan ja millaisia ratkaisuja ne koulussa edellyttävät ja mihin se johtamistehtävässä vaikuttaa.

Rehtori toimii lähes fayolaisittain pohtiessaan opettajan suoritusta – toimenpiteet klas-sisen koulukunnan mukaiseen työn suorituksen mittaamiseen ja valvomiseen jäävät kuitenkin tekemättä. Rehtorin instruktionaalisuus ja transformaalisuus vaihtelevat eri opettajien kohdalla. Kontingenssijohtajuus on rehtorin työssä sidottavissa henkilöiden kohtaamiseen eikä niinkään koulun toiminnasta johtuvien tilanteiden johtamiseen. Voimaannuttava tai valtaistava jaetun johtajuuden toimintatapa jäävät halutuiksi tavoit-teiksi, sillä selviä voimaannuttavia toimenpiteitä ei aineistosta nouse esille.

Koulussa tuntuva kiire ja työn hektisyys eivät anna rehtorille aineiston mukaan mahdol-lisuutta syventyä osaamisaluekartoituksiin tai jatkuviin kehittämiseen tähtääviin peda-gogisiin keskusteluihin. Myös rekrytinnissa kokemus on merkittävässä asemassa. Koulun toiminta-ajatukseen sopivien opettajien rekrytointi on koulun laadun ja tulevai-suuden kannalta merkityksellistä (Karikoski 2009, 262). Silti osa haastatteluista rehto-reista haluaa välttää eripuraa synnyttävien opettajapersoonien palkkaamisen osaamis-vajeen jatkumisenkin uhalla.

Koulussa tarvittavan, halutun osaamistason tunnistamista vaikeuttaa aineiston mukaan se, että rehtoreilla ei ole selkeätä käsitystä siitä, mitä koululta tulevaisuudessa vaadi-taan ja mitä ulkoisia vaatimuksia tulisi seurata. Rehtorit kokevat paineita jatkuvan muu-toksen ja koulun kehittämisen keskellä. Koulun kehittämistä koskevat yksittäiset asiat, jotka tulevat esille esimerkiksi lukuvuosisuunnittelun yhteydessä, olivat kunnossa, mut-ta laajempien ja pitkäaikaisempien visioiden luominen tuntui rehtoreista työläältä ja vaikealta yksin. Rehtori haluaa olla etulinjassa kehittämässä kouluun, mutta tutkimuk-seen osallistuneet rehtorit totesivat joutuvansa tekemään yksin ratkaisuja kehittämis-kohteiden arvottamiseksi. Kokemus ja koulutuspolitiikan seuraaminen tuovat helpotus-ta. Kokemus ja asiantuntemus auttavat rehtoria tekemään myös luovia ja innovatiivisia ratkaisuja koulun kehittämiseksi. (vrt. Hakkarainen 2009.)

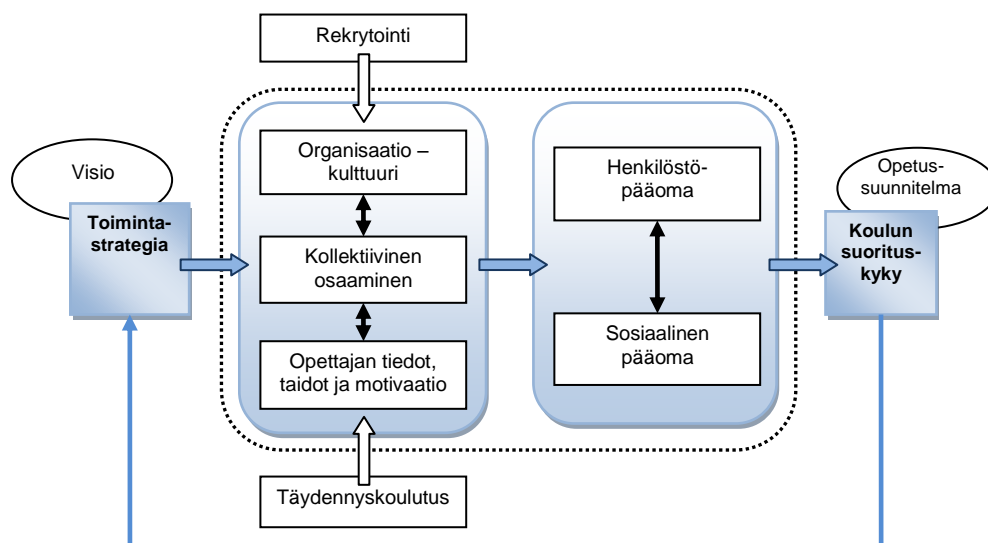
Visiointi ja strateginen suunnittelu koetaan tärkeiksi elementeiksi koulun kehittämisen suuntaamisessa, kuten strateginen kehittämissuunnitelmanakin, mutta tutkimuskouluissa ei ollut kulttuurista sellaisen rakentamiseksi. Kehittämissuunnitelmana toimivat työ- ja täydennyskoulutussuunnitelma, jotka eivät kuitenkaan sisältäneet koulun toiminnan kehittämiseen tähtääviä asioita (vrt. Hämäläinen & Hämäläinen 2011, 12). Rehtoreilla ei ollut käytössään keinoja opettajien sitouttamiseksi vision rakentamiseen tai sitoutu-miseen vision suuntaiseen työskentelyyn. Tutkimusjakson loppupuolella rehtoreita kehoitettiin kirjaamaan koulun kehittämisalueet koulun työsuunnitelmaan lukuvuoden alussa. Varsinaista strategista kehittämissuunnitelmaa ei kouluilla kuitenkaan ollut.

Koulun hektinen arki ei jätä rehtoreille aikaa koulun kehittämisen visionääriseen suun-nitteluun. Visiointi ja strateginen suunnittelu eivät näin ollen ohjaa koulun kehittämistä siinä määrin, kuin se rehtoreiden mielestä olisi tarpeen. Selkeä suunta ja ylätasoinen visio, johon oman kouluyksikön strateginen suunnittelu sidotaan, on tarpeen visiojohta-misen tueksi. (vrt. Kangaslahti 2007.) Pedagogisen johtajuuden määrittelyssä nousi esille vision ohjaama johtajuus. Tutkimuskouluilla ei kuitenkaan ollut aukikirjoitettua suuntaa. Tuskin voidaan kuitenkaan väittää, että rehtorit eivät olisi toimineet pedagogi-

sina johtajina kouluissaan. Pedagoginen johtajuus näkyy rehtorin tapana käsitellä muutostilanteita ja opettajien osaamisen kehittämistä.

Buller & McEvoy (2012) esittävät organisaation kehittämistä kuvaavan *näkölinjan* ("Line of Sight"). Bullerin & McEvoy (2012) mukaan henkilöstöpääoman suunnittelu ja organisaation kehittämislinjoja kuvaavat strategiat yhdessä muodostavat toimintakentän, joka muodostuu organisaatiossa olevasta osaamisesta ja sosiaalisesta pääomasta, kuten vuorovaikutustyyleistä. Osaamisen ja vuorovaikutuksen tuloksena syntyvät organisaation suorituskyky ja tulokset.

Rehtoreiden näkemykset ovat hyvin samansuuntaisia: näkölinja on ymmärrys koulun tavoitteista ja siitä, mitä toimenpiteitä tulee tehdä, jotta tavoitteet saavutetaan. Samanhenkisyys on kehittämistehtävässä helpottava lisä: opettajarekrytoinnissa rehtori etsii myös samanhenkisyttä. Rehtorilla sekä opettajilla tulisi olla selkeä käsitys koulun kehittämisen suunnasta, jotta he voisivat sitoutua toimimaan sen mukaisesti. (Boswell 2006; Karikoski 2009; Buller & McEvoy 2012.) Rekrytointi ja täydennyskoulutus tukevat kollektiivista osaamista. Kuviossa 17 on esitetty Bullerin & McEvoy (2012, 48) näkölinjaan perustuva ajatus, kuinka rehtori hahmottaa rekrytoinnin ja täydennyskoulutuksen vaikuttavan koulussa olevaan kollektiiviseen osaamiseen ja organisaatiokulttuuriin sekä niiden vaikutuksen vuorovaikutukseen perustuvaan henkilöstöpääomaan (koulun henkilöstö) ja sosiaaliseen pääomaan (henkilöstön väliset vuorovaikutussuhteet). Mikäli katkoviivoitetun alueen sisällä tapahtuva kehittäminen ja vuorovaikutus tapahtuvat koulun kehittämisstrategian suunnassa, se parantaa koulun suorituskykyä opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisessa toiminnassa. Haastatteluvastausten perusteella näkölinjan kaltainen ajatusmalli oli rehtoreilla mielessä. Tutkimuksessa esille tulleet seikat kuitenkin kertovat, että näkölinjan kaltainen toiminta jää vain ajattelun tasolle: tutkimukseen osallistuneilla kouluilla ei ollut aukikirjoitettuja strategioita, täydennyskoulutussuunnitelmaa tai osaamisen jakamiseen tähtääviä kollektiivista osaamista lisääviä toimenpiteitä.



Kuvio 17. Koulun kehittämisen näkölinja (vrt. Buller & McEvoy 2012)

Strateginen suunnittelu ja visioiden rakentaminen ovat tulleet koulumaailmaan liiketaloudellisena perimänä, eikä koulu ole perinteisesti toiminut senkaltaisen toiminnan keinoin. Nyky-yhteiskunnan odotukset koululle ovat suuria, ja koulut ovat pakotettuja hyväksymään ajatuksen jatkuvasta muutoksesta. Koulukeskustelussa esille otettu koulutuksen visioiden laatiminen ja visioita seuraava johtamiskulttuuri kuuluvat tähän aikaan. Niiden tarpeellisuudesta ja hyödyllisyydestä ei ole vielä koulujen tasolla riittävästi tutkimustietoa. Rehtorit kokevat visioinnin tarpeellisena, ja epäilen kokemuksen johtuvan osaksi epävarmuudesta tulevaisuutta kohtaan sekä kuuliaisuudesta nykyjohtajalta vaadittavia johtamiskompetensseja kohtaan.

9.1.3 Täydennyskoulutukseen ohjaaminen

Kehittämisen formaalina keinona otin esille opettajien täydennyskoulutuksen. Työn ohella tapahtuva ammatillinen kehittyminen voi tapahtua myös mentoroinnin, työparityöskentelyn, varjostamisen tai koulussa tapahtuvan pedagogisen keskustelun ja reflektoinnin avulla. Informaalia täydennyskoulutusta tapahtuu kouluissa lähinnä suunnitelmattomasti. Informaalin täydennyskoulutuksen vaikutus kehittymiselle on merkittävää, mutta rehtorit eivät kuitenkaan kuvailleet suunnitelmallisia järjestelmiä sen toteuttamiseksi. Syynä myös tähän saattaa olla ajan puute informaalin kouluttautumisen suunnittelemiseksi. Formaaliin täydennyskoulutukseen opettajat osallistuvat lähinnä omista tarkoituseristään lähtien. Suunnitelmallinen osallistuminen täydennyskoulutukseen ei ollut osa koulun toimintakulttuuria kuin kahdessa tapauksessa neljästätoista.

Suunnittelematon täydennyskoulutus ei rehtoreiden mukaan kehitä koko koulua eikä lisää kouluorganisaation kollektiivista oppimista ja osaamista, mutta se saattaa lisätä opettajan hyvinvointia ja motivaatiota. Motivoitunut opettaja kouluttautuu ja täydennyskoulutus tuo lisämotivaatiota. Yksilön tasolla voi tapahtua myös osaamistason kehittymistä. Täydennyskoulutukseen osallistuminen on pirstaloitunutta ja jäsentymätöntä, ja sitä säätelee enemmän täydennyskoulutukseen varattu resurssi kuin koulun kehittämistehtävästä johtuva täydennyskoulutuksen tarve.

Rehtorit kuvailivat käyttävänsä tunnetaitojaan hyödykseen kehottaessaan opettajia osallistumaan täydennyskoulutukseen, jonka tarkoituksena on kehittää opettajaa jollain osaamisalueella. Asiantuntijaorganisaation johtajana rehtorilla ei ole välttämättä parempaa pedagogista osaamista itsellään kuin opettajallakaan, mutta hänen asemansa esimiehenä oikeuttaa hänet arvioimaan opettajan osaamista ja suoriutumista opetus-tehtävästä. Rehtorit ovat ohjaustehtävissään varovaisia: he eivät tyydy autoritaariseen instruktionalismiin ohjaustilanteessa, vaan he kuvailevat toimivansa ohjaustilanteessa tunnetaidoillaan.

Opettajat valitsevat täydennyskoulutuskurssit usein omalta mukavuusalueeltaan, eikä lähikehityksen vyöhykkeen (Vygotsky 1978) ulkopuolisille alueille haluta välttämättä mennä: rehtoreiden mukaan pelko osaamattomuudesta ja hallinnan tunteen menettämisestä koulutuksen aikana voivat olla olennaisia koulutuksen valintaan liittyviä tekijöitä. Koulutuspoliittisten uudistusten jälkeen, kun lähikouluperiaate, tehostettu tuki ja erityisen tuen tarpeessa olevan oppilaan kohtaaminen ovat tulleet lähelle jokaisen opettajan työtä, koulutusvalinnat ovat kuitenkin monipuolistuneet. Tutkimukseen osallistuneet yläkoulun rehtorit totesivat, että opettajat lähtevät selkeämmin hakemaan täydennyskoulutuksesta uusiutumista sekä uusia tietoja ja taitoja. Aineopettajajärjestelmässä toimivassa yläkoulussa myös oppiaineiden opetukseen liittyvät uudet asiat saavat opettajat osallistumaan täydennyskoulutukseen. Alakoulussa ilmiö on näkyvisää, mutta rehtoreiden käsityksen mukaan harvemmin: useimmin opettaja lähtee päivittämään jo hallitsemaansa asiaa. Tälläkin voi olla opettajan oman työmotivaation kannalta merkitystä: täydennyskoulutukseen osallistuminen lisää opettajan työhyvinvointia, sillä koulutuspäivien aikana mahdollistuva reflektiivinen keskustelu saattaa tuoda opettajan työotteeseen jotain uutta.

Mikäli koulutukseen osallistuu työpari, joka suunnitelmallisesti levittää koulutuksessaan oppimaansa uutta asiaa koko opettajakunnan käyttöön, tai koulutus on tilattu paikallis-koulutukseksi koko opettajakunnalle, täydennyskoulutuksen merkitys koko koulun kollektiivisen osaamisen kehittämiseksi kasvaa. Täydennyskoulutus voi olla oppivan organisaation kehittymisen elementti, mikäli siihen osallistuminen on suunnitelmallista ja se palvelee koko koulun kehittämistehtävää. Täydennyskoulutuksella voi olla myös henkistä työkykyä ylläpitävä ja kehittävä rooli. Kuten aiemmin mainitsin, kehittämistä oli kuvattu työsuunnitelmissa 2010-luvun työsuunnitelmamuutoksen jälkeen ja täydennyskoulutukseen osallistumista varten oli opetustoimeen jätetty erillinen suunnitelma, mutta varsinaista erillistä kehittämissuunnitelmaa ei kouluilla ollut (vrt. Piesanen ym. 2007;

Hämäläinen & Hämäläinen 2011). Tästä johtuen täydennyskoulutuskaan ei ollut rehtorin johtaman visionäärisen koulun kehittämistä palvelevaa, vaan yksittäisen opettajan osaamistason tai työmotivaation parantamiseen tähtäävää osittain suunniteltua resurssien käyttämistä. Rehtorin osa opettajien täydennyskouluttautumisen suunnittelijana on vähäinen. Rehtori toimii tarvittaessa instruktionaalisen johtajan tavoin ohjaten ja opastaen opettajia osaamisen päivittämiseen liittyvissä tilanteissa, mutta rehtori ei kehityskeskusteluja lukuun ottamatta juurikaan puutu opettajien täydennyskoulutukseen osallistumiseen. Kehityskeskustelujen yhteydessä opettajien kehittymiseen liittyvät asiat otetaan esille. Rehtorit tiedostavat hukatun resurssin: mikäli osallistuminen olisi suunnitelmallisempaa ja kollektiivisempaa, resurssit täydentäisivät koulun kehittymistä oppivana organisaationa.

Kouluttautumisen tulee tuottaa organisaatiolle lisäarvoa. Mäkelä (2007, 165) kirjoittaa omassa väitöstutkimuksessaan, että tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden henkilöjohtamiseen (noin viidesosa rehtorin koko työajasta) liittyvistä tehtävistä 25 % liittyi kouluttautumisen suunnitteluun ja omaan kouluttautumiseen. Seurantatutkimuksessa vuosina 1998–2005 todettiin, että opettajien osallistumattomuus on ollut selvässä kasvussa. Tutkimuksessa suositellaan opettajankoulutuksen järjestämistä uudelleen siten, että opettajan ammattitaidon ja osaamisen päivittäminen kuuluu kokonaisuuteen. Peruskoulutus sisältäisi uran alkuvaiheen koulutuksen, ja siihen kytkettäisiin jatkovaiheen täydennyskoulutus. Haastattelututkimuksessa tuli esille myös malli, jonka mukaan opettajan viimeistely pätevytyminen ammattiin tapahtuisi vasta peruskoulutuksen jälkeisen työssäoloajan aikana suoritettujen pakollisten täydennyskoulutusjaksojen myötä. Tätä perusteltiin mm. aloittelevan opettajan kulttuurisen ja sosiaalisen kasvun lisäämisellä sekä käytännön työssä esille nousseiden ilmiöiden käsittelyllä koulutuksessa. (Piesanen ym. 2007.)

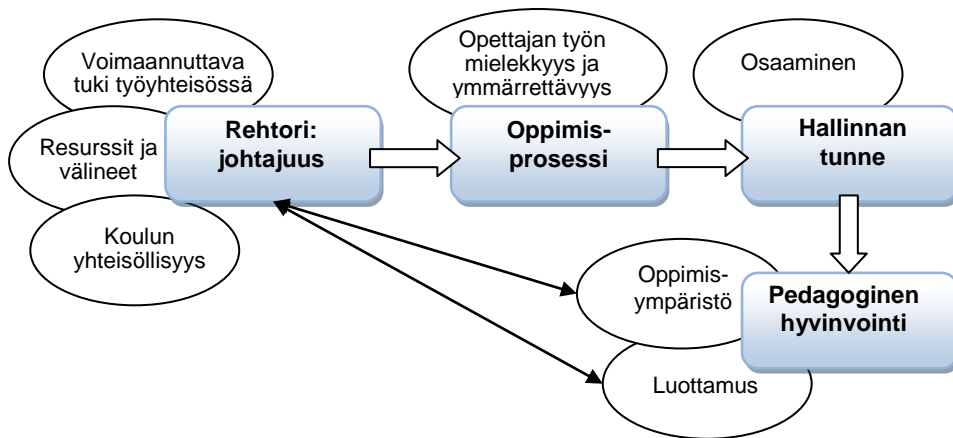
9.2 Pedagoginen hyvinvointi koulussa rehtoreiden kokemana

Pedagoginen hyvinvointi on hyvinvoinnin spesifi osa, joka näyttäytyy koulussa esiintyvissä vuorovaikutussuhteissa sekä koulun ilmapiirissä. Pedagoginen hyvinvointi on rehtorin työn kannalta tarkasteltuna ilmapiiristä huolehtimista: rehtorin vaikutus koulun pedagogisen hyvinvoinnin syntyymiseen on merkittävä. Voimaannuttava, luottamukseen perustuva johtaminen, johon sisältyy opettajien kannustaminen ja motivointi, tuottaa pedagogista hyvinvointia.

Oppilasaineksen muuttuessa ja tulevaisuuden koulun haasteiden edessä opettajan on uusiuduttava ja täydennettävä pedagogista osaamistaan eri tavoin. Nykykoulussa oppilasaineksen ääripäiden kanssa pärjääminen asettaa opettajalle suuren haasteen. Peruskoulun strategisten linjausten myötä opettajan on onnistuttava perustehtävässään sekä tehostetun että myös erityisen tuen oppilaiden haasteiden kanssa, kuten myös lahjakkaiden tai sosiaalis-emotionaalisesti haastavan oppilasaineksen kanssa. Opettajan hallinnan tunne voi vaihdella opettajien toimiessa erilaisten tahojen kanssa: opetta-

ja voi tuntea hallitsevansa tilanteet luokassaan oppilaiden kanssa, mutta hän voi kokea olevansa heikoilla opettajayhteisön jäsenenä. Samoin hän voi kokea pedagogista hallinnan tunnetta, mutta hän voi tuntea koulun kehittämisvaatimukset yksilöiden ja kouluorganisaation tasolla stressaaviksi ja hyvinvoinnin kannalta negatiivisiksi seikoiksi. (Soini ym. 2010a, 739.)

Rehtoreiden näkemys pedagogisen hyvinvoinnin syntymisestä ja esiintymisestä koulussa noudattaa Karasekin & Theorellin (1990) näkemystä tuen, työn itsesäätelyn, hallinnan tunteen ja hyvinvoinnin ketjusta. Seuraava kuvio esittää rehtoreiden näkemykset yhdistettyinä Karasekin & Theorellin (1990) teoreettiseen malliin.



Kuvio 18. Pedagoginen hyvinvointi rehtoreiden käsitysten pohjalta (vrt. Antonovsky 1987; Karasek & Theorell 1990)

Kuvion 18 vasempaan reunaan on kuvattu koulun toimintakulttuurissa näkyvät asiat, kuten rehtorin tapa toimia voimaannuttavana johtajana, opetuksen järjestämiseen liittyvät resurssit ja mahdollisuudet sekä koulun yhteisöllisyyden aste. Rehtorin johtamista pa vaikuttaa edellä mainittuihin koulussa esiintyviin toimintakulttuurin osa-alueisiin. Rehtorin pedagoginen johtajuus säätelee tapaa, jolla hän jakaa resursseja, muodostaa opetusryhmiä tai motivoi ja kannustaa opettajia. Mikäli vasemman puolen soikioissa kuvatut tekijät toimivat, seurauksena on opettajien ja rehtorin yhdessä muodostama oppimisprosessi, jolla tarkoitetaan koulun kykyä kehittyä ja halukkuutta oppia uutta. Yhteisen oppimisprosessin seurauksena opettajien ja rehtorin hallinnan tunne kehittyä ja seurauksena on työtyytyväisyyttä ja hyvinvointia. Pedagogisen (koulussa esiintyvän, työhön liittyvän) hyvinvoinnin tasoon vaikuttavat oppimisympäristö sekä luottamus. Henkinen oppimisympäristö ja opettajakunnan välinen luottamus ovat yhteydessä koulun yhteisöllisyyteen. Heikomman fyysisen oppimisympäristön negatiivista merkitystä

pedagogisen hyvinvoinnin kehittymiselle ei pystytty tällä tutkimuksella osoittamaan. Rehtoreiden käsitykset oppimisympäristön vaikutuksesta pedagogiselle hyvinvoinnille olivat hyvin ristiriitaisia.

Koulun yhteisöllisyyttä lisää myös työyhteisössä annettu sosiaalinen tuki. Rehtorit korostivat yhteisöllisyyden merkitystä. Yhteisöllisyys vaikuttaa yhteiseen oppimisprosessiin ja yhteisen, kollektiivisen osaamisen hyötykäyttöön koulussa. Opettajien tulee tietää, millaista osaamista koulussa tarvitaan. Sitä varten koulussa on rehtoreiden mukaan keskusteltava myös opettamiseen, koulun kehittämiseen ja osaamisen kehittämiseen liittyvistä arvoista. Hyvinvoinnin taustalla olevan hallinnan tunteen tukemiseksi rehtorin tulee johtaa arvokeskustelua siten, että opettajien työn ymmärrettävyys, hallittavuus ja mielekkyys kirkastuvat. Kehittääkseen ymmärrystään omaa työtään kohtaan opettajan tulee voida luottaa siihen, että tulevaisuuden mukanaan tuomat työtehtävät ovat järjestettävissä ja selitettävissä, elleivät ne ole peräti ennakoitavissa. Samoin opettajan työn kehittämisen kannalta olisi hyödyllistä, mikäli opettaja voisi luottaa saatavilla oleviin resursseihin, jotta työ tulisi tulevaisuudessakin tehdyksi hyvin (työn hallittavuus resurssien suhteen). Kun opettaja voi kokea työnsä mielekkääksi, työssä esiintyvien ongelmien ratkaiseminen tuntuu emotionaalisestikin viisaalta ja sitoutuminen työhön tuntuu arvokkaalta. (vrt. Antonovsky 1987, 16–18.)

Antonovskyn (1987) mukaan henkilö, jolla on vahva hallinnan tunne, on emotionaalisesti ja kognitiivisesti kyvykäs kohtaamaan ja ratkaisemaan ongelmia (vrt. Pallant & Lae 2002, 40). Rehtoreiden käsitykset hallinnan tunteesta, oppimisesta ja pedagogisesta hyvinvoinnista saavat tukea Antonovskyn ajatuksista. Esille nousee myös kehä: Antonovskyn mukaan henkilö, jolla on vahva (elämän)hallinnan tunne, ratkaisee elämässään eteen tulevia ongelmia. Rehtorit taas kokivat, että sosiaalinen tuki, yhteisöllisyys ja resurssointi voimaannuttavat opettajan oppimaan uutta ja tämä lisää opettajan ammatillista hallinnan tunnetta. Rehtorit löysivät opettajia voimaannuttavia lähteitä myös oman johtajuutensa ulkopuolelta: työtovereiden tuki ja sosiaalinen työskentelyympäristö koettiin voimaantumisen lähteinä, vaikkakin useat tutkimukseen osallistuneet rehtorit pitivät haastatteluvastauksissaan juuri esimiestä tärkeimpänä opettajiin vaikuttavana tekijänä. Aiemmissa tutkimuksissa esille otettu kollegiaalinen tuki (Antonovsky 1987; Soini ym. 2010a) ei tullut tässä tutkimuksessa suoranaisesti esille. Tuella ja resurssoinnilla lienee vaikutusta ongelmanratkaisutaitoihin ja niiden kehittymiseen. Näin ollen ainakin osittain myös resursseilla ja ulkoisella työskentely-ympäristöllä voidaan sanoa olevan vaikutusta pedagogisen hyvinvoinnin kontekstissa. Työympäristön ja sosiaalisen tuen merkitys opettajalle voi kertoa organisaation sulautumisesta eli ryhmäorientaatiosta (kuvio 5, s. 47). Opettajan pedagoginen hyvinvointi voi kehittyä myös organisaation kehittämistehtävässä ilman yksilöllistä tarvetta tai kokemusta osaamisen kehittämisestä.

Haasteelliseksi pedagogisen hyvinvoinnin kokemuksen syntyminen tai sen tunnistaminen osoittautui sellaisten opettajien kohdalla, jotka ovat ulkopiiriläisiä ja joiden luottamuksen aste suhteessa rehtoriin ei ole kehittynyt korkealle. Tutkimus ei antanut kui-

tenkaan vastausta siihen, kokeeko ulkopiiriläinen organisaatiosta irtautunut opettaja itse pedagogista hyvinvointia siitä syystä, että rehtori antaa hänen jäädä koulun kehittämistehtävän ulkopuolelle. On mahdollista, että organisaatiosta irtautunut tai vieraantunut opettaja kokee henkilökohtaista pedagogista hyvinvointia voidessaan jättäytyä koulun yhteisöllisyyden ja yhteisten kehittämis- tai oppimisprosessien ulkopuolelle. Tutkimuksella ei saatu vastausta siihen, kokevatko rehtorit organisaatio-orientoituneilla opettajilla olevan vahvempi kokemus pedagogisesta hyvinvoinnista kuin organisaatiosta vieraantuneilla (urasuuntautuneet) tai irtautuneilla opettajilla.

Koulun kiireen tuntu ja opetussuunnitelman laajuus vaikeuttavat koulussa käytävää pedagogista keskustelua. Aikaa ei tunnu olevan riittävästi koulussa olevan osaamisen, koulun kehittämisen tai pedagogisen hyvinvoinnin kokemuksen analysointiin (vrt. Niiranen 2013a). Aktiivinen pedagoginen keskustelu muodostuu opetussuunnitelman tavoitteiden käsittelemisestä yhdessä, opettajien ammatillisen oppimisen ja kehittymisen vahvistamisesta ja koulun yhteisöllisyyden arvioimisesta. Jotta tämä tutkimuksessa esille tullut, rehtoreiden tärkeänä pitämä tapa koulun pedagogisen toimintakulttuurin vahvistamiseksi olisi mahdollista, se vaatii myös rakenteiden tarkastelua. Yhtenä keskustelua lisäävänä toimenpiteenä rehtorit mainitsivat aiemmin mainitut opettajien väliset mentorointisuhteet. Mentorointisuhde voi vahvistaa työyhteisön antamaa sosiaalista tukea, lisätä sosiaalisen pääoman vuorovaikutteisuuutta ja parantaa luottamussuhteita. Pedagogisen keskustelun tarve, mentorointi ja rakenteiden tarkastelu kulkivat mukana rehtoreiden kommentoissa tulevaisuusverstaasvaiheesta palaustervestaaseen saakka. Tutkimustulosten mukaan kaikilla näillä elementeillä on vaikutusta pedagogisen hyvinvoinnin kokemuksen syntyymiseen.

9.3 Lopuksi

Rehtorin johtajuus on tämän tutkimuksen mukaan kontekstiin ja tilanteeseen sidottua. Konteksti- ja tilannesidonnaisuus tukevat myös LMX-teoriaa rehtorin johtamistoiminnan taustalla (vrt. Ahonen 2008; Keskinen 2012). Rehtorit ottivat huomioon koulussa kulloinkin vallitsevan tilanteen johtaessaan keskustelua koulun kehittämiseksi. Rehtoreiden vastauksista selvisi myös, että he tarvitsevat erityisiä tunteita kyetäkseen muokkaamaan omaa johtamiskompetenssiaan situationaalisesti. Koulun arkipäivän lisäksi opettajien erilaiset elämäntilanteet, persoonat ja kehittymishalukkuus ovat niitä elementtejä, joita rehtori joutuu huomioimaan johtamistehtävässään. Asiantuntijaorganisaatiossa johtajuuden perustuessa asiantuntemuksen auktoriteettiin instruktioaalinen johtajuus on herkkää – tunnetaidoista on johtamistehtävässä hyötyä. Johtajuuden kehittyessä kohti jaetumpaa johtajuutta, jossa vaihtosuhde rehtorin ja opettajan välillä kehittyy ja opettajat luottavat rehtorin kokemusperäiseen päätöksentekoon, tunnetaitojen käyttämisen merkitys johtamisessa vähenee. Suostuttelu muuttuu luottamukseksi. (vrt. Karikoski 2009.)

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että rehtoreiden mukaan pedagoginen hyvinvointi rakentuu koulussa luottamuksesta ja yhteisöllisyydestä. Rehtoreiden kokemuksen mukaan pedagogisen hyvinvoinnin merkittävät tekijät ovat kuitenkin opettajan osaamisen ja hallinnan tunne. Mikäli opettaja osoittaa vuorovaikutuksessaan rehtorin kanssa tietävänsä mitä tekee ja opettajan työn hallinta on havaittavissa, rehtori voi myös olettaa opettajan voivan pedagogisesti hyvin. Rehtori kokee opettajan olevan voimaantunut työyhteisön jäsen. Toisaalta tutkimus ei sulje pois sitä vaihtoehtoa, että yksinään viihtyvä, urasuuntautunut opettaja ei kokisi pedagogista hyvinvointia hänen omista lähtökohdistaan.

Ristiriitainen tulos on se, että rehtorit kokivat pedagogisen hyvinvoinnin edellyttävän myös yhteisen vision olemassa oloa (ks. s. 148). Tutkimuskouluissa ei ollut aukikirjoitettuja visioita, mutta silti rehtorit kokivat pedagogisen hyvinvoinnin kokemuksen kehittymisen mahdolliseksi kouluissa. Ensisijaiseksi pedagogisen hyvinvoinnin rakennuselementiksi nousi hallinnan tunne.

Lahtero (2011) on todennut tutkimuksessaan, että koulun on toteutettava yhteiskunnan sille asettamat vaatimukset. Tähän tutkimukseen osallistuneet rehtorit suhtautuivat vaatimukseen osittain kriittisesti. Visionääriseen johtajuuteen ei ole koulumaailmassa vielä totuttu, eikä koulun lukuvuosirytmii nopeine tilanteineen ole antanut rehtorille aikaa ja rauhaa keskittyä koulun pitkäjänteiseen kehittämiseen. Yksittäisiä kehittämistehäviä voidaan hoitaa osana koulun arkea, mutta pitkäjänteiseen kehittämiseen rehtorit kaipasivat tukea (vrt. Kangaslahti 2007). Opetushallituksen raportin (2013) mukaan koulun kehittyminen on riippuvainen prosessista, jossa ulkoinen ohjaus ja ajantaisainen pedagoginen tietämys muokkautuvat koulukohtaiseksi kehittämissuunnitelmaksi. Tutkimuskouluissa kehittämissuunnitelmat eivät olleet vielä juurtuneet osaksi koulun arkista kehittämistä.

Tutkimuksen perusteella voin todeta, että kaikki johtamisen ja kehittämisen elementit tarvitsevat tuekseen rehtoreiden käsitysten ja kokemuksen mukaan visionääristä suunnittelua. Visionäärinen johtajuus oli kuitenkin rehtoreille vierasta, vaikka sitä pidettiin erityisen tärkeänä. Rehtorit nostivat suunnitelmallisuuden esille kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Osaamisen kehittäminen, kollektiivisen osaamisen muokkaaminen koulun oppivan organisaation työkaluksi sekä pedagogisen hyvinvoinnin taustatekijät; kaikki tarvitsevat rehtoreiden mukaan tuekseen suunnan. Koulun toimintakulttuuriin liitetyt seikat asettivat rehtoreiden mielestä kuitenkin esteitä, jotka vähintäänkin hidastavat visionäärisen johtamisen käyttöönottoa. Kiire, ohjauksen puute ja rehtoreiden oma epävarmuus suunnan valitsemisesta tai kehittämistyön käynnistämisestä ovat rehtoreiden mukaan visioinnin esteenä. Opetusministeriön työryhmän raportti vuodelta 2006 totesi, että täydennyskoulutuksen suunnittelu edellyttäisi rehtorilta huomattavaa asiantuntemusta. Lausuma on edelleenkin ajankohtainen, eikä näkemys ole tämän tutkimuksen mukaan muuttunut.

Rehtoreiden aika koulun pedagogiseen johtamiseen jää vähäiseksi (Tornberg 2009, 159). OECD:n koulun johtamisen kehittämistä tarkastelevan hankkeen loppuraportissa todetaan, että rehtorin roolit ja velvollisuudet ovat useissa maissa muuttuneet, mutta muutoksen vauhdissa ei ole pysytty mukana. Lisääntynyt koulujen autonomia voi olla myös koulun kehittämistehtävän esteenä. OECD:n raportissa todetaan kuitenkin, että tehokkaan koulun johtamisen edellytyksiin kuuluu myös itsenäisyys koulua koskevissa päätöksentekoon liittyvissä asioissa. Raportin mukaan Suomessa asiat ovat moneen muuhun maahan verrattuna hyvin, mutta tutkijat toivoivat suomalaisen koulun johtajuuden kehittyvän enemmän yhteistyön ja verkostoitumisen suuntaan. (OECD 2008; Tornberg 2009.)

Tulevaisuudessa olisikin mielekäästä tutkia, lisäävätkö koulun yhteisöllisyys, esim. yhteisopettajuus tai muut yhteisen työn muoto pedagogista hyvinvointia tai koulun kehittymistä oppivan organisaation suuntaan. Koulun yhteisöllisyyttä on tutkittu 2000-luvulla jo jonkin verran, mutta yhteisöllisyyttä, pedagogista hyvinvointia ja rehtorin kehittämistehtävää käsittelevää tutkimusta ei ole vielä laajasti tehty. Jyväskylän yliopiston rehtori-instituutin tutkijat Seppo Pulkkinen ja Pekka Kanervio toteavat Rexi-lehteen kirjoittamassaan artikkelissa, että rehtoreita käsittelevää väitöskirjatutkimusta on Suomessa tehty sangen vähän. Kasvatustieteellisistä väitöksistä vuosien 2000-2011 aikana vain 4,2 % käsitteli rehtoreita. Rehtoritutkimukselle on siis edelleen tilausta. (Rexi-lehti 2/2014, 26-27.)

Toisaalta myös opettajien näkemyksiä rehtoreiden kehittämiskyvyistä tulisi tarkastella tutkimuksen keinoin. Opettajien kokemukset rehtoreiden kehittämiskeinoista ja toimintatavoista antavat lisää tietoa rehtoreille suunnatun koulutuksen kehittämiseen.

Lähteet

- Ahonen, H. 2008. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 352. Väitöskirja.
- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R. W. B. 2013a. "Competencies for the contemporary career: Development and preliminary validation of the Career Competencies Questionnaire", *Journal of Career Development*, vol. 40, 245–267.
- Akkermans, J., Schaufeli, W.B, Brenninkmeijer, V. & Blonk, R. W. B. 2013b. "The Role of Career Competencies in the Job Demands – Resources model", *Journal of Vocational Behaviour*, vol. 83, 356-366.
- Akselin, M-L. 2013. Varhaiskasvatuksen strategisen johtajuuden rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 1283. Viitattu 18.12.2013. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67985/978-951-44-9050-7.pdf?sequence=1>. Väitöskirja.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Alava, J., Halttunen, L., & Risku, M. 2012. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Tilannekatsaus – toukokuu 2012. Opetushallituksen muistiot, 3. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 2.10.2013. http://www.oph.fi/julkaisut/2012/muuttuva_oppilaitosjohtaminen
- Anderson, K.D. 2004. "The Nature of Teacher Leadership in Schools as Reciprocal Influences Between Teacher Leaders and Principals", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 15, no. 1, 97-113.
- Antonovsky, A. 1987. *Unraveling the Mystery of Health. How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. 1996. *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing Company.
- Armour, K.M & Makapoulou, K. 2012. "Great expectations: Teacher learning in a national professional development programme", *Teaching and Teacher Education*, vol. 28, no. 1, 336-346.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. 2007. "The Job Demands — Resources model: State of the art", *Journal of Managerial Psychology*, vol. 22, 309–328.
- Balibar, E. 1995. *The Philosophy of Marx*. London: Verso.
- Bar-On, R. 2000. "Emotional and Social Intelligence." Teoksessa R. Bar-On & J.D. Parker (toim.) *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 363-388.
- Bass, B. 1985. *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. & Avolio, B. 1994. *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bennett, N., Crawford, M. & Cartwright, M. (toim.) 2003. *Effective Educational Leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bennett, N. & Anderson, L. (toim.) 2003. *Rethinking educational leadership*. London: Sage Publications.

- Berry, J.W. 1988. "Acculturation and Psychological Adaptation; A Conceptual Overview" Teoksessa J.W. Berry & R.C. Annis (toim.) *Ethnic Psychology Research and Practice with Immigrants, refugees, Native Peoples, Ethnic Groups and Sojourners. Selected Papers from North American Regional Conference of International Association for Crosscultural Psychology, International Association of Cross-cultural Psychology*, 41-52.
- Blanford, S. 2000. *Managing professional development in schools*. London: Routledge.
- Blase, J. & Blase, J. 1999. "Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives", *Educational Administration Quarterly*, vol. 35, no. 3, 349-378.
- Bond, F. & Flaxman, P. 2006. "The ability of psychological flexibility and job control to predict learning, job performance and mental health", *Journal of Organizational Behavior Management*, vol. 26, 113-130.
- Boswell, W. 2006. "Aligning employees with the organization's strategic objectives: Out of the "line of sight", out of mind", *International Journal of Human Resource Management*, vol. 17, no. 9, 1489-1511.
- Bradley, G. 2010. "Work-Induced Changes in Feelings of Mastery", *The Journal of Psychology*, vol. 144, no. 2, 97-119.
- Briggs, A. & Coleman, M. (toim.) 2007. *Research methods in educational leadership and management. 2. painos*. London: Sage Publications.
- Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryson, J. 2012. *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations. A Guide to Strengthening and Sustaining Organizational Achievement*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Buller, P. & McEvoy, G. 2012. "Strategy, human resource management and performance: Sharpening the line of sight", *Human Resource Management Review*, vol. 22, no. 1, 43-56.
- Burns, J. 1978. *Leadership*, New York: Harper & Row.
- Burns, T. & Stalker, G.M. 1961. *The Management of Innovation*. London: Tavistock.
- Bush, T. 2008. *Leadership and Management. Development in Education*. London: Sage Publications Ltd.
- Bush, T. & Glover, D. 2002. *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: NCSL
- Butler, R. & Shibaz, L. 2008. "Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating", *Learning and Instruction*, vol. 18, no. 5, 453-467.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: Falmer Press.
- Christ, O., Van Dick, R. & Wagner, U. & Stellmacher, J. 2003. "When teachers go the extra mile: Foci of organisational identification as determinants of different forms of organisational citizenship behaviour among schoolteachers", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 73, no. 3, 329-341.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. 2000. "Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture?", *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, no. 1, 81-101.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research Methods in Education*. 6. painos. London: Routledge.
- Cooper, R. & Sawaf, A. 1996. *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Putnam.
- Corbin, J. & Strauss, A. 2008. *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3.painos. Los Angeles: Sage Publications.
- Crawford, M. 1997. "Introduction" Teoksessa M. Crawford, L. Kydd & C. Riches (toim.) *Leadership and teams in educational management*. Trowbridge: Redwood Books, 1-5.
- Crawford, M. 2006. "Inventive management and wise leadership" Teoksessa N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (toim.) *Effective Educational Leadership*. 2.painos. London: Paul Chapman Publishing , 62-73.
- Crawford, M. 2007. "Emotional Coherence in Primary School Headship", *Educational Management, Administration and Leadership*, vol. 35, no. 4, 521-534. Viitattu 21.3.2012. <http://ema.sagepub.com/content/35/4/521>.
- Csikszentmihalyi, M. & Nakamura, J. 2002. *The Concept of Flow. The Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Daniels, K., Boocock, G., Glover, J. & Hartley, R. & Holland, J. 2009. "An Experience Sampling Study of Learning, Affect and the Demands Control Support Model", *Journal of Applied Psychology*, vol. 94, no. 4, 1003-1017.
- Davies, B. (toim.) 2007. *Developing sustainable leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Davies, B. & Davies, B. 2006. "Developing a Model for Strategic Leadership in Schools", *Educational Management, Administration and Leadership*, vol. 34, no. 1, 121-139.
- Day, C. & Sachs, J. 2004. "Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development" Teoksessa Day, C. & Sachs, J. (toim.) *International handbook on the professional development of teachers*. Milton Keynes: Open University Press, 3-32.
- DeFilippi, R. & Ornstein, S. 2005. "Psychological Perspectives Underlying Theories of Organizational Learning" Teoksessa Easterby-Smith, M. & Lyles, M. (toim.) *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Chichester: John Wiley & Sons, 19-37.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. 2001. "The Job Demands — Resources model of burnout", *Journal of Applied Psychology*, vol. 85, 499–512.
- Denzin, N. 1984. *On Understanding Emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) 1994. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- DeRijk, A., LeBlanc, P. & Schaufeli, W. & DeJonge, W. 1998. "Active coping and need for control as moderators of the demand-control -model: Effects on burnout", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol. 71, 1-18.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Drath, W. & Paulus, C. 1994. *Making common sense: Leadership as meaning making in a community of practice*. Greensboro: Center for Creative Leadership.

- Duignan, P. & Collins, V. 2003. "Leadership Challenges and Ethical Dilemmas in Front-Line Organisations" Teoksessa N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (toim.) *Effective Educational Leadership*. London: Paul Chapman Publishing, 281-294.
- Dyer, K. & Carothers, J. 2000. *The intuitive principal. A guide to leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ellinger, A.D., Watkins, K.E. & Bostrom, R.P. 1999. "Managers as facilitators in learning organizations", *Human Resource Development Quarterly*, vol. 10, no. 2, 105-125.
- Elo, A.L & Feldt, T. 2008. "Työhyvinvoinnin edistäminen ja kehittäminen" Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno. (toim.) *Työ leipälajina*. 2. painos. Juva: PS-kustannus, 311-331.
- Engeström, Y. 1998. *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Edita.
- Engeström, Y. 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskäsittely työssä*. Keuruu: Ota-va.
- Entwhistle, N. & Smith, C. 2002. "Personal understanding and target understanding: mapping influences on the outcomes of learning", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 72, no. 3, 321-342.
- Eraut, M. 1999. *Developing professional knowledge and competence*. 4. painos. London. Falmer.
- Erätuuli, M. & Leino, J. 1992. *Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana*, Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 134.
- Eskola, J. 2006. "Kaksi tapaa kirjoittaa tutkimusta.", *Kasvatus*, vol. 3, 292–300.
- Eskola, J. 2001. "Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta" Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimusteoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8.painos. Tampere: Vastapaino.
- Ezzy, D. 2002. *Qualitative Analysis: Practice and Innovation*. London: Routledge.
- Fayol, H. 1949. *General and industrial management*. London: Pitman.
- Feldt, T., Leskinen, E., Koskenvuo, M., Suominen, S., Vahtera, J. & Kivimäki, M. 2011. "Development of sense of coherence in adulthood: a person -centered approach. The population-based HeSSup cohort study", *Quality of Life Research*, vol. 20, no. 1, 69-79.
- Fiedler, F. 1967. *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fisk, G. & Friesen, J. 2012. "Perceptions of leader emotion regulation and LMX as predictors of followers' job satisfaction and organizational citizenship behaviors", *The Leadership Quarterly*, vol. 23, no. 1, 1-12.
- Foreman, K. 1998. "Vision and Mission" Teoksessa D. Middlewood & J. Lumby (toim.) *Strategic Management in Schools and Colleges*. London: Paul Chapman, 18-31.
- Foskett, N. 2007. "Strategy, external relations and marketing" Teoksessa M. Preedy, R. Glatter & C. Wise (toim.) *Strategic Leadership and Educational Improvement*. 4. painos. London: Sage Publications, 125-141.
- Foskett, N. & Lumby, J. 2003. *Leading and Managing Education. International Dimensions*. London: Paul Chapman Publishing.

- Fullan, M. 1992. *Successful school improvement: the implementation perspective and beyond*. Philadelphia: Open University Press.
- Fullan, M. 1994. *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Fullan, M. 2003. *The moral imperative on school leadership*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Gilbert, N. 2005. "Quality, quantity and the third way" Teoksessa J. Holland & J. Campbell (toim.) *Methods in Development Research*. Swansea: ITDG Publishing, 141-147.
- Ginsberg, R. & Davies, T.G. 2003. "The emotional side of leadership" Teoksessa N. Bennett, M. Crawford, & M. Cartwright (toim.) *Effective educational leadership*. London: Paul Chapman Publishing, 267-280.
- Gold, A., Evans, J., Earley, P., Halpin, D. & Collarbone, P. 2003. "Principles principals? Values-driven leadership: evidence from ten case-studies of "outstanding" school leaders", *Educational Management and Administration*, vol. 2, no. 31, 127-137.
- Goleman, D. 1997. *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. Keuruu: Otava.
- Goleman, D. 1998. *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. & Boyatzis, R. & McKee, A. 2002. *Primal Leadership, Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Graen, G., Novak, M.A. & Sommerkamp, P. 1982. "The effects of leader-member exchange and job design on productivity and satisfaction: Testing a dual attachment model", *Organizational Behaviour and Human Performance*, 30, 109-131.
- Greenberg, J. 1999. *Managing Behavior in Organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Greenberg, J. & Baron, A. 2003. *Behavior in Organizations*. 8. painos. New Jersey: Prentice Hall.
- Greenwood, D.J. & Levin, M. 1998. *Introduction to Action Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hakkarainen, K. 2009. Three perspectives on intuition. Viitattu 5.4.2012.
http://utu.academia.edu/KaiHakkarainen/Talks/26798/Three_perspectives_on_intuition
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo: WSOY
- Hamarus, P. 2007. *Opetustoimen henkilöstön kehittämissuunnitelmien tilanne Länsi-Suomen läänissä. Länsi-Suomen lääninhallituksen selvitys 2/2007*.
- Hargreaves, A. 1995. "Development and desire: a postmodern perspective" Teoksessa T. Guskey & M. Huberman (toim.) *Professional development in action*. New York: Teachers College Press, 120-130.
- Hargreaves, A. 2008. "The emotional geographies of educational leadership" Teoksessa B. Davies, & T. Brighouse (toim.) *Passionate Leadership in Education*. London: SAGE Publications, 129-150.
- Hargreaves, A. & Fink, D. 2007. "Energizing leadership for sustainability" Teoksessa B. Davies (toim.) *Developing sustainable leadership*. London: Paul Chapman Publishing, 46-64.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2000. "Mentoring in the New Millenium", *Theory into practice*, vol. 39, no. 1, 50-56.

- Hargreaves, A. & Shirley, D. 2009. *The Fourth Way. The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks: Corwin.
- Haring, M., Havu-Nuutinen, S. & Mäkihönko, M. 2008. "Toimintakulttuurit ja opettajuus esi- ja alkuopetuksessa" Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 15–34.
- Harisalo, R. 2008. *Organisaatioteoriat*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Harris, A. & Bennett, N. (toim.) 2001. *School effectiveness and school improvement. Alternative perspectives*. Biddles UK: Continuum.
- Haydon, G. 2007. *Values for Educational Leadership*. London: Sage Publications Ltd.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2005. *Voimaantuminen työyhteisön haasteena*, Helsinki: WSOY
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. *Dialogi - avain innovatiivisuuteen*. Helsinki: WSOY
- Heikkilä, K. 2002. *Tiimit - avain uuden luomiseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Heikkinen, E. 2007. *Täydennyskoulutus kainuulaisten opettajien käsitysten valossa*, Kasvatustieteiden tiedekunta, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö, Oulun yliopisto. Väitöskirja.
- Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2008. *Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki*. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 203–220.
- Helakorpi, S. 1998. *Tiimihallinta*. Hämeenlinnan Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja D:119.
- Helakorpi, S. & Ruohonen, T. 1999. *Oppi2002 Oppimisympäristöjen kehittämisprojekti. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D:121*. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.
- Henderson, D., Wayne, S., Shore, L. & Bommer, W. & Tetric, L. 2008. "Leader-Member Exchange, Differentiation, and Psychological Contract Fulfillment: A Multilevel Examination", *Journal of Applied Psychology*, vol. 93, no. 6, 1208-1219.
- Herranen, M. & Keskinen, S. 2006. *Akateemisen johtamisen kehittäminen – tavoitteena yhteisöllisyys ja johtamisosaaminen*. Turun yliopisto. Rehtorinviraston julkaisusarja 2/2006.
- Hersey, P. & Blanchard, K.H. 1977. *Management of Organizational Behavior. Utilizing Human Resources*. 3.painos. New Jersey: Prentice Hall.
- Hilpelä, J. 2001, "Uusliberalistisen koulutuspolitiikan lyhyt historia" Teoksessa A. Jauhainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 139–154.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. *Tutki ja kirjoita*. 13.–14. painos. Helsinki: Tammi.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. 1995. *Research and the Teacher*. 2. painos. London: Routledge.
- Hoekstra, A., Brekelmans, M. & Beijaard, D. & Korthagen, F. 2009. "Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition", *Teaching and Teachers Education*, vol. 25, no. 5, 663-673.
- Hofman, R. & Hofman, A. & Guldemont, H. 2001. "Social context effects on pupils' perception of school", *Learning and Instruction*, vol. 11, no. 3, 171-194.
- Holland, J. & Campbell, J. (toim.) 2005. *Methods in Development Research; Combining Qualitative and Quantitative Methods*, Swansea: ITDG Publishing.

- Holopainen, L. 2010, Pedagogista hyvinvointia tavoittelemassa. Viitattu 13.2.2012. <http://www.aeo.fi/wordpress/wp-content/uploads/2010/12/111-Holopainen-Pedagogista-hyvinvointia-tavoittelemassa.pdf>.
- Honka, J. 1997. "Johtajan rooli oppilaitoksen kehittämässä." Teoksessa P. Ruohotie & J. Honka (toim.) Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Horner, M. 2006. "Leadership theory reviewed." Teoksessa N. Bennet, M. Crawford & M. Cartwright (toim.) Effective Educational Leadership. 2. painos. London: Paul Chapman Publishing, 27-43.
- House, R. & Mitchell, R. 1974. "Path-goal theory of leadership", Journal of Contemporary Business, vol. 3, 81-97.
- Hoy, A. & Hoy, W. & Kurz, N. 2008. "Teachers' academic optimism: The development and test of a new construct", Teacher and Teacher Education, vol. 24, 821-835.
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen arviointi. Juva: Bookwell Oy.
- Huhtanen, K. & Keskinen, S. (toim.) 2009. Rehtorius peliäkö? Saarijärvi: OKKA-säätiö. Saarijärven Offset Oy.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä, Joensuun yliopisto. Kasvatutieteellisiä julkaisuja 49. Väitöskirja.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. "Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä", Kasvatus, vol. 37, no. 2, 162–173.
- Häivälä, K. 2009. Lukion opettajien ääni. Aineenopettajien käsityksiä muutoksista ja visioista lukioissa. Turun yliopiston julkaisuja C:283. Väitöskirja.
- Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto, D:32.
- Hämäläinen, K. & Hämäläinen, K. 2011. Opetustoimen henkilöstökoulutus osaamisen voimavarana. Muistio opetustoimen henkilöstökoulutuksen hyviin käytänteisiin ja kehittämistoimiin. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:9.
- Hämäläinen, K., Kangasniemi, J. & Hämäläinen, K. 2011. Finnish State-funded Continuing Professional Development System for Education Personnel. 2011 Annual conference of the association for teacher education in Europe, 24-28.8.2011. Viitattu 30.7.2013. www.ppf.lu.lv/pn/files/articles/ATEE_article_final.doc
- Hämäläinen, K. & Välijärvi, J. 2007. "Tulevaisuuden haasteita koulun rehtorille." Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus, 253–272.
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M. & Nieminen, T. & Ahonen, J. 2002. Oppilaitoksen johtaminen. Helsinki: WSOY
- James, M., Black, P., Carmichael, M., Drummond, A. & Fox, L. & MacBeath, J. 2007. Improving learning how to learn in classrooms, schools and networks. London: Routledge.
- Johnson, P. 2007. "Perusopetus - nykypäivän kansansivistystä" Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Juva: WS Bookwell Oy, 13–45.
- Johnson, G., Langley, A., Melin, L. & Whittington, R. 2007. Strategy as Practice. Research Directions and Resources. New York: Cambridge University Press.

- Johnson, G. & Scholes, K. 2007. "Understanding strategy development" Teoksessa M. Preedy, R. Glatter & C. Wise (toim.) *Strategic Leadership and Educational Improvement*. 4. painos. London. Sage Publications, 142-156.
- Jungk, M. & Müllert, N.R. 1987. *Tulevaisuusverstaat*. Karkkila: Vaskipaino.
- Juusenaho, R. 2004. *Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja*. Sukupuolinen näkökulma. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 249. Väitöskirja.
- Juuti, P. 2007. "Ihmisten johtaminen kouluorganisaatioissa" Teoksessa A. Pennanen (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. Juva: WS Bookwell Oy, 199–218.
- Juuti, P. 2010a. Johtamiseen liittyy sekä hyviä että huonoja puolia. Teoksessa P. Juuti & E. Rovio (toim.) *Keskusteleva johtaminen*. Keuruu: Otava, 37–53.
- Juuti, P. 2010b. Työhyvinvoinnin strategia – mitä sillä tarkoitetaan? Teoksessa M. Suutarinen & P-L. Vesterinen (toim.) *Työhyvinvoinnin johtaminen*. Keuruu: Otava, 45–55.
- Juuti, P. & Vuorela, A. 2004. *Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi*. Juva: PS-kustannus.
- Jääskeläinen, A. 2013. Työyhteisön hyvinvoinnin edistäminen osallistavilla menetelmillä. Toimintatutkimus työhyvinvoinnin kehittämisprosesseista vanhus- ja vammaispalveluja tuottavissa työyhteisöissä Sallassa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 252. Lapin yliopistokustannus. Väitöskirja.
- Jääskeläinen, T. 2008. "Työhyvinvoinnin edistäminen henkilöstöjohtamisella kulttuuriorganisaatioissa" Teoksessa P. Kuusela & T. Jääskeläinen. *Oppimisverkosto kehittämisympäristönä*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto. Acta Nro 205, 170-198.
- Kalimo, R., Pahkin, K. & Mutanen, P. & Toppinen-Manner, S. 2003. "Staying well or burning out at work: work characteristics and personal resources as long-term predictors", *Work & Stress*, vol. 17, no. 2, 109-122.
- Kangaslahti, J. 2007. *Kunnan opetustoimen strategisen johtamisen käytäntöjä ja dilemmoja kartoittamassa*. *Annales Universitatis Åboensis C* 257. Turun yliopisto. Väitöskirja.
- Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karasek, R. & Theorell, T. 1990. *Healthy work. Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. USA: Basic Books.
- Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi. Selivääkö koulun johtamisesta hengissä? *Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia* 297. Väitöskirja.
- Karila, K. 1997. *Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus*. Helsinki: Edita. Väitöskirja.
- Kegan, D. 1982. "Organization development as OD network members see it", *Group and Organization Studies*, vol. 7, 5-11.
- Kemmis, S. 1997. "Action Research." Teoksessa J.P. Keeves (toim.) *Educational Research Methodology and measurement: an International Handbook*. Oxford: Elsevire Science Ltd, 173-179.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1992. *The Action Research Planner*, 3.painos. Geelong: Deakin University Press.
- Kennedy, A. 2007. "Continuing professional development (CPD) policy and the discourse of teacher professionalism in Scotland", *Research Papers in Education*, vol. 22, no. 1, 95-111.

- Keskinen, S. 2005. Alaistaito. Luottamus, sitoutuminen, sopimus. Polemia-sarja nro 59. Viitattu 11.3.2012. http://www.kaks.fi/sites/default/files/1145polemia59_net.pdf .
- Keskinen, S. 2012. Esimies- ja alaistaidot. Luennot 3.-4.10., 9.10., 11.10.2012. Turun yliopisto.
- Keskinen, S. & Paalumäki, A. 2009. "Yliopiston mentorointiohjelma oppimisympäristönä". Hallinnon tutkimus no. 1, 62–70.
- Keskinen, S. & Perkiö, A. 2011. Työyhteisötaitojen takeena toimiva psykologinen sopimus. Työn tuuli 2/2011, 15–24.
- Keskinen, S. & Rehnback, K. 2005. "Opetus- ja kasvatushenkilöstön alaistaidot". Kasvatustieteen päivät 2005 verkkojulkaisu. Viitattu 11.3.2012. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18898/isbn9513923843.pdf?sequence=1427-435>.
- Keskinen, S., Siltala, R., Hakala, J. & Luoto, A. 2009. "Opetuksen innovatiivisuus ja innovaatiot rehtoreiden ja opettajien kuvaamana." Teoksessa V. Taatila (toim.) Innovaatioiden lähteillä. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 68, 76-108.
- Khurana, R. 2002. "The Curse of the superstar CEO", Harvard Business Review, vol. 80, no. 9, 60-66.
- Kinman, G. 2008. "Work stressors, health and sense of coherence in UK academic employees", Educational Psychology, vol. 28, no. 7, 823-835.
- Kinnunen, U. & Feldt, T. 2008. "Hyvinvointi työssä" Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) Työ leipälajina, 2. painos. Juva: PS-kustannus, 13-37.
- Kirveskari, T. 2003. Visiot oppilaitoksen johtamisessa - Tulevaisuuden tahtotilaa muodostamassa., Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Acta Universitatis Tamperensis 256. Väitöskirja.
- Kolari, P. 2010. Tunneälyjohtaminen asiantuntijaorganisaation muutoksessa., Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 949. Väitöskirja.
- Koskinen, E-L. & Keskinen, S. 2009. "Varjostus opettajana kehittymisen ja kouluuyhteisön kehittämisen menetelmänä" Teoksessa K. Huhtanen & S. Keskinen (toim.) Rehtorius peliäkö? Saarijärvi: OKKA-säätiö. Saarijärven Offset Oy, 97–122.
- Kruger, M. & Witzers, B. & Slegers, P. 2007. "The impact of school leadership on school level factors. Validation of a causal model.", School Effectiveness and School Improvement, An International Journal of Research, Policy and Practice., vol.18, no. 1, 1-20.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2011. Opettajat Suomessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Opetushallitus. Tampere: Tammerprint.
- Kvale, S. 1996. InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lahtero, T. 2011. Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri. Symbolis-tulkinnallinen näkökulma. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 405. Väitöskirja.
- Lahtinen, P. 2009. Ikääntyvän opettajan ammatillista osaamista ja kasvua tukeva johtaminen ammattikorkeakoulussa. Acta Universitatis Tamperensis 1432. Tampere: Tampere University Press. Väitöskirja.
- Laine, N. 2008. Trust in Superior-Subordinate Relationship. Acta Universitatis Tamperensis 753. Väitöskirja.

- Lampinen, O., Laukkanen, E., Poropudas, O., Ravantti, H. & Rinne, R. & Volanen, M.V. 2003. Kohti asiantuntijayhteiskunnan koulutuspolitiikkaa. Viitattu 20.2.2012. <http://www.ksl.fi/files/ast-kopo.pdf> .
- Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) 2008. Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Laulainen, S. 2010. Jos mittää et anna niin mittää et saa. Strateginen toimijuus ja organisaatiokansalaisuus vanhustyössä. Itä-Suomen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. Viitattu 7.10.2012. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-0234-4/urn_isbn_978-952-61-0234-4.pdf. Väitöskirja.
- Law, S. & Glover, D. 2000. Educational Leadership and Learning. Practice, Policy and Research, Buckingham: Open University Press.
- Lehkonen, H. 2009. Mikä tekee rehtorista selviytyjän? Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Acta Universitatis Tamperensis 888. Väitöskirja.
- Leinonen, J. 2012. Monelta suunnalta on suitsia suussa, mutta niiden kanssa on eletävä. Johtamisen liikkumavara kuntajohtajan silmin. Suomen kuntaliitto Acta nro 232. Väitöskirja.
- Leithwood, K. 1994. "Leadership for school restructuring", Educational Administration Quarterly, vol. 30, no. 4, 498-518.
- Leithwood, K. 2006. "The 2005 Willower Family Lecture: Leadership According to the Evidence", Leadership and Policy in Schools, vol. 5, no. 3, 177-202.
- Leithwood, K. & Aitken, R. 1995. Making schools smarter: A system for monitoring school and district progress. Newbury Park: Corwin.
- Leithwood, K., Aitken, R. & Jantzi, D. 2006. Making schools smarter: A system for monitoring school and district progress. 3.painos. Thousand Oaks: Corwin.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. 2008. "Seven strong claims about successful school leadership", School Leadership and Management, vol. 28, no. 1, 27-42.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. 1999. Changing Leadership for Changing Times. Buckingham: Open University Press
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. 2006. "Fostering Teacher Leadership" Teoksessa N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (toim.) Effective Educational Leadership. London: Paul Chapman Publishing, 186-200.
- Leithwood, K. & Leonard, L. & Sharratt, L. 1998. "Conditions Fostering Organizational Learning in Schools", Educational Administration Quarterly, vol. 34, no. 2, 243-276. Viitattu 1.10.2012. <http://eaq.sagepub.com/content/34/2/243>.
- Likert, R. 1961. New Patterns of Management. New York: McGrawHill.
- Lindfors, J., Penttinen, M. & Rauhala, M. 1999. "Kompetenssien tunnistaminen ja kartoittaminen." Teoksessa M. Poutiainen & S. Vahala (toim.) Henkilöstön kehittäminen - avain osaamisen kartuttamiseen yrityksessä. Helsingin kauppa- ja korkeakoulun julkaisuja B-26.
- Lomax, P. 2007. "Action research" Teoksessa A. Briggs & M. Coleman (toim.) Research methods in educational leadership. London: Sage Publications, 156-172.
- Lopez, S.P. & Peón, J.M.M & Ordás, C.J.V. 2006. "Human Resource Management as a Determining Factor in Organizational Learning", Management Learning, vol. 37, no. 2, 215-239.

- MacBeath, J. 2006. *School inspection and self-evaluation: Working with the new relationship*. London: Routledge.
- MacGilchrist, B. & Myers, K. & Reed, J. 2004. *The intelligent school*. London: Sage.
- Marton, F. 1986. "Phenomenography - A Research approach investigating different understandings of reality", *Journal of Thought*, vol. 21, no. 2, 28-49.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marturano, A. & Gosling, J. 2008. *Leadership. The Key Concepts*. New York: Routledge.
- Maslow, A. H. 1970. *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- McGregor, D. 1960. *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- McMahon, A. 2001. "A Cultural Perspective on School Effectiveness, School Improvement and Teacher Professional Development." Teoksessa A. Harris & N. Bennett (toim.) *School effectiveness and school improvement. Alternative perspectives*. Biddles UK: Continuum, 125-139.
- McNiff, J. & Whitehead, J. 2010. *You and Your Action Research Plan*. 3. painos. Oxon: Routledge.
- McNiff, J. & Whitehead, J. 2011. *All you need to know about action research*. 2 painos. London: SAGE Publications.
- Meriläinen, M. 2008. "Opiskeluympäristön pedagogiset hyvinvointitekijät yliopistossa." Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 135–154.
- Meriläinen, M. & Pietarinen, J. 2007. "Stress as a barrier to professional development" Teoksessa J. Löwstedt, P. Larsson, S. Karsten & R. Van Dick (toim.) *From intensified work to professional development*. Berlin: P.I.E. Peter Lang, 111-128.
- Merriam, S. 1988. *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Millerson, G. 1964. *The Qualifying Associations. A Study in Professionalism*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. & Lampel, J. 2009. *Strategy Safari – The complete guide through the wilds of strategic movement*. 2. painos. New Jersey: Prentice Hall.
- Mustonen, K. 2003. *Mihin rehtoria tarvitaan*, Acta Universitatis Ouluensis no E63, Oulun yliopisto. Väitöskirja.
- Mäkelä, A. 2007. *Mitä rehtorit todella tekevät? Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa*, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 316. Väitöskirja.
- Mäntylä, R. 2007. "Kertovan muutosselonteon menetelmä: opettajatiimien kehittämissä ja oppimisprosessi." Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen yliopisto. University Press.
- Natunen, J. & Takala, T. 2007. *Vallan ja karisman suhteesta – tulkitseva käsitteellinen tutkimus*. Viitattu 27.2.2014. http://lta.hse.fi/2007/2/lta_2007_02_d4.pdf
- Nevalainen, R. & Kimonen, E. 2013. "Opettajan professionaaliset kompetenssit – Kohti opettajan professionaalista kasvua opettajankoulutuksessa ja opettajan työssä." *Kielikukka* vol. 32, no. 3, 63–84.

- Nidus, G. & Sadler, M. 2011. "The Principal as Formative Coach", *Educational Leadership*, vol. 69, no. 2, 30-35.
- Niemi, H. 1989. "Mitä on opettajan ammatillinen kehittyminen" Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja No 4, 65–99.
- Niesche, R. 2011. *Foucault and Educational Leadership. Disciplining the principal*. London: Routledge.
- Niinistö, K. 1981. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja menetelmät: niiden filosofinen tausta ja valintaan vaikuttavat tekijät. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos A85.
- Niiranen, V. 1994. *Sosiaalitoimen moniulotteinen johtajuus. Tutkimus sosiaalijohtajien johtamistyöstä, johtamistypeistä ja vapaakuntakokeilusta sosiaalitoimen reformina*. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 20. Kuopio. Kuopion yliopisto. Väitöskirja.
- Niiranen, V. 2013a. Johtajan muuttuva työ sosiaali- ja terveydenhuollossa. Esitys STM:n ja TTL:n Johtamisen kehittämisverkostossa 28.5.2013. Viitattu 30.7.2013. <http://videonet.fi/stm/20130528/7/7.pdf>
- Niiranen, V. 2013b. "Kunta-valtio -suhde ja ohjauksen monet muodot". Teoksessa *Kunnallistalouden ja -hallinnon 40 ensimmäistä vuotta. Kunnallistalouden ja -hallinnon neuvottelukunta*. Valtionvarainministeriön julkaisuja 4/2013. Viitattu 25.2.2014. http://www.vm.fi/vm/fi/04_julkaisut_ja_asiakirjat/01_julkaisut/03_kunnat/20130212_Kunnal/Kuthanek_juhlajulkaisu.pdf.
- Niiranen, V. 2013c. "Sosiaali- ja terveystieteiden ohjausympäristöt ja ohjausmekanismit" Teoksessa S. Ollila & H. Raisio (toim.) *Hyvinvointijärjestelmät muuttuvassa toimintaympäristössä*. Acta Wasaensia 277. Sosiaali- ja terveyshallintotiede 8. Viitattu 25.2.2014. http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-444-5.pdf.
- Niiranen, V., Seppänen-Järvelä, R., Sinkkonen, M. & Vartiainen, P. 2010. *Johtaminen sosiaalialalla*. Helsinki: Hakapaino.
- Nijveldt, M., Beijaard, D., Brekelmans, M., Verloop, N. & Wubbels, M. 2005. Assessing the interpersonal competence of beginning teachers. The quality of the judgement process. *International Journal of Educational Research*. vol. 43, 89-102.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation?* New York: Oxford University Press.
- Nyysölä, K. 2013. *Koulutuksen ohjaus. Näkökulmia koulutuksen ohjausjärjestelmiin, tietoperustaisuuteen ja valintoihin*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:12. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- OECD 2008. *Improving School Leadership. Policy and Practice Volume 1. Education and Training Policy*.
- O'Sullivan, H. 2011. "Leading and Managing Professional Learning in Schools" Teoksessa H. O'Sullivan & J. West-Burnham (toim.) *Leading and Managing Schools*. London: Sage Publications, 111-125.
- O'Sullivan, H. & West-Burnham, J. (toim.) 2011. *Leading and Managing Schools*. London: SAGE Publications.

- Oksanen, R. 2003. Laadun määrittely perusopetusta koskevassa kunnallisessa päätöksenteossa, Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no 88. Väitöskirja.
- Olssen, M., Codd, J. & O'Neill, A. 2004. Education Policy. Globalization, Citizenship & Democracy. London: Sage Publications.
- Opetushallitus 2013. Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti. Raportit ja selvitykset 2013:16.
- Opetusministeriö 2001. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Opetusministeriö 2004. Koulutus ja tutkimus 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6.
- Opetusministeriö 2006. Opettajankoulutus -tietoa, taitoa, tulevaisuutta. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:32.
- Opetusministeriö 2007a. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 44.
- Opetusministeriö 2007b. Valtio rahoittaman opetustoimen henkilöstökoulutuksen kehittäminen. Opetusministeriön asettaman valmisteluryhmän ehdotus toimenpideohjelmaksi. Opetusministeriön työryhmäehdotuksia ja selvityksiä 2007:45.
- Opetusministeriö 2008. Koulutus ja tutkimus 2007-2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2008:9.
- Opetusministeriö 2009. Opetustoimen henkilöstön ammatillisen osaamisen varmistaminen (Osaava). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:16.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Koulutus ja tutkimus 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.
- Organ, D. 1997. "Organizational Citizenship Behavior: It's Construct Clean-Up Time", *Human Performance*, vol. 10, no. 2, 85-97.
- Owens, R. 1997. *Organizational Behaviour in Education*. 6. painos. Needham Heights: A Viacom Company.
- Owens, R. & Valesky, T. 2010. *Organizational Behavior in Education. Leadership and School reform*. 10.painos. Boston: Pearson Education.
- Pallant, J. & Lae, L. 2002. "Sense of coherence, well-being, coping and personality factors: further evaluation of the sense of coherence scale", *Personality and Individual Differences*, vol. 33, no. 1, 39-48.
- Paloniemi, S. 2004. Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 253. Jyväskylä: University Printing House. Väitöskirja.
- Patton, M. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 3. painos. Newbury Park: Sage Publications.
- Paulsson, K. & Ivergård, T. & Hunt, B. 2005. "Learning at work: competence development or competence-stress", *Applies Ergonomics*, vol. 36, no. 1, 135-144.
- Pearce, C. & Sims Jr, H. 2002. "Vertical Versus Shared Leadership as Predictors of the Effectiveness of Change Management Teams: An Examination of Aversive, Directive, Transactional, Transformational, and Empowering Leader Behaviors", *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, vol. 6, no. 2, 172-197.

- Pedder, D. 2006. "Organisational conditions that foster successful classroom promotion of learning how to learn", *Research Papers in Education*, vol. 21, no. 2, 171-200.
- Pedder, D. & Opfer, D. 2010. "Planning and organisation of teachers' Continuous Professional Development in schools in England", *The Curriculum Journal*, vol. 21, no. 4, 433-452.
- Peltonen, T. 2007. *Johtaminen ja organisointi. Teemoja, näkökulmia ja haasteita*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Pennanen, A. 2007. "Koulun johtamisen muuttuva toimintaympäristö." Teoksessa A. Pennanen (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. Juva: PS-kustannus, 73–103.
- Perusopetuslaki 628/1998, www.finlex.fi.
- Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2007. *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1995–2005 oppiaineittain ja oppialoittain eri oppilaitosmuodoissa*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. "Pedagoginen hyvinvointi - uutta ja tuttua koulun arjessa." Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 53-74.
- Podsakoff, P. & MacKenzie, S. & Bommer, W. 1996. "Transformational Leader Behaviors and Substitutes for Leadership as Determinants of Employee Satisfaction, Commitment, Trust and Organizational Citizenship Behaviors", *Journal of Management*, vol. 22, no. 2, 259-298.
- Poppius, E., Tenkanen, L. & Kalimo, R. & Heinsalmi, P. 1999. "The sense of coherence, occupation and the risk of coronary heart disease in Helsinki Heart Study", *Social Science & Medicine*, vol. 49, no. 1999, 109-120.
- Pyhältö, K. & Soini, T. & Pietarinen, J. 2010. "Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school - significant positive and negative experiences of Finnish ninth graders", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 25, no. 2, 207-221.
- Raasumaa, V. 2010. *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 383. Väitöskirja.
- Ramos, J. 2002. "Action Research as a Foresight Methodology", *Journal of Future Studies*, vol. 7, no. 1, 1-13.
- Rapp, S. 2010. "Headteacher as a pedagogical leader: a comparative study of headteachers in Sweden and England", *British Journal of Educational Studies*, vol. 58, no. 3, 331-349.
- Räty, O. 2000. *Rehtori johtajana. Oppimisen johtaminen*. Mänttä: M-print oy.
- Rego, A. & Pina e Cunha, M. 2009. "Do the Opportunities for Learnign and Personal Development Lead to Happiness? It Depends on Work-Family Conciliation", *Journal of Occupational Health Psychology*, vol. 14, no. 3, 334-348.
- Rehnbäck, K. & Keskinen, S. 2005. *Työhyvinvointia alaistaidoilla ja esimiestyön hallinnalla*. Kuntien eläkevakuutus, Helsinki.
- Rehnbäck, K. & Keskinen, S. & Keskinen, E. 2010. "Työntekijöiden esimiesalaissuhteessa toimimiseen liittyvät epäonnistumisattribuutit työhyvinvoinniltaan erilaisissa yksiköissä", *Psykologia*, vol. 45, no. 2, 134–149.
- Rexi-lehti 2/2014. Suomen Rehtorit ry. Ykkös-Offset, Mustasaari.

- Ribbins, P. 2007. "Interviews in educational research: conversations with a purpose" Teoksessa A. Briggs & M. Coleman (toim.) Research methods in educational leadership and management. 2. painos. London: Sage Publications, 205-223.
- Riley, K. & MacBeath, J. 2003. "Effective leaders and effective schools" Teoksessa N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (toim.) Effective Educational Leadership. London: Paul Chapman Publishing, 173-185.
- Rinne, R. & Järvinen, T., Tikkanen, J. & Aro, M. 2012. Koulutuspolitiikan muutos ja koulun asema Euroopassa. Kahdeksan maan rehtorien näkemys. Kasvatus, vol 43, no 5, 460–475.
- Rinne, R. & Kivirauma, J. & Simola, H. 2002. "Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? The Finnish case of educational reconstruction", Journal of Education Policy, vol. 17, no. 6, 643-658.
- Rinne, R., Simola, H., Mäkinen-Streng, M. & Silmäri-Salo, S. & Varjo, J. 2011. Arvioinnin arvo. Suomalaisen perusopetuksen laadunarviointi rehtoreiden ja opettajien kokemana. Kasvatusalan tutkimuksia 56. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Ristikangas, M-R. & Ristikangas, V. 2010. Valmentava johtajuus. Helsinki. WSOY Pro.
- Robson, C. 2002. Real World Research. 2. painos. Oxford: Blackwell.
- Rowling, L. 2008. "Linking spirituality, school communities, grief and well-being", International Journal of Children´s Spirituality, vol. 13, no. 3, 241-251.
- Ruohotie, P. & Honka, J. (toim.) 1997. Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2002. Palkitseva ja kannustava johtaminen. Helsinki: Edita.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2011. "Haastattelun analyysin vaiheet." Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9-36.
- Sahlberg, P. 2007. "Koulunjohtaja maailmanparantajana?" Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–51.
- Schein, E. 1992. Organizational Culture and Leadership. 2. painos. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Senge, P. 2006. The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization. Uusittu painos. New York: Doubleday.
- Senge, P. 1990. The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization, New York: Doubleday.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Rother, G. & Smith, B. 1999. The Dance of Change. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T.J. 2006. The Principalship: A Reflective Practice Perspective. 5. painos. Boston: Pearson.
- Shulman, L. 1987. "Knowledge and teaching: foundations of the new reform", Harvard Educational Review, vol. 57, no. 1, 1-22.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua, Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.
- Siitonen, J., Repola, H. & Robinson, H. 2002. Havahtuminen työhyvinvoinnin mahdollistamiseen. Empowerment-kulttuuri työhyvinvoinnin edistämässä - tutkimushankkeen tulosten esittelyä. Työtieteen laboratorion hankeraportteja. No. 16. Oulun yliopisto.

- Silander, P. 2005. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava,
- Silverman, D. 2000. *Doing Qualitative Research; A Practical Handbook*. London: Sage Publications.
- Simström, H. 2009. Tunneälytaidot ikäjohtamisessa. Esimiehen tunneälytaidot ja niiden tärkeys kuntahenkilöstön arvioimana. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. *Acta Universitatis Tamperensis* 1422. Väitöskirja.
- Sinclair, M. & Ashkanasy, N.M. 2005. "Intuition: Myth or a Decision-Making Tool?" *Management Learning*, vol. 36, no. 3, 353–370.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. "Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajan työssä", *Aikuiskasvatus*, vol. 28, no. 4, 244–256.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2010a. "Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work", *Teachers & Teaching: theory and practice*, vol. 16, no. 6, 735-751.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2010b. "Jaksamista ja oppimista muuttuvassa peruskoulussa" -tutkimushankkeen (2007–2009) loppuraportti. Viitattu 27.10.2012.
http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-2029.pdf
- Soini, T., Rauste-von Wright, M. & Pyhältö, K. 2003. "Oppiva organisaatio - tyhjä käsite vai kehittämisen väline?" *Aikuiskasvatus*, no. 4, 283–291.
- Somech, A. 2010. "Participative Decision Making in Schools: A Mediating-Moderating Analytical Framework for Understanding School and Teacher Outcomes", *Educational Administration Quarterly*, vol. 46, no. 2, 174-209.
- Somech, A. & Wenderow, M. 2006. "The Impact of Participative and Directive Leadership on Teachers' Performance: The Intervening Effects of Job Structuring, Decision Domain and Leader-Member Exchange", *Educational Administration Quarterly*, vol. 42, no. 5, pp. 746-772.
- Somekh, B. 2008. *Action Research* [Homepage of The Sage Encyclopedia of Qualitative Research, Sage Publications] Viitattu 12.3.2008.
http://www.sageereference.com/research/Article_n4.html.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. 2005. *Työhyvinvointitutkimus Suomessa ja sen painoalueet terveyden ja turvallisuuden näkökulmasta*. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Selvityksiä 2005:25.
- Southworth, G. 1996. *Leading Improving Primary Schools: The Work of Headteachers and Deputy Heads*. London: Falmer Press.
- Southworth, G. 2002. "Instructional Leadership in Schools. Reflections and Empirical Evidence", *School Leadership and Management*, vol 22, no.1, 73-83.
- Sparrow, P. 1997. *Organisational competencies. Creating a strategic behavioural framework for selection and assessment*. Teoksessa N. Anderson & P. Herriot (toim.) *International Handbook of Selection and Assessment*. Chichester: John Wiley.
- Spreitzer, G. & Quinn, R. 2001. *A Company of Leaders: Five Disciplines for Unleashing the Power in your Workforce*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A. & Wallace, M. & Thomas, S. 2006. "Professional Learning Communities: a Review of the Literature", *Journal of Educational Change*, vol. 7, no. 4, 221-258.

- Storey, A. 2009. "How fares the "New Professionalism" in schools? Findings from the "State of the Nation" project", *The Curriculum Journal*, vol. 20, no. 2, 121-138.
- Storey, J. 2011. (toim.) *Leadership in Organizations. Current issues and key trends*. 2. painos. New York: Routledge.
- Sturman, A. 1999. "Case study methods" Teoksessa J. Keeves & G. Lakomski (toim.) *Issues in Educational Research*. Oxford: Elsevier Science, 102-112.
- Sue-Chan, C., Al K.C. Au. & Hackett, R. 2012. "Trust as a mediator of the relationship between leader/member behavior and leader-member-exchange quality", *Journal of World Business*, vol. 47, no. 3, 459-468.
- Sue-Chan, C. & Chen, Z. & Lam, W. 2011. "LMX, Coaching, Attributions, and Employee Performance", *Group & Organization Management*, vol. 36, no. 4, 466-498.
- Suomen Kuntaliitto 2007. *Sivistyksen suunta. Suomen Kuntaliiton sivistyspoliittinen ohjelma*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Suopohja, H. & Liusvaara, L. 2009. *Oikeudellinen vastuu opetustoimessa*. 5.painos. Helsinki: Mediator Legis Oy.
- Sutinen, P. 2012. *Johtajana kehittymisen olemus kunta-alan johtajan kokemana*. Acta Electronica Universitatis Tampensis 1173. Viitattu 18.12.2013. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66863/978-951-44-8727-9.pdf?sequence=1>. Väitöskirja.
- Suutarinen, M. & Vesterinen, P-L. (toim.) 2010. *Työhyvinvoinnin johtaminen*. Keuruu: Otava.
- Swedberg, R. 2005. *The Max Weber Dictionary. Key Words and Central Concepts*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värrä, V. (toim.) 2007. *Avauksia laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Tampereen yliopisto. University Press.
- Takala, T. 2005. "Charismatic Leadership and Power", *Journal of Problems and Perspectives in Management*, vol. 2, no. 3.
- Taris, J. & Feji, J. 2004. "Learning and strain among newcomers: A three-way study on the effects of job demands and job control", *Journal of Psychology*, vol. 138, 543-563.
- Taylor, F. W. 1947. *Scientific management*. New York: Harper and Row
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. 2009. *Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Tharenou, P. & Donohue, R. & Cooper, B. 2007. *Management research method*. New York: Cambridge University Press.
- Tornberg, A. 2009. "Näkökulmia koulujen ja oppilaitosten johtajuuteen." Teoksessa Kurtakko, K., Leinonen, J. & Pehkonen, M. (toim.) *Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat*. Juhlakirja. Raimo Rajala 60 vuotta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 155–163.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. painos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. "Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta.", *Kasvatus*, vol. 22, no. 5-6, 387–398.

- Uotila, T-P. 2011. "Lyhyt katsaus suoriutumisen johtamiseen." Teoksessa R. Viitala, V. Suutari & M. Järnlström (toim.) Ikkunoita henkilöstötyön tulevaisuuteen. Tutkimuksia henkilöstöbarometrin 2010 tuloksista. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 171. Viitattu 21.9.2013.
http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-374-5.pdf, 148–160.
- Vaherva, T. 1999. "Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet" Teoksessa A. Ete-läpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY, 83–101.
- Varjo, J. 2011. "Koulupiirien valtiollinen regulaatio / deregulaatio koulutuksen ohjauk-smekanismina", *Kasvatus & Aika*, vol. 5, no. 1, 79–113.
- Viitala, R. 2008. *Johda osaamista*. Keuruu: Otava.
- Viitala, R. & Koivunen, N. 2011. "Näkymiä johtajuuteen tulevaisuuden asiantuntijajyh-teisössä" Teoksessa R. Viitala, V. Suutari & M. Järnlström (toim.) Ikkunoita henki-löstötyön tulevaisuuteen. Tutkimuksia henkilöstöbarometrin 2010 tuloksista. Vaa-san yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 171. Viitattu 21.9.2013.
http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-374-5.pdf, 161–184.
- Vulkko, E. 2007. "Päätöksenteko osana koulun johtamista. Opettajien kollegiaalisuutta etsimässä" Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Juva: PS-kustannus, 105–127.
- Vuohijoki, T. 2006. Pitää vain selviytyä. Tutkimus rehtorin työstä ja työssäjaksamisesta sukupuolen ja virka-aseman suhteen tarkasteltuna, *Annales Universitatis Tur-kuensis C250*. Turun yliopisto. Väitöskirja.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society. The development of higher psychological process-es*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2003. "Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – tutkimushankkeen teoreettisen mal-lin ja menetelmien kehittelyä" Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetushar-joittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja no. 1. Joensuu: Joen-suun yliopistopaino, 27-42.
- Warr, P. 2002. "The study of well-being, behaviour and attitudes" Teoksessa P. Warr (toim.) *Psychology at work*. 5. painos. London: Penguin Books, 1-25.
- Wayne, A., Suk Yoon, K., Zhu, P. & Cronen, S. & Garet, M. 2008. "Experimenting with teacher professional development: motives and methods", *Educational Research-er*, vol. 37, no. 8, 469-479.
- Weber, M. 1947. *The Theory of Social and Economic Organization*. New York: Free Press of Glencoe.
- Wellington, J. 2000. *Educational Research. Contemporary Issues and Practical Ap-proaches*. London: Continuum.
- Wermke, W. 2012. "A question of trustworthiness? Teachers' perceptions of knowledge sources in the continuing professional development marketplace in Germany and Sweden", *Teaching and Teacher Education*, vol. 28, no. 1, 618-627.
- Whitehead, J. 1999. *The Growth of Educational Knowledge*. Bournemouth: Hyde Pub-lications.
- Whitty, G. 2008. "Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic" Teoksessa B. Cunningham (toim.) *Exploring Pro-fessionalism*. Institute of Education. London: University of London, 28–49.

- Wilén, L. 2008. Täydennyskoulutus auttaa jaksamaan ja antaa uutta tietoa - opetus- henkilökunnan arviointeja täydennyskoulutuksesta Länsi-Suomen läänin alueella. Länsi-Suomen lääninhallitus, sivistysosasto, LSLH Vaasan palveluyksikön painatuspalvelu.
- Williams, H. & Johnson, T. 2013. "Strategic leadership in schools", *Education*, vol. 133, no. 3, 350–355.
- Willis, J. 2007. *Foundations of Qualitative Research: Interpretive and Critical Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Wong, Y. 2010. "Kindergarten teachers' perceived school culture and well-being: a comparison of non-profit-making and profit-making kindergartens", *Early Child Development and Care*, vol. 180, no. 3, 271-278.
- Yin, R. 2009. *Case Study Research. Design and Methods*. 4.painos. Thousand Oaks, CA: Sage Inc.
- Yukl, G. 2006. *Leadership in organizations*. 6. painos. New Jersey: Pearson-Prentice Hall.
- Zuber-Skerritt, O. 1996. "Emancipatory action research for organizational change and management development" Teoksessa O. Zuber-Skerritt (toim.) *New Directions in Action Research*. London: Falmer, 83-105.
- Åkerlind, G. 2005, "Variation and commonality in phenomenographic research methods", *Higher Education Research & Development*, vol. 24, no. 4, 321-334.

Kuntakohtaiset asiakirjat

Salon koulutoimenjohtajan ja vs. koulutuspäällikön kirje rehtoreille tammikuussa 2008 täydennyskoulutuksen järjestämisestä

Salon vs. suunnittelujohtajan kirje rehtoreille tammikuussa 2009 täydennyskoulutuksen järjestämisestä

Salon opetuspäällikön kirje rehtoreille helmikuussa 2010 täydennyskoulutuksen järjestämisestä

Salon opetustoimenjohtajan ja opetuspäällikön kirje rehtoreille tammikuussa 2011 täydennyskoulutuksen järjestämisestä

Salon opetustoimenjohtajan ja opetuspäällikön kirje rehtoreille tammikuussa 2012 täydennyskoulutuksen järjestämisestä

Liite 1.

Koulutoimenjohtajan tutkimuslupa



VIRANHALTIJAPÄÄTÖS

SALON KAUPUNKI

Viranhaltija	Koulutoimen johtaja C	Pykälä	29
Päätöspäivä	01.10.2008	Määräpäivä	
Organisaatio	Kouluvirasto	Toimielin	Sivistyslautakunta
	Julkinen		
Valmistelija	Taru Ahonen	Päätöslaji	Tutkimuslupa
Hallintokunta	Kouluvirasto		
Asia	Tutkimusluvan myöntäminen		
Päätösteksti			

Leena Liusvaara anoo tutkimuslupaa väitöskirjatutkimustaan "Koulun täydennyskoulutus suunnitelma - rehtorin rooli tulevaisuusjohtajana ja opettajien osaamisen ohjaajana" varten. Hän pyytää lupaa järjestää tulevaisuusversta -kokonaisuuden salolaisten rehtoreiden kanssa. Tarkoituksena on kerätä tietoa rehtoreiden näkemyksistä koulun kehittämiseksi ja opettajien täydennyskoulutuksesta. Tutkimuksen aikana esiin tulleita tuloksia voidaan käyttää Salon kaupungin koulutoimen kehittämistyön apuna.

Päätös	Myönnän Leena Liusvaaralle luvan tutkimuksen suorittamiseen salolaisten rehtorien kanssa ja edellytän, että yksi kappale tutkimuksen tuloksista toimitetaan Salon kouluvirastoon.
Peruste	Salon kaupungin hallintosääntö 31 §
Nähtävilläolo	7.10.2008
Muutoksenhaku	Oikaisuvaatimus
LTK tiedoksi	Sivistyslautakunta
Saaja	Leena Liusvaara
Tiedoksi	Salon kaupungin koulujen rehtorit
Tiedoksi sähköpostilla	
Asiakirjat	
Arkistosarja	0 YLEISHALLINTO / 012 Päätöksenteko
Arkistointi	Ei käytössä
Säilytyspaikka	Kouluvirasto
Säilytysmuoto	Paperi

Allekirjoitus

Koulutoimen johtaja

Hannu Arve

Liite 2.

Tulevaisuusverstaan nauhoituslupa

Leena Liusvaara
vs. koulutuspäällikkö
Salo

2.10.2008

Perusopetuksen rehtorit
Salo

Purkukeskustelun nauhoittaminen Siuntion rehtoritapaamisessa

Teen Turun yliopiston Kasvatustieteen laitoksen professorin Kimmo Lehtosen ohjauksessa väitöskirjaa aiheesta, jonka työnimi on:

"Koulun täydennyskoulutussuunnitelma

– rehtorin rooli tulevaisuusjohtajana ja opettajien osaamisen ohjaajana".

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen, kuvaileva toimintatutkimus. Tutkimuksessa kuvaillaan rehtoreiden näkemyksiä koulun osaamistarpeista tulevaisuudessa sekä millaisin keinoin näitä alueita tavoitellaan. Koska tutkimukseni on ns. grounded theory –tutkimus, sen kysymystenasettelu ja teoreettinen viitekehys tarkentuvat vasta tutkimuksen edetessä. Tutkimusmenetelmänä käytetään tulevaisuusverstaas-menettelyä ja haastatteluja.

Olen saanut tutkimukselleni koulutoimen tuen ja tutkimusluvan koulutoimenjohtaja Hannu Arvelta 1.10.2008. Tutkimustulokseni olen luvannut Salon kaupungin koulutoimen käyttöön osaksi koulutoimen kehittämistä ja tulevaisuussuunnittelua.

Siuntion rehtoritapaamisessa 21.-22.10.2008 pidämme tulevaisuusverstaasta, jonka purkukeskustelu nauhoitetaan. Nauhoitusta tulen käyttämään vain sisällönanalyysin tekemiseen käydystä keskustelusta. Osallistujien nimet tai eriteltyt mielipiteet eivät tule missään vaiheessa tutkimusta julki, eikä nauhoja anneta muille henkilöille kuultavaksi tai käyttöön.

Sisällönanalyysin tekeminen on tärkeitä tutkimusraportoinnin onnistumiseksi. Toivon saavani teiltä, arvoisat kollegani, tukea ja ymmärrystä työni suorittamisessa. Mikäli et kuitenkaan halua osallistua keskusteluun, joka nauhoitetaan, olisin kiitollinen, mikäli ilmoittaisit asiasta niin pian kuin mahdollista.

Ystävällisin terveisin,

Leena Liusvaara

Keskiviikko 22.10. 2008

1. Lämmittely. 30 min.

Mikä tulevaisuusverstaas on ja mihin se pyrkii? Se on suoraa vaikutusvaltaa. Käytännön tasolla toimivilla asiantuntijoilla on paljon annettavaa kehittämistyölle ja asioiden uudelleen järjestämiselle. On luotettava ihmisten kokemukseen ja oivalluksiin, poimittava ideoita ja ehdotuksia. Näistä syntyy aarreaitta, mikä kestää helposti vertailun minkä tahansa suunnittelun kanssa. Vapaaehtoinen yhdessäolo, helppo työtapa ja vähäiset aineelliset vaatimukset antavat kaikille mahdollisuuden tuoda esille mielipiteitään, ideoitaan ja ratkaisumallejaan. Tulevaisuusverstaas on sosiaalinen tutkimuslaboratorio, jossa siihen osallistuvat ihmiset luonnostelevat ja pohtivat tulevaisuuden vaihtoehtoja.

(Jungk & Müllert 1981, 58)

2.

Ryhmiiin jakautuminen. 45 min.

Muodostetaan rehtoriryhmät, 4 ryhmää, á 3 rehtoria

Ryhmälle annetaan tusseja ja iso paperi sekä toiminnan ohjeistus:

Rehtori koulun osaamisen johtajana – keskustelkaa hetki ryhmässä mitä tuo otsikko tuo mieleen, millaisia yhteyksiä/kollokaatioita se luo? Keskustellaan tästä vielä ääneen muutaman kommenttipuheenvuoron myötä.

Mikä osaamisen johtamisessa on vaikeata? Mikä siinä ahdistaa?

Mikä ärsyttää? Mikä kiusaa?

Kirjoittakaa kaikki -mahdollisimman lyhyet- lauseet yhteiselle paperille. Käytä isoa käsialaa. Jos paperitila loppuu kesken, hae lisää. Jokaisen ryhmän jäsenen kaikki uudet ajatukset kirjataan muistiin.

Ryhmässä ei käydä arvokeskustelua, vaan kaikki ongelmat kirjataan. Keskustelun ja pohdinnan aika tulee myöhemmin.

Tämän ongelmavaiheen kysymykset ovat pohdinnan tukena diana esillä.

3.

Kiinnitetään paperit seinälle. Jokainen käy lukemassa ja tutustumassa toisten ryhmien kirjoituksiin. Luetaan kannanotot ääneen ja kirjataan päällekkäiset lauseet yhdeksi. Jokainen saa 7 värillistä tarralappua, jotka hän käy kiinnittämässä niihin, jotka mieltää tärkeiksi asioiksi. Keskustella ja vertailla voi muiden osallistujien kanssa. 20 min.

Valitse 7 ongelmaa, jotka koet tärkeiksi asioiksi, ehkä tärkeämmäksi kuin muut, etkä haluaisi jättää niitä myöhemmäkään verstaskäsittelyn ulkopuolelle. Voit antaa yhdelle kannanotolle useammankin äänen, mikäli pidät sitä merkittävänä.

Tauko. 20 min.

Tauon aikana 2 apulaista ryhmittelevät tutkijan kanssa ongelmat 4 aihepiiriin alle.

Lounas

4.

Osallistujat tutustuvat ensin aihepiiriotsikointiin ja voivat kommentoida sitä. Palataan alkuperäisiin ryhmiin. Jokaiselle ryhmälle annetaan oma aihepiirinsä. Osallistujat muokkaavat ongelmalauseet positiivisiksi. 20 min.

Esimerkki:

Opettaja ei suostu lähtemään täydennyskoulutukseen.

Positiiviseksi muutettuna:

Opettaja lähtee mielellään täydennyskoulutukseen. **(TAVOITE!)**

5.

Ryhmä lähtee pohtimaan kaikkea mahdollista -lähes utooppista- mikä juolahtaa mieleen TAVOITTEESTA. Kaikki on mahdollista, resurssit ovat rajattomat. Kuinka toimintaa voisi tukea, miten sitä haluaisi kehittää jne. Jos kaikki toiminta olisi TAVOITTEEN kaltaista mitä se toisi tullessaan – millaisessa koulussa eläisimme? Kirjatkaa paperille. 30 min.

Torstai 23.10. 2008

Lämmittely tänään: vessapaperirulla. Mihin kaikkeen vessapaperirullaa voi käyttää? Avataan mielikuvitus käyttöön ja luodaan rento aamutunnelma.

6.

Ryhmä valitsee kirjaamistaan mielikuvista noin 5 tärkeimmäksi katsomaansa lauselmaa. Ryhmä kirjaa lauselmansa otsikoiden alle, mikäli sellaisia on selvästi erotettavissa. 30 min.

7.

Kriittinen keskustelu: mitä vastaavaa on jo käynnissä? Millaisia mahdollisuuksia ideoiden toteuttamiselle on? Minkä teeman valitsemme, mistä aloitamme? 45 min.

Tauko, 15 min.

8.

Toteuttamissuunnitelma: Miten ja mistä aloitamme – mitkä ovat ensimmäiset toimenpiteet, jotka voidaan tehdä? 30 min.

Liite 4.

Esimerkki tulevaisuusverstaan keskusteluista

Siuntion hyvinvointikeskus

lokakuu 2008

Tulevaisuusverstaas

Osa I Ongelmat

Läsnä

A = tutkija, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N

K: - Osaamisen tunnistamisen vaikeus. Kritiikin sietäminen, erilaisia persoonia. Resurssien kautta aikapula. (Luettelee paperilta)

A: -Tarkotak sää tässä niikun sulla, rehtorina?

K: - Tunnistamiseen?

A: - Niin.

K: - Sen kehittämiseen.

I: - Mut myös niikun sitä niin kun eilen juteltiin et se resurssipula voi sitäkin että sä näät et toi tyyppi osais hoitaa tän jalkapalloturnauksen tosi hienosti ja sä tiedät et koulul ei oo vaiks niin kun varaa ostaa enempiä palloja. Sekin on tavallaan resurssipula, voi nähdä et sitä osaamista on mut on resurssipula.

K: - Sil joillekin on korkea kynnyks saada täydennyskoulutukseen, ja oman osaamisen kautta tulee auktoriteettiaseman väärinkäyttö. (Luettelee paperista)

A: - Tää vaatii selitystä varmasti.

K: - Joo. Sanotaan et joku nyt vaikkapa hallitsee musiikkia tosi hyvin, mut lähestyy sitä tapahtuman laajaa osa-aluetta niin niin vähän kapeella sektorilla ite. Kaikki muut tietää että se on kouluttautunut siihen ja se on hiton hyvä musiikissa mut olkoon se vaikkapa musiikkipedagogin koulutuksen käynyt henkilö ja sit kun tulee joku muu malli niin se ei sovi lainkaan tän musiikkipedagogin pirtaan et musiikkia opetettais karaokelaitteilla, et ei sellaista voi tehdä.

A: - Hm.

K: - Niin siinä hän käyttää tavallaan sitä omaa osaamisen kautta tullutta auktoriteettiasemaa niin kuin väärin.

E: - No eiks olis hänen kannattanut sanoo ettei tämmösiä laitteita olis kannattanut hankkii, no niin, kuka ne oli hankkinut?

K: - Ei kukaan, tää oli vaan tämmönen potentiaalinen...

A: -Esimerkki? Niin.

K: - Niin hän jyrää tämmösen, tietyllä auktoriteetilla mikä hänellä on niin kuin syntynyt tähän käsillä olevaan aiheeseen hän ikään kuin jyrää näitten muitten ideat.

A: - Eli siis voisko se tarkoittaa sitä että hän ei niin kuin salli sitä että se koulu yhteisö niin kuin jollain resurssoidulla toimenpiteellä helpottais jonkun toisen osaamisgäppä, esimerkiksi?

Jos ajatellaan, että tää karaokelaitteisto on hyvä esimerkki, se voi tuoda jollekin opettajalle helpotusta musiikinopetukseen jos häneltä itseltään puuttuu vaikka täydellinen soitotaito tai jotain muuta vastaavaa.

I: - Voi se olla tonkin suuntainen tai sit se voi olla sitä että karaokelaulaminen ei ole oikeeta musiikkia vaan musiikkia on niin kuin se mitä sä ite niin kun opiskelet klassisella tavalla.

A: -Aivan.

I: - Kaikki muu on aivan filunkia.

A: - Okei.

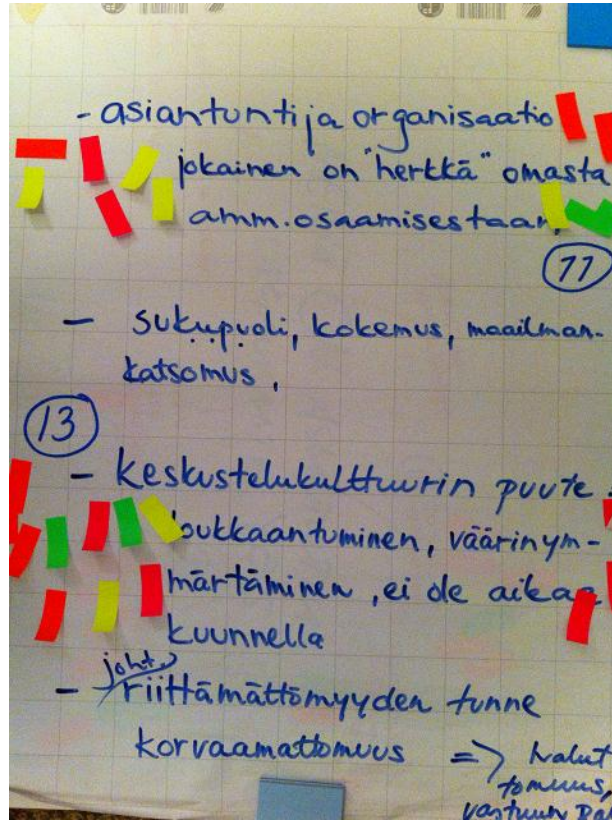
- B: - Voiko tää tarkoittaa myös sitä että koulussa on tämmösten huippuosajien kautta tullut joku erikoisohjelma, tämmönen linja tai erikoisluokka siihen ja nää vetää tätä...
- K: - Vois hyvin olla...
- B: - Ja muut näkee että siihen kyllä satsataan resursseja mut muut jää ilman.
- A: - Hyvä pointti. No mut se aukes nyt varmaan mitä sillä tarkoitettiin, joo?
- C: - Sitte, potentiaalın hukkaanheitto, sitte häviääkö luokan turva kun osaamista kohdennetaan liikaa, niin kun alakoulussa jos osajia laitetaan niihin mis he on vahvoja niin miten sen luokan sit niinkun käy. Ollaan yläkoulumeiningissä jo alasteella sitten niin kuin. ..nääh pajahommat vois olla vaik tämmösiä. Ei tarvis tuoda sitä niin kun tunteihin vaan vaiks kerta kuussa pidetään jotain pajameininkiä ja silloin sitä pääsis sitä osaamista käyttämään niis omissa asioissa. (Edelleen luettelee ryhmän paperista)
- A: - Aivan. --- Sitte? D ja kumppanit sieltä, se on D:n käsialaa, eikö?
- F: - Mä lupasin lukee tän. Meil on tässä niin kun tää asiantuntijaorganisaation johtaminen, mitkä on nääh ongelmat tiedonkulkemisessa ja viestinnässä ja sitte miltä sitte johtajasta tuntuu. Asiantuntijaorganisaatio, lähdetään siitä että mitä minä olisin niiku siinä....
- A: - Niin kun matematiikanopettaja?
- F: - Tota, sit on tää viestin läpimenemisen ongelma, sukupuoli, tää on kans tähän kirjattu, kokemus, jos on pitkä kokemus, joku saattaa olla hyvin herkkä, täytyy olla vähän varovainen puhuessaan, kauheesti ei sais päästää niitä ankoja suustansa. Ja – keskustelukulttuurin puute, pääteltiin niin että suomalaisella ei ole, varsinkaan Varsinaissuomalaisella ei ole semmosta keskustelukulttuuria muodostunut, väärinymmärretään ja ei oikeen oo aikaa kuunnella ja sit taas työtahti on niin hervoton. Ja paljon se onkin niin kun työ jakaantuu kahden tunnin jaksoihin ja miltä johtajast sit tuntuu niin ainakin me ajateltiin sitä että se on riittämättömyyttä, ei me ehitä kaikkee ja toi korvaamattomuus, se on huono juttu kun kokee korvaamattomuutta, mitä tahansa voi aina tapahtuu, voi vaik kaatuu ja katkasta jalkas ja ---sit toi haluttomuus ja vastuunpako toisaalta taas niin kun alaistaitoja, jos vaik tota vastuunottoa niin se on aika harva sit kun ollaan jotain mieltä että näit aineita kun tossa valitaan niin ei niistä koskaan tule - ruvetaan sit rehtoriks, silti se on niin kuin pako....
- (lukee ryhmän paperista selittäen)
- A: - Hm. Aiva. Nääh aukes vissiin? Sitte kukas siellä on sit vuorossa?
- J: - No meil on ensimmäiks tässä erilaisuus. Me ollaan kaikki erilaisii persoonia me opettajat, niin kuin johtajatkin se on semmosta työtä - pitää tietää ketä voi käsitellä kovemmin käsin ja ketä pitää käsitellä hellin käsin.
- L: - Niin ja sit me puhuttiin siitä, että vaikka oliskin sama tavoite reksillä ja alaisilla, silti voidaan olla eri mieltä miten se saavutetaan. Saattaa tietysti olla että alainen ei tiedä semmosta mitä pitäis tietää, saatikka et tietääks reksi, mut samaan tavoitteeseen voidaan tulla eri tyylillä. Jos on fiksu reksi se hyväksyy muitakin kuin oman tapansa, se on tietty kans sitä et mitä johtaja arvostaa ja pitää tärkeänä, niin voi olla että se työntekijä-alainen ei pidäkään tiettyjä asioita niin tärkeänä että silloin taas toiset asiat. Rehtorin pitäis nähdä ja kattoo se koko koulun kokonaisuus ja hallita se ja se alainen kattoo vaan usein sen oman osuutensa siinä ja siinä ollaan silloin vähän napit vastakkain jos ollaan menossa johonkin tavoitteeseen et mikä se on se systeemi, mikä tapa, että miten sinne sitten päästään.
- J: - Ei me oikeen tähän osaamiseen jämähdetty, tai oikeastaa E....
- B: - Ei kun se tuli siitä, että se ... (Naurua)

- J: - Kun mä kysyin E:ltä, että tiedäksää mitä ne sun opettajat siellä osaa -- se on semmonen sietämätön kaos –
- B: - Oltiin jopa sitä mieltä että ei meit tarvita sinne johtamaan, et me ollaan tiellä, et asiantuntijaorganisaatiossa kotitalousopettaja tietää paremmin omansa ja matemaatikko tietää paremmin oman alansa ja ei sit peilatakaan siihen johtajan tavoitteeseen vaan siihen yhteisön tavoitteeseen ja strategiaan. Sitä pitäis kummankin tuijottaa ja ne mielipiteet pitäis ottaa aikasemmin esille. Mut mä sanoisin et tos johtamises on vaikeet nähdä se et toi vaikka se strategia on olemassa niin siihen se lähestymistapa on ihmisellä erilainen, et se on näkökulma kans.
- A: - Nii et kun sitä strategiaa luetaan sit kaksin silmin niin se tuntuu sit jokaiselt kans niin kun erilaiselta. – Sit on viel yks tääl, tää on H:n käsialaa.
- H: - Joo. Toi ikäpolvien välinen kuilu niin ...
- B: - Ei tartte selittää. (Naurua)
- H: - Sukupuolien väliset erot – ei tartte varmaan selittää (naurua)
- A: - Siis he väittävät että naiset ja miehet on tässäkin asias erilaisia...
- H: - Haluttomuus. (Naurua) Haluttomuus tarkoittaa sitä ett....
- I: - Se liittyy tohon sukupuolien väliseen eroavaisuuteen...
- H: - Haluttomuus tarkoittaa sitä et on sekä että et on kaks asiaa on johtajuutta ja sit on johtamista. Ja molemmis voi esiintyy haluttomuutta et osalla johtajist on itsellä semmonen semmonen tilanne päällä et on haluttomuutta ottaa sitä johtajuutta sitä kokonaisvaltaist roolii -- ja sitte johtamisest taas jos puhutaan johtamisen kohteest ja sitte on selkeesti haasteena ja ongelmana se et on näitten johdettavien kohdal semmonen tilanne et on haluttomia toimepanemaan sitä johtajan tahtoa elikkä tää klassinen jako tähän liidershippiin ja mänitsmentiin vois sanoo. Sitä se meiän mielest se haluttomuus on -- ja se voi näkyä ihan siin koko organisaatios et se voi levitä semmoseks et joku porukka on kun jätjän räkä et sen johtamisest ei tul yhtikäs mittä et se vaan kun -- tämmöst me mietitti.
- A: - Mmmm.
- H: - Osaamisen erot, se on varmaan se taas se kakspuolinen juttu et se johtajan osaaminen ja johdettavien osaaminen, sit on noi osaajien henkilökohtaiset ongelmat,
- M: - Niin, henkilökunnan henkilökohtaiset ongelmat, niit on varsinkin isos yksikös monenlaisia henkilökohtaisia ongelmia...
- A: - Te ette tarkoita siis niin kuin tämmöseen fyysiseen, kaikki niin kun...
- M: - Ei ei kun työntekoon liittyviä, työpaikalle tulemiseen liittyvii ongelmia. Ja ikuisuusasiat, kaikki tietää mitä on ikuisuusasiat, joist puhutaan vuos tolkul ja niist ei ikään tul sen kummempaa, ne on iät ajat ollu ja ne tulee olemaan, ne on --- ikuisuusasiat (Naurua).
- H: - Ja noitten ikuisuusasioittenkin tunnistaminen.... Niitten tunnistaminen, sanotaan et antaa arvoa niitten tunnistamiselle, niin kun yläkoulu ni noi tupakanpoltajat ni jos siit halutaan saada semmonen ikuisuusasia nii se on -- ja mä uskon siihe et jos sihe panostetaan oikeen jumalattomasti ja joku ottaa siit hermoromahdukse, joku johtaja tai sit johdettavat ni – se on semmonen ikuisuusasia kumminki.
- L: - Sit toi osaajien poissaolo koskettaa varsinkin pientä koulua jos siel on rakennettu työsuunnitelma sillai et sielt on pois vaikka opettaja, hän opettaa englantia ja yhtäkkiä hän syystä tai toisesta joutuu olemaan pitkään poissa, katkasee jalkansa, on liikenneonnettomuudessa, saa lapsen (Naurua), -- ni mistä yhtäkkiä hänelle löydetään semmonen korvaaja, joku pelkkä englanninosaaajahan ei riitä, koska hänen on pystyttävä opettamaan myöskin muita aineita mitä siel on.

- H: - Sit on omien polkujen tallajaat, tää on varmaan tuttua tavaraa kaikille, tarkoittaa niit jotka on todella vaikeita johdettavia, ne ei halua alistuu semmoseen et otetaan ohjeit ja käskyi ja määräyksii –suuntaviivoja ja vaikka he tuntuis niin kun pinnalta ottavan ne vastaan niin kumminkin ne lähtee kulkemaan sitä omaa totuttua polkua.
- L: - Sitte toi täydennyskoulutuksen kohdentaminen tuli siitä, että erikoisosaajat aika monet heist vaatii että heidän pitää saada siihen täydennyskoulutust koska he tuntee ittensä tärkeeks siihen kun heillä on erikoistaitoja. Jaetaanko resurssit tasan kaikkien kesken vai annetaanko erikoisosaajille sitte vähän isompi siivu?
- H: - Lillukan varsiin tuijottajat ja niihin varsinkin panostajat, otetaan pikkunen asia joka on sen kokonaiskuvan kohdal vähän – tai kokonaisajatuksen kohdal vähän vähämerkityksinen mut jollekin yksilöl kovinkin tärkeä. Nää lillukan varsiin tuijottajatkin niin ei he ... ei sitä voi niin kun sanoo et onks se oikeen vai väärin, se on heille semmonen hyvin tärkeä asia, mihin he panostaa kovin mut sen perustehtävän, perusbisneksen kannalta se ei ol kovin merkityksellinen asia ja se on johtamiseksi kannalt aika haastavaa kaiken kaikkiaan. Sit nää epäviralliset johtajat eli mielipidevaikuttajat, jos vaan on vähänkin isompi kouluyksikkö niin saattaa syntyä semmonen niin kun klikki joka voi vaik opettajankokouksessakin ottaa sen asian niin kun ihan vastaan niin kun näyttää et on pinnalla mut sit kun ne ovet sulkeutuu ja alkaa keskustelu niin siin sit alkaa ne muut kulttuurit pelaamaan ja jos heit on useita niin se on johtamisen kannalta hyvin harmillinen juttu.

Liite 5.

Tulevaisuusverstaan seinälehtiesimerkki 1.



Liite 6. Tulevaisuusverstaan seinälehtiesimerkki 2.

AVOIN PEDAGOGINEN JA AMMATILLINEN KESKUSTELU

- KESKUSTELUFOORUMINA OPE-KOKOUS, JOSSA OSALLISTUMINEN ON AKTIIVISTA
- KUNNIOITETAAN ERILAISIA MIELIPITEITÄ
- JÄETAAN PEDAGOGISTA OSAAMISTA, SILLÄ ME-HENKI ON VAHVA
 - SALLIVUUS ROHKAAISEE

OSAXMISEN JAKAMINEN?

- HILJAISEN TIEDON SIIRT. ?

HAVAITTAVA MALLIN OTTAM.

KONKARI "MENTORI" UUTTA

(→ TNA

→ LÄHTEE → JÄÄ AUKKO

PEREHDYTTÄMINEN → TOINEN OTTAA

MENTOROINTI ! ERITIMISOP. → OPE

AINEKOHT. VASTUUHLO

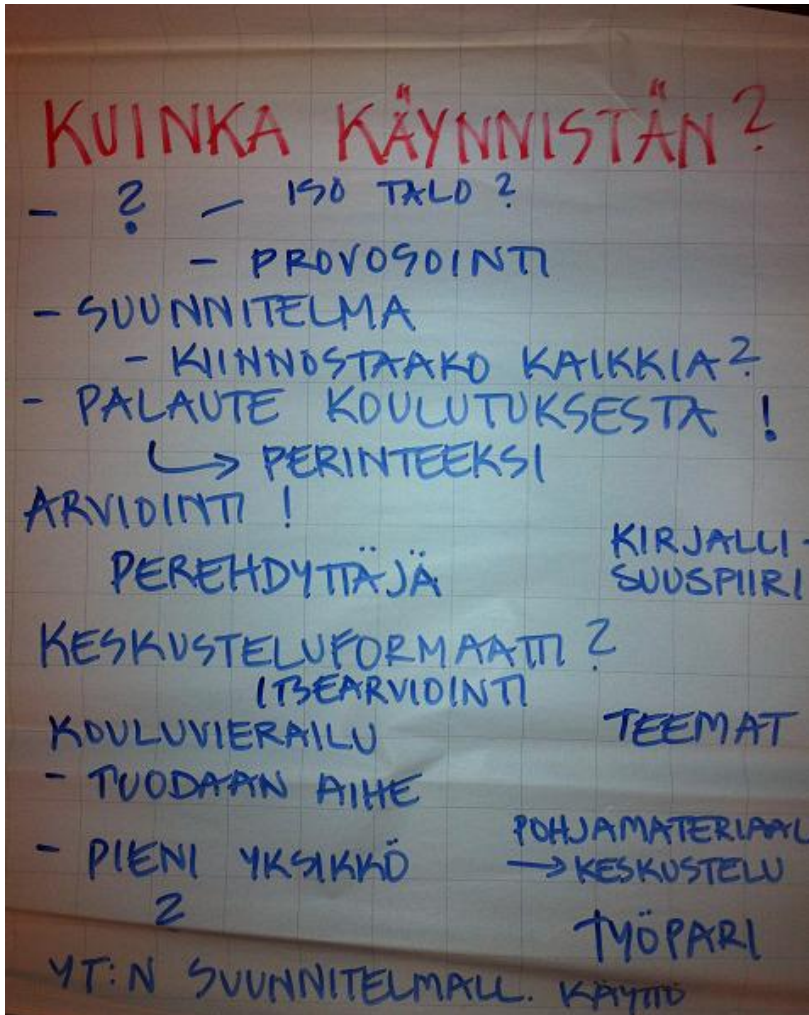
EI KÄY KÄSKYTTÄMÄLLÄ

PROJEKTIT TUNTIKEMAKSEN KÄYTTÖ

TYÖPARI

YT: N KÄYTTÖ → AINEVAST. VETÄÄ

IN TYÖMP.



I)

Miten määrittelet osaamisen johtamisen rehtorin työssä?

Miten selvitetään millaista osaamista koulussasi tarvitaan / mistä tarve syntyy ja miten se nousee esiin? Mistä tiedät mitä opettaja aidosti osaa??

Onko koululla visio tai strateginen suunnitelma koulun / osaamisen kehittämisestä?

Kuinka suunnitelman toteutumista seurataan ja arvioidaan?

Pitääkö ko. suunnitelma olla, koulun toiminnan kehittämisen kannalta?

Millä keinolla selvitetään olemassa olevan osaamisen ja tarvittavan / halutun osaamisen ero?

Millä keinoin havaittu ero täytetään?

Millä tavoin hankitusta yksilökohtaisesta osaamisesta voidaan tehdä koko yhteisön osaamispääomaa?

Koulun käyttämät keinot --

Suunnitelmallisuus ja säännöllisyys –

Osallistuminen täydennyskoulutukseen:

Kuka tai mikä koulussa tätä ohjaa / johtaa?

Mikä yhteys on organisaation oppimisella / osaamisen kehittymisellä ja opettajien osallistumiselle vapaaehtoiseen täydennyskoulutukseen (onko yhteyttä ja jos on, niin miten näkyy toiminnassa)?

Rekrytointi – millainen opettajatyyppe sopii meille kouluun? –kuinka otetaan huomioon rekrytoitaessa—koulussa tarvittava erityisosaaminen vai opettajan persoona muuten?

II)

Mitä mielestäsi on pedagoginen hyvinvointi?

Mistä määrittelemäsi pedagoginen hyvinvointi syntyy? Mikä sitä uhkaa?

Mitä esteitä on pedagogiselle hyvinvoinnille tai sen kehittymiselle koulussa?

Mikä yhteys on pedagogisella hyvinvoinnilla ja vahvalla osaamisella – sosiaalinen pääoma?

Mikä merkitys pedagogisella hyvinvoinnilla on oppimiselle (oppimisympäristöille)?

Liite 9.

Haastatteluanalyysin kategorisointia, esimerkki

Osaamisen johtaminen

- *rehtorin rooli
- *käsitteen määrittelyä
- *hyödyn irtiottaminen
- *osaamisen palasten yhdistäminen
- *pieni koulu: monitaitajia
- *opettajan tulee arvostaa koulutusta

Kouluorganisaation osaamisen taso

- *tieto tasosta perustuu intuitioon
- *tunnistaminen vaikeaa
- *osaamisen jakaminen pienessä yksikössä helpompaa
- *rehtorin kouluttautuminen
- *pieni koulu, vahvoja osaajia
- *uusi opetteja tuo uutta tullessaan => oppilaan etu, koulun etu

Opettajarekrytointi

- *osaajan hakeminen
- *sopivan persoonan hakeminen
- *opettajan motivaatio
- *persoonan sopivuus sattumaa

Osaamisen mukavuusalue

- *sijoittuminen vahvalle alueelle
- *oppilas saa opettajalta parasta
- *motivoitunut opettaja
- *lukuvuoden työn suunnittelu
- *pyrkimys tähän
- *taito- ja taideaineet
- *vahvistaa pedagogista hyvinvointia
- *"hyvä" opettajuus; motivoiva opettaja

Suunnitelmien merkitys

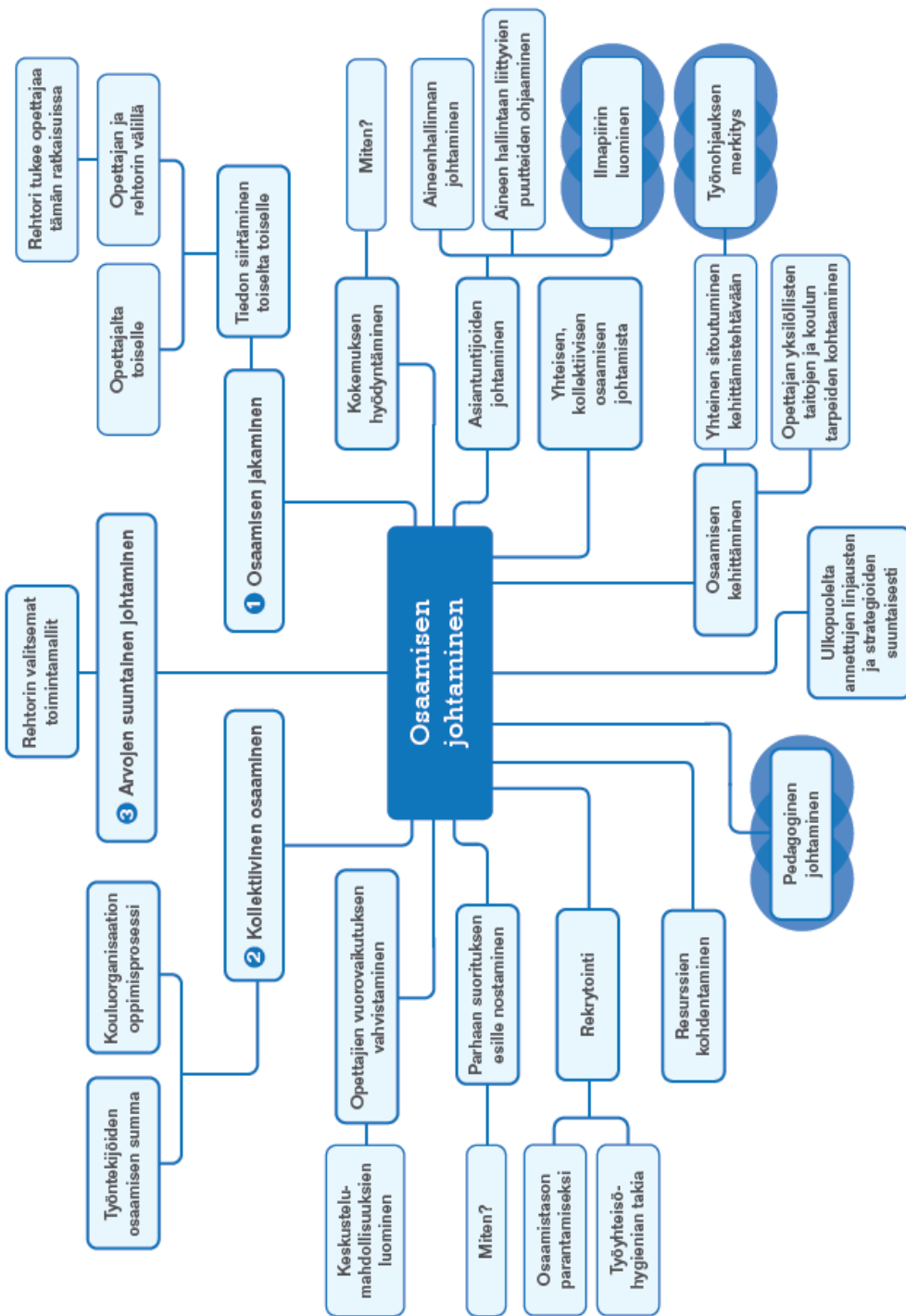
- *kehittämissuunnitelma ja visio + sovitut keh. tavoitteet
- *erilaisetkin tavat vievät kohti samaa päämäärää
- *rehtorin paperi
- *sitoutumisen heikkous
- *remontti/iso hanke esteenä henkilöstön kehittämistyölle
- *määräaikaisuus ei houkuta sitoutumaan
- *koulukohtainen, yksikön näköinen
- *kehittämissisio, mietitty arvokeskustelu pohjalla
- *kehittämiskaava koululle
- *rehtorin johdettava

Täydennyskouluttautuminen	<ul style="list-style-type: none">*rahat, taloudell. totuus*toimintamalli*kurssien ja koulutettavien valikoituminen*halukkuus pientä*kannustaminen*omavalintaista*rehtori valitsee*yksit.elämän tilanne rajoittaa; silti motivoitunut*1 päivän koulutukset haluttuja*ohjeistus: koulutusta mikä tulee koulun kehittämistä*ei osallistuta uuden oppimiseksi*taitojen kehittyminen
Tiedon/osaamisen jakaminen	<ul style="list-style-type: none">*ei toteudu koulutusten jälkeen*ei haluta jakaa*poislähtevän hiljainen tieto ei siirry
Koulutustarpeen nouseminen	<ul style="list-style-type: none">*keke*oppilas/opetustilanne*epäviralliset keskustelut käytävillä, opettajienhuoneessa
Valmentava rehtori	<ul style="list-style-type: none">*kokemus*opettajien luottamus
Motivaatiokurssitus	<ul style="list-style-type: none">*osallistuminentäydennyskoulutukseen mukavuusalueella*vahvan alueen vahvistamista
Opettajuuden kehittyminen	<ul style="list-style-type: none">*aika, kokemus*kouluttautuminen*ymmärrys keskeneräisyydestä*taitojen uusiminen

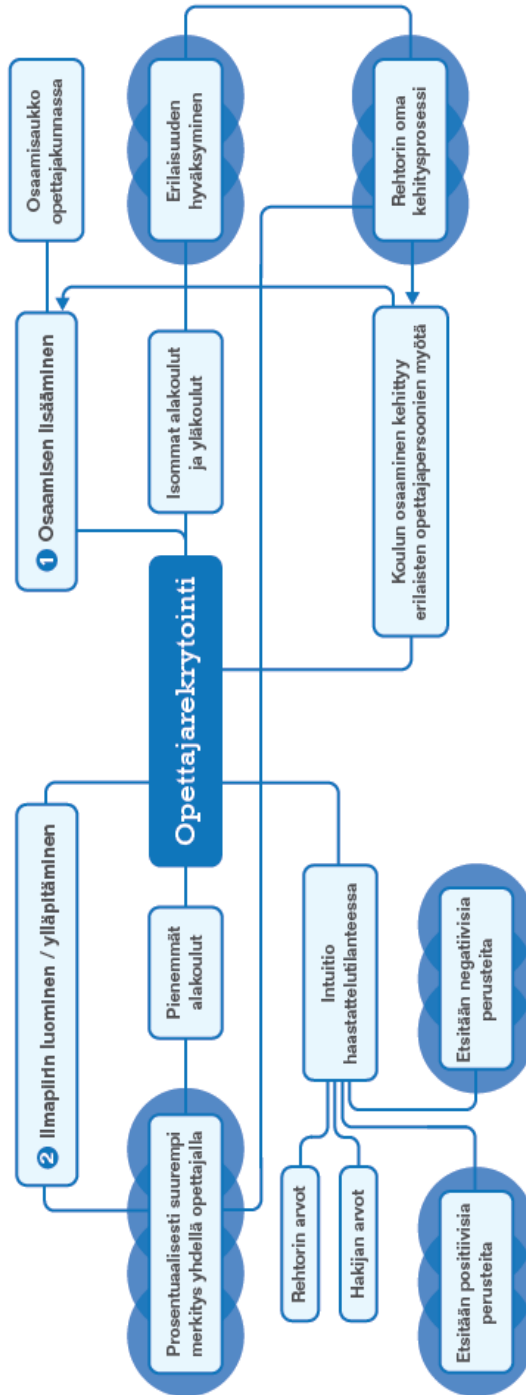
Pedagoginen hyvinvointi

- *antamisen ja saamisen tasapaino
- *hyvinvoinnin tuottaminen
- *vuorovaikutusta
- *ajassa toimiminen
- *taitojen uusiminen
- *uuden tiedon löytyminen ja jäsentyminen
- *vuorovaikutus opetustil.
- *hallinnan tunne <- kokemuksesta ja päivittämisestä -> lisää motivaatiota -> hyvinvointia -> tarttuu oppilaisiin
- *vastoinkäymiset heikentävät
- *syntyy osaamisen tunteesta
- *lisää osaamisen tunnetta
- *lisää yhteisöllisyyttä
- *lisää kouluviihtyvyyttä
- *tuo uskallusta
- *rakentaa, ei hajota
- *edellytys onnistuneelle oppimisprosessille

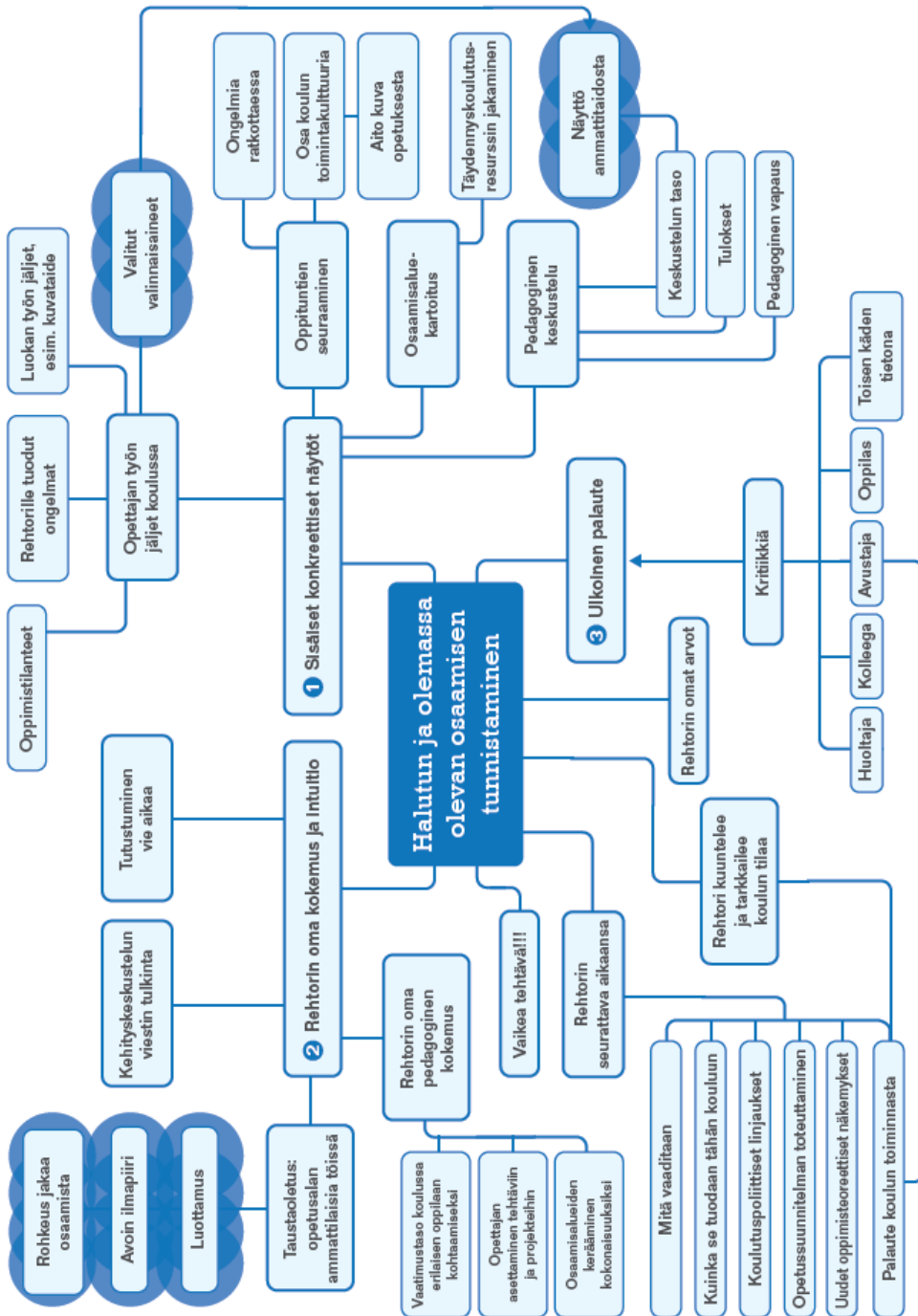
Liite 10. Osaamisen johtaminen haastatteluun osallistuneiden rehtoreiden kokemusten mukaan



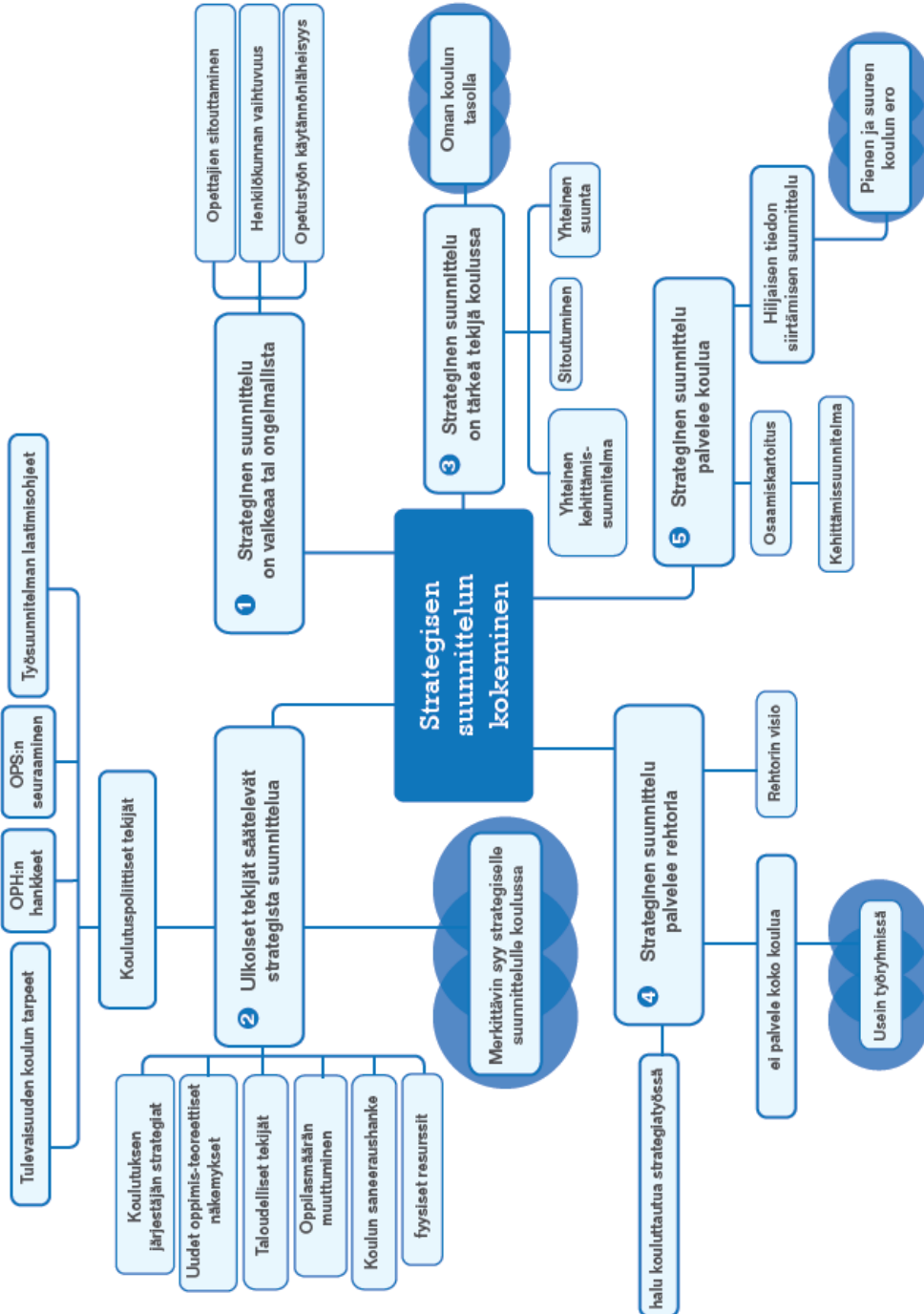
Liite 11. Opettajarekrytointiin liittyvät elementit haastatteluun osallistuneiden rehtorien kokemusten mukaan



Liite 12. Kouluorganisaatiossa halutun ja siellä olevan osaamisen tunnistamiseen liittyvät elementit haastatteluun osallistuneiden rehtoreiden kokemusten mukaan



Liite 13. Strategisen suunnittelun merkityksen ja vaikutusten kokeminen haastatteluun osallistuneiden rehtoreiden kokemusten mukaan



Liite 14. Opettajien täydennyskoulutukseen osallistumiseen liittyvät elementit haastateluun osallistuneiden rehtoreiden kokemusten mukaan

