



**UNIVERSITY
OF TURKU**

This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHOR	Lahti Inkeri, Mikkilä-Erdmann Mirjamaija, Iiskala Tuike
TITLE	Rehtorien toimijuus johtamisen tavoitteissa ja käytännöissä
YEAR	2023
DOI	https://doi.org/10.37450/ht.122500
VERSION	Publisher's pdf
CITATION	Lahti Inkeri, Mikkilä-Erdmann Mirjamaija, Iiskala Tuike (2023). Rehtorien toimijuus johtamisen tavoitteissa ja käytännöissä. <i>Hallinnon tutkimus</i> , 42(4), 440-454. https://doi.org/10.37450/ht.122500

Rehtorien toimijuus johtamisen tavoitteissa ja käytännöissä



Inkeri Lahti, Mirjamaija Mikkilä-Erdmann ja Tuike Iiskala

ABSTRACT

Principals' agency in leadership goals and practice

This interview study examines the leadership goals and practices embodied in principals' professional agency. The framework of the study consists of agency and broad-based pedagogical leadership. The analysis used data- and theory-based content analysis. Based on the data three leadership styles embodying agency were created: survival, construction and development leadership style. The study shows that in all leadership styles, agency does not manifest itself as broad-based pedagogical leadership. This is due to the concentration of the leadership style in the day-to-day management of maintaining school activities. However, the realization of broad-based pedagogical leadership requires management of the symbolic and cultural sphere as well. Examining agency as a part of broad-based pedagogical leadership shows that leadership must be constantly developed.

Keywords: Broad-based pedagogical leadership, principal, professional agency

JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan rehtorin toimijuuden ilmenemistä johtamisen tavoitteissa ja käytännöissä. Rehtorin johtajuuden ymmärretään muodostuvan koulun sosiaalisessa yhteisössä, ja se on konteksti- ja vuorovaikutussuhdesidonnaista. Johtajuuteen vaikuttaa keskeisesti oppilaat, koulun henkilöstö ja sidosryhmät. (Ahonen 2007.) Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyy rehtorin johtamiseen toimijuuden näkökulmasta. Ammatillinen toimijuus ymmärretään vaikuttamisena, kehittämiseen tähtävänä toimintana sekä päätösten ja valintojen tekemisenä työssä (Eteläpelto ym. 2014a, 2014b;

Vähäsantanen 2015). Koulun sosiaalinen konteksti eli tavat, käytännöt, arvot, normit, resurssit ja sosiaaliset suhteet vaikuttavat ammatilliseen toimijuuteen (ks. Vähäsantanen ym. 2012). Näin ollen rehtori muodostaa oman johtajuutensa koulun yhteisössä. Tämän tutkimuksen avulla käsitteellistetään rehtorin ammatillista toimijuutta subjektikeskeisesti sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkastellen. Subjektikeskeisyydellä ymmärretään rehtorin toimijuuden määrittävän hänen työympäristössään. Huomio kiinnittyy rehtorin johtamisen muodostumiseen koulun kontekstin resursseissa ja rajoitteissa. (ks. Eteläpelto ym. 2014a.) Ammatillinen kehittäminen ja työssä oppiminen käsitetään näkyvän valintoina ja päätöksinä, joita rehtori tekee esimerkiksi johtamisen tapoihin liittyen (ks. Collin & Lemmetty 2022). Rehtorin voidaankin edellyttää tuntevan toimintaympäristönsä kehittääkseen omaa johtamistapaansa (Harris & Jones 2021, 48).

Kouluyhteisössä johtaminen tulee näkyväksi rehtorin tekojen eli johtamisen käytäntöjen kautta. Johtaminen voidaan määritellä olemassa olevien toimintojen ylläpitämisenä, joka syntyy toimijoiden välisistä suhteista yhteisössä. Koulun johtamisessa korostuu oppilaitosorganisaation toiminnan koordinointi ja hallinta. (Jäppinen 2012; 2015.) Esimiestyö koulussa voidaan karkeasti jakaa kahteen osaan; johtamiseen (management) ja johtajuuteen (leadership). Johtamisella tarkoitetaan johtamistyötä, joka koostuu johtajan tietoisuudesta koko organisaation toiminnan kokonaisuudesta sekä johtajan omasta roolista osana sitä. Johtaminen on käytännönläheistä asioiden johtamista. Sille on ominaista järkipärisyyttä ja ongelmanratkaisukeskeisyys. Johtajuus viittaa tulevaisuuteen suuntautuvaan ihmisten johtamiseen. Keskiössä on proaktiivinen, kehittämistyöhön ja muutoksen toteuttamiseen suuntautuva johtamistapa. (Liusvaara 2014.) Johtajuuden ja johtamisen eroa voidaan luonnehtia myös siten, että johtamiseen liittyy organisaatiokulttuurin sisällä toimiminen,

mutta johtajuuteen organisaatiokulttuurin luominen (Schein 2005).

Tässä tutkimuksessa käsitetään pedagogisen johtamisen sisältävän sekä johtamisen että johtajuuden. Pedagogisessa johtamisessa yhdistyvät johtaminen ja johtajuus, ja sitä voidaan soveltaa eri organisaatioissa (Their 1994). Kouluorganisaation johtajuutta voidaan katsoa määrittävän sille osoitettu pedagoginen perustehtävä (Nivala 2002). Se on myös yhdistetty pedagogisen johtamisen ja johtajuuden käsitteen traditioon (af Ursin 2012, 96). Suomalaisessa tutkimustraditiossa pedagogisessa johtamisessa korostuu oppimisen ja opettamisen johtaminen kansainväliseen kontekstiin verrattuna (Lahtero & Laasonen 2021). Keskiössä ovat oppiminen ja oppija, joiden oppimisedellytyksistä rehtori huolehtii johtamisellaan. Pedagogiseen johtamiseen kuuluu koulun ymmärtäminen oppivana yhteisönä, joka toimii pedagogisten arvojen ja oppivan yhteisön periaatteiden mukaan. (Kovalainen 2020, 180–190.)

Perusopetuksen rehtorit sijoittuvat kuntaorganisaation johtamisjärjestelmässä keskijohtoon opetustoimen hallinnon alaisuuteen. Rehtorit toteuttavat kunnan strategiaa ja toimivat opetustoimen hallinnon linjausten toteuttajina. Kunnan hallintosääntö määrittelee rehtorin toimijuuden rajat. Näin ollen monissa kouluun liittyvissä asioissa rehtorit ovat vain toimeenpanijoina. Keskijohdon, kuten rehtorien, haasteena saattaa taten päätöksenteossa olla ennakoimattomuus ja ulkopuolisuuden tunne (Nevgi & Korhonen 2016). Rehtori keskijohdon toimijana joutuu tasapainottelemaan koulun toimintaan kohdistuvien tavoitteiden välillä. Ne nousevat sekä koulun sisältä että sen julkishallinnollisesta tehtävästä, jolloin tavoitteiden välille voi syntyä ristiriitaa (Kyllönen 2011, 72). Näiden ristiriitojen ratkaisijana rehtori työssään toimii tehden erilaisia päätöksiä ja valintoja.

Rehtori johtaa opetus suunnitelman tavoitteiden mukaista opetusta ja oppimista osana koulun toimintakulttuuria. Koulun toimintakulttuurilla on todettu olevan yhteys oppimistuloksiin, joten rehtorin johtamisen tutkiminen on keskeistä myös oppimistuloksien näkökulmasta (mm. Goddard ym. 2015). Rehtori ei kuitenkaan koulun arjessa ole suoraan kosketuksissa kaikkien opetusryhmien luokkahuonetyöskentelyn kanssa, mutta hän voi vaikuttaa johtamisen

kautta oppilaiden oppimistuloksiin. Opetuksen ja opettajien työn kehittäminen, sen tukeminen ja siihen osallistuminen ovat keinoja, joilla rehtori voi parantaa opetuksen laatua ja oppimistuloksia koulussaan (Dinham ym. 2018). Rehtorin johtamiskäytäntöjen on todettu vaikuttavan kollektiivisesti koko kouluyhteisöön, joten on kiinnostavaa tutkia, millaisia toimijuutta ilmentäviä käytäntöjä rehtori työssään hyödyntää (Alonso-Yanez ym. 2021). Huomioitavaa on, että päivittäisen koulutyön näkökulmasta rehtorilla on merkittävä rooli siinä, millainen toimintaympäristö koulusta muodostuu oppilaille ja opettajille (Dinham 2016).

Kouluyhteisön pedagoginen johtaja toimii laajasti koulua ympäröivän yhteisön ja koko yhteiskunnan vaikuttajana. Rehtorin toimijuutta ilmentävän johtamisen tarkastelu tästä näkökulmasta antaa ymmärrystä rehtorin johtamistyön merkitykselle. Tällainen lähestymistapa johtajuuteen laajentaa pedagogiikan yksinkertaista määrittelyä opettajan ja oppijan välisestä oppimissuhteesta oppivaan yhteisöön (Palaiologou & Male 2016, 570). Koulun johtaminen ei ole staattinen tila, vaan se edellyttää jatkuvaa kehittymistä. Ammatillisen osaamisen ja kompetenssin kehittyminen vaikuttaa myös toimijuuteen (Eteläpelto ym. 2014a). Rehtorin on työssä menestyäkseen kyettävä mukauttamaan johtamisensa koulunsa erityistarpeisiin ja kontekstiin (Leithwood ym. 2020, 9). Rehtorin kokonaisvaltaisen johtamisen toteutuminen edellyttää kouluorganisaation tarkastelua eri näkökulmista (Lahtero & Salonen 2022). Rehtorin työhön liittyy kuitenkin tunnistettuja ajankäytön haasteita, jolloin arjen johtaminen saattaa nousta johtamisen keskiöön laajemman opetustyön johtamisen sijaan (Huang ym. 2020). Rehtorit kokevat tavoitesuuntautuneen johtamisen merkitykselliseksi, mutta se ei kuitenkaan toteudu muun muassa kiireen takia (Liusvaara 2014).

Kouluyhteisön johtaminen tulee käsittää kokonaisuutena, jossa yhdistyvät koko yhteisön oppiminen, sosiaalinen vuorovaikutus ja eri johtamiskäytäntöjen ulottuvuudet (Male & Palaiologou 2015; Contreras 2016). Tässä tutkimuksessa rehtorin työ koulun johtajana ymmärretään kouluyhteisön kokonaisvaltaisena laajana johtamisena. Rehtorin johtamisen käsitetään sisältävän koulun päivittäisen toiminnan ylläpitämisen lisäksi kouluorganisaation kulttuurin joh-

tamisen ja kehittämisen. Tämä johtuu siitä, että johtaminen on vahvasti sidoksissa organisaation kulttuuriin ja traditioihin (Nevgi & Korhonen 2016, 420). Rehtorin odotetaan ottavan vastuun myös uutta luovan oppimiskulttuurin johtamisesta. Tätä tavoitetta edistääkseen rehtorin tulee varmistaa koko koulu yhteisön jäsenten oppiminen ja sen tukeminen. On keskeistä, että rehtori johtamisellaan mahdollistaa henkilöstön oppimiskokemukset ja tukee henkilöstön keskinäistä reflektiota. (Grice 2018.) Rehtori tarvitsee työssään kyvykkyyttä ohjata alaisia kohti yhteistä päämäärää ja tehdä tavoitteet näkyviksi työyhteisössä. Rehtorin rooli korostuu vuorovaikutussuhteissa sekä koulun keskustelukulttuurin rakentamisessa. (Alava ym. 2012, 84.) Henkilöstöä osallistamalla rehtori kannustaa koulun toimijoita mukaan koulun prosesseihin ja päätöksentekoon (Peng & Chudy 2021).

Koulun arjessa useat eri toimijat eri tasoilla odottavat rehtorin ratkaisuja. Näihin odotuksiin vastatakseen rehtorin on muodostettava oma tapansa olla pedagoginen johtaja. (Ärlestig & Törnsen 2014.) On huomioitava, että johtamisen eri osa-alueet painottuvat koulun kontekstin mukaisesti sekä koulujen kokoerot ja kuntien strategiat ovat keskenään hyvin erilaisia (Isotalo 2014). Rehtorin olisikin tunnistettava juuri hänen koulunsa tarpeet ja kyettävä valitsemaan oikeat käytännöt mahdollistaakseen tavoitteiden saavuttamisen yhteisön tasolla (Male & Palaiologou 2017). Koulun monitulkintainen organisaatio edellyttää laajaa pedagogista näkemystä yksittäisten osa-alueiden johtamisen sijaan (Salo 2014, 353). Täten laajaa pedagogista johtamista voidaan pitää monikäyttöisenä läheytymistapana kasvatus- ja koulutusalan johtamisessa (Lahtero ym. 2021).

Rehtorin toimijuus ja laaja pedagoginen johtaminen tutkimuksen viitekehyksenä

Tämä tutkimus tuottaa uuden näkökulman kytkeällä rehtorin ammatillisen toimijuuden laajan pedagogisen johtamisen käsitteeseen. Ammatillisella toimijuudella tarkoitetaan prosessia, joka ilmenee muun muassa työhön liittyvänä vaikuttamisena ja valintoina (Eteläpelto ym. 2014a). Tutkimuksessa sovelletaan lisäksi Sergiovannin (2006) metaforaa viidestä koulun johtamiseen liittyvästä voimasta. Nämä voimat

eli koulun johtamisen ulottuvuudet ovat tekninen, inhimillinen, pedagoginen, symbolinen ja kulttuurinen voima. Jokainen näistä voimista auttaa rehtoria edistämään koulun toimintaa. Erityisesti symbolisilla ja kulttuurisilla voimilla rehtori saavuttaa johtamisen laajan näkökulman. Niiden avulla rehtori muodostaa kokonaiskuvan koulun merkityksestä ja tarkoituksesta. (Sergiovanni 2006, 128–133, 158.) Symbolisen johtamisen kautta rehtori antaa toiminnalle merkityksiä ja nostaa ne keskiöön tapahtumien sijaan. Koulun kulttuurin johtamisella tarkoitetaan rehtorin harkittua yritystä jäsentää koulu yhteisön toimijoille työnsä antamia merkityksiä. Kulttuurin johtaminen on vaikuttamista todellisuuden rakentumiseen ja koulu yhteisön työn syvimmän merkityksen selkiyttämiseen. (Lahtero 2011.) Koulun kulttuurin johtamiseen liittyvät rakenteet tulevat näkyviin myös koulun kehittämisessä (Mincu 2020).

Suomalaisessa kontekstissa Sergiovannin johtajuusmallia on kehitetty laajan pedagogisen johtamisen viitekehykseksi. Laajan pedagogisen johtamisen viitekehyyksessä johtamisen osa-alueiden käsitetään olevan osittain päällekkäisiä. Päällekkäisyydellä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että tyypillisesti lukujärjestyksen teko mielletään teknisen johtamisen osa-alueen työtehtäväksi. Rehtori kuitenkin voi käyttää myös epäsuoraa pedagogista johtamista lukujärjestyksiä laitiessaan. Näin ollen rehtori hyödyntää lukujärjestyksen teossa sekä teknistä että pedagogista johtamista ikään kuin päällekkäin esimerkiksi mahdollistaessaan yhteisopettajuuden koulussaan. Myös henkilöstön johtamisessa pedagoginen näkökulma on vahvasti limittyneenä. (Lahtero & Salonen 2022, 59–60.)

Suoran pedagogisen johtamisen tehtäviä ovat tyypillisesti tavoitteiden asettaminen, strateginen johtaminen, rehtorin ja opettajien välinen pedagoginen keskustelu sekä koko koulua koskevien linjausten tekeminen (Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015). Rehtorin työssä henkilöstön johtaminen on pääsääntöisesti osaamisen johtamista, rehtorin ja opettajien välistä vuorovaikutusta sekä tuen tarjoamista opettajille haastavissa tilanteissa. Rehtorin johtamistoiminnan kautta henkilöstölle välittyy myös rehtorin tärkeinä pitämät ja arvostamat asiat. (Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015, 325–326.) Merkityksiä antamalla ja symboleita käsittele-

mällä koulun arjessa rehtori voi vahvistaa yhteisöllisyyden kokemusta ja esittää mielikuvan siitä, mitä koulu organisaationa yhteisön jäsenille edustaa (Lahtero 2011).

Laajan pedagogisen johtamisen ei ole havaittu täysin toteutuvan suomalaisen rehtorin työssä. Rehtorien tulkinnoissa opetussuunnitelman johtamiseen viitaten eivät rehtorit maininneet ollenkaan tekijöitä, joiden olisi voitu tulkita kuuluvan laajan pedagogisen johtamisen symboliseen tai kulttuuriseen ulottuvuuteen. Tutkimukseen osallistuneet osallistuivat kehittämishankkeen koulutukseen. (Lahtero ym. 2021.) Samankaltaiseen tulokseen päädyttiin tutkimuksessa (Fonsén ym. 2022), jossa perusopetuksen johtajien osalta vastauksissa ei havaittu johtamisen symbolista tasoa. Täydennyskoulutukseen osallistuneet rehtorit olivat kiinnittyneitä arjessa tapahtuvaan johtamistyöhön, ja tämä esti heitä tuottamasta kokonaisvaltaista johtajuusnäkemystä. (Fonsén ym. 2022.) Myös Lahtero ja Kuusilehto-Awale (2015) ovat tutkimuksessaan todenneet, että laaja pedagoginen johtaminen ei ilmene kaikkien osa-alueiden osalta uusilla rehtoreilla, jotka osallistuivat rehtorin työtä koskevaan kyselytutkimukseen osana täydennyskoulutusta.

Symbolisen ja kulttuurisen johtamisen tunnistaminen auttaa rehtoria huomioimaan työn edellyttämän kokonaisvaltaisen osaamistarpeen (Fonsén ym. 2022). Ilman symbolista ja kulttuurista johtamista rehtorin toimijuuden voidaan käsitteellistää olevan rajoittunut laajan pedagogisen johtamisen näkökulmasta. Toimijuuteen käsitetään vaikuttavan kontekstiin liittyvät rajoitteet (ks. Eteläpelto ym. 2014a). Kontekstin rajoitteiden merkitys voi näkyä rehtorin toimijuudessa esimerkiksi johtamiskäytäntöjen kautta. Suoraan ja epäsuoraan pedagogiseen johtamisen kuuluvat johtamiskäytännöt ovat konkreettisia ja näin ollen symbolista ja kulttuurista ulottuvuutta helpommin tunnistettavia henkilöstellle (Lahtero ym. 2021). Tämä saattaa ohjata rehtorin johtajuutta koulun päivittäisjohtamiseen. Kuitenkin symbolisen ja kulttuurisen johtamisen huomioiminen sekä hyödyntäminen nostaa rehtorin pelkän rakenteiden, henkilöstön ja pedagogiikan johtamisen yläpuolelle (Sergiovanni 2006). Tällöin myös toimijuudessa voidaan todeta kehittämiseen tähtäävän toiminnan toteutuvan (ks. Eteläpelto ym. 2014a, 2014b; Vähäsantanen 2015).

Tämän tutkimuksen tutkimusstrategiana käytetään tapaustutkimusta, jossa tutkimuskohdeeksi on rajattu yhden kunnan rehtoreita. Tapaustutkimuksen tapaan tätä tutkimuskohdetta tutkitaan tapauksena rehtorien toimijuutta ilmentävistä johtamisen tavoitteista ja käytännöistä. Tapaustutkimukselle tyypillisesti tämän tutkimuksen keskiössä on tutkimuskohteen kontekstin huomioiminen (Puusa & Juuti 2020). Metodivalintana haastattelu palvelee rehtorin johtamista ilmentävien valintojen ja päätösten ymmärtämistä. Tämä tutkimus laajentaa laajan pedagogisen johtamisen aiempia tutkimuksia (ks. Lahtero ym. 2021; Fonsén ym. 2022) teoreettisesti ja metodisesti. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten rehtorin toimijuus ilmenee hänen johtamisensa tavoitteissa?
2. Millaisin johtamisen käytännön rehtorin toimijuus ilmenee?

TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tapaustutkimuksen kohteeksi valittiin suomalainen keskisuuri maantieteellisesti laaja kunta-liitoksen kokenut kunta. Kunnassa on laaja kouluverkko, jossa koulujen koko vaihtelee muutamasta kymmenen oppilaan kyläkouluista satojen oppilaiden keskustakouluihin. Tutkimuksen aineistona käytettiin yhdeksää haastattelua, jotka on kerätty vuonna 2019 (N=9). Haastateltavista kolme rehtoria edustaa niin kutsuttuja pieniä kouluja (koulussa 5 opettajaa tai vähemmän), kolme keskikokoisia kouluja (6 opettajaa tai enemmän) ja kolme isoja kouluja (12 opettajaa tai enemmän). Tutkimuksen rehtoreista neljä toimii virkarehtoreina ja viisi luokanopettaja-rehtoreina. Virkarehtorit työskentelevät kokopäiväisinä rehtoreina, ja he opettavat viikon aikana muutamia oppitunteja. Luokanopettaja-rehtoreilla on vastuullaan koulussa oma opetettava oppilasryhmä, ja he toimivat koulun rehtoreina luokanopettajatyön ohessa. Kaupungin rehtoreista valittiin arpomalla kolmasosa, ja heitä pyydettiin osallistumaan tutkimukseen. Osallistuminen oli vapaaehtoista, ja kaikki pyydetty rehtorit osallistuivat tutkimukseen. Näytettä voidaan pitää edustavana näytteenä rehtoreista, koska osallistujat edustivat erikokoisia kouluja ja heidän työkokemuksensa vaihteli muutamista vuosista lähes kahteenkymmeneen. Rehtorien

työkokemuksen määrä painottui pitkiin työkokemuksiin. Haastateltavien tarkkoja taustatietoja ei esitetä tässä tutkimuksessa tutkimuseettisistä syistä anonymiteetin varmistamiseksi. Tietosuojaan liittyvät seikat huomioitiin tutkittavien osalta eettisten periaatteiden mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelutoimikunta 2019). Vain aineiston kerännyt artikkelin ensimmäinen kirjoittaja tietää haastateltavien henkilöllisyyden.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäsi valittiin haastattelu, jotta tutkimuskohdetta päästiin tutkimaan intensiivisesti. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna haastatteluina. Haastattelukysymykset esitetään liitteessä 1. Puolistrukturoidun haastattelun avulla tutkija sai vastaukset haastateltavilta haluamiinsa kysymyksiin. Kuitenkin vastauksissa korostui myös haastateltavan oma ääni. Tutkijan oli näin mahdollista saada myös sellaisia näkökulmia, joita hän ei ollut ennakoinut. (Puusa & Juuti 2020.) Haastattelukysymykset laadittiin aiemman tutkimuskirjallisuuden, teorian tiedon ja tutkijan tutkimukselle asettamien kysymysten perusteella. Haastatteluissa käytettiin haastattelurunkoa, jolloin kaikilta haastateltavilta saatiin vastaukset samoihin kysymyksiin. Tarvittaessa kysymyksiä täsmennettiin haastattelutilanteessa ja esitettiin lisäkysymyksiä. Haastattelut toteutettiin rauhallisessa haastateltavien valitsemassa paikassa. Haastattelut nauhoitettiin, litteroitiin ja anonymisoitiin. Haastattelut kestivät tunnista noin puoleentoista tuntiin. Pitkät haastattelut mahdollistivat riittävän kattavan tutkimusaineiston saavuttamisen. Haastattelujen jälkeen haastateltaville annettiin koodit H1-H9, jotta heidät pystyttiin tunnistamaan aineistoa käsiteltäessä. Tulososassa olevat sitaatit esitetään ilman identifikaatiota, koska ne edustavat informaatioainesta.

Aineistoa lähestyttiin näytenäkökulmasta ja analyysin avulla pyrittiin tuottamaan uusia tulintoja ja uutta näkökulmaa rehtorien toimijuudesta laajan pedagogisen johtamisen viitekehykseen yhdistettynä. Näytenäkökulmassa korostuu tulkitseva tutkimusote (Puusa & Juuti 2020, 151). Haastattelut analysoitiin laadullisella sisälönanalyysillä, jonka avulla pyrittiin löytämään analysoitavasta tekstistä merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009). Aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä pyrittiin saamaan tutkittavasta aihees-

ta kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa haastatteluaineisto luettiin useita kertoja läpi niin että aineisto tuli tutuksi. Toisessa vaiheessa haastatteluaineistosta tunnistettiin lauseet tai virkkeet, jotka kuvasivat rehtorin toimijuutta ilmentäviä johtamistavoitteita tai -käytäntöjä. Kolmannessa vaiheessa tutkimuskysymyksiä kannalta merkityksellisten lauseiden ja virkkeiden merkitsemisellä, ja niistä muodostetuilla pelkistetyillä ilmauksilla päästiin teemaryhmien muodostamiseen. Neljännessä vaiheessa teemoja tarkennettiin siten, että jokainen teema muodosti johdonmukaisen kokonaisuuden ja niiden välille muodostui tunnistettavia eroja. Teemojen sisältö analysoitiin erikseen.

TULOKSET

Tämän tutkimuksen aineiston analyysin tuloksena tiivistettiin kolme erilaista rehtorin toimijuutta ilmentävää johtamisen tavoitteiden ja -käytäntöjen ideaalityyppiä. Tyyppien muodostaminen tehtiin teemoittelusta muodostuneiden pääteemakokonaisuuksien avulla. Teemat kuvaavat rehtorin toimijuutta ilmentäviä johtamisen tavoitteita ja käytäntöjä. Niiden käsitetään ilmentävän rehtorin toimijuuteen liittyviä päätöksiä ja valintoja. Tavoitteilla tarkoitetaan niitä päämääriä, jotka rehtori on asettanut johtamisensa tavoitteiksi. Käytännöillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa niitä toimintatapoja, joiden avulla rehtori pyrkii saavuttamaan asettamansa tavoitteet. Pää- ja alateemat sekä aineistoesimerkit esitellään taulukossa 1.

Tyyppien muodostamisessa on hyödynnetty aineistossa esiintyvien pää- ja alateemojen yhteisiä ominaisuuksia, ja näistä on muodostettu eräänlainen yleistys eli tyyppiesimerkki (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009). Tyypit edustavat ideaalityyppejä, jotka kuvaavat aineistoa mahdollisimman yleisellä tasolla (ks. Eskola & Suoranta 2008). Tyypit eivät kuvaa suoraan todellisia rehtoreita, vaan ne on muodostettu rehtorien tarjoamasta informaatioaineksesta. Näin ollen kyseessä ei ole rehtorityypit, vaan heidän tarjoamastaan informaatioaineksesta muodostetut toimijuutta ilmentävät johtamistavoitteiden ja -käytäntöjen tyypit (ks. Saaranen & Kauppinen 2006). Tyyppien tiivistämisen jälkeen käytettiin teorialähtöistä analyysia. Analyysissä on testat-

Taulukko 1. Haastatteluaineistosta muodostetut teemat ja aineistoesimerkit.

Pääteema	Alateema	Aineistoesimerkki
Koulunpito	Koulun ylläpitäminen	"...et sujuis kaikki siten et se koulupäivä saadaan aina pidettyä ja sit voidaan olla tyytyväisiä siihen et suoritettu on."
	Reagoiminen yhteydenottoihin ja päivittäisiin toimintoihin	"...huoltajat odottaa että heidän vaatimuksiin vastataan heti ja siinä sivussa sitten pitäis laskutkin hyväksyä"
Tilannejohtaminen	Opettajien neuvominen	"...opettajat haluais et olis kaiken kattavat ohjekirja..."
	Arjen tilanteiden ratkaiseminen	"...se on sitä arjen pyörittämistä, opettajien auttamista ja tulipalojen sammuttamista"
Opetuksen järjestäminen	Tavoitteiden määrittely	"... sen työn sanoittamista ja määrittelyä, näin me tämä opetus hoidetaan"
	Opetussuunnitelman mukaisen opetuksen järjestäminen	"Kaikille on riittävästi haasteita ja ops:n mukaista opetusta"
Esimerkillä johtaminen	Mallintaminen	"... et mä olen esikuva omalla työlläni"
	Virheiden salliminen	"... et voin myöntää jos oon tehnyt virheen Ihminen on inhimillinen ja virheellinen"
Oppiva yhteisö	Henkilöstön jatkuva oppiminen	"Tärkeintä on kyky oppia uutta. Tätä kykyä mä houkuttelen jokaisesta esiin"
	Palautteenantokulttuuri	"Tässä ajassa palautetta antaa vähä kaikki, mut siihenkin täytyy luoda oma systeeminsä, et se on niinku eteenpäin vievää"
Laaja pedagoginen johtaminen	Merkitysten antaminen	"Mä pyrin aina kokouksissa ja arjessa muutenkin nostamaan esiin ne asiat, joista näkee sen edistymisen"
	Pedagoginen johtajuus osana kaikkea johtamista	"Se pedagoginen johtajuushan on sama kuin koulun johtajuus. Ei sitä voi koulun kontekstissa mitenkään irroittaa omaksi osakseen"

tu laajan pedagogisen johtamisen (ks. Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015) ilmenemistä tämän tutkimuksen ideaalityyppessä.

Nämä johtamisen ideaalityypit nimettiin selviytymisen, rakentamisen ja kehittämisen johtamistavoiksi. Selviytymisen johtamistavassa tavoitellaan arjesta selviytymistä parhaalla mahdollisella tavalla ratkaisukeskeisten johtamiskäytäntöjen kautta. Rakentamisen johtamistavassa tavoitteena on rakentaa opetussuunnitelman mukaista opetusta ja pyrkiä osittain myös toimimaan kokonaisvaltaisena johtajana. Kehittämisen johtamistapa johtaa koulua laaja-alaisesti ja johtamiskäytännöillä pyrkii jatkuvaan kehittämiseen. Seuraavaksi esitellään tutkimuksessa muodostetut johtamistavat.

Selviytymisen johtamistapa

Selviytymisen johtamistavassa toimijuus ilmeni kouluarjessa reaktiivisena tilanteisiin reagoimisenä. Koulun johtamisen määriteltiin olevan koulunpitoon liittyviä tehtäviä ja tilannejohtamista koulun arjessa. Johtamiselle ei määritely erillisiä tavoitteita. Kuitenkin valituksi tavoitteeksi voitiin tulkita kouluarjen sujumisen takaaminen ja eteen tulevista haasteista selviytyminen. Koulunpidolla tarkoitettiin kouluarkeen liittyviä toimintoja opetuksen edellytysten turvaamiseksi. Selviytymisen johtamistapaa ilmentää seuraava toive arjen sujumisesta:

”...et menis niin kuin sukkasillaan tää koulu-päivä kaikkien osalta. Et olis niin kuin hyvä henki ja hyvinvoiva oppilas, niin sitten on hyvinvoiva henkilökuntakin. Puututaan kaikkiin ongelmiin mahdollisimman nopeesti ja ratkaistaan ne. Aika hektistähän tää on, tosi paljon sitä et miten se tilanne just silloin hoidetaan ja siitä selvittää.”

Arjen sujumisen edistämiseksi selviytymisen johtamistavassa käytettiin suoraa pedagogista johtamista. Henkilöstön johtaminen ilmeni neuvomisena ja ohjaamisena, jotta erilaisista koulunpitoon liittyvistä tilanteista selvittäisiin mahdollisimman hyvin. Tavoitteet heijastuivat siis johtamiskäytäntöihin. Suomessa yksi rehtorin tyypillisiä henkilöstöjohtamisen tehtäviä on tuen tarjoaminen opettajille haastavissa tilanteissa (Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015, 323). Tämä ilmeni selkeästi myös selviytymisen johtamistavassa.

Johtamisen käytäntöinä pyrittiin kohtaamaan henkilöstö päivittäin ja keskustelemaan arjesta. Kuitenkin pyrkimys asioiden nopeaan ratkaisuun ilmeni myös niin, että henkilöstön kohtaamista tärkeämmäksi asiaksi valittiin sähköpostien, laskujen ja muiden viestien jatkuva vastaanottaminen. Toimijuutta ilmentävää valintaa kuvaa seuraava aineistositaatti:

”Läsnäolo on tärkeä, mut aika vähän ehdin siinä opehuoneessa istuskella ihan juttelemassa. Aika paljon oon näytön äärellä niinku valmiina et kun dataa tulee, sitä otetaan vastaan. Mua muuten painaa, onko tullut jotain seläistä, johon pitäis reagoida.”

Ajanpuutteen vuoksi ei koettu olevan mahdollista sekä olla henkilöstön kohdattavissa että pysyä ajan tasalla sähköisen viestinnän kanssa. Ihmisten johtaminen koettiin osittain myös vaikeaksi. Ihmisten väliset konfliktit tuntuivat kuormittavilta ja käytäntönä oli ensisijaisesti odottaa, että ajan kuluminen auttaisi niihin. Ihmisten johtaminen voidaankin kokea teknistä johtamista raskaammaksi (Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015, 323). Näin ollen johtamiskäytännöistä välittyi käsitys, että selviytymisen johtamistavassa rehtori ei varsinaisesti kokonaisvaltaisesti kaikissa tilanteissa johda koulun toimintaa. Vaikka joku olisi nimetty johtajaksi,

hän ei silti aina tosiasiallisesti johda (Juuti 2013, 24). Selviytymisen johtamistavan toimijuus on kuitenkin aktiivista. Rehtori tekee valintoja, joiden avulla hän ratkaisee koulupitöön liittyviä arjen haasteita. Rehtorin toimijuutta ilmentää selkeä päätös priorisoida erilaisista tilanteista selviäminen mahdollisimman sujuvasti.

Selviytymisen johtamistapaan liittyvät johtamiskäytännöt korostivat nopeaa reagoitua yksittäisiin tilanteisiin. Toimiviksi käytännöiksi koettiin kokousten esityslistojen lähettäminen etukäteen, vastuutehtävien jakaminen ja itseltään selvien asioiden käsittelyn välttäminen. Näin toimien pyrittiin turvaamaan arjen sujuminen. Henkilöstön kokoukset koettiin tärkeiksi vuorovaikutustilanteiksi, mutta kuitenkin päätöksenteko koettiin haastavaksi:

”...opekokouksissa jos asioista aletaan järmäämään, niin siellä sitten taas vastakkaiset mielipiteet sinkoilee ja lopuksi ei saada minkäänlaista järkevää yhteistä päätöstä aikaiseksi. Aika isoja näkemyseroja on ja niiden yhteen nivominen on toisinaan aika mahdotonta. Et sit vaan asia kerrallaan siinä hetkessä niitä sit ratkotaan.”

Selviytymisen johtamistavan haasteena oli saada kouluyhteisön toimijat sitoutumaan vuorovaikutuksen avulla koulun toiminnan kehittämiseen. Opettajien osaamisen johtamisen osalta mainittiin pedagogiset keskustelut, joilla pyritään vaikuttamaan opettajien osaamisen kehittämiseen.

Rakentamisen johtamistapa

Rakentamisen johtamistavassa johtaminen näyttäytyy opetuksen järjestämisestä ja opetussuunnitelman toteuttamisesta huolehtimisena. Johtamistavassa tehdään pedagogisia linjauksia. Koulun johtamista kuvataan organisoimisena ja koordinoimisena esimerkiksi näin:

”Et se johtaminen mulle on sitä et mä rehtorina ohjailen sitä toimintaa oikeaan suuntaan ja mietin et kuinka jyrkässä kulmassa edetään. Vastaan siitä et se pysyy kasassa ja tulee niinku rakennettua kokonaisuudeksi.”

Johtamistavoitteeksi nimettiin opetuksen toteutuminen opetussuunnitelman mukaisesti. Johtamistavoitteet korostivat opetustyön sujumista, mutta ei kuitenkaan koko yhteisöä koskevia tavoitteita esimerkiksi osaamisen kehittämisen osalta. Tutkimuksessa havaittiin, että koulussa oli tunnistettu tarve sanoittaa sitä, mitä on riittävän hyvä opetustyö. Se ilmeni rehtorin valitsemana johtamisen käytäntönä näin:

*”Pitää välillä kaivaa ops esiin ja siitä sitten ta-
vaan, että juu-u tämäkin on meillä toteutunut.
Opettajat ei aina huomaa sitä et mitä kaikkea
me on tehty. Ja miten hyvin on tehty. Siinä rek-
siä tarvitaan et nähdään se meidän opetustyö
joka sieltä opsista kumpuaa.”*

Tässä yhteydessä toiminta analysoitiin henki-
löstön johtamiseksi, jolla pyrittiin lisäämään
opettajien työssä jaksamista. Rehtorin toimijuus
ilmenee siis myös vaikuttamisena työyhteisön
hyvinvointiin.

Haasteena rakentamisen johtamistavassa
koettiin koko kouluyhteisön asettamien yhteis-
ten tavoitteiden saavuttaminen, kuten aineisto-
sitaatti osoittaa:

*”Osa ei vaan millään ymmärrä tätä meidän
systemiä, en mä saa siitä kiinni et mikä heitä
siinä pelottaa. On se välillä aikamoista kun
osa ei niinku tunnu ymmärtävän tätä meidän
kokonaisuutta ja sitä et mihin tällä pyritään.”*

Johtamiskäytänteinä on pyritty riittävään yhtei-
seen keskusteluun ja perustelemaan sanallisesti
asetettuja tavoitteita. Tavoitteita on myös luku-
vuoden aikana kirjattu opettajille näkyviin yhteis-
ten kokousten yhteydessä ja seurattu tavoitteiden
täyttymistä verbalisoimalla niissä edistymistä.
Näin on pyritty johtamiskäytännöillä
tekemään yhteisistä tavoitteista näkyviä.

Esimerkillä johtamiseen koettiin kuuluvan
se, että rehtori omalla käytöksellään osoittaa
virheiden olevan sallittuja ja epäonnistumiset
koetaan myös mahdollisuuksina oppia uutta.
Näin rehtori omalla toimijuudellaan kannustaa
henkilöstöä ammatillisen toimijuuden kehittä-
miseen. Kokousten yhteydessä oli esitelty omia
ratkaisuja muun muassa opetuksen järjestämi-
seen liittyen. Tässä yhteydessä rakentamisen
johtamistavassa annettiin symbolisia merkityk-

siä toiminnalle. Voidaan siis todeta johtamis-
tavoitteiden näkyvän johtamisen käytännöis-
sä myös symbolisen johtamisen osa-alueella.
Varsinaisesti ei kuitenkaan voida todeta raken-
tamisen johtamistavassa kulttuurista johtamista.
Rakentamisen johtamistavassa ei ilmennyt har-
kittua tapaa strukturoida koulun todellisuuden
merkityksellistämistä ja sen selkiyttämistä.

Rakentamisen johtamistavassa pedagogisen
johtajuuden koettiin olevan erillinen osa-alue.
Se ei siis ollut tiedostettu kokonaisvaltainen osa
johtamistavan käytäntöjä, vaan sen kuvattiin
olevan erillinen osa johtamista:

*”Than hirveestihän tässä on kaikkea, on niinku
tätä taloutta ja kanslian pyöritystä, sit kaikki
rekryt, kokoukset ja kiinteistöasiat, pyrin kyllä
ehdimään myös niihin pedagogisen johtamisen
asioihin...”*

Rakentamisen johtamistavan tavoitteet ja käy-
tännöt kytkeytyivät samaan teemaan; opetuksen
järjestämiseen ja toteuttamiseen. Rakentamisen
johtamistavan osalta voidaan kuitenkin todeta
johtamisen olevan laajempaa kuin päivittäiseen
johtamiseen keskittyvässä selviytymisen johta-
mistavassa. Rakentamisen johtamistavassa py-
ritään asettamaan koulun toiminnalle pitkän
aikavälin tavoitteita ja johtamiskäytännöillä
edistämään niitä.

Kehittämisen johtamistapa

Kehittämisen johtamistavassa tavoitellaan ko-
konaisvaltaista johtajuutta ja luodaan jatkuvan
oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä.
Toimijuus ilmeni proaktiivisena, aloitteellisena
ja suunnitelmallisena kehittämistyönä koulun
johtamisessa. Koulun johtamisen määritellään
olevan opettajien johtamista ja sitä kautta myös
oppilaiden oppimisen johtamista. Koulun johta-
minen käsitetään asiantuntijaorganisaation joh-
tamisena, jossa tavoitteena on toimia palvelu-
tehtävissä asiantuntijoiden osaamisen hyödyn-
tämiseksi. Kehittämisen johtamistavassa nousi
esiin tavoite oppivan yhteisön kehittämiseksi,
ja opettajien tärkeimmäksi taidoksi nimettiin
kyky oppia ja uudistua. Opettajilta edellytetään
joustavaa laaja-alaista ajattelua oppimisessa ja
kasvattamisessa. Opettajien osaamisen kehittä-
misen osalta tavoite ilmeni selkeästi näin:

”Kyllä opettajalla pitää aina olla viimeisin tieto. En rehtorina edes näe sellaista vaihtoehtoa, että opettaja ei kouluttautuisi jatkuvasti ja hankkisi uutta osaamista.”

Johtamiskäytäntönä tämä näkyi niin, että kehittämisen johtamistavassa yhdistettiin työskentelemään erilaisia opettajia, joiden on mahdollista oppia toisiltaan. Tavoitteena oleva opettajien oppimaan oppimisen taitojen merkitys nousi esiin:

”Oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen on oleellista opettajillakin, tärkeintä on kyky oppia. Jokaisen open pitää kehittää ja kehittyä, mä tuen opettajien kehittymistä joustavaan ajatteluun ja laajempiin kokonaisuuksiin.”

Johtamistavoitteiden ja niihin liittyvien käytäntöjen voidaan todeta sisältävän myös symbolista ja kulttuurista johtamista. Johtamistavoitteissa ja -käytännöissä tuli esiin strategian ja arvojen johtaminen. Merkityksiä antamalla ja symboleita käsittelemällä vahvistettiin yhteisöllisyyden kokemusta. Myös onnistumiset tehtiin näkyväksi kouluyhteisössä:

”Opettajakokouksessa nostetaan esiin onnistuneita kokeiluja. Opettaja uskoo kun näkee, että toinen opettaja on jo asian konkreettisesti tehnyt. Ja siitä sitten opettajat innostuvat ja asia leviää.”

Kehittämisen johtamistavassa määriteltiin rehtorit pedagogisiksi johtajiksi ja pedagogisen johtajuuden olevan läsnä kaikessa johtamistoiminnassa. Pedagogisen johtajuuden käytäntöinä nimettiin muun muassa opettajien suunnitelmallinen innostaminen pedagogiseen keskusteluun ja kehittämistyön mahdollistaminen. Pedagoginen johtajuus mahdollistaa asioiden ennakoinnin ja tulevaisuuden osaamispotentialin varmistamisen. Sitä kuvataan näin:

”... sit se on sitä, että osaisin aina vetää oikeasta narusta jokaisen opettajan kohdalla. Et miten sit rohkaisis oikeaan suuntaan jokaista opettajaa yksilönä.”

Vertaiskollegiaalisen tuen mahdollistaminen kouluyhteisössä koettiin tärkeäksi kehittämistyön edistäjäksi. Yksin tekemisen kulttuurista

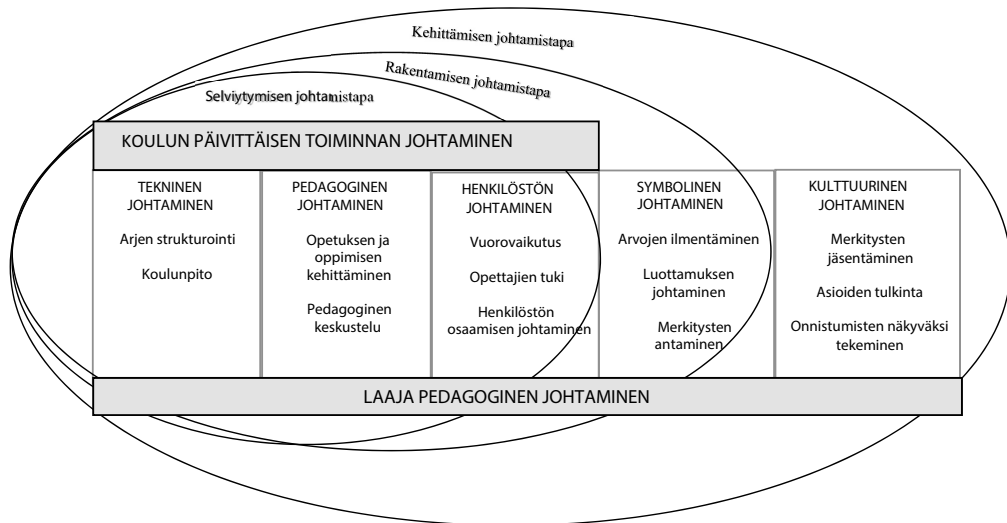
koettiin tärkeäksi luopua. Henkilöstöä kannustetaan, ja tarvittaessa määrätään, tekemään yhteistyötä.

Kehittämisen johtamistavassa korostui opettajien työhyvinvoinnin seuraaminen vuorovaiikutuksen avulla. Opettajan jaksamisen heikentymisen todettiin näkyvän opettajan vuorovaiikutuksessa ja muussa käytöksestä. Tässä yhteydessä korostui ihmisten johtaminen, mikä on todettu myös aiemmassa tutkimuksessa (Salo 2014). Yhteisön hyvinvoinnin edistämiseksi korostui kehittämisen johtamistavassa ilmennyt laaja-alainen ajattelu. Henkilöstön työhyvinvoinnista huolehtiminen on keskeinen osa johtamista. Kehittämisen johtamistavan valittu tapa olla vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa heijastaa rehtorin kokonaisvaltaisia johtamiseen liittyviä tavoitteita.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämä tapaustutkimus kohdistui perusopetuksen rehtorien toimijuutta ilmentäviin johtamisen tavoitteisiin ja -käytäntöihin. Tässä tutkimuksessa tunnistettiin selviytymisen, rakentamisen ja kehittämisen johtamistapa. Rehtorien toimijuuden kautta muodostuneet johtamistavat ilmentävät rehtorien johtamisen valintoja ja päätöksiä. Nämä johtamistavat osoittavat, että rehtorien johtamistavoitteet heijastuivat johtamiskäytäntöihin. Esimerkiksi kehittämisen johtamistavassa rehtorin toimijuus ilmenee päätöksinä luoda erilaisia oppimistilanteita henkilöstölle, jotta saavutettaisiin tavoite oppivasta yhteisöstä. Henkilöstöä ohjataan työskentelemään tavoilla, jotka mahdollistavat osaamisen jakamisen vertaisoppimisen avulla. Kehittämisen johtamistavassa myös annetaan merkityksiä esimerkiksi onnistuneille pedagogisille kokeiluille. Kehittämisen johtamistavassa johtamisen tavoitteet ja käytännöt ilmentävät laajaa pedagogista johtamista.

Aiemmista tutkimuksista poiketen (Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015; Lahtero ym. 2021; Fonsén ym. 2022) tässä tutkimuksessa ilmeni kehittämisen johtamistavassa laajaa pedagogista johtamista myös symbolisella ja kulttuurisella osa-alueella. Kuviossa 1 esitetään aineistossa ilmenneitä johtamistapoihin kuuluvia tehtäviä laajan pedagogisen johtamisen osa-alueittain. Kuvio perustuu laajan pedagogisen johtamisen



Kuvio 1. Laajan pedagogisen johtamisen ilmeneminen tyypeittäin.

viitekehykseen (ks. Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015) ja tässä tutkimuksessa havaittuihin johtamistapojen tyypeihin. Kuviosta selviää, että teknistä, pedagogista ja henkilöstön johtamista ilmeni kaikissa tämän tutkimuksen johtamistavoissa. Niiden kautta rehtori mahdollistaa koulun toiminnan päivittämisen johtamisen. Sen sijaan koulun syvällisemmän johtamistason, laajan pedagogisen johtamisen kokonaisuuden, toteutuminen edellyttää myös symbolisen ja kulttuurisen osa-alueen johtamisen toteutumista. (Lahtero & Laasonen 2021.) Kokonaisuus toteutuu kehittämisen johtamistavassa, kuten kuviossa 1 voidaan havaita.

Tässä tutkimuksessa tunnistetun kehittämisen johtamistavan osalta voidaan havaita keskijohdolta edellytettävää toimijuutta, jonka toiminnassa jalkautuvat arvot johtamiskulttuurin kautta. Henkilöstölle korostetaan jatkuvan oppimisen merkitystä ja edistetään sen toteutumista johtamiskäytännöillä. Kehittämisen johtamistavan voidaan todeta ilmentävän johtajuutta, jossa toteutuu proaktiivinen kulttuurin luominen. Rakentamisen johtamistavassa johdetaan osittain symbolisen johtamisen alueella, sen sijaan selviytymisen johtamistavan ei voida todeta yltävän sille. Rakentamisen johtamistapa sijoittuu käytännönläheisen reaktiivisen johtamisen ja tulevaisuuteen suuntaavaan proaktiivi-

johtamisen väliin. Sen sijaan selviytymisen johtamistapa ilmenee selkeästi ratkaisukeskeisenä käytännönläheisenä tilannejohtamisena. Selviytymisen johtamistavan toimijuuden voidaan todeta olevan rajoittunutta. Toimijuutta ohjaa nopeatempoinen arjen konteksti, jolloin toimijuus rajoittuu koulun rakenteiden ja päivittämisen koulunpidon johtamiseen.

Selviytymisen johtamistavassa korostui luokanopettajana toimiminen, johon on yhdistetty koulun rehtorin tehtävät. Tämä saattoi fokusoida tavoitteenasettelua opettajan työhön rehtorin työn sijaan ja jopa hankaloittaa johtamisajattelun laajenemista. Tutkimusaineiston perusteella ei voida kuitenkaan yleistää luokanopettajarehtorien johtamistavaksi vain selviytymistä. Kaikkiin tutkimuksessa havaittuihin johtamistapojen ideaalityyppeihin tunnistettiin kuuluvaksi informaatioainesta sekä luokanopettajarehtoreilta että virkarehtoreilta.

Selviytymisen johtamistavassa ei ollut erillisiä tavoitteita johtamiselle, mutta arjen sujumisen varmistaminen nousi selkeästi johtamisessa esiin. Kuitenkin tavoitesuuntautunut johtaminen on kirjallisuudessa todettu tehokkaaksi ja kehitystä tukevaksi tavaksi johtaa koulu yhteisöä (mm. Davies 2007; Raasumaa 2010; Rinne ym. 2011). Lisäksi menestyneen rehtorin toimintaan liitetään koulun toimintaa ohjaavan vision

merkitys. Rehtorin visio koulun toiminnasta ohjaa hänen johtajuuttaan. Vision puuttuminen aiheuttaa epätietoisuutta koulun henkilöstölle (mm. Noman ym. 2018; Akkary 2014; Kars & Inandi 2018; Safir 2018). Tämän tutkimuksen perusteella selviytymisen johtamistavassa johtaminen ei verbalisoitunut johtamiskulttuurin tasolle, ja yksittäiset asiat korostuivat laajemman näkemyksen sijaan. Täten selviytymisen johtamistavassa ei täyty Kyllösen esittämä (2011, 121) laaja näkemys tulevaisuuden koulun johtajuuden kokonaisvaltaisuudesta.

Toisaalta symbolinen ja kulttuurinen johtaminen ovat oletettavasti läsnä koulun johtamisen kaikissa tilanteissa, myös silloin kun tilanteessa ei vaikuta olevan johtajuutta (Lahtero & Risku 2014, 474). Voidaan siis todeta, että todennäköisesti tämän tutkimuksen kaikkiin johtamistapoihin sisältyy symbolista ja kulttuurista johtamista, mutta se ei ilmene niin selkeästi johtamisen tavoitteissa tai käytännöissä. Tästä johtuen myöskään koulun henkilöstö ei tule siitä tietoiseksi. Kuitenkin keskijohdossa toimivan rehtorin tulisi tiedostaa johtamisen eri ulottuvuudet ja niistä muodostuva kokonaisuus. Lisäksi menestyvän rehtorin tulisi pyrkiä saavuttamaan johtamisessaan myös symbolinen ja kulttuurinen taso. Symbolinen johtaminen luo henkilöstölle tietoisuuden asioista, joita rehtori pitää tärkeinä ja arvostaa. Sen kautta rehtori luo yhteisöllisyyttä ja luottamusta kouluyhteisöön. (Sergiovanni 2006.) Kulttuurisen johtamisen ei tarvitse toteutua samalla tavalla kaikissa kouluissa. Se muotoutuu omissa kontekstissaan, ja menestyvä rehtori osaa mukauttaa johtamisensa koulunsa erityispiirteisiin (Leithwood ym. 2020).

Tässä tutkimuksessa symbolisen ja kulttuurisen tason selkeä puuttuminen voidaan tulkita rajoittuneeksi toimijuudeksi selviytymisen johtamistavassa, kun johtamistapaa tarkastellaan laajan pedagogisen johtamisen viitekehyksessä. Rehtori kuitenkin tekee ammatilliseen toimijuuteen kuuluvia valintoja ja päätöksiä, joten toimijuus on aktiivista. Toimijuuteen liitettävän kontekstin vaikutus rehtorin johtajuuteen on ilmeinen. Lahtero & Kuusilehto-Awale (2015, 327) ovat todenneet, että mikäli rehtorin on keskityttävä vain arjen tilanteisiin, hänen on vaikeaa ottaa johtamiseensa laajaa pedagogista näkökulmaa. Tämän tutkimuksen tuloksena

todettiin arkikeskeisyyden toteutuvan erityisesti selviytymisen johtamistavassa sekä osittain rakentamisen johtamistavassa. Kuitenkin rehtorin tulisi keskittyä enemmän johtamisen kokonaisvaltaisuuteen kuin arjessa esiin tuleviin yksittäisiin erillisiin työtehtäviin (Lahtero ym. 2018, 347). Mikäli keskijohdossa toimivan johtajan työ on jatkuvaa arjesta selviytymistä, on hänen haastavaa kehittää omaa toimijuuttaan. Professionaalisen toiminnan on kuitenkin todettu auttavan rehtoria käsittelemään työhönsä liittyviä tietoja ja täten kehittävän hänen ammattitaitoaan (Salo 2014, 362).

Kuntien opetustoimen organisaatioissa on huolehdittava rehtorien ammattitaidon kehittämistä esimerkiksi täydennyskoulutuksen avulla. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella tulee rehtoreiden toimijuutta tukea laajan pedagogisen johtamisen mahdollistamiseksi. Tässä tutkimuksessa ilmenneiden erilaisten johtamistapojen osalta osaamisen kehittämisessä tulisi huomioida myös vertaiskollegiaalinen oppiminen ja rehtorien kollegiaalisen oppivan yhteisön muodostaminen. Vaativassa vuorovaikutusammattissa toimiessaan rehtoreilla tulee olla riittävät osaamisen ja ajankäytön resurssit laajan pedagogisen johtamisen mahdollistamiseksi. Etenkin rakentamisen johtamistavan osalta oli havaittavissa, että ideaalittyyppillä olisi tavoitteena toimia laajan pedagogisen johtamisen viitekehyksessä, mutta ainakin osittain esimerkiksi ajankäyttö estää sitä.

Tämän tapaustutkimuksen tuloksena voidaan todeta, että rehtorit tekevät kunnassa samaa työtä hyvin erilaisin variaatioin. Tutkimuksen tuloksena muodostetut johtamistavat eivät ole toisiaan pois sulkevia. Kaikkien johtamistapojen havaittiin ylläpitävän koulun päivittäistä johtamista teknisen, pedagogisen ja henkilöstön johtamisen osalta. Kehittämisen johtamistavan toimijuus ilmentää kokonaisvaltaista, tulevaisuuteen ja kehittämiseen suuntaavaa johtamista. Johtamisessa voidaan havaita myös johtamiskulttuurin ilmeneminen ja näin ollen koulun johtamiskulttuuri tukee oppimista ja opettamista. Koulun kulttuurin tulkitseminen on vaativa tehtävä rehtorille. On myös mahdollista, että kouluorganisaation kulttuuri vaikuttaa enemmän koulun rehtoriin kuin rehtori koulun kulttuuriin. (Lahtero & Laasonen 2021, 217–219.) Toimijuuden vahva kontekstisidonnaisuus se-

littää selviytymisen ja rakentamisen johtamista-
van osalta tätä yhteyttä. Rehtorin koulun kon-
tekstissa muodostunut toimijuus ei ole kehitty-
nyt kulttuurin johtamisen tasolle. Tästä johtuen
selviytymisen ja rakentamisen johtamistavassa
koulun toiminnan kehittäminen saattaa jäädä
toteutumatta, mikä saattaa estää rehtoria myös
kehittämistä omaa toimijuuttaan. Näin ollen se-
kä koulu että rehtori jumiutuvat totuttuun toi-
mintatapaan.

Rehtorien uranaikaista jatkuvaa oppimista
tulee tukea, jotta rehtorilla on mahdollisuus
johtaa koulua menestyksekkäästi. On tärkeää
vahvistaa rehtorin toimijuutta siten, että hän
tiedostaa olevansa strategiaa toteuttava kunnan
keskijohdossa toimiva kouluyhteisön johtaja.
Rehtorin tulee tunnistaa roolinsa kunnan keski-
johdossa ja kokea olevansa esimerkillinen sekä
aktiivinen eettinen toimija. On keskeistä, että
rehtori tunnistaa vahvan toimijuutensa, eikä
ulkoista sitä ylemmän johdon tehtäväksi. (ks.
Hiekkataipale 2018, 291.) Tässä tutkimuksessa
tunnistetun selviytymisen ja rakentamisen joh-
tamistapojen johtamista tulisi kehittää niin, että
toimijuudessa on mahdollista tehdä aktiivisesti
uusia valintoja ja linjauksia. Näin mahdollistuisi
myös toimijuuden toteutuminen ilman rajoit-
uksia. Keski johdon toimijoiden johtaminen
ymmärretään kokonaisuutena, jossa johtaja tar-
kastelee ja arvioi johtamisensa linjauksia aktiivi-
sesti yhä uudelleen (Kempster & Gregory 2017,
510). Tästä johtuen keskijohdon toimijat eivät
voi tyytyä johtamisessaan vain nykytilan jatka-
miseen, vaan heidän on aktiivisesti kehitettävä
omaa johtamisosaamistaan. Tässä yhteydessä
on myös huomioitava keskijohdon yläpuolelle
sijoittuvan johdon rooli ja vastuu keskijohdon
esimiehinä. Työnantajan näkökulmasta selviy-
tymisen johtamistavan voidaan tulkita olevan
tuettavaa toimijuutta.

Tämä tapaus tutkimus keskittyy yhteen kun-
taan, mutta voidaan olettaa, että tulokset olisi-
vat siirrettävissä vastaavaan kontekstiin. Laadul-
lisen tutkimuksen tuloksena syntyneitä teoreet-
tisia käsitteitä voidaan soveltaa myös toisen-
laisissa yhteyksissä kuin missä niitä alun perin
on käytetty tai toisessa toimintaympäristössä
(Eskola & Suoranta 2008). Jatkotutkimuksessa
typologian sovellettavuutta voisi tutkia myös
laajemman aineiston osalta jossakin muussa
kunnassa tai kansainvälisesti. Jatkotutkimusta

voisi suunnata myös rehtorien toimijuuteen kyt-
keytyvään ammatilliseen identiteettiin. Tämän
tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää rehto-
rien osaamisen kehittämisessä niin, että laajan
pedagogisen johtamisen toteutuminen mahdol-
listuu aktiivisena toimijuutena. Tulevaisuudessa
tutkimuskohteena voisi olla rehtorien osaami-
sen kehittämisohjelma, jolla pyritään mahdolli-
simaan rehtorien johtamat oppivat yhteisöt. On
myös huomioitava, että luokanopettajarehtorien
lisäksi kouluyhteisössä työskentelee muita joh-
don toimijoita, joiden rehtoriprofessio ei ole vir-
karehtorin kaltainen. Esimerkiksi vararehtorit
ja johtoryhmien jäsenet ovat osallisina koulun
johtamisessa, ja heidän merkityksensä on tär-
keää huomioida koulun johtamiseen liittyvässä
tutkimuksessa.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan myös
hyödyntää kuntien sivistystoimen strategian
kehittämisessä. Sivistystoimen rooli korostuu
kunnissa hyvinvointialueiden toteutumisen
myötä. Kuntien ja hyvinvointialueiden yhdys-
pinoilla tapahtuva työ heijastuu myös kunnan
keski johdon toimijoihin. Näin ollen kunnan
keski johdon, kuten rehtorien, ammatillisen toi-
mijuuden kehittäminen edellyttää koulutusta.
Yhteiskunnallisten muutosten ja koulun kehittä-
mistarpeiden toteuttamisen keskiössä on koulu
johtava rehtori. On selvää, että rehtorin johta-
misen tulee ulottua koulun symbolisen ja kult-
tuurin johtamisen tasolle, jolloin myös muutok-
sen johtaminen mahdollistuu.

LÄHTEET

- af Ursin, Klaus (2012). ”Pedagoginen johtaminen”
ja ”pedagoginen johtajuus”: käsiteparin kaksi
kehitystraditiota. Teoksessa Mäki, Kimmo &
Palonen, Tuire (toim.), *Johtamisen tilat ja pai-
kat*. (s. 79–104). Aikuiskasvatuksen vuosikirja.
Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Akkary, Rima Kamari (2014). The role and
role context of the Lebanese school princi-
pal: Toward a culturally grounded under-
standing of the principalship. *Educational
Management Administration & Leadership*
42 (5), 718–742. [https://doi-org.ezproxy.utu.
fi/10.1177/1741143213510503](https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1177/1741143213510503)
- Alava, Jukka, Halttunen, Leena & Risku, Mika
(2012). *Muuttuva oppilaitosjohtaminen*. Opetus-
hallitus. Muistiot 2012:3.
- Alonso-Yanez, Gabriela, Preciado-Babb, Armando

- Paulino, Brown, Barbara, & Friesen, Sharon (2021). Emergence in School Systems: Lessons from Complexity and Pedagogical Leadership. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (196), 65–82. <https://doi.org/10.7202/1078518ar>
- Contreras, Trilce (2016). Pedagogical leadership and their role in school improvement: A theoretical approach. *Propositos y Representaciones* 4 (2), 231–284. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Davies, Brent (2007). *Developing sustainable leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Dinham, Stephen (2016). *Leading learning and teaching*. ACER Press. Australia.
- Dinham, Stephen, Elliott, Kerry, Rennie, Louisa & Stokes, Helen (2018). *I'm the Principal – Principal learning, action, influence and identity*. ACER Press. Australia.
- Eteläpelto, Anneli, Vähäsantanen, Katja, Hökkä, Päivi & Paloniemi, Susanna (2014a). Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 34 (3), 202–214. <https://doi.org/10.33336/aik.94100>
- Eteläpelto, Anneli, Vähäsantanen, Katja, Hökkä, Päivi & Paloniemi, Susanna (2014b). Identity and agency in professional learning. Teoksessa Billett, Stephen, Harteis, Christian & Gruber, Hans (toim.) *International handbook of research in professional and practice-based learning* (s. 645–672). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_24
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fonsén, Elina, Ahtiainen Raisa, Kiuru, Laura, Lahtero, Tapio, Hotulainen, Risto, & Kallioniemi, Arto (2022). Kasvatus- ja opetusalan johtajien näkemyksiä omasta johtamisosaamisestaan ja sen kehittämistarpeista. *Työelämäntutkimus* 20 (1), 90–117. <https://doi.org/10.37455/tt.95779>
- Goddard, Roger, Goddard, Yvonne, Sook Kim, Eun, & Miller, Robert (2015). A Theoretical and Empirical Analysis of the Roles of Instructional Leadership, Teacher Collaboration, and Collective Efficacy Beliefs in Support of Student Learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501–530. <https://doi.org/10.1086/681925>
- Grice, Christine (2019). Leading pedagogical reform. *International Journal of Leadership in Education*, 22(3), 355–370. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1463462>
- Harris, Alma & Jones, Michelle (2021). Exploring the leadership knowledge base: Evidence, implications, and challenges for educational leadership in Wales. *School Leadership & Management*, 41(1–2), 41–53. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1789856>
- Hiekkataipale, Minna-Maaria (2018). Keskiöjohdon esimiehet ratkaisevat eettisiä ongelmia puun ja kuoren välissä. *Työelämän tutkimus* 16 (4).
- Huang, Tiedan, Hochbein, Craig & Simons, Jordan (2020). The relationship among school contexts, principal time use, school climate, and student achievement. *Educational Management Administration & Leadership* 48 (2), 305–323. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1177/1741143218802595>
- Isotalo, Kaisa (2014). *Pedagoginen synkronointi. Vaikeus johtamispäätöksissä yläkoulunrehtorien kokemana*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto.
- Juuti, Pauli (2013). *Jaetun johtajuuden taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jäppinen, Aini-Kristiina (2012). Huomisen johtajuus ja sen synnyttäminen. Teoksessa Mäki, Kimmo & Palonen, Tuire (toim.), Johtamisen tilat ja paikat (s. 197–219). Aikuiskasvatuksen vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Jäppinen, Aini-Kristiina (2015). Odottamattoman johtaminen ja käännetty muutos. *Tiedepolitiikka*, 40(4), 13–16.
- Kars, Mehmet & Inandi, Yusuf (2018). Relationship between School Principals' Leadership Behaviors and Teachers' Organizational Trust. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(74), 1–20. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.74.8>
- Kempster, Steve & Gregory, Sarah H. (2017). 'Should I stay or should I go?' Exploring leadership as practice in the middle management role. *Leadership* 13 (4), 496–515. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1177/1742715015611205>
- Kovalainen, Marja Terttu (2020). *Pedagoginen johtajuus ja sen vaje yleissivistävän perusopetuksen järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kyllönen, Marjo (2011). *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen*. Skenaarit 2020-luvulla. Tampere: Tampere University Press.
- Lahtero Tapio (2011). *Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri: symbolis-tukinnallinen näkökulma*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lahtero, Tapio & Risku, Mika (2014). Symbolic leadership culture and itse subcultures in one unified comprehensive school in Finland. *International Journal of Educational Management* 28 (5), 560–577. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2013-0036>
- Lahtero, Tapio, & Kuusilehto-Awale, Lea (2015). Possibility to engage in pedagogical leadership as experienced by Finnish newly appointed principal. *American Journal of Educational Research* 3 (3), 318–329. <https://doi.org/10.12691/education-3-3-11>

- Lahtero Tapio, Ahtiainen Raisa, & Lång Niina (2018). Finnish principals: Leadership training and views on distributed leadership. *Educational Research and Reviews* 14 (10), 340–348. <https://doi.org/10.5897/ERR2018.3637>
- Lahtero, Tapio, Ahtiainen, Raisa, Fonsén, Elina, & Kallioniemi, Arto (2021). Rehtoreiden ja opettajien käsityksiä perusopetuksen opetussuunnitelman toteutumista edistävästä tekijöistä laajan pedagogisen johtamisen viitekehyksessä. *Hallinnon tutkimus* 40 (5), 326–338. <https://doi.org/10.37450/ht.103069>
- Lahtero, Tapio & Laasonen, Ilkka (2021). Laaja pedagoginen johtaminen. Teoksessa Holappa, Arja-Sisko, Hyyryläinen Ari, Kola-Torvinen, Pia, Korva Saana, & Smeds-Nylund Ann-Sofie (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen*. (s. 205–219). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lahtero, Tapio & Salonen, Mikko (2022). *Pätevästä erinomaiseksi. Rehtori koulun toimintakulttuurin kehittäjänä*. Puola: Professional Publishing Finland Oy.
- Leithwood, Kenneth, Harris, Alma, & Hopkins, David (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lemmetty, Soila & Collin, Kaija (2023). Johdanto: Jatkuva oppiminen ja työelämä (aikuis) kasvatustieteellisessä viitekehyksessä. Teoksessa Lemmetty, Soila & Collin, Kaija. *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä* (s. 7–22). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Liusvaara, Leena (2014). *Kun vaan rehtori on korvat auki. Koulun kehittämisellä pedagogista hyvinvointia*. Turku: Turun yliopisto.
- Male, Trevor & Palaiologou Ioanna (2015). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management & Leadership* 43(2), 214–231. <https://doi.org/10.1177/1741143213494889>
- Male, Trevor & Palaiologou, Ioanna (2017). Pedagogical leadership in action: two case studies in English schools. *International Journal of Leadership in Education*, 20(6), 733–748. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1174310>
- Mincu, Monica (2022). Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts. *Prospects (Paris)*, 52(3–4), 231–242. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09625-6>
- Nevgi, Anne & Korhonen, Vesa (2016). Pedagoginen johtaminen yliopiston keskijohdon johtamistyössä. *Kasvatus* 47 (5), 419–433.
- Nivala, Veijo (2002). Pedagoginen johtajuus – näkökulmia koulun ja päiväkodin substanssi-johtamiseen. *Kasvatus* 33 (2), 189–202.
- Noman, Mohammad, Hashim, Rosna Awang & Abdullah, Sarimah Shaik (2018). Contextual leadership practices: The case of a successful school principal in Malaysia. *Educational Management Administration & Leadership* 46 (3), 474–490. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1177/1741143216665840>
- Palaiologou, Ioanna & Male, Trevor (2016). Critical Hope or Principled Infidelity? How an Urban Secondary School in an Area of Sustained Poverty in England Continues to Improve. *The Urban Review*, 48(4), 560–578. <https://doi.org/10.1007/s11256-016-0368-7>
- Peng, Danping & Chudy, Stefan (2021). Practitioners' perceptions of pedagogical leadership in primary schools in the Czech Republic. *International Journal of Leadership in Education, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1933197>
- Puusa, Anu & Juuti, Pauli (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Raasumaa, Vesa (2010). *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rinne, Risto, Simola, Hannu, Mäkinen-Streng, Mirka & Silmäri-Salo, Sari & Varjo, Janne (2011). *Arvioinnin arvo. Suomalaisen perusopetuksen laadunarviointi rehtoreiden ja opettajien kokemana*. Kasvatustieteen tutkimuksia 56. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna (2006). *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto*. [Verkkojulkaisu] Tampere: *Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto*. Haettu sivulta https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_5_2.html, 1.9.2022.
- Safir, Shane (2018). The emergent power of teacher leaders. *Educational Leadership* 75 (6), 69–73.
- Salo, Petri (2014). Rehtoreiden monialaiset kompetenssit puntarissa. *Hallinnon tutkimus* 33 (4), 352–365.
- Schein, Edgar H. (2005). Defining organization culture. Teoksessa Jay M. Schafritz, Steven J. Ott & Yong Suk Yang (toim.), *Classics of organization theory* (s.360–367). USA: Thomson Wadsworth.
- Sergiovanni, Thomas. J. (2006). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Their, Siv (1994). *Pedagoginen johtaminen*. Maa-rianhamina: Mermerus.

- Tuomi, Jouni & Syväjärvi, Anneli (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). *Ihmi-
seen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaat-
teet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi
Suomessa*. Haettu sivulta https://tenk.fi/sites/default/files/202101/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf, 1.8.2022.
- Vähäsantanen, Katja (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education* 47, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Ärlestig, Helene, & Törnsen, Monika (2014). Classroom Observations and Supervision – Essential Dimensions of Pedagogical Leadership. *International Journal of Educational Management*, 28(7), 856–868. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2014-0001>

LIITE 1

Haastattelukysymykset

- Mikä on rehtorin rooli koulussa?
- Mitä johtaminen on koulun kontekstissa?
- Mitä asioita rehtori painottaa johtamisessa?
- Mikä tavoitteita rehtorilla on koulun johtamiseen liittyen?
- Miten työyhteisön tavoitteet ovat suhteessa rehtorin tavoitteisiin?
- Onko toimintaan liittyvät tavoitteet rehtorin ja työyhteisön yhteisiä?
- Millaiset rehtorin johtamiseen liittyvät käytännöt edistävät koulun toimintaa?
- Mitkä tekijät tai asiat rehtorin johtamistoimintaa ohjaa?
- Mitkä johtamiseen liittyvät asiat mietityttävät rehtoria?
- Millaiseen vuorovaikutukseen rehtori pyrkii työyhteisössä?
- Mitkä tekijät tukevat rehtorin johtajuutta?
- Estävätkö jotkin tekijät rehtorin johtajuutta?