



VAASAN YLIOPISTO

SEIJA OLLILA

Hallinnollinen työnohjaus perusopetuksen ja lukion johtamisessa

Tukea johtamisosaamiselle

VAASAN YLIOPISTON JULKAISUJA

TUTKIMUKSIA 298
SOSIAALI- JA TERVEYSHALLINTOTIEDE 7

VAASA 2012

Julkaisija Vaasan yliopisto	Julkaisupäivämäärä Huhtikuu 2012	
Tekijä(t) Seija Ollila	Julkaisun tyyppi Monografia	
	Julkaisusarjan nimi, osan numero Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia, 298	
Yhteystiedot Vaasan yliopisto Filosofinen tiedekunta Sosiaali- ja terveyshallintotiede PL 700 65101 Vaasa	ISBN 978-952-476-391-2	
	ISSN 0788-6667, 1238-8629	
	Sivumäärä 138	Kieli Suomi
Julkaisun nimi Hallinnollinen työnohjaus perusopetuksen ja lukion johtamisessa. Tukea johtamisosaamiselle		
Tiivistelmä Tutkimuksessa tarkastellaan perusopetuksen ja lukion rehtoreiden/johtajien näkemyksiä ja kokemuksia hallinnollisesta työnohjauksesta oppilaitosjohtamisessa ja johtamistyön kehittämisessä. Keskeisiä teemoja hallinnollisen työnohjauksen lisäksi ovat opetusjärjestelmän arvot, kansalaiskasvatus opetustyössä, oppilaitoksen johtamisosaaminen, tuki ja kehittäminen sekä työhyvinvoinnin edistäminen. <i>Hallinnollinen työnohjaus perusopetuksen ja lukion johtamisessa, tukea johtamisosaamiselle</i> -kyselyyn vastasi 691 rehtoria/oppilaitosjohtajaa keväällä 2010. Kysely lähetettiin sähköpostitse sähköisenä linkkinä kaikille suomenkielisten perusopetuksen ja lukion oppilaitosten rehtoreille ja johtajille, joita oli yhteensä 2885. Yhteystiedot saatiin Suomen Rehtorit ry:ltä. Tutkimuksen mukaan oppilaitosjohtamisessa on vaativia ja haasteellisia tehtäviä, jotka edellyttävät osaamista ja tuen saamista. Erityisesti päätöksien tekemiseen liittyy hankalia ja ristiriitaisiakin tilanteita, jotka lisäävät epävarmuutta työssä ja kuormittavat rehtorin/johtajan ja koko työyhteisön hyvinvointia. Tasapainon löytäminen pedagogiseen ja hallinnolliseen johtamiseen, ristiriitaisten asioiden selvittäminen, yhteishengen ylläpitäminen sekä henkilöstön saaminen mukaan motivoituneesti suunnittelemaan ja kehittämään työyhteisön toimintaa edellyttävät johtamisosaamista. Kehittämällä ja tukemalla johtamisosaamista edistetään työyhteisön hyvinvointia. Hallinnollinen työnohjaus auttaa opetustyön suunnittelussa, kehittää organisointitaitoja johtamisessa, auttaa rehtoria/johtajaa jaksamaan työssään, parantaa rehtorin/johtajan ja henkilöstön välisiä suhteita, mahdollistaa varhaisen puuttumisen työyhteisön ongelmatilanteisiin, antaa uusia näkökulmia toiminnan johtamiseen, lisää henkilöstöjohtamisen valmiuksia, vahvistaa johtamisen perustehtävää ja tukee päätöksentekoa. Oppilaitosjohtamista käsittelevä tutkimus on osa <i>Ihmisen ääni. Tutkimus deliberaatiivisen demokratian mahdollisuuksista suomalaisessa terveydenhuollossa</i> -tutkimushanketta.		
Asiasanat Oppilaitosjohtaminen, hallinnollinen työnohjaus, perusopetus, lukiokoulutus, kysely		

Publisher Vaasan yliopisto	Date of publication April 2012	
Author(s) Seija Ollila	Type of publication Monograph	
	Name and number of series Proceedings of the University of Vaasa. Research Papers, 298	
Contact information University of Vaasa Faculty of Philosophy Social and Health Management P.O. Box 700 FI-65101 Vaasa, Finland	ISBN 978-952-476-391-2	
	ISSN 0788-6667, 1238-8629	
	Number of pages 138	Language Finnish
Title of publication Management supervision in basic education and upper secondary school leadership. Support for competence based leadership		
Abstract <p>This study offers basic education and upper secondary school principals' and leaders' perspectives and experiences on management supervision of leadership and development of educational institutions. In addition to management supervision, central themes in this study are values of education system, civil education, competence based leadership, support, development, and ways to promote well-being at work. 691 principals of Finnish educational institutions answered to the <i>Management supervision of basic education and upper secondary school leadership. Support for competence based leadership</i> -survey in the spring 2010. The questionnaire was emailed to 2885 principals. Their contact information was acquired from the Finnish Association of Principals.</p> <p>The results indicate that leaders in educational institutions have very complex and challenging duties requiring competence and support. Problematic and even conflicting situations that add uncertainty at work and burden the well-being of principals and the work community are found especially in decision making. Finding the balance to pedagogic and administrative management, solving complicated issues, maintaining team spirit, and motivating the staff to participate in planning and developing procedures at work require good leadership competence. Well-being at work can be promoted by developing and supporting leadership. Management supervision helps principals to plan education, develops organizational skills of leaders, helps the staff to feel better at work, improves the relationships between principals and staff, enables early intervention to problematical situations, gives new perspectives to management, adds leadership capacities, strengthens the basic duties of management, and supports decision-making.</p> <p>This leadership survey is a part of the research project <i>Citizen's Voice. Analysis of the prospects of deliberative democracy in Finnish health care.</i></p>		
Keywords Management in educational institution, management supervision, basic education, upper secondary school, leadership survey		

ESIPUHE

Tämä oppilaitosjohtamista käsittelevä tutkimus kuuluu ”Ihmisen ääni” -tutkimushankkeeseen, joka on Suomen Akatemian rahoittama, ja toteutetaan sosiaali- ja terveyshallintotieteessä Vaasan yliopistossa. Hankkeen yhtenä tehtävänä on analysoida julkisten organisaatioiden monitasoisia ja moniselitteisiä haasteita.

Hallinnollisen työnohjauksen merkitystä oppilaitosjohtamisessa, sen kehittämässä ja tukemisessa oli tarpeellista ja mielekästä tutkia, koska johtaminen oppilaitoksissa on yhä vaativampaa ja haasteellisempaa. Rehtoreilta/johtajilta edellytetään hyvää johtamisosaamista ja työhyvinvoinnin edistämistä, mutta myös jaksamista omassa työssään.

Lämpimät kiitokset kaikille Suomen rehtoreille ja oppilaitosjohtajille, jotka kiireellisten työpäiviensä ja moninaisten tehtäviensä lomassa innostuivat ja jaksoivat vastata kyselyyn. Kiitokset Suomen rehtorit ry:lle, joka mahdollisti kyselyn toteuttamisen antamalla oppilaitosten sähköpostiosoitteet käyttööni. Kiitos myös niille rehtoreille ja perusopetuksen opettajalle, jotka antoivat arvokkaita kommentteja ja muokkausehdotuksia ennen kyselylomakkeen lähettämistä.

Erityinen kiitos Vaasan yliopiston talousmatematiikan ja tilastotieteen pt. tuntiopettaja Christina Gustafssonille ja sosiaali- ja terveyshallintotieteen jatko-opiskelija HTL Anne Kujalalle todella arvokkaasta tilastollisten menetelmien ohjauksesta ja tuesta. Saitte käyttämättömät voimavarani uuteen käyttöön ja innostukseni syttymään tilastolliseen tutkimusmaailmaan. Opin tavattoman paljon uutta ja mielenkiintoista.

Kiitokset HTM Elina Peltolalle monenlaisen teoreettisen ja tutkimusaineistoon perustuvan materiaalin kokoamisesta sekä HTK Salla Kyrönlahdelle tutkimuksen teknisen ulkoasun toteuttamisesta.

Rehtorit/oppilaitosjohtajat esittivät lopuksi seuraavia kommentteja ja mielipiteitään kyselystä: ”Työnohjaus on sellainen osa-alue, jota tulisi korostaa ja siihen tulisi jokaisella olla mahdollisuus”. ”Kukaan ei pidä huolta rehtoreiden jaksamisesta. Tehtävät lisääntyvät jatkuvasti ja palkka ei”. ”Kerrankin ihan hyvä tutkimus. Selkeä ja hyvin rakennettu lomakkeisto. Vaimokin ihmetteli, miten olen niin intensiivisesti vastannut tähän”.

Vaasassa 28.2.2012

Seija Ollila

Sisällys

ESIPUHE.....	VII
1 JOHDANTO.....	1
1.1 Tutkimuksen tausta ja tarkoitus	1
1.2 Tutkimusasetelma ja tutkimuskysymykset	3
1.3 Oppilaitosjohtamiseen liittyviä tutkimuksia	6
2 JOHTAMINEN OPETUSORGANISAATIOSSA	10
2.1 Suomalainen perusopetus ja lukiokoulutus	10
2.1.1 Kansalaiskasvatus yhteiskunnan perustana	13
2.1.2 Arvot opetusorganisaatiossa	16
2.2 Johtaminen kontekstina	18
2.3 Asiantuntijaorganisaation johtaminen	22
2.4 Rehtorien koulutus	25
2.5 Rehtorin roolista, asemasta, vastuusta ja tehtävistä	26
2.6 Opetusympäristön hyvinvointi johtamisen periaatteena	30
3 HALLINNOLLINEN TYÖNOHJAUS OPPILAITOSJOHTAMISESSA	33
3.1 Hallinnollinen työnohjaus lähtökohtana.....	33
3.1.1 Työnohjauksen historiaa.....	33
3.1.2 Työnohjauksen määrittelyä	35
3.1.3 Mitä on hallinnollinen työnohjaus?.....	41
3.2 Työnohjaus ja oppilaitosjohtaminen	43
3.3 Hallinnollisen työnohjauksen merkityksen arviointia.....	44
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	49
4.1 Tutkimusaineiston hankinta ja kuvaus	49
4.2 Tutkimusmenetelmistä ja tutkimuksen luotettavuudesta.....	52
5 TUTKIMUSTULOKSET.....	57
5.1 Arvot ja kansalaiskasvatus opetustyössä	57
5.2 Oppilaitosjohtamisen osaaminen	64
5.3 Oppilaitosjohtamisen laadulliset kuvaukset	70
5.4 Hallinnollinen työnohjaus, johtamisosaamisen kehittäminen ja tukeminen	75
5.5 Hallinnollisen työnohjauksen merkitys oppilaitosjohtamisessa	79
6 TUTKIMUKSEN LOPPUTARKASTELU	93
6.1 Tukea johtamisosaamiselle – keskeisiä johtopäätöksiä oppilaitosjohtamisesta	95
6.2 Loppuyhteenvedona hallinnollinen työnohjaus oppilaitosjohtamisessa.....	98
LÄHTEET	101
LIITTEET.....	114

Kuviot

Kuvio 1.	Tutkimusasetelma	4
Kuvio 2.	Perusopetuksen laatukriteerit (Opetusministeriö 2010)	15
Kuvio 3.	Työnohjauksen osa-alueet (Vuorista 1985: 142 mukailleen).....	38
Kuvio 4.	Hallinnollisen työnohjauksen merkitys oppilaitosjohtamisessa	89

Taulukot

Taulukko 1.	Hallinnollisen työnohjauksen roolin vaikutus johtajan jaksamiseen (Ollila 2004: 165; 2006: 175; 2008).	46
Taulukko 2.	Vastaajien hankitut erilliset johtamiskoulutukset.....	50
Taulukko 3.	Johtavana viranhaltijana toimiminen	51
Taulukko 4.	Oppilaitoksen henkilöstömäärä ja koko.....	51
Taulukko 5.	Vastaajien kokemus työnohjauksellisesta toiminnasta.....	52
Taulukko 6.	Arvojen merkitys oppilaitosjohtamisessa	59
Taulukko 7.	Kansalaiskasvatus opetustyössä	60
Taulukko 8.	Oppilaitosjohtamisen arvojen, sisäisten arvojen ja ulkoisten arvojen, kansalaiskasvatuksen, johtamisen ja päätöksenteon keskiarvomuuttujien korrelaatiot.....	62
Taulukko 9.	Johtamisosaamisen vaativuus (JV1-JV13) prosenttijakaumina .	67
Taulukko 10.	Oppilaitosjohtamisen eri osioiden keskiarvomuuttujien korrelaatiot.	70
Taulukko 11.	Kuvauksia hyvästä oppilaitosjohtamisesta	74
Taulukko 12.	Oppilaitosjohtajien tarve vahvempaa osaamiseen ja tukeen.....	77
Taulukko 13.	Hallinnollisen työnohjauksen, osaamisen ja tuen sekä kehittämisen keskiarvomuuttujien korrelaatiot.	79
Taulukko 14.	Hallinnollinen työnohjaus ja johtamisosaaminen.....	81
Taulukko 15.	Hallinnollinen työnohjaus ja vaativuus.....	82
Taulukko 16.	Hallinnollinen työnohjaus ja haasteellisuus I.....	83
Taulukko 17.	Hallinnollinen työnohjaus ja haasteellisuus II	84
Taulukko 18.	Hallinnollinen työnohjaus ja työhyvinvoinnin edistäminen I....	85
Taulukko 19.	Hallinnollinen työnohjaus ja työhyvinvoinnin edistäminen II...	86
Taulukko 20.	Hallinnollinen työnohjaus ja työhyvinvoinnin edistäminen III .	87
Taulukko 21.	Hallinnollinen työnohjaus ja johtamisen kehittäminen	88
Taulukko 22.	Hallinnollisen työnohjauksen kiinnostavuus ikä huomioiden ...	90
Taulukko 23.	Hallinnollisen työnohjauksen kiinnostavuus johtavana viranhaltijana toimimiseen	91

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Suomessa oli vuonna 2009 Kuntaliiton tilastojen mukaan peruskouluasteen oppilaitoksia lähes 3065. Tähän määrään sisältyvät erityiskoulut sekä perus- ja lukioasteen koulut (Kuntaliitto 2010.) Määrä on vähentynyt, kun oppilaitoksia on yhtenäistetty tai lakkautettu. Tällä hetkellä Tilastokeskuksen tilastojen mukaan peruskoulutusta annetaan Suomessa 3000 perusopetusorganisaatiossa ja lukio-opetusta yhteensä 395 lukiossa. Samalla myös oppilasmäärät ovat laskeneet. Kaiken kaikkiaan peruskouluissa oli vuonna 2011 oppilaita 541 900 ja lukioissa vuonna 2010 yhteensä 111 800. Esiopetusoppilaita oli yhteensä 58 800. Kahdeksan ja puoli prosenttia peruskoululaisista sai erityisopetusta vuonna 2010. (Tilastokeskus 2011.)

Opetusministeriön kehittämissuunnitelmassa vuosille 2007–2012 opetuksen kehittämisen erityisenä painopisteenä ovat tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien toteutumisen, koulutuksen korkean laadun ja osaavan työvoiman saatavuuden varmistaminen, korkeakoulujen kehittäminen sekä osaavien opettajavoimien turvaaminen. Valtioneuvoston 2011 hyväksymässä Opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011–2016 tavoitellaan lisäksi muun muassa väestön koulutustason nostamista, koulutuksen suuntaamista työelämän tarpeita ja yhteyksiä vastaamaan, maahanmuuttajien koulutuksen edistämistä sekä aktiivisen kansalaisuuden lisäämistä. Erityisenä painopisteenä ovat köyhyden, eriarvoisuuden ja syrjäytymisen vähentäminen talous, työllisyys ja kilpailukyky huomioiden. Kehittämissuunnitelmien tavoitteet tukevat lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin politiikkaohjelman, terveyden edistämisen politiikkaohjelman ja työn, yrittämisen ja työelämän politiikkaohjelman sekä lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelman toteutumista.

Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen haasteita kunta- ja palvelurakennemuutoksessa ovat muuttuvaan palvelutarpeeseen vastaaminen, opetuksen laadun, kustannustehokkuuden ja palvelujen saatavuuden varmistaminen. Kuntaliitosten myötä uskotaan syntyvän vahvempia peruskuntia, joissa opetustoimen hallinnossa on enemmän osaamista ja henkilöstöresursseja. Tämä edellyttää kuitenkin opetuksen johtamisjärjestelmien uudelleen muokkaamista ja muutokseen sopeutumista. Elämänkaarimallin soveltaminen perusopetukseen ja lukiokoulutukseen tarvitsee tehokasta johtamista ja moniammatillista yhteistyötä. Toisin sanoen laajempiin palvelukokonaisuuksiin perustuva hallintomalli vaatii hyvää muutosjohtamista,

laajaa asiantuntemusta ja kykyä edistää yhteistyötä eri ammattiryhmien välillä. (Karvonen, Eskelinen & Aunola 2009: 7, 68.)

Opettajilta odotetaan kehittyneitä valmiuksia ja monipuolista osaamista sekä yhteis-työkykyä ympäristönsä kanssa. Yhä vahvemmin yhteiskunnallisten muutosten seuraamukset näkyvät opetusyhteisössä, joka sosiaalisena ja kulttuurisena ympäristönä muuttuu moniaineksisemmaksi ja kompleksisemmaksi. Johtajaopettajat ja rehtorit nähdään johtajina, joiden tehtävät koostuvat osin omasta opetustyöstä, työjärjestysten laadinnasta ja opetusyhteisön tavoitteiden sekä toiminnan toteuttamisen arvioinnista. Rehtoreiden rooliin on kuulunut perinteisesti pedagoginen ja hallinnollinen johtaminen. Pedagoginen johtaminen on sisältänyt toiminnan kehittämisen ja arvioinnin, kun taas hallinnollisissa tehtävissä on korostunut taloushallintoon liittyvät elementit. (Vaherva 1984: 57–63; Välijärvi 2000: 7; Jokinen 2000: 88.)

Rehtorilta edellytetään opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksia käsittelevän asetuksen 2005/865 mukaan ylempää korkeakoulututkintoa, asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuutta, riittävää työkokemusta opettajan tehtävissä sekä opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukaista opetushallinnon tutkintoa, joka on laajuudeltaan vähintään 25 opintopisteen tai 15 opintoviikon laajuinen yliopiston järjestämä opetushallinnon opintokokonaisuus tai muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus. Rehtoreiden ja oppilaitosjohtajien asemaan ja rooliin kohdistuu monia paineita. Johtajien asemaa opetusyhteisössä on korostettu erityisesti päätöksenteossa, mutta lisääntyvässä määrin heidän tehtäviinsä kuuluu opettajien kannustaminen, työn kehittämisen mahdollistaminen, yhteisön toiminnan vetäminen ja yhteishengen luominen. (Jokinen 2000: 88–89.) Johtaminen opetusorganisaatiossa on haasteellinen palvelutehtävä erityisesti, koska opetuskontekstina sillä on ratkaiseva vaikutus koko seuraavan sukupolven identiteettiin ja tulevaisuuteen ja näin lukuisten ihmisten elämään (Juuti 2007: 218).

Koulun johtaminen ja rehtorin ammatti koetaan tehtävien laajuuden, vaatimusten ja odotusten suuruuden vuoksi usein vaikeaksi ja yksinäiseksi. Pedagogisena johtajana hänen tulee ohjata oppilaitosta opetukseen ja kasvatukseen liittyvissä kysymyksissä ja toisaalta huolehtia turvallisuudesta, taloudesta, hallinnosta, henkilöstöstä ja oppilaitoksen ulkopuolelle suuntautuvasta suhdetoiminnasta. (Laaksola 2008.) Rehtori/johtaja on pulmineen usein yksin keskellä työyhteisöä. Ei ole välttämättä ketään, jonka kanssa voi jakaa pohdintojaan ja huoliaan, ei ole kuuntelijaa. Yksinäisyys kuuluu johtajan työhön tiettyyn rajaan asti, mutta monia asioita kannattaisi käsitellä ulkopuolisen asiantuntijan kanssa. Muuten on vaarana, että käsittelemättömät asiat jäävät rasittamaan mieltä. Jos johtaja voi huonosti eikä

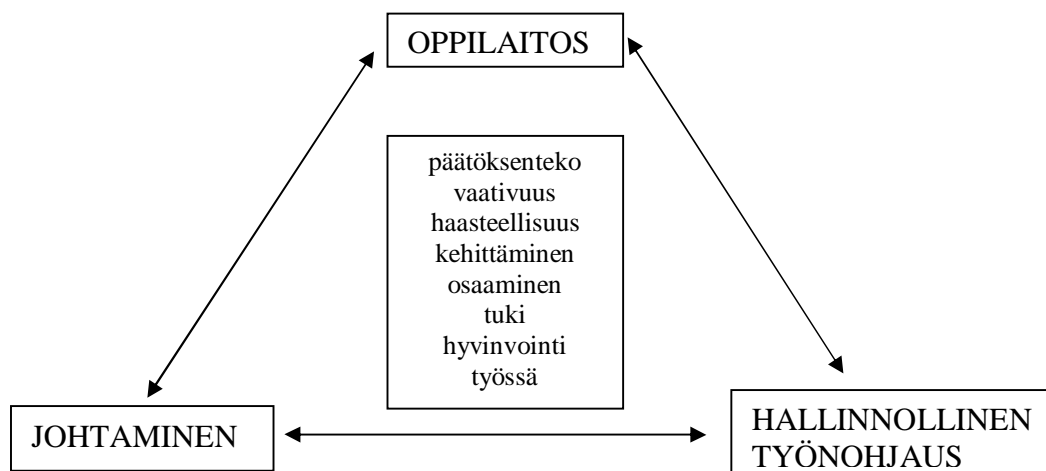
pysty vuorovaikutukseen, työpaikasta tulee kuollut yhteisö, josta katoavat sanat, kanssakäyminen ja työnilo. Johtamisvalmiuksien kehittäminen prosessinomaisin keinoin rakentaa pohjaa johtajan hyvinvoinnille ja antaa vapautta liiallisesta yksinolontunteesta.

Hallinnollinen työnohjaus toimii foorumina, jossa johtamistyöhön liittyviä kysymyksiä ja ilmiöitä voidaan käsitellä reflektiivisenä prosessina. Työnohjauksen tavoitteena on taitojen, ymmärryksen ja valmiuksien kehittämisen lisäksi vahvistaa koko johtamistoimintaa tukemalla ja lisäämällä johtajan jaksamista sekä hyvinvointia. (Butterworth & Faugier 1998: 215–231; Hawkins & Shohet 2000: 50–52; Ollila 2006: 216.) Työnohjaus toimii osaamisen kehittämismallina, joka vastaa hyvin tämän ajan näkemyksiin opettajuudesta, muutoksesta ja kehittymisestä työelämässä (Åberg 2007: 77).

1.2 Tutkimusasetelma ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella hallinnollisen työnohjauksen merkitystä perusopetuksen ja lukion johtamisessa sekä johtamistyön kehittämisessä. Työnohjauksen teoria ja tavoitteet sidotaan johtamisteoreettiseen tutkimukseen menetelmällisenä ulottuvuutena ja kehittämiskeinona. Tutkimus pyrkii tuottamaan teoreettiseen ja empiiriseen tutkimusaineistoon perustuvan käsityksen johtamisosaamisen ja hallinnollisen työnohjauksen suhteesta opetusorganisaatioissa. Keskeisiä käsitteitä ovat oppilaitosjohtaminen, hallinnollinen työnohjaus, perusopetus ja lukiokoulutus. Perusopetus sisältää luokkajaot 1–6, 1–9 ja 7–9. Tutkimuksessa ovat mukana näiden oppilaitosten ja erityis- sekä lukiokoulutuksen rehtorit/johtajat.

Tutkimuksessa pyritään rakentamaan merkitysyhteys oppilaitoksen johtamisen ja hallinnollisen työnohjauksen välille perehtymällä oppilaitosjohtamiseen, päätöksentekoon, johtamistyön vaativuuteen, haasteellisuuteen ja kehittämiseen huomioiden samalla työssä tarvittava tuki sekä hyvinvointi. Tutkimusasetelmaa voidaan selkiyttää seuraavan kuvion 1 avulla:



Kuvio 1. Tutkimusasetelma

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten johtamisosaaminen ilmenee ja mitä se merkitsee perus- ja lukio-opetusorganisaatioissa?
2. Millainen rooli hallinnollisella työnohjauksella on johtamisosaamisen kehittämisessä ja tukemisessä?
3. Millainen merkitys hallinnollisella työnohjauksella on oppilaitosjohtamisessa?

Tutkimuksen johtamisteoreettinen viitekehys pohjautuu humanistiseen organisaatiokäsitykseen ja työelämän ihmissuhteiden sekä ilmiöiden tutkimusperinteeseen. Johtamisen varhaisimpia tutkijoita edustavat mm. Mary Parker Follett, Elton Mayo, Chris Argyris ja Edgar Schein. Aihealuetta on tutkittu varsin laajasti ja monitahoisesti eri näkökulmista. Tässä tutkimuksessa näkökulma on syytä rajata koskemaan pääasiassa johtamisen inhimillistä ulottuvuutta, asiantuntijaorganisaation johtajuutta ja johtamisen osaamista. Quinn painottaakin johtajan pätevöitymisessä erilaisia roolimalleja (Quinn, Faerman, Thompson & McGrath 1990: 15). Perusopetuksen ja lukiotason oppilaitokset ovat asiantuntijaorganisaatioita ja samalla niitä voidaan pitää oppivina organisaatioina. Oppiva ja osaava organisaatioajatus mahdollistaakin arvoperustaisen johtamisnäkömyksen hallintotieteelliselle tutkimukselle. Organisaatioissa syntyy aina myös uutta tietoa eksplisiittisen tiedon ja piilevän, hiljaisen tiedon vuorovaikutuksessa (Nonaka & Takeuchi 1995: 62). Vuorovaikutteisella johtamisella voidaan vahvistaa hiljaisen tiedon hyödyntämistä ja hyvällä johtamisosaamisella rakentaa hyvinvointia työyhteisössä. Johtamis-

valmiuksien takaaminen edellyttää kuitenkin toimivaa johtamistyön tukijärjestelmää. (Ollila 2006: 225.)

Hallinnollisen työnohjauksen teoriaperinne puolestaan perustuu tieteidenväliseen näkemykseen. Työnohjausta on toteutettu erilaisista näkökulmista ja erilaisilla filosofisilla ajattelumalleilla vuosikymmeniä, mutta kaiken kattavaa teoriaa ja tarkkoja malleja ei ole sovellettavissa kuitenkaan toiminnan perustaksi. Ainoastaan yhden teorian nojalla ei ole mahdollista tukea ohjattavan omaehtoista ammatillista kehittymistä ja kasvua. Työnohjaus on toiminnan laadun hallintaa varmistava ja tukeva ohjattavan oman työn ja ammattipersonan kehittämisprosessi. Tämän tavoitteen saavuttaminen tapahtuu analysoivassa, reflektioivassa ohjattavan ja ohjaajan vuorovaikutuksessa. Peruseriaatteina ovat vapaaehtoisuus, prosessinomaisuus ja luottamuksellisuus. Työnohjaus perustuu yhteiseen sopimukseen sekä ajalliseen keston, ja tukitoimintana tähtää ammatillisen työn parempaan suorittamiseen. Hallinnollisella työnohjauksella tavoitellaan sekä johtajan että koko työyhteisön hyvinvointia ja työssä jaksamista. (Cutcliffe, Butterworth & Proctor 2001: 3; Paunonen-Ilmonen 2001: 43, 45; Ollila 2006: 16.)

Tutkimus toteutetaan kvantitatiivisena survey-tutkimuksena kaikille Suomen suomenkielisten perusopetusta ja lukiokoulutusta sekä erityisopetusta antavien oppilaitosten rehtoreille ja johtajaopettajille. Kyselyyn vastaajat muodostavat tutkimuksen perusjoukon, joten voidaan puhua kokonaistutkimuksesta (Metsämuronen 2007: 52). Kysely kohdennetaan perusopetuksen oppilaitosten ja lukioiden rehtoreille/johtajille, joita on yhteensä 2885 yhteystietojen perusteella. Yhteystiedot on saatu Suomen rehtorit ry:ltä. Tutkimuskohteena ovat näin ollen näiden oppilaitosten kaikki johtamistyötä päätoimisesti tekevät hallinto-opettajat. Tutkimuksesta rajataan pois toisen asteen ammatilliset oppilaitokset, aikuislukiot, korkeakoulut, yliopistot ja muut opetusta antavat instanssit sekä ruotsinkieliset oppilaitokset. Käsitteitä johtaja ja rehtori sekä oppilaitosjohtaja käytetään synonyymeinä oppilaitosjohtamisessa tilannekohtaisesti. Strukturoitu kyselylomake lähetetään sähköisenä e-lomakkeena sähköpostin yhteydessä tutkimukseen osallistujille. Tutkimuksen validiteettia ja reliabiliuttia pyritään varmistamaan mahdollisimman kattavalla otannalla, toimivalla tutkimusasetelmalla ja objektiivisella mittaristolla. Lisäksi tutkijan aikaisemmin vuonna 2006 kehittämää teoreettista mallia osaamisen strategisen johtamisen hallinnasta ja siinä tutkimuksessa hyödynnettyä työnohjauksellista näkökulmaa käytetään yhtenä teoreettisena lähtökohtana, jolla voidaan vahvistaa tämän tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi tämän tutkimuksen tavoitteena on vahvistaa aikaisemman hallinnollisen työnohjaustutkimuksen kattavuutta ja saada osittain erilaistakin näkökulmaa kvantitatiivista tutkimusotetta käyttämällä. (vrt. Ollila 2006.)

Tutkimusaineisto käsitellään SPSS -tilasto-ohjelmalla ja analysoidaan tilastollisia menetelmiä käyttäen. Tarvittavat päätelmät tehdään havaintoaineistoon perustuen tulosten merkittävyyksien tilastollisella testauksella ja prosenttitaulukoiden avulla. Kyselylomakkeen avoimet kysymykset analysoidaan kvalitatiivista aineistolähtöistä sisällönanalyysiä käyttäen. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus ovat lähestymistapoja, joita ei välttämättä käytännössä tarvitse erottaa toisistaan, vaan ne nähdään täydentäviksi lähestymistavoiksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003: 127). Tutkimuksen tavoitteena on saada mahdollista uutta tietoa hallinnollisen työnohjauksen merkityksestä johtamisessa ja erityisesti oppilaitosjohtamisessa sekä vahvistaa jo olemassa olevaa tutkimustietoa.

Oppilaitosjohtamisen tutkimusta voidaan tarkastella niin kasvatustieteellisestä kuin hallintotieteellisestäkin näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tavoitteena on enemmänkin lisätä hallintotieteellistä ymmärrystä perusopetuksesta ja lukiokoulutuksesta, kansalaiskasvatuksesta, arvoperustoista ja oppilaitoksen johtamiseen liittyvistä elementeistä sekä tietenkin hallinnollisen työnohjauksen merkityksestä oppilaitosjohtamisessa.

1.3 Oppilaitosjohtamiseen liittyviä tutkimuksia

Oppilaitosjohtamista ja rehtorin ammattikuvaa on tutkittu vaihtelevasti kansallisesti ja kansainvälisesti. Vahervan (1984) kyselytutkimuksessa kartoitettiin rehtorin ammattikuvaa ammattiin liittyvien tehtävien ja niissä koettujen ongelmien näkökulmasta sekä mahdollisia täydennyskoulutustarpeita. Tutkimuksen mukaan rehtorin ammatti muodostuu monista erilaisista tehtävistä, mutta ennen kaikkea rehtori on pedagoginen johtaja. Oma opetustyö, oppilaitoksen tapahtumien seuraaminen, työjärjestysten organisointi, toiminnan arviointi sekä opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttaminen ovat olleet tärkeimpiä rehtorin ammattiin kuuluvia tehtäviä. Pedagoginen johtaminen on koettu myös erityisen haastavaksi ja ongelmalliseksi. Opetus- ja kasvatustyön kokonaisvastuu, valvonta ja tuloksellisuus sekä oppilaiden motivoituminen koulutyöhön, opettajien ohjaus ja tukeminen olivat tutkimuksen esimerkkejä pedagogisen johtamisen vaativimmista tehtävistä. Vaativuuden kokemuksia lisäsivät ajan puute ja pedagogisen johtajuuden vaikeaselkoisuus ja epämääräisyys. (Vaherva 1984: 93–97.)

Pedagogista johtajuutta rehtorin näkökulmasta ovat tutkineet Matti Erätuuli ja Jarkko Leino. Tutkimus toteutettiin vuonna 1992 tarkastelemalla Helsingin yliopiston pitkäkestoiseen täydennyskoulutukseen osallistuneiden koulunjohtajien ja rehtoreiden kirjoittamia esseitä. Pedagogisella johtamisella ei ollut vakiintunutta, yleisesti hyväksyttyä määritelmää, joten käsitteen tarkentamiselle oli tarve. Tut-

kimuksen tehtävänä olikin pohtia, mitä suomalaiset rehtorit tarkoittavat pedagogisella johtajuudella, millainen on koulun johtamisen arvotausta ja miten johtaminen jäsennetään rehtoreiden käsittekartan avulla. Tutkimustulokset osoittivat, että suomalainen rehtori painottaa hallintotehtäviä, korostaa hyvää yhteishenkeä ja on näkymätön virkamies jättämällä pedagogisen kehittämisen opettajakunnalle. Hän on kehittämishankkeiden organisoija, mutta ei toteuttaja ja pyrkii rakentamaan työyhteisöä paikaksi, jossa opettajat ja oppilaat viihtyvät. (Erätuuli & Leino 1992.)

Kunnallisten päättäjien ja toimijoiden käsityksiä koulutuksen sekä opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen järjestämisestä tulevaisuudessa on tutkittu kyselytutkimuksella, joka kohdennettiin KuntaSuomi 2004 -projektiin osallistuvan 45 suomenkielisen kunnan luottamushenkilöille, koulutoimen johtaville virkamiehille ja rehtoreille. Jokisen (2000: 89) mukaan kunnan koulutoimen hallintojärjestelyt saattavat tulevaisuudessa muuttaa oppilaitosten johtajien ja rehtorien asemaa sekä tehtäviä. Rehtorit tulevat olemaan yhä enemmän oppilaitosyhteisön toiminnan vetäjiä ja yhteishengen luojia. Opettajien kannustaminen ja edellytysten luominen työyhteisön toiminnan kehittämiseen ovat keskeisiä tehtäviä oppilaitosten johtamisessa. Rehtorien ja oppilaitosjohtajien on kyettävä ennakoimaan ongelmia ja haasteita.

Ahonen (2008) on tutkinut oppilaitosympäristössä rakentuvaa johtajuutta ja rehtoreiden identiteettiä tarkastelemalla rehtorin johtamistoimia ja niihin liittyviä vuorovaikutussuhteita. Tutkimusaineisto koostuu kertomuksista ja haastatteluista, joissa tutkimukseen osallistuneet rehtorit kuvasivat omaa työhistoriaansa, oman elämän tapahtumia tai omaa arkipäivän työtään. Tutkimuksen mukaan suomalaisen oppilaitoksen johtajuus rakentuu sosiaalisesti ja kontekstisidonnaisesti. Rehtorien oman näkemyksen ja henkilöstön toimintamallien välinen ristiriita näkyy siinä, että vaikka rehtorit pyrkivät tukemaan henkilöstöä käyttämään omaa asiantuntemustaan, odotukset johtajuudelle ovat usein vastakkaisia. Henkilöstö toimii enemmän kuuntelijan roolissa ja odottaa rehtorilta tiettyjä taitoja ja käyttäytymistä. Johtajuusodotukset tulisikin keskustella auki, ja johtamisosaamista tulisi siirtää organisaation kaikille tasoille. Johtamisosaamisen tulisi olla näin enemmän kollektiivista ja oppilaitosjohtajuutta tulisi lähestyä vuorovaikutuksellisena prosessina.

Lehkonen (2009) on tutkinut kyselyin ja haastatteluin perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään. Rehtoreiden kertomuksista on löydettävissä erilaisia teemoja selviytymiselle. Rehtoriuran alkuvaiheessa keskeisinä lähtökohdina ovat työtehtävien haltuunotto ja henkilöstön luottamuksen saavuttaminen. Aloittelevalla rehtorilla tulee olla jokin taho, johon voi ongelmatilanteissa olla

yhteydessä. Rehtorit tarvitsevat ajankäytön hallintaa, jotta työtehtävistä voidaan suoriutua työajalla ja paperityöt sekä ihmisten johtaminen yhteen sovittaa kiireettömästi ilman henkilökohtaisia uhrauksia. Ristiriitatilanteissa ammatillisuuden säilyttäminen antaa kokemuksen konfliktista selviytymisestä ja toimimisesta oikeudenmukaisesti päätöksenteossa. Rehtori tarvitsee tukifoorumin, jossa voidaan ristiriitatilanteita purkaa. Neljäs selviytymiseen liittyvä tekijä on yhteistyön lisääminen oppilaitoksessa toimivien henkilöiden välillä. Tämä edellyttää rehtorilta muutosjohtamisen taitoja ja pelisilmää, jotta muutoksen merkitystä opetuskontekstissa voi perustella yhteisesti hyväksytyillä arvoilla ja yhteistyön muodoilla. Kokonaisvaltainen johtamisvastuu lisää tarvetta reflektioon ja tukeen. Tietoisuus muiden rehtoreiden kokemuksista vähentää uhan tunnetta ja pelkoa selviytymisestä tulevista ristiriitatilanteista.

Kuukan (2009) tutkimuksessa tarkastellaan rehtorin eettistä johtamista monikulttuurisessa koulussa. Tutkimuksessa on kuvattu koulun johtamista, rehtorin profессиota ja työnkuvaa etiikan näkökulmasta Helsingin kaupungin suomenkielisissä peruskouluissa monikulttuurisuus taustana. Rehtorien puheissa monikulttuurisuus määrittyi etnisyyden erilaisuudeksi, kriittiseksi ja kunnioittavaksi vastavuoroisuudeksi sekä vuorovaikutteiseksi rikkaudeksi. Monikulttuurisuuden rikkaus nähtiin pääasiassa välittöminä ja kauaskantoisina hyötyinä kouluyhteisössä ja sen ulkopuolella. Oppilaan etu ja opetussuunnitelman perusteissa esitetyt perusopetuksen tavoitteet rehtorin toimintaa ja päätöksentekoa ohjaavina periaatteina ovat keskeisiä ongelmatilanteisiin vastaamisessa. Eettisten lähestymistapojen lisäksi rehtorit lähestyivät ristiriitoja pragmaattisesti ja tilannekohtaista reflektointia käyttäen.

Raasumaa (2010) on tutkinut rehtorin toimimista perusopetuksen opettajien osaamisen johtajana. Empiirinen aineisto koottiin täsmäryhmähaastattelujen, yksilöhaastattelujen sekä ryhmien ja rehtoreiden näkemysten prosessuaalisen kirjoittamisen avulla. Perusopetuksen osaamisen johtaminen on oppimisen ja inhimillisen kasvun myötä kehittyvää osaamisen johtamista. Rehtorilta edellytetään yksilöiden, ryhmien, oppilaitosyhteisön sekä ympäröivien yhteistyöverkoston huomioimista johtamistoiminnassa. Olennainen osaaminen perusopetuksessa sisältää pedagogisen ja yhteisöllisen osaamisen, ulkoisen yhteistyöosaamisen, johtamisosaamisen, yksilölähtöisen kehittämisosaamisen ja yksilön osaamisen. Osaamisen johtamisen lähtökohtana on rehtorin itsensä johtaminen, joka perustuu itsensä tuntemiseen, omien kokemusten hyödyntämiseen ja ulkoisen palautteen vastaanottamiseen. Rehtori pyrkii edistämään työyhteisön jäsenten yhteenkuuluvuutta laatimalla yhteisiä toimintaperiaatteita, jotka koskevat myös päätöksentekoa. Osaamisen johtamiseen liittyy lisäksi pitkäjänteinen oppilaitoksen kehittäminen, jossa rehtorilla on tärkeä rooli toimia oppimisen tukihenkilönä. Perusopetuksen oppilaitokset ovat monimuotoisia yhteistyöverkostoja, ja rehtorien keskeinen

tehtävä on verkostoissa toteutuvan oppimisen ohjaaminen ja helpottaminen. Perusopetusorganisaatioissa tarvitaan tarkoituksellista osaamisen johtamista, joka kykenee yhdistämään oppilaitoksen perustehtävän toteuttamiseen ja uudistumiseen liittyvät tekijät yhteen.

Pietiläinen (2010) on tutkinut oppilaitosorganisaatioiden johtajien ammatillisia kompetensseja, niiden profiloitumista ja kehittämistarpeita kompleksisessa toimintaympäristössä. Ympäristön nopeat muutokset, ennalta-arvaamattomuus ja oppilaitosten avautuminen yhteiskuntaan ovat tehneet johtamistodellisuudesta kompleksisen. Tutkimusaineisto koostui oppilaitosjohdon kyselyistä. Kompetenssimatriisin luotettavuutta testattiin faktorianalyysillä ja mallintamalla. Kompetenssien profiloitumista tutkittiin ryhmittely- ja erotteluanalyysillä. Kehittämistarpeita tarkasteltiin laadullisesti. Tutkimus tuotti viisi erilaista kompetenssiprofiilia, joita ovat strategiset taloussuunnittelijat, hallinnollis-tietotekniset verkostoitujat, kansainväliset kehittäjät, omien voimavarojen hallitsijat ja ihmisläheiset pedagogit. Strategisten taloussuunnittelijoiden profiili on yksilön kannalta haasteellinen, sillä talousjohtajan roolin merkitys on vähenemässä ja samalla riskinä on ammatillisen itseluottamuksen menettäminen. Rooli tarvitseekin tukea erityisesti kompleksisen toimintaympäristön johtamisessa. Ihmisläheisiin pedagogeihin toisaalta kohdistuu riski siitä, että he pyrkivät johtamaan kompleksista systeemiä yksin, josta vaarana onkin uupuminen. Oppilaitosjohtajien kompetenssien erityispiirteenä on pidetty pedagogisia kompetensseja, jotka ilmentävät oppimisen ja osaamisen edistämistä. Tätä voidaan pitää oppilaitosorganisaation ja oppilaitoksen johtamisen perustana.

Johtamistyöhön suunnattua työnohjausta on toteutettu ja tutkittu niin liiketoiminnallisella kuin julkisella sektorillakin, myös oppilaitosjohtamisen alueella. Tutkimukset ovat olleet sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia. Näitä tutkimuksia ei nosteta tässä tutkimuksessa erilleen, vaan käytetään teoreettisen viitekehyksen lähdemateriaalina.

2 JOHTAMINEN OPETUSORGANISAATIOSSA

2.1 Suomalainen perusopetus ja lukiokoulutus

Kansanopetuksen järjestäminen ja erityisesti sen kehittäminen juontavat juurensa 1800-luvulle, jolloin syntyi kansakoululaitos ja sitä varten oma keskusvirasto eli kouluhallitus. Suomenkielisiä oppikouluja alettiin perustaa 1850-luvulla ja oppivelvollisuuslain myötä vuoden 1938 jälkeen koulu tavoitti yli 70 % oppivelvollisista. Koulutuksellinen tasa-arvo nousi keskeiseksi koulutuspolitiikan periaatteenksi 1950-luvulla ja se painotti yhteistä yleissivistystä kaikille kansalaisille. 1970-luvulla kansa- ja oppikoulusta muodostettiin peruskoulu ja lukio. 1980-luvulla puolet ikäluokasta aloitti lukio-opiskelun. (Kuikka 2003: 31–44; Hilpelä 2007: 667.)

Perusopetuslain (628/1998) mukaan kunta on velvollinen järjestämään perusopetusta alueellaan asuville oppivelvollisuusikäisille. Se voi järjestää palvelut itse, yhdessä muiden kuntien kanssa tai perusopetuksen järjestäjänä voi toimia valtio. Kunta voi myös hankkia opetusta rekisteröidyltä yhteisöltä tai säätiöltä, joka on saanut luvan Valtioneuvostolta opetuksen järjestämiseen. Luvan myöntämisen edellytyksenä ovat hakijan ammatilliset ja taloudelliset edellytykset opetuksen asianmukaiseen järjestämiseen ja se, että opetuksella ei saa tavoitella taloudellista voittoa.

Perusopetusta ohjaavat valtakunnalliset ja paikalliset perusopetusta koskevat päätökset. Näitä päätöksiä ovat perusopetuslain ja -asetuksen lisäksi valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaoista, esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä opetuksen järjestäjän hyväksymä opetussuunnitelma ja opetussuunnitelmaan perustuva perusopetusasetuksen 9§ mukainen vuosittainen suunnitelma. (Opetushallitus 2004: 10.)

Lukiolaissa (629/1998) lukiokoulutus määritellään nuorille ja aikuisille annettavaksi perusopetuksen oppimäärään perustuvaksi yleissivistäväksi koulutukseksi. Sen tulee antaa valmiudet aloittaa opiskelu yliopistossa, ammattikorkeakoulussa ja lukion oppimäärään perustuvassa ammatillisessa koulutuksessa. Kunta, kuntayhtymä, rekisteröity yhteisö tai säätiö ja valtion oppilaitos voi ministeriön luvalla järjestää lukiokoulutusta alueellaan.

Perusopetuslain (628/1998) mukaan opetuksen järjestäjän tulee hyväksyä opetussuunnitelma opetusta varten. Opetussuunnitelma tulee laatia yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon toimeenpanoon kuuluvia tehtäviä hoitavien viran-

omaisten kanssa. Opetuksen järjestäjän tulee huomioida myös kodin ja koulun yhteistyön sekä sopia opetussuunnitelman perusteiden mukaisen oppilashuollon järjestämistavasta. Opetusministeriön luvalla perusopetusta ja lukiokoulutusta varten voidaan hyväksyä yhteinen opetussuunnitelma tai perusopetuksen opetussuunnitelma voi sisältää ammatillisia opintoja. Opetussuunnitelma hyväksytään erikseen suomenkielistä, ruotsinkielistä, saamenkielistä tai tarvittaessa muulla kielellä annettavaa opetusta varten.

Perusopetuksen tehtävänä on tarjota yksilölle mahdollisuus hankkia yleissivistystä ja suorittaa oppivelvollisuus sekä yhteiskunnallisesti kehittää sivistyksellistä pääomaa ja lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa (Opetushallitus 2004: 12, 14). Perusopetuksella tarkoitetaan yleissivistävää koulutusta, joka tuottaa kaikille jatko-opintokelpoisuuden. Sen tulee antaa oppilaalle myös mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen. Päätötodistus antaa kelpoisuuden toisen asteen koulutukseen (Pesonen 2009: 9). Kunnallisella tasolla päätetään koulutukselle suunnatut resurssit. Useissa kunnissa laaditaan koulukohteisesti budjetit, joiden toteutumisesta ovat vastuussa koulun rehtorit. (Lehkonen 2009: 91.)

Lukiolain (629/1998) mukaan opetussuunnitelman tulee mahdollistaa opiskelijalle yksilöllisiä opintoja koskevat valinnat tarvittaessa myös muiden koulutuksen järjestäjien antamaa opetusta hyväksi käyttäen. Asianomaisen ministeriön luvalla lukiokoulutusta ja perusopetusta varten voidaan hyväksyä yhteinen opetussuunnitelma. Lukiokoulutuksen tulee olla monipuolista ja integroivaa sekä lisätä opiskelijoiden osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja opetuksellista vuorovaikutteisuutta. Tiedollisen oppimisen sijaan tulee korostaa taitoja ja valmiuksia uuden oppimiseen, muutoksen ymmärtämiseen ja kokonaisuuksien hallintaan sekä innovaatio-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010.)

Suomalainen koulun kehittämisessä vuodesta 1988 lähtien aina vuoteen 2009 on omaksuttu hyvin moninaisia asioita. Kehittämisen lähtökohtina ovat olleet tieto ja oppiminen, joustava, monipuolinen opetus, koulussa laadittu opetussuunnitelma, laaja-alainen tietämys ja osaaminen, vastuullisuus ja ammatillinen etiikka sekä keskinäinen luottamus ja tuki. Suomessa koulujen autonomiaa on lisätty, vanhempien ja oppilaiden vapautta valita koulu on laajennettu ja kouluja on kannustettu profiloitumaan. Koulun johtamisen yhtenä kehittämisen periaatteena on ollut osallistuva ja jaettu johtajuus, mikä tarkoittaa koko ammattikunnan panosta asiaan. (Sahlberg 2009: 39–40.)

Perusopetuksen alueellisen ja paikallisen palvelurakenteen suunnittelu ja toteuttaminen edellyttävät rakenteiden ja prosessien uudelleenarviointia. Kunnat ja oppilaitokset kamppailevat muutostarpeiden kanssa ja miettivät ratkaisumalleja pal-

velujen toteuttamiseksi. Palvelurakenneuudistus mahdollistaa alueellisen ja paikallisen päätöksenteon yhdistämisen, yhteistyökumppaneiden etsimisen ja palvelutuotannon kehittämisen. Yhteistyötä kehittämällä voidaan resursseja vahvistaa ja päällekkäisyyksiä poistaa. Kuntien yhdyttyessä koulutoimen hallinnon uudelleen organisointi ja lähidemokratian toteutuminen tulevat ajankohtaisiksi. Rakenneellinen muutos johtaa todennäköisesti rehtorien virkojen vähenemiseen, minkä seurauksena pedagoginen johtajuus nousee keskeiseksi ulottuvuudeksi hallinnollisten tehtävien rinnalle. Pedagoginen johtaminen on opetustavoitteiden ja -suunnitelman toteuttamisen ja kehittämisen lisäksi oppilaitoksen perusteellista muuttamista ja toiminnan edistämistä. Kyse onkin koulun kaikkien jäsenten kasvatuksesta ja kehittämisestä keskustelukulttuuria kehittämällä. (Huhtanen 2009: 251–253.)

Demograafiset muutokset heijastuvat perusopetuksen ja lukiokoulutuksen palvelutarpeeseen. Perusopetuksessa muutoksien myötä oppilaitosten määrä on vähentynyt. Kunta- ja palvelurakenneuudistuksessa palvelutarpeeseen pyritään vastaamaan parantamalla kuntarajat ylittäviä palveluja. Tällaisissa muutoksissa korostuu aina vahvasti johtamisen haasteellisuus. Tulevaisuudessa tullaankin yhä enemmän kehittämään perusopetusta yhtenäiskoulujen suuntaan ja lukio-opetuksessa verkostolukioiden muodostamiseen. Yhtenäiskouluilla tarkoitetaan koulua, jossa kaikki peruskoulun vuosiluokat 1–9 toimivat yhdessä. Näiden koulujen uskotaan lisäävän pedagogista osaamista ja edistävän uusien toimintamallien ja opetusjärjestelyjen käyttöönottoa. Toisaalta myös lukiokoulutuksen alueellinen tai seudullinen järjestäminen tulee vähitellen ajankohtaiseksi. Kuntaliitosten myötä uskotaan syntyvän entistä vahvempia peruskuntia, joiden hallinnossa on aiempaa enemmän osaamista ja paljon henkilöstöresursseja. (Karvonen, Eskelinen & Aunola 2009: 7–49.)

Uusien tuotantotapojen ja hallintomallien käyttöönoton myötä on pyritty lisäämään myös palvelujen tehokkuutta ja laatua. Palvelurakenteen on oltava kattava, taloudellinen ja mahdollistettava voimavarojen tehokas käyttö. Tällaisia menetelmiä ovat esimerkiksi tilaaja–tuottajatoimintatapa ja elämänkaarimalli. Tilaaja- ja tuottajatoimintatavassa tilaaja ja tuottaja erotetaan toisistaan ja hierarkkisten suhteiden tilalle tulevat kilpailu- ja sopimustoiminta. Tuotteistamisella voidaan arvioida näkyvämmiin palveluiden kustannuksia, laatua ja tuloksellisuutta. Opetuspalvelujen tuottamiseen osallistuvat pääosin kunnan omat tuottajat. Elämänkaarimallin mukainen palvelujen organisointi mahdollistaa kokonaisvaltaisia palveluprosesseja, joissa johtaminen tapahtuu ydinprosessien mukaisesti. Johtamisen näkökulmasta malli edellyttää laajaa asiantuntemusta ja yhteistyökykyä eri ammattiryhmien välillä. Se on haasteellinen prosessi, joka vaatii myös hyvää muutostoimintaa. Malli mahdollistaa prosessiorganisaatioihin siirtymisen, joissa pal-

velutoiminnot yhdistetään laajemmiksi kokonaisuuksiksi ihmisen elinkaaren mukaisesti. Prosessiorganisaatioissa puolestaan edellytyksenä on toiminnallinen yhteistyö eri toimijoiden kesken. Palvelutoiminnan johtamista voidaan tehostaa kehitystyön ja voimavarojen keskittämällä elämänkaaren mukaisesti nimettyjen lautakuntien perusteella. (Karvonen, Eskelinen & Aunola 2009: 50–69.)

2.1.1 Kansalaiskasvatus yhteiskunnan perustana

Pedagogiikan asiantuntijana tunnettu John Dewey (1940: 3) kirjoittaa kirjassa *Education today* pedagogisista vakaumuksistaan muun muassa seuraavaa:

”All education proceeds by the participation of the individual in the social consciousness of the race. This process begins unconsciously almost at birth, and is continually shaping the individual’s powers, saturating his consciousness, forming his habits, training his ideas, and arousing his feelings and emotions.”¹

Kansalaiskasvatus määritellään kasvatukseksi, joka tähtää yhteiskunnan jäsenten valmentamiseen kansalaisuuden asettamiin vaatimuksiin. Koulutus on yhteiskunnan perusta ja koulu toimii yhteiskunnallisten valmiuksien antajana sekä yhteisöllisyyteen kasvattajana (Arola 2003: 4; Rantala 2003: 7). Suomessa kansalaiskasvatuksen alkuperinteet sijoittuvat 1800-luvulle, jolloin kristillisen tradition ohella pedagogiseen ajatteluun vaikutti kansallisromanttinen kulttuuri. Siveellisyys, yksilöllisyys yhteisön näkökulmasta ja oppilaan persoonallisuuden kasvu liittyivät sitten liberalismiin periaatteisiin sosiaalisen, yhteisen hyvän ja oikeudenmukaisuuden huomioimiseen kansalaiskasvatuksessa. Kasvatusihanteilla ja koulutusratkaisuilla on ollut Suomessa kauaskantoisia vaikutuksia, sillä koulutuksella on voitu lisätä sosiaalista pääomaa ja hyvinvointia. (Tähtinen 2011: 187–189.)

Oppilaitoksissa kansalaiskasvatuksella pyritään tietojen ja taitojen opettamisen ohella vaikuttamaan yhteiskunnallisiin käsityksiin, asenteisiin ja arvoihin sekä rohkaisemaan osallistumiseen kansalaistoiminnassa. Kansalaisuus on yhteenkuuluvuutta ja toisaalta erilaisia ominaisuuksia, jotka määrittelevät yhteenkuuluvuutta. Koulutuksen tehtävänä on valmistaa kansalaista kohtaamaan tulevaisuuden haasteita ja luomaan parempaa hiomisen yhteiskuntaa. Oppiminen on aina yhteisöllinen, kokonaisvaltainen ja kokemuksellinen prosessi, joten yhteistyö oppilaiden vanhempien ja ympäristön kanssa on ehdoton perusta kansalaiskasvatuksen onnistumiselle. Yleisinä koulutuksen tavoitteina painotetaan yhteistyötaitoja,

¹ Alkuperäisjulkaisu vuonna 1897.

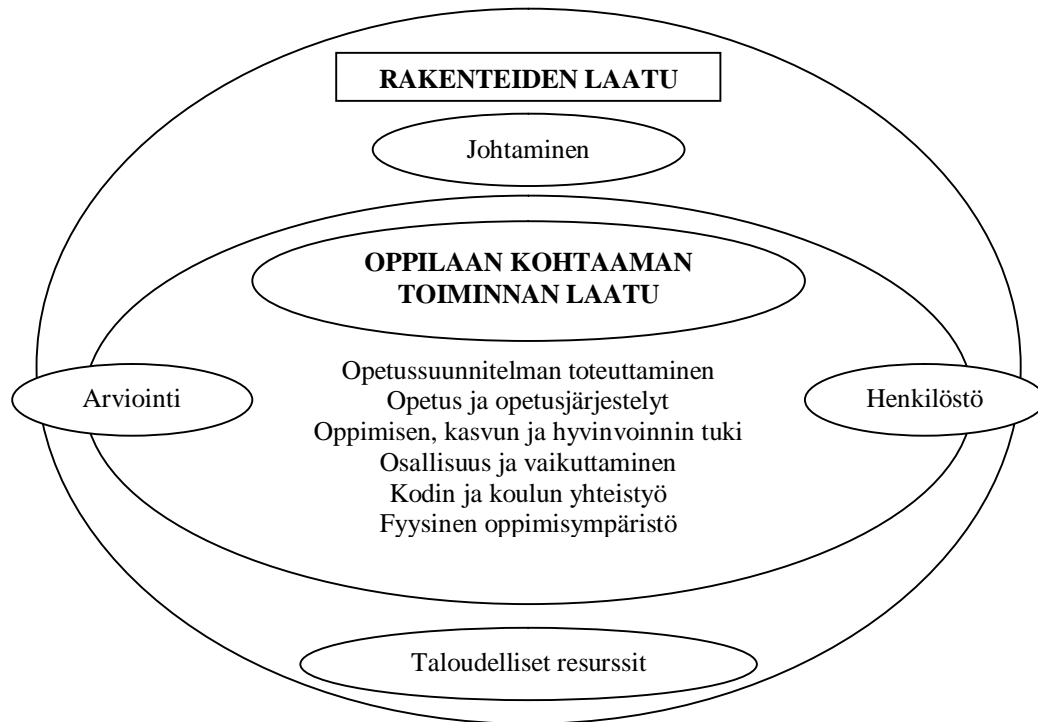
hyvää itsetuntemusta, ajattelutaitoja ja kokonaisvaltaisen ihmisen kouluttamista. (Luukkainen 2000: 179–182; Niemi 2007: 64–65, 86.)

Kansalaiskasvatusta annetaan pääasiassa koulujärjestelmässä, mutta sitä antavat myös esimerkiksi kansalaisopistot ja poliittiset puolueet. Olli Rehn (2004: 33, 35) tiivistää artikkelissaan, että kansalaiskasvatuksen tulee koostua sivistyksestä, totuudesta ja vakaumuksesta. Kansalaiskasvatuksen tulisi lisäksi pysyä yhteiskunnan muutostahdissa ja ennakoida sitä. Rehtorien ja opettajien työssä korostuvat myös kansalaiskasvattajataidot. (Kuukka 2009: 79.) Opettajien näkökulmat, arvot ja uskomukset sekä pedagogiset käytänteet vaikuttavat oppilaiden oppimiseen ja tietämykseen. Osallistava kasvatusta mahdollistaa oppilaiden mielipiteiden kuulemisen, mikä puolestaan edellyttää ymmärtävää, myötämielistä ja yhteisöllistä suhtautumista osallisuuden toteuttamisessa. (Brownlee 2009: 205.) Yhteistoiminnallinen oppiminen tiedollisten oppimistulosten ohella pyrkii tuottamaan kansalaisia, jotka omaavat yhdessä työskentelyn taitoja ja kykenevät sitoutumaan demokraattisen yhteiskunnan periaatteisiin. Yhteistoiminnalliset työtävät auttavat rakentamaan yhteiskuntaa, jossa ihmisten yhdenvertaisuuden ja keskinäisen kunnioituksen arvoilla on entistä näkyvämpi asema. (Saloviita 2006: 165, 167.)

Aktiivinen kansalaisuus on muuttanut muotoaan viime vuosisadan kuluessa ja 2000-luvulle tultaessa se on lähes kadonnut. Äänestysaktiivisuus, järjestötoimintaan osallistuminen ja poliittinen sitoutuminen ovat vähentyneet muihin Pohjoismaihin verrattuna. Nuorten kansalaiskasvatuksella onkin tärkeä tehtävä yhteiskunnallisen osallisuuden elvyttämisessä. Oppilaitoksen tulisi edustaa demokraattisen yhteisön arvoja eikä vain opettaa niitä. Yhteiskuntamme perushyveisiin kuuluu, että erilaiset ihmiset voivat elää rinnakkain. Ohjaamalla ja kontrolloimalla oppilaiden käyttäytymistä ja asettamalla oppimiselle tavoitteet puitteineen oppilaitos viestittää hyvän kansalaisen mallia. Kansalaisuus toteutuu osallisuuden ja osallistumisen kautta ja kansalaiseksi kasvaminen merkitsee eettistä, tiedollista ja taidollista valmentautumista. (Saloviita 2006: 149; Niemi 2007: 64–65, 86; Nivala 2007: 104.) Myös Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman (2007) loppuraportissa korostetaan aktiivista kansalaisuutta, kansalaisyhteiskunnan toimintaa, kansalaisten yhteiskunnallista vaikuttamista ja edustuksellisen demokratian toimivuutta. Ehdotetut kansalaiskasvatuksen toimenpiteet tähtäävät oppilaitoksissa oppilaiden osallistumisen lisäämiseen oppilaskuntatoiminnassa, yhteisöllisyyden kehittämiseen ja yleensä nuorten syrjäytymisen ehkäisyyn.

Oppilaitoskohtaisilla opetussuunnitelmillä, aihekokonaisuuksilla ja arvokeskustelulla luodaan oman oppilaitosyhteisön toimintamalli, jossa on mahdollista huomioida vuorovaikutuksellisuus, refleksiivisyys ja suuntautuminen tulevaisuuteen. Opetuksen tavoitteissa tulee näkyä yhteys todelliseen elämään, lähiympäristöön ja

yhteiskuntaan. Oppilaitosyhteisön muutos kohti yhteistoiminnallisuutta ja aktiivista toimintaa on toivottavaa ja välttämätöntä. Opetuksessa tulee ottaa huomioon yksilöllisyys ja samalla rakentaa yhteisöllisyyttä eri-ikäisille oppilaille sopivalla tavalla (Lestinen & Korhonen 2011: 469, 474.) Opetusministeriö on määritellyt perusopetuksen laatukriteerit seuraavan kuvion 2 mukaan. Opetusta koskevien päätösten ja käytännön toteutuksen kautta toiminnan laatu näyttäytyy oppilaitoksen arjessa.



Kuvio 2. Perusopetuksen laatukriteerit (Opetusministeriö 2010)

Oppilaskeskeisyydessä tulee ottaa huomioon oppimispolun kokonaisuus, jossa moniammatillinen yhteistyö, erilaisten oppilaiden kasvun tukeminen ja yhteydenpito koulun ja kodin välillä edistävät toiminnan laatua oppilaan näkökulmasta. Yhteisöllinen ilmapiiri, sujuva vuorovaikutus oppilaan kanssa työskentelevien aikuisten välillä ja pedagogisesti innostusta tukeva oppimisympäristö auttavat kehittämään oppilaitoksen toimintaa ja opetussuunnitelmaa. Perusopetuksen toiminnan laadun osa-alueet ovat opetussuunnitelman toteuttaminen, opetus ja opetusjärjestelyt, oppimisen, kasvun ja hyvinvoinnin tuki, osallisuus ja vaikuttaminen, kodin ja koulun yhteistyö, fyysinen oppimisympäristö sekä oppimisympäristön turvallisuus. Rakenteiden laadun osa-alueet ovat johtaminen, henkilöstö, taloudelliset resurssit ja arviointi, jotka olennaisina kehystekijöinä vaikuttavat oppilaan kohtaaman toiminnan laatuun. (Opetusministeriö 2010.)

Lukiolain (629/1998) mukaan lukiokoulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden kasvamista hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi. Sen tulee antaa opiskelijoille jatko-opintojen, työelämän, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä kannustaa elinikäiseen oppimiseen. Molempien koulutustasojen edellytetään myös tekevän yhteistyötä oppilaiden kotien kanssa.

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2010) mukaan yhteiskunnassa tarvittavat kansalaisen taidot jäsenetään ajattelun, työskentelyn ja vuorovaikutuksen taidoiksi, käden ja ilmaisun taidoiksi, osallistumisen ja vaikuttamisen taidoiksi sekä itsetuntemuksen ja vastuullisuuden taidoiksi. Nämä taidot määritellään osaksi perusopetuksen yleisiä tavoitteita ja liitetään oppiainekokonaisuuksien ja oppiaineiden tavoitteisiin. Perusopetuksen yleiset valtakunnalliset tavoitteet on määritelty perusopetuslain tavoitteiden ja tulevaisuuden perusopetuksen uudistamistavoitteiden perusteella.

2.1.2 Arvot opetusorganisaatiossa

Oppilaitoksen johtaminen on toimintaa, johon vaikuttavat monet arvotekijät ja tulkinnat toiminnan ehdoista. Rehtorin toimintaa ohjaavat uskomukset ja odotukset omasta johtamisosaamisesta sekä tulkinnat siitä, mitä on hyvä johtaminen oppilaitoksessa. (Erätuuli & Leino 1992: 21.) Keskeinen tehtävä on toimia eettisenä esikuvana ja suunnannäyttäjänä omassa organisaatiossa. Rehtori joutuu käyttämään työssään seurausetiikkaa, velvollisuusetiikkaa ja relatiivista etiikkaa tilannesidonnaisesti. Relatiivinen suhtautumistapa on optimaalisin, koska se sallii pohdiskelun, kyseenalaistamisen ja kritiikin. (Mönkkönen 2000: 33–39.) Rehtoreilla on merkittävä rooli koulun pedagogisena johtajana ja näin mahdollisuus edistää tärkeäksi kokemiaan asioita ja viedä niitä läpi kouluorganisaatiossa. Rehtori pystyy vaikuttamaan koulunsa arvomaailmaan esimerkiksi nostamalla tiettyjä asioita opetushenkilöstön tietoisuuteen ja näyttämällä itse esimerkkiä. (Launonen 2006: 100.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2004 Opetushallitus määrittelee perusopetuksen arvolähtökohdiksi ihmisoikeudet, tasa-arvon, demokratian ja yhteisöllisyyden. Perusopetuksen paikallisessa opetussuunnitelmassa on tarkennettava opetuksen perustana olevia arvoja niin, että ne välittyvät opetuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja oppilaitoksen arjen toimintaan. Arvot ovatkin kaikessa kasvatuksellisessa päätöksenteossa ratkaisujen taustalla. Yhteiskunnan näkökulmasta kasvatusta ymmärretään yhteiskunnan suorittamaksi arvojen siirroksi ja kasvamaan saattamiseksi tai kasvun auttamiseksi. (Keski-Luopa 2001: 62–66; Aho 2008: 44.) Lukion opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2003 lukio-

opetuksen arvoperustaksi määritellään suvaitsevaisuus, elämän ja ihmisoikeuksien kunnioitus sekä pyrkimys totuuteen, inhimillisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen. Lukioskoulutuksessa tulee edistää demokratiaa, tasa-arvoa ja hyvinvointia.

Opetustoimen ja oppilaitoksen johdon keskeisiä tehtäviä ovat perusopetuksen arvojen ja perustehtävän toteutumisen edistäminen sekä hyvien tasapuolisten edellytysten luominen oppimiselle ja opettamiselle. Johtaminen oppilaitoksessa on sen arvojen lujittamista, arvotietoisuuden vahvistamista ja tavoitteiden sekä yhteisen kehittämissuunnan toteuttamista. Yhteisön vahvuuksien ja kehittämissaasteiden tunnistaminen, itsearvioinnin ylläpitäminen ja pedagogiikkaan suuntautuva johtaminen on keskeistä oppilaitoksen johtamisessa. (Opetusministeriö 2010.)

Rehtorin tehtäviin kuuluu myös kasvattajana toimiminen. Kasvattajan rooliin liittyvät läheisesti arvot ja moraalisuunnan näyttäminen. Rehtori asettaa tässäkin tehtävässä koululle suunnan, joka sisältää eettiset arvostukset. Hän tuo omalla esimerkillään esille koulunsa arvoja ja toimintatapoja ja käyttää johtamistyössään eettisiä periaatteita. Rehtorien ja opettajien työssä korostuvat kasvattajataidot. (Kuukka 2009: 22, 74–76, 79, 85.) Koulunjohtajan tulee osata työskennellä erilaisten ongelmatilanteiden keskellä. Esimerkiksi eettisesti hankalia tilanteita tulee vastaan päivittäin. (Lashway 1996: 103.)

Opettajien ammattijärjestö, OAJ, on määrittänyt opettajien eettiset periaatteet (Opettajien ammattijärjestö 2010). Rehtorit sitoutuvat noudattamaan paitsi opettajien eettisiä periaatteita myös Suomen Rehtorit ry:n määrittelemiä rehtorin ammattieettisiä periaatteita. Molemmissa ohjeistuksissa korostuvat yksilön kunnioittaminen ja turvallisuudesta huolehtiminen. (Suomen Rehtorit ry 2010.) Arvot ovat opettajan eettisten periaatteiden taustalla. Nämä keskeiset arvot ovat ihmisarvo eli ihmisen kohtelemisen itseisarvona, totuudellisuus opettajan perustehtävässä, oikeudenmukaisuuden toteutuminen kaikessa toiminnassa ja vastuu sekä vapaus eli oikeus oman arvomaailman säilyttämiseen ja vastuu perustehtävää, lainsäädäntöä ja opetussuunnitelmia kohtaan. Eettiset periaatteet kytkeytyvät opettajan sitoutumiseen työhönsä, suhtautumiseen oppijaan ainutkertaisena persoonana, työyhteisön arvostamiseen ja työtovereiden kunnioittamiseen sekä yhteistyön edistämiseen eri sidosryhmien kanssa oppilaitoksen sisällä ja ulkopuolella. Lisäksi opettajan tulee edistää kasvatuksen ja kasvun mahdollisuuksia, kasvattaa oppijaa demokraattisen yhteiskunnan vastuulliseksi jäseneksi ja huolehtia, että kaikille oppijoille kuuluvat yhtäläiset oikeudet ja velvoitteet yhteiskunnan jäseninä. (Opettajien ammattijärjestö OAJ ry 2006.)

Oppilaitoksen rehtorit toimivat virassa. Virkamiesten toimintaa määrittelevät lakien ja säädösten lisäksi hyvän hallinnon vaatimus ja virkamiesetiikka. Rehtorin

työssä tarvittavia ominaisuuksia määritellään perustuslaissa (1999) ja laissa kunnallisesta viranhaltijasta. Lisäksi virkasuhteeseen tulevalle on oltava erikseen säädetty tai kunnan päättämä erityinen kelpoisuus. Perustuslain (1999) mukaan julkisen viran haltijan tulee omata taitoa, kykyä ja koeteltua kansalaiskuntoa. Taito tarkoittaa koulutuksen ja työkokemuksen avulla hankittuja tietoja ja taitoja, kyky viittää henkilökohtaisiin tehtävien hoitamisen kannalta olennaisiin ominaisuuksiin ja kansalaiskuntoa on yleisessä kansalaistoiminnassa saatuja ansioita sekä nuhteetonta käytöstä. (Valtion virkamieslaki 750/1994; Laki kunnallisesta viranhaltijasta 304/2003; Kuukka 2009: 150.)

Pedagogisella johtamisella tarkoitetaan opetustavoitteiden ja opetussuunnitelman toteuttamista ja kehittämistä, tai kuten Mustonen (2003: 61) on muotoillut oppilaitoksen kaikkien jäsenten, oppilaiden, opettajien ja henkilökunnan kasvatuksesta ja kehittämisestä huolehtimista. Kehittämisen yhteydessä oppilaitoksen johtajalta edellytetään julkista pedagogista asiantuntijuutta suhteessa opettajakuntaan, kun taas opettajilta keskinäistä professionaalista kollegiaalisuutta (Luukkainen 2000: 196). Opetussuunnitelman perusteissa määritellään koulun toiminnan arvo-lähtökohtia. Niitä täydennetään ja tarkistetaan kuitenkin vielä paikallisesti. Koulukohtaisesti arvot voivat poiketa toisistaan paljonkin. Rehtorit ovat avainasemassa arvojen jalkautumisessa käytäntöön ja se, miten rehtori itse hahmottaa arvojen merkityksen vaikuttaa suuresti siihen, miten asetettuja arvoja tulkitaan. Samat arvot saattavat saada eri merkityksen eri kouluissa. (Launonen 2006: 98–99.) Arvojohtamisen tavoitteena on Launosen (2006: 102) mukaan opettaa yhteisö tekemään tietoisia valintoja. Tavoitteiksi asetetut arvot toimivat näkökulmina, joista käsin toimintaa voidaan kehittää systemaattisesti pitkällä aikavälillä.

Pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisessa toimijuus ja osallisuus edellyttävät ja vahvistavat toisiaan. Osallisuus muodostuu vuorovaikutteisesta prosessista, jossa sosiaalisen yhteisön toimijalla on mahdollisuus vaikuttaa käytänteisiin ja muokata aktiivisesti niitä. Osallisuus on aina suhteessa toiminnan kohteeseen, kontekstiin ja tavoitteisiin. Yhteisön vuorovaikutusmekanismit voivat mahdollistaa tai myös estää osallisuutta. Kehittyvän oppilaitoksen tulee olla tulevaisuudessa vahva yhteisö, jonka päätöksenteko perustuu keskusteluun ja eri asiantuntijuutta edustavien opettajien yhteiseen harkintaan. (Luukkainen 2000: 197; Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008: 59–61.)

2.2 Johtaminen kontekstina

Johtajuus (leadership) on johtamisen inhimillinen ulottuvuus, jossa asiat toteutetaan muiden ihmisten välityksellä. Se tarkoittaa vaikuttamista, ohjaamista johon-

kin suuntaan, mielipiteeseen tai toimintaan (Bennis & Nanus 1986: 22). Johtajuus on täten enemmän kuin johtaminen ja kuitenkin johtajalla on keskeinen rooli hallita johtajuutta. Johtaminen voidaan määritellä myös selviytymisenä muutoksessa, eli jatkuva muutos niin liike-elämässä kuin julkisella organisaatiossa edellyttää enemmän ja osaavampaa johtamista (Kotter 1996: 620). Scheinin (1985: 182) mukaan johtaja tarvitsee analyttistä pätevyyttä tunnistaakseen olemassa olevia ongelmia. Ihmisten välisiin suhteisiin liittyvää pätevyyttä johtajalla on oltava rakentaakseen ja ylläpitääkseen erilaisia suhteita organisaation sisällä ja sidosryhmien kanssa. Lisäksi hän tarvitsee emotionaalista pätevyyttä, jotta voi ymmärtää ja käsitellä rooliin liittyviä vaatimuksia. Johtamisella tarkoitetaan myös kykyä hyödyntää optimaalisesti käytettävissä olevia aineellisia ja henkisiä resursseja ja saada ihmiset toimimaan organisaation päämäärien ja tavoitteiden mukaisesti (Rubenowitz 1984: 115).

Organisaatiohumanismi syntyi paljolti Follett'in (1868–1933) vaikutuksesta. Hän vastusti autoritaarista ja mielivaltaista johtamista. Yhtenäisyyttä ja eheyttä hän piti tärkeimpinä asioina liiketoiminnassa. Auktoriteetti ja valta tuli nähdä toiminnallisena, ja valtaa tuli voida delegoida sen huipulta alaspäin ja käyttää yhdessä ihmisten kanssa. Follett piti työntekijöiden osallistumista organisaation päätöksentekoon askeleena kohti toivottavaa yhtenäisyyttä. (Follett 1924: 156; Takala 1994: 92–95.)

Follettin (1918) mukaan johtajan tulee tiedostaa opetuksellisia kysymyksiä ja tunnistaa ryhmäpsykologian olemassaolon. Johtaja johtaa ryhmää ja samalla hän on ryhmän ohjattavana, yhtenä ryhmän osana. Hänen on kyettävä näkemään ryhmänsä jokaisen henkilön todellisen arvon ja ryhmän tarkoituksen. Johtajan tehtävänä on tulkita ryhmän kokemuksia, nähdä arjen toimintojen ja niiden yhteyksien kautta erilaisia vaiheita, muuttaa ristiriitaisia tarpeita sekä johtaa ihmisiä saavuttamaan tavoitteiden yhdentymisen. (Parker Follett 1918: http://sunsite.utk.edu/FINS_Mary_Parker_Follett/XXV.txt.)

Mayo korosti erityisesti kommunikaation, osallistumisen ja johtajuuden merkitystä organisaatiossa. Hän lisäsi johtamiskoulutukseen ihmissuhteita ja sosiaalisia kykyjä vahvistavan opetuksen. Ihmisten motivoinnissa ja johtamisessa nousevat avainkysymyksiksi johtajan ihmissuhdetaidot. Johtajan sosiaalisten taitojen kehittämisestä muodostuu näin yhteys työntekijöiden yhteistyön onnistumiselle. Inhimilliset voimavarat vapauttava johtamisasenne saa aikaan luovuutta ja organisaation tuloksellisuutta. Kuuntelemalla työntekijöitä voidaan oppia ymmärtämään heidän ongelmiaan. (Takala 1994: 83–92; Reshef 2000: <http://courses.bus.ualberta.ca/orga417-reshet/mayo.htm>.)

Yukl (2010: 12–13) määrittelee johtajuuden prosessina, jossa johtajan piirteillä ja kyvyillä sekä käyttäytymisellä on merkittävä vaikutus yksilöiden asenteisiin ja käyttäytymiseen perustehtävän suorittamisessa. Prosessissa myös yksilöiden käyttäytyminen ja asenteet vaikuttavat johtajan toimintaan, samoin kuin tilannetekijät organisaatiossa. Johtajan piirteisiin voidaan sisällyttää hänen motiivinsa, persoonallisuutensa ja arvonsa. Tunnusmerkkejä ovat luottamus ja optimismi, taidot ja asiantuntijuus, oikeudenmukainen ja eettinen käyttäytyminen, taito vaikuttaa muihin ihmisiin sekä muiden ansioiden huomioiminen.

Organisaatiot ovat monimutkaisia järjestelmiä, joista persoonallisuudet, pienet ryhmät, sisäiset ryhmittymät, normit, arvot ja asenteet näyttävät muodostavan äärimmäisen moniulotteisia malleja. Näiden ymmärtäminen edellyttää organisaatioiden pitämistä avoimina ilmiöinä, jotka vaikuttavat ympäristöönsä ja ovat samalla sen vaikutuksen alaisia. Organisaation kolme ydintoimintaa ovat tavoitteiden saavuttaminen, sisäisen olemassaolon ylläpitäminen ja sopeutuminen ulkoiseen ympäristöön. Hiljainen tieto on tärkeä perusta tehokkaalle johtamistyölle ja myös sen huonontumiselle. Tehokkaan johtamisen perustehtävänä on määrittellä ja muuttaa käyttäytymistä, joka saa aikaan organisaation tavoitteiden muuttumisen yleiseksi käytännöksi. Yleinen käytäntö toteutuu taitavalla toiminnalla, joka perustuu sekä eksplisiittiseen että implisiittiseen tietoon. Tällaisesta toiminnasta muodostuu itseään vahvistava vallitseva tila, jonka ominaisuuksilla on taipumus vähentää aukkoja ja epäjohtonmukaisuuksia. (Argyris 1990: 11–13, 123; 1999: 54–55.)

Organisaatiota, jonka henkilöstö jatkuvasti lisää omaa kykyään luoda todellisuuttaan ja tulevaisuuttaan, kutsutaan oppivaksi organisaatioksi. Organisaatio oppii yksilöittensä kautta, mutta yksilöllinen oppiminen ei kuitenkaan takaa organisaation oppimista. Oppivalle organisaatiolle on ominaista jatkuva itsensä muuttaminen ja oppiminen. Ihminen oppii parhaiten kokemuksen kautta, mutta ei koskaan koe tekemiensä tärkeimpien päätöksien seurauksia. Organisaation oppimisessa tarvitaankin yksilötason lisäksi ryhmä- ja tiimitason oppimista, joita tulee hyödyntää strategisesti työtoimintojen kehittämisessä ja aivan jokapäiväisissä toiminoissa. Mahdollisuus avoimeen dialogiin on oltava kaikilla organisaation tasoilla. Oppivan organisaation mahdollistaminen vaatii tietynlaista johtajuutta ja omaa halua sitoutumiseen. Johtaja kantaa rakentamisen vastuun organisaatiosta, jossa ihmisten on jatkuvasti laajennettava kykyjään ymmärtää monimutkaisuutta, selkeytettävä visiotaan ja kehitettävä yhteisiä toimintamalleja. Johtamisella tarkoitetaan niitä johtajan toimenpiteitä, joiden avulla johtaja saa johtamansa organisaation ja sen jäsenet toimimaan päämäärien edellyttämään suuntaan (Mustonen 2003: 50). Johtajan tehtävänä on edistää organisaation oppimista olemalla itse esimerkkinä, suunnittelemalla avoimia organisaatioita, jotka ovat osallistuvia ja enna-

koivia sekä tukemalla innovatiivisuutta. (Bennis & Nanus 1986: 136–143; Senge 1990: 13, 139, 313, 340; Vaherva 2000: 41.)

Oppivassa organisaatiossa tärkeitä elementtejä ovat henkilöstön mahdollisuudet vaikuttaa omaan henkilökohtaiseen kasvuunsa ja oppimiseensa. Työhön sitoutuminen, aloitekykyisyys, vastuuntuntoisuus ja omien vahvuuksien sekä heikkouksien tunnistaminen rakentavat vahvaa pohjaa oman toiminnan parantamiseen. Johtajien tehtävänä on luoda ilmapiiri, jossa jokaisella on mahdollisuus kehittyä. (Senge 1990:140–173; Sarala & Sarala 1997: 61.) Oppivassa organisaatiossa tataan henkilöstön osallistuminen yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi sekä pyritään avoimuuteen ja oman toiminnan kriittiseen itsearviointiin. Organisaation osaaminen ymmärretään laaja-alaisena jäsenten omista työtaidoista organisaation toimintatapoihin ja aina kulttuuriin sisältyviin tiedostettuihin sekä tiedostamattomiin toimintakäytäntöihin ja -rutiineihin. Organisaation oppiminen tarkoittaa kollektiivisesti jaetun sisäisen tietoisuuden ja sitä ohjaavien toimintamallien sekä rutiinien muuttumista. Kyse on uutta luovasta oppimisesta ja uusien ajattelu- ja toimintamallien tutkimisesta. Kaiken takana on tietenkin henkilöiden välinen aktiivinen ja toimiva vuoro vaikutus. (Sarala & Sarala 1997: 54–57.)

Erillistä oppilaitoksen johtamisen teoriaa ei ole olemassa. Johtamisteoriat pohjautuvat yleensä johonkin seuraavista johtamisteorioista tai niiden yhdistelmistä: traditionaalinen tieteellinen liikkeenjohto, ihmissuhteiden koulukunta, uudistettu traditionaalinen liikkeenjohto ja inhimillisten voimavarojen teoria. Nykypäivänä koulun johtamiseen liittyvät myös tulosjohtamisen ja laatujohtamisen teoriat. (Svedberg 2000: 27; Mustonen 2003: 53–57.) Mustosen (2003: 51) mukaan rehtorin työssä keskeisessä roolissa ovat sosiaalinen, persoonallisuuteen perustuva, pedagogis-kommunikatiivinen ja hallinnollinen pätevyys. Tärkeää on, että rehtori pystyy luomaan työyhteisölle tulevaisuutta jatkuvien organisaatiomuutosten ja muiden muutosten keskellä (Nietosvuori 2009).

Mintzberg (1980: 54–99) tarkastelee johtamistehtäviä jakamalla ne kolmeen rooliryhmittymään, jotka liittyvät kiinteästi toisiinsa. Organisaatiossa johtajalla on virallinen toimivalta ja asema, jotka huomioiden hänellä on ihmissuhteisiin, informaatioon ja päätöksentekoon liittyviä rooleja. Ihmissuhderoolit merkitsevät keulakuvana olemista, henkilöstön ohjaamista, työmotivaation edellytysten luomista sekä suhdetoiminnan ylläpitämistä sidosryhmiin. Informaatio-rooleissa johtaja toimii aktiivisella, suunnitellulla otteella tiedon kerääjänä, välittäjänä ja tiedottajana pyrkien kiinnittämään ihmisten huomion oikeisiin asioihin organisaatiossa. Aloitteentekijänä, ristiriitojen käsittelijänä, voimavarojen jakajana ja neuvottelijana johtaja toimii päätöksentekijän rooleissa ja käyttää tehokkaasti yhdistettyä tietoa organisaation toiminnan ohjaamisessa. Johtamisroolit ovat johtamis-

toiminnan ulottuvuuksia, jotka vaihtelevat tilanteen, organisaation sisäisten ja ympäristön tapahtumien mukaan (Ojala 2007: 133).

Oppilaitoksissa opetus ja oppiminen ovat jokapäiväistä toimintaa. Helposti voidaan olettaa, että oppilaitos on hyvin vahvasti oppiva organisaatio. Suomalainen opetusjärjestelmä on kuitenkin hallinnollisten rakenneuudistusten jälkeen edelleen byrokraattinen ja hierarkkinen, jota monet säädökset, normit ja odotukset rajoittavat. Opettajien työtä pidetään autonomisena ja oppilaitoksen toimintaa kollektiivisena. Opettajat ovat vahvasti asiantuntijoita, joille osaamisen keskinäinen, kollegiaalinen jakaminen ei välttämättä ole helppoa ja avointa. Oppivan organisaation periaatteiden mukainen toiminta edellyttää kuitenkin avointa ja yhteisiin tavoitteisiin tähtäävää kehittämistä, johon tarvitaan vahvaa pedagogista johtajuutta ja sen osaamista oppilaitoksissa. Oppivassa opetusorganisaatiossa johtamisella edistetään avointa dialogia ja yhteistyötä, hyödynnetään joustavasti osaamista ja oppimista sekä mahdollistetaan vaikuttaminen. (Vaherva 2000: 43.)

2.3 Asiantuntijaorganisaation johtaminen

Nykyiset muutokset työelämässä edellyttävät reaktiivisuutta, jopa proaktiivisuutta, muutosten vaatimaa oppimiskykyä, lisääntyvää epävarmuuden sietokykyä, järjestelmien monimutkaisuuksien oivaltamista ja joustavuutta. Mekaanisen ihmiskäsityksen tilalle on tullut holistinen, kokonaisvaltainen ihmiskäsitys, joka näkee työntekijän osaajana, ammattitaitoisena yhteistyökumppanina johtamisen perustehtävää suorittavan henkilön rinnalla. (Jylhä 2005: 13–31.) Tätä varten tarvitaan kestävä johtajuutta, joka on prosessi ja järjestelmä, ei pelkästään yksilön persoonallisten, harjaantuneiden ja geneeristen pätevyyksien ja taitojen kokonaisuus (Hargreaves 2005: 173).

Oppilaitos on tyypillinen asiantuntijaorganisaatio, jossa johtamisen haasteena on saada ihmiset tekemään oikeita asioita. Pedagoginen johtaminen on asiantuntijuuden johtamista, joka edellyttää johtajalta valmiuksia toisaalta olla puuttumatta opettajien työn yksityiskohtiin ja toisaalta osata delegoida heille riittävästi toimintavaltuuksia. Johtamisosaamista on oppilaitoksen strategian toteuttamisosaaminen eli asioiden, ihmisten ja tiedon tai tietämyksen johtamisosaaminen. Johtajuus on sekä asema että yksilöllinen asenne, mutta se on myös kollektiivinen ilmiö hajautettuna organisaatioon ja tiimeihin. (Jylhä 2005: 16–19; Hyysalo & Rinta 2008: 56.) Oppilaitoksen johtamisen on oltava laadukasta, tuloksellista ja tehokasta. Hyvä ja toimiva hallinto luo lähtökohdat toiminnalle. (Seppänen 2000: 19–24.) Demokraattinen ihmisten johtaminen tähtää tuloksellisuuteen ja edellyttää keskustelevaa johtajuutta (Juuti & Rovio 2010: 25). Strategisella johtamisella on

myös tärkeä merkitys organisaation tehokkaassa kehittämisessä. Strategisella johtajalla on avainrooli oppivan organisaation luomisessa, laajassa ja mielikuvitusrikkaassa ajattelussa sekä muiden työyhteisön jäsenten auttamisessa ymmärtämään toimintatapojen merkitystä kehittämistyössä. On vaikea kuvitella, että oppilaitos voi kehittyä ilman johtajan strategista viisautta. (Davies & Davies 2005: 10–30.)

Opettajat ja yhä lisääntyvä moniammatillisten ja monikulttuuristen asiantuntijoiden joukko toimivat käytännössä oppilaitoksen rehtorin tärkeimpinä vuorovaikutuskumppaneina. Asiantuntijayhteisön johtaminen edellyttääkin hyviä vuorovaikutustaitoja ja johtajan toimimista omalla esimerkillään. Tukea ja yksilöllistä kohtelua arvostetaan ja asiantuntija toivoo johtajan olevan kiinnostunut hänen työstään, mutta samalla kaipaa itsenäisyyttä ja oikeudenmukaista kohtelua. Oppilaitoksen johtajan suuri haaste on vastuun järkevä jakaminen omille asiantuntijoilleen. Vastuun jakamisella on vahva yhteys henkilöstön mahdollisuuteen vaikuttaa omaa työtään koskeviin asioihin ja työyhteisön toimintaan, mikä puolestaan vahvistaa motivaatiota työssä. Asiantuntijaorganisaatioissa osaamisen johtamisella on ensiarvoinen merkitys motivoivan ilmapiirin ylläpitämisessä ja vuorovaikutuslisuudessa. Toimivalla oppivalla yhteisöllä on asiantuntevaa erilaisuutta, osaamista ja ammattitaitoa, joita tulee ottaa käyttöön ja hyödyntää mahdollisimman tehokkaasti. Asiantuntijuuden hyödyntäminen onkin merkittävä johtamisosaamisen taito. Onnistuneen johtamistyön perusedellytyksenä on myös johtajan oma motivoituneisuus oman itsen ja henkilöstön osaamisen tiedostamiseen. (Pässilä & Niinikuru 1993: 45–46; Hämäläinen ym. 2002: 80, 139; Ollila 2006; Chemers 2008; 94.)

Jokaisella organisaatiolla on oma osaamispääomansa, joka muodostuu rakenteellisesta, sosiaalisesta ja inhimillisestä pääomasta. Rakenteellinen pääoma on tietovarantoa, joka sisältää organisaation toimintatavat, järjestelmät, teknologian ja organisatorisen rakenteen. Inhimillinen pääoma sisältää ne voimavarat, jotka liittyvät organisaation arvoihin, kulttuuriin ja toimintaideologiaan sekä yhteiseen tietoon ja osaamiseen. Keskeisenä näkökulmana ovat yksilön ominaisuudet ja ihmisten toiminnasta syntyvä organisaation menestyminen. Sosiaalinen pääoma tuo osaamispääomaan yhteisöllisen näkökulman, mikä tarkoittaa ihmisten välisiä suhteita, asiakas- ja sidosryhmäsuhteita, johtamisjärjestelmiä ja normeja. Vahva, luottamuksellinen sosiaalinen pääoma vahvistaa kanssakäymistä organisaatiossa, lisää innovatiivisuutta, tiedonkulkua ja oppimista sekä ihmisten sitoutumista. (Sveiby 1997; Ollila 2006: 50–51.) Organisaation osaamispääoma muodostuu näin monenlaisesta sekä tiedollisesta että taidollisesta osaamisesta, mutta myös vuorovaikutuksellisesta ja emotionaalisesta osaamisesta. Kaikkeen toimintaan kytkeytyy lisäksi yhteinen tahtotila tavoitteisiin pääsemiseksi.

Osaamisen johtaminen on ilmiö, jossa yhdistyvät johtamistyön roolit, motivaatio, organisaation kehittäminen laaja-alaisesti johtamisvalmiudet mukaan lukien, osaamisen ja oppimisen hyödyntäminen sekä tukijärjestelmien käyttö strategisena menetelmänä erityisesti johtamistyön ja työyhteisön hyvinvoinnin vahvistajana. Ilmiöön liittyy vahva vuorovaikutuksellisuus, mikä näkyy dialogisena ja reflektiivisenä kokemuksellisen sekä piilevän tiedon hyödyntämisenä. Yksilön mahdollisuudet vaikuttaa kehittymiseensä ja oppimiseensa tapahtuu tiedostamalla omat vahvuutensa ja heikkoutensa, olemalla aloitteellinen, lisäämällä uskallusta vastuun ottamiseen sekä sitoutumalla. Johtamisessa kaikki nämä elementit tulee huomioida kokonaisvaltaisesti sekä johtamisvalmiuksia että henkilöstön osaamista kehitettäessä. Osaamisen johtaminen on organisaation toimintaa, jossa yhteisesti määriteltujen arvojen, vision ja tavoitteiden kautta pyritään tuottavuuteen. Oppiminen ja osaamisen kehittäminen lisää organisaation toimintakyvykkyyttä, joka edellyttää johtamisvalmiuksia henkilöstöjohtamisessa ja ihmisosaamisessa. Osaamisen johtamisessa on huomioitava aina kokonaisvaltainen vuorovaikutuksellisuus, mahdollisimman avoin kommunikaatio ja luottamuksellinen ilmapiiri. Johtajan valmiuksiin kuuluu erilaisten kokonaisuuksien ja asiayhteyksien oivaltaminen, mihin toisaalta tarvitaan muutoksen hallinnan elementtejä. Johtamisen osaamisessa lähdetään liikkeelle teoreettisen tietämyksen ja empiirisen kokemuksellisuuden kautta. (Ollila 2006: 215–216; Raasumaa 2010: 273–298.)

Osaamisen johtaminen voidaan nähdä laaja-alaisena pedagogisena johtamisena, jolla vaikutetaan toimijoiden itsesäätelyyn ja dynaamisen vuorovaikutuksen edistämiseen. Rehtorin onnistunut itsensä johtaminen, työyhteisön jäsenten osaamisen tuntemus sekä jäsenten itseohjautuvuuden tukeminen lisäävät itsesäätelyä. Ohjaamisella, auttamisella, informaation jakamisella ja koulutusmahdollisuuksien turvaamisella vaikutetaan voimaannuttavasti työyhteisön osaamisen lisääntymiseen. Dynaamista vuorovaikutusta edistetään muodostamalla yhteinen ymmärrys tavoitteista, hyödyntämällä jaettua johtajuutta ja luomalla uutta oppimiskulttuuria työyhteisöön. Samanaikaisesti tarvitaan tukea, pitkäjänteistä oppilaitoksen kehittämistä, verkostoissa oppimisen ohjaamista ja uusien pedagogisten rakenteiden, hyvien käytänteiden luomista. (Raasumaa 2010: 275.)

Asiantuntijaorganisaation toimintaa ohjataan oikeudenmukaisen ja ymmärrettävän palautteen avulla. Usein jo oppilaitoksen johtajan asenne ja kunnioitus toimii selkeänä palautteena. Erityisesti muutostilanteissa asiantuntijayhteisö tarvitsee turvallisuuden tunteen vahvistajaa ja suunnan näyttäjää välttyäkseen suuremmilta ristiriitatilanteilta. Salliva ja joustava ammatillinen ilmapiiri antaa energiaa ja innostaa yhteisöllisyyteen. Yhteisöllisyyteen tarvitaan aina keskinäistä luottamusta ja sitä, että työn asettamat vaatimukset ja odotukset ovat sopusoinnussa yksilön ammatillisten odotusten, uskomusten ja tavoitteiden kanssa. Tällöin myös yhteisö

pystyy vastaamaan yhdessä työn asettamiin vaatimuksiin. Työyhteisössä vaikeidenkin asioiden käsitteleminen, tuen antaminen ja saaminen, luottamuksellisuus ja avoin ilmapiiri ovat merkkejä onnistuneesta johtamisesta. (Hämäläinen ym. 2002: 81–83; Ollila 2004: 181.)

2.4 Rehtorien koulutus

Oppilaitosjohtamisen koulutuksen kehitys on alkanut vasta 1970-luvulla. Sitä ennen vuotuiset rehtoripäivät ja tekemällä oppiminen katsottiin riittäviksi valmennuksiksi oppilaitoksen johtajille. Peruskoulu-uudistuksen myötä vuonna 1972 aloitettiin ensimmäinen täydennyskoulutus, joka suunnattiin aluksi lähinnä uusille peruskoulujen yläasteiden rehtoreille. Myöhemmin lyhyitä 2–3 päivän rehtorikoulutuksia valvoivat ja järjestivät kouluhallitus sekä lääninhallitukset ja uudet rehtorit saivat kahden viikon mittaisen perusvalmennuksen. Vuonna 1985 voimaan tulleiden koululakien ja tuntikehysjärjestelmän myötä rehtorikoulutus kehittyi edelleen. Tällöin erilaiset konsulttiyritykset ja yliopistojen täydennyskoulutukset tarjosivat pitkäkestoisia 30–40 opintoviikon laajuisia PD-ohjelmia ja kunta- sekä koulukohtaisia kehittämisohjelmia. 1990-luvulla Opetushallitus järjesti erilaista lyhytkurssitoimintaa ja tuki rehtoripäivien järjestämistä, ja 2000-luvulla oppilaitosjohtamisen koulutus järjestettiin sen hallinnoiman Opetusalan koulutuskeskus Opekon kautta viiden opintoviikon valmennuksina. Uudempana koulutusmuotona on toiminut käytännönläheisistä ohjelmista koostuva, pitkä- tai lyhyempikestoisen johtamisen erityisammattitutkinto (JET). Tänä päivänä yliopistolliset oppilaitosjohtamisen maisteriohjelmat ja yliopistolliset jatkokoulutusohjelmat valmentavat opettajia rehtorin/oppilaitosjohtajan tehtävään. (Alava 2007: 231–236.)

Perusopetusasetuksen (1174/1992) mukaan vakinaiselta rehtorinviran haltijalta vaaditaan opetushallinnon tutkinnon suorittaminen. Opetushallinnon tutkinnon perusteet määrää opetushallitus, tänä päivänä opetus- ja kulttuuriministeriö. Lisäksi rehtorilla tulee olla opettajan pätevyys. Asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998) rehtoriksi kelpoisella henkilöllä tulee olla ylempi korkeakoulu-tutkinto, asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus, riittävä työkokemus opettajan tehtävissä sekä opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen opetushallinnon tutkinto, vähintään 25 opintopisteen tai vähintään 15 opintoviikon laajuiset yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot tai muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998.)

Jyväskylän yliopistossa toimiva Rehtori-instituutti on ollut toiminnassa vuodesta 1996. Alkuaan instituutti perustettiin rehtorin kelpoisuuden tuottavan koulutuksen

järjestämiseksi. Nykyään instituutti toimii laajemmalla alueella ja se pyrkii toimimaan edelläkävijänä kehitettäessä yliopistollista oppilaitosjohtamisen koulutusta Suomessa. (Rehtori-instituutti 2010.) Rehtorikoulutuksen perusopinnot pitävät sisällään 25 opintopisteen koulutuskokonaisuuden. Opinnot on tarkoitettu koulutuksen johtotehtäviin tähtääville henkilöille. Perusopinnot tavoitteena on hankkia valmiuksia toimia johtotehtävissä painottaen ihmisten johtamista sekä perehtyä opetushallintoon. Koulutus on maksullinen. (Rehtori-instituutti 2010.) Suomen Rehtorit ry – Finlands Rektorer rf on PRO REXI 2015 – toimenpideohjelmassaan korostanut rehtorikoulutuksen merkitystä nyky-yhteiskunnan muutostilanteissa ja ammatillisen itsevarmuuden lisääjänä. Samalla koulutuksen nähdään tuovan rehtorien työhön lisää vetovoimaisuutta. (Suomen Rehtorit ry 2008: 6.) Rehtorin ammatti on oma erillinen professionsa, joten rehtorikoulutuksen tulisi olla laajuudeltaan riittävä (vähintään 60 opintopistettä) ja osa yliopistollista, pitkäjänteistä ja korkealaatuista opettajankoulutusta (Alava 2007: 225).

2.5 Rehtorin roolista, asemasta, vastuusta ja tehtävistä

Oppilaitos sosiaalisena organisaationa muodostaa rehtorin roolille kehyksen oppilaitoksen johtajana. Johtamiskäyttäytymisen perusteet ovat sekä yksilön sisäisissä ominaisuuksissa että hänen ympäristössään. Rehtorin persoonallisuus kytkeytyy paljolti ratkaisuihin, joita hän oppilaitoksen johtajana suorittaa. Yhteiskunnalliset ja työyhteisölliset odotukset oppilaitosjohtamista kohtaan edellyttävät rehtoria toimimaan niiden mukaisesti. Rehtorina toimiminen ei ole pelkästään johtajana tai esimiehenä olemista, vaan hänen on hahmotettava ja vietävä eteenpäin oppilaitoksen perinnettä (Svedberg 2000: 214). Käytännössä työnkuva muistuttaa minkä tahansa asiantuntijaorganisaation johtajuutta, päätoimisuus opettajan tehtävässä on jäänyt yhä kapeammaksi. (Vaherva 1984: 107; Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002: 42.)

Rehtorilla on pedagogisen, hallinnollisen ja strategisen johtamisen rooli. Hänen on näin hallittava monia rooleja. Hän on työntekijöitä varten, mutta myös organisaation koko toimintaympäristöä, instituutiota ja yhteiskunnan jatkuvuutta varten. Roolit muodostuvat monesti toisten odotuksista ja toiveista. Rehtori pyrkii hallitsemaan rooleilla oppilaitoksen toimintoja ja tehtäviä työyhteisössään sekä suhteessa sidosryhmiin. Velvollisuutena hänellä on toimia lakia, annettuja säädöksiä ja sääntöjä noudattaen ja toisaalta kantaa vastuuta kehittämisestä. Yhteisöroolissa häneltä odotetaan demokraattisuutta, hyvää ilmapiiriä ja työyhteisön jäsenten mahdollisuutta osallistumiseen. Henkilökohtaisesti rehtorit vastaavat oppilaitoksen tehokkuudesta, tuloksellisuudesta ja kehittämisestä. (Vuohijoki 2007: 176–178.)

Oppilaitoksen johtajan ammatti on rehtorihaastattelujen mukaan hajanaista ja vaihtelevaa sekä nopeitten päätösten tekemistä ja suurten linjojen hahmottamista. Erilaisissa ristiriitatilanteissa mukanaolo, vaativat ratkaisut, työpäivien sisällön ennalta arvaamattomuus ja ajankäytön suunnittelu voivat olla vaikeita ja haastavia. Toisaalta työ on myös vaihtelevaa ja palkitsevaa jännitystä kaipaavalle sosiaaliselle henkilölle. Rehtori on kuitenkin usein sosiaalisesti eristetty työyhteisössään, koska joutuu asioista päättämään paljon yksin tai hän on yhteistyön generaattori, joka voi jakaa valtaa ja vastuuta työyhteisössään sekä solmia yhteistyösuhteita organisaation ulkopuolellekin. Usein työ on myös itse opittua valmiiden toimintamallien vähyden vuoksi tai rooliin liittyy jatkuva opiskelu. Rehtori on usein myös perinteeseen sidottu, jolloin oman työn vaikutus näkyy hitaasti. Oppilaitoksen tuloksellisuutta, arvostusta ja julkisuuskuvaa voi olla vaikea muuttaa. Työn kokonaisvaltaisuuteen vaikuttavat monet ihmiset, yhteisölliset ja yhteiskunnalliset tekijät. Toisaalta rehtori voi toimia hyvänä muutoksen johtajana nopeasti muuttuvassa oppilaitoksen johtamisen toimintaympäristössä. (Hämäläinen ym. 2002: 44–48.)

Rehtorin oikeudellisen aseman määrittelijöinä toimivat säädökset, joita ovat yleinen hallintolainsäädäntö, työelämän lainsäädäntö, työturvallisuuslainsäädäntö, lapsia ja nuoria koskeva lainsäädäntö sekä opetustoimen erityislainsäädäntö. Perusopetusta ja lukiota koskeva erityislainsäädäntö, kuntalakiin perustuvat johtosäännöt ja kunnan päätökset määrittelevät pääasiassa tehtävät ja toimivallan. (Souri, Johnson & Pokka 2009: 222–224.) Rehtorin asema, vastuu ja tehtäväkuva ovat muuttuneet ja laajentuneet vuosien myötä. Aikaisemmin oppilaitoksen toimintaa ohjattiin ja valvottiin normiohjauksella tarkasti ja yksityiskohtaisesti, mutta opetushallinnon purkautumisen myötä rehtorista on tullut varsin itsenäinen hallinnollinen toimija. Hänellä on vastuu opetuksen sujumisesta, hallinnosta ja taloudesta. Oppilaitoksen johtajan vastuu jakaantuu hallintovastuuseen, johtamisvastuuseen ja ihmisten johtamisvastuuseen. Hallintovastuu merkitsee sääntöjen, normien, määräysten, päätösten ja sopimusten noudattamista sekä toisaalta huolehtimista oppilaitoksessa toimivien oikeuksista ja etuuksista. Johtamisvastuu tarkoittaa vastuuta huolehtia oppilaitoksen perustehtävän toteutumisesta, opetuksen laadusta, vetovoimaisuudesta ja tulevaisuuden haasteisiin vastaamisesta. Ihmisten johtamisvastuu velvoittaa rehtoria oppilaitoksen henkilöstön ja oppilaiden onnistumisen edellytysten mahdollistamiseen, heidän tukemiseensa työssään ja oppimisessa sekä oppilaitoksen tehtävän hyvään toteutumiseen. (Nikki 2000: 13–17; Seppänen 2000: 19–24.)

Lainsäädännön uudistumisen myötä paikallisen päätöksenteon ja käytänteiden vaikutus rehtorin oikeudelliseen asemaan on lisääntynyt. (Souri, Johanson & Pokka 2009: 215.) Rehtorien työtehtävät ja kiire työssä ovat kasvaneet huomatta-

vasti hallinnon hajautuksen ja uuden opetussuunnitelman aiheuttaman lisätyön myötä (Lehkonen 2009). Rehtorin tulee sietää hyvin erilaisia paineita (Mustonen 2003: 102). Uudet velvoitteet ja tehtävät johtamisessa vaativat perehtymistä, aikaa, koulutusta ja henkilökohtaista kiinnostusta. Yhteiskunnalliset asiat ja usein ristiriitaisetkin odotukset kohdistuvat johtamiseen. Tarvitaankin asiantuntijuutta ja tietotaitoa ihmisten johtamisessa hallinnollisten tehtävien hoitamisen lisäksi. Ihmisten johtaminen on tärkeimpiä tekijöitä, jolla voidaan vaikuttaa oppilaitoksen toimintaan, tavoitteisiin ja toimivuuteen. (Pennanen 2006: 176.)

Vuosikymmenten saatossa rehtorin rooli on muuttunut inhimillisempään suuntaan. Aikaisemmin rehtori nähtiin auktoriteettina, joka saattoi käyttää valtaansa esimerkiksi pelottelun ja uhkailun keinoin. (Karikoski 2009: 21–23.) Koulun johtajan työnkuvaan vaikuttaa eniten perusopetussuunnitelma, sillä se asettaa rajat, mihin koulun johtaja voi vaikuttaa ja mitä ja miten koulussa opetetaan. Perusopetussuunnitelma toimii koulun ohjauvälineenä. Se sisältää arvo- ja kulttuurinäkemykset, opetukseen käytettävää aikaa koskevat säädökset ja arviointia ohjaavat kriteerit. (Lehkonen 2009: 26–27.)

Rehtorin tärkeimpiä tehtäviä ovat henkilökunnan auttaminen eteen tulevien ongelmien selvittämisessä, vuorovaikutussuhteiden rakentaminen, henkilöstön ohjaaminen muutostilanteissa sekä toimiminen päätöstensä mukaisesti. (Lehkonen 2009: 28; Chirichello 2010.) Tehtävänä on saada myös oppilaitoksen henkilöstö innostumaan ja luomaan kehittämisen ilmapiiri, johon kaikki voivat sitoutua. Johtaja on enemmänkin valmentaja, joka tukee henkilöstöä havaitsemaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa sekä löytämään oppimis- ja koulutustarpeensa. Johtamisessa onkin keskeistä tunnistaa yhteisön kehittämishaasteet, vahvistaa itsearviointia sekä kehittää pedagogiikkaan suuntautuvaa johtamista. Rekrytointi, osaamisen kehittäminen, kannustava, osallistava ja vuorovaikutteinen, luottamuksellinen toimintatapa sekä aktiivinen yhteistyö eri instanssien kanssa on laadukkaan johtamisen tehtäväalueita. (Kempainen 2009: 21; Raasumaa 2010: 299; Opetusministeriö 2010.)

Rehtori kantaa työstään vastuuta juridisesti ja eettisesti. Juridisella vastuulla tarkoitetaan sitä, että rehtori valvoo koulun toiminnan laillisuutta ja säädösten mukaisuutta. Viime vuosien aikana rehtoreiden juridinen vastuu on kasvanut, sillä useita tehtäviä on jaettu koulun tasolle ja toiminnan valvonta on jäänyt rehtorien tehtäväksi. Rehtorien eettistä vastuuta on vaikeampi määritellä, sillä eettisen vastuun alue koskee kaikkia niitä toimintoja, joihin ei ole olemassa konkreettisia menettelytapaohjeita tai lainsäädöksiä. Eettisen vastuun kantaminen vaatii rehtorilta tilanteiden itsenäistä arviointia. Rehtorin on myös arvioitava monipuolisesti arvo- lähtökohtia. (Launonen 2006: 104–105.)

Hoylen & Wallacen (2005: 135) mukaan rehtorinvirka sisältää kuusi tärkeää ja keskeistä avaintehtävää: tulevaisuuden hahmottamisen, oppimisen ja opetuksen johtamisen, itsensä kehittämisen ja työskentelyn yhdessä muiden kanssa, organisaation johtamisen, vastuullisuuden varmistamisen ja yhteistyön lujittamisen. Rehtoriin kohdistuu samalla paljon odotuksia. Hänen tulee olla jämäkkä ja selkeä johtaja sekä keskusteleva, neuvotteleva ja koulussa työskenteleviä ammattilaisia arvostava. Toisaalta rehtori hyödyntää koulunsa henkilöstön erilaista osaamista sekä ohjaa ja tukee työntekijöitään kehittämään ammattitaitoaan ja itseään ihmisenä ja kasvattajina. Rehtori toimii myös yhteisösuhteiden hoitajana, edustaa kouluun ja antaa kouluorganisaatiolle kasvot. (Lauttio & Multanen 2005.)

Rehtorin tehtävänä on johtaa ja valvoa koulun opetus- ja kasvatustyötä. Tehtäviin kuuluvat lisäksi säädettyjen hallinnollisten, taloudellisten ja opetustehtävien hoitaminen sekä kehittämistyö. (Lehkonen 2009: 42.) Rehtorien työajasta suurimman osan vievät hallinnolliset työt, joita rytmittävät vuodenajat (Karikoski 2009:1–2). Riittämättömyys, aikapula, jaksamisongelmat ja monien asioiden monimutkaisuus aiheuttavatkin paineita johtamistyössä. Tunne, että pitää olla mahdollisimman monessa asiassa mukana ajan vähydestä huolimatta, aiheuttaa helposti väsymystä ja uupumusta. (Hämäläinen ym. 2002: 132.) Siksi onkin tärkeää kehittää erilaisia mahdollisuuksia ja tukea rehtorien urakehitykselle. Tulevaisuudessa oppilaitoksen johtamisessa tulee korostumaan jaettu johtajuus, vastuun ja tehtävien jakaminen työyhteisön sisällä ja oppilaitosten välisissä yhteistyöverkostoissa. (Johnson & Pennanen 2007: 23; OECD 2008.)

Oppilaitoksen rehtorin tehtävä edellyttää laajaa johtamisosaamista, joka sisältää asioiden johtamisen lisäksi ihmisten johtamisen ja kouluyhteisön kehittämisen (Raasumaa 2010). Rehtorilla tulee olla visiointikykyä ja valmiuksia vision toteuttamiseen. Visio ja strategia ovat yhteydessä pedagogisen johtamisen kanssa, mutta niihin liittyvät vahvasti myös työyhteisön kehittäminen ja ihmisten johtaminen. Erilaisuuden johtaminen on ihmisten johtamista ja ihmisten johtaminen on vuorovaikuttamista. Ihmisten johtamisessa yksilöä tulee kohdella yksilöllisesti, oikeudenmukaisesti, arvostavasti ja kunnioittavasti, mutta samalla täysipainoisena työyhteisön jäsenenä. Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys ovat toimintatapoja, jotka tukevat toisiaan. Erilaisuuden johtaminen on myös työhyvinvoinnin johtamista. Oppilaitosjohtajan tulee pyrkiä rohkaisemaan työyhteisön jäseniä yhteiseen keskusteluun sekä nostamaan esiin mielipiteitä ja ehdotuksia. Hänen tulee olla valmis muuttamaan ja täydentämään samalla omia mielipiteitä ja ottamaan kritiikkiä vastaan. Rehtorin onnistuminen työssään edellyttää omaa panostamista kehittymiseen ja ajan tasalla pysymiseen. (Jouttimäki 2006: 60–61.)

Oppilaitoksen johtajan/rehtorin valta on lisääntynyt, jonka vuoksi rehtorin rooli uudistuksissa ja toiminnan toteutuksessa on tullut entistä tärkeämmäksi. Valta vaikuttaa sekä organisaation yksiköiden että yhteisön jäsenten välisissä vuorovaikutussuhteissa. Rehtori käyttää valtaa välillisesti hallinnollisia päätöksiä tehdessään. Yhteisön jäsenet osoittavat mielellään auktoriteettiin sidotun vallan ja tilanteiden vetovastuun kuuluvan rehtorille. Hänen odotetaan tekevän ratkaisuja asioissa, jotka eivät ole välttämättä hänen osaamisaluettaan. Yhteisön jäsenet usein odottavat rehtorin tekevän päätökset ja toimivat tietyn perinteisen mallin mukaan. Kulttuuriin sidottuja odotuksia rehtorien johtajuudesta on vaikea murtaa ja muuttaa. (Ahonen 2008: 113.) Myös rehtorin vastuulla olevien tehtävien määrä on kasvanut. Varsinkin tuloksellisuuden vaatimukset ja kouluun kohdistuvat muutospaineeet kuuluvat rehtoreiden arkipäivään. Nämä vaatimukset aiheuttavat myös paineita ja rehtoreiden väsymistä. (Suomen Rehtorit ry 2005; Lehkonen 2009: 28, 39.) Rehtorin tehtäviksi on katsottu kuuluvan lisäksi esimerkiksi henkilökunnan työhyvinvoinnin ja ammatillisuuden ylläpitämisen ja kehittämisen rakenteiden suunnittelemisen. Tällaisia toimintoja ovat esimerkiksi työnohjaus, mentorointi ja ammatillista kehittämistä tukevat koulutukset. (Auroran koulu 2009: 1.)

2.6 Opetusympäristön hyvinvointi johtamisen periaatteena

Pedagogiikalla tarkoitetaan sellaisia prosesseja ja käytäntöjä, joilla pyritään kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisvaltaiseen tukemiseen. Hyvinvointi kuvaa yleistä tyytyväisyyttä ja positiivista mielialaa, joka voidaan ymmärtää laajasti fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena ulottuvuutena niin yksilökohtaisella kuin yhteisölliselläkin tasolla. Pedagogisen hyvinvoinnin käsite voidaan tulkita positiivisina tunnekokemuksina, oppimista tukevin prosesseina ja yksilön, yhteisön sekä organisaation kokonaisvaltaisena kehittymisenä. Se kattaa oppilaitoksen olosuhteet toimintaympäristöineen ja tiloineen, sosiaaliset suhteet, mahdollisuuden itsensä toteuttamiseen ja terveyden sekä fyysisen jaksamisen. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008: 7–11; Rimpelä 2010: 31.) Oppilaitosten työskentelytavat ovat muuttuneet yhteisöllisempään suuntaan ja moniammatillisen yhteistyön tarve on lisääntynyt. Samalla opettajien tarve esimiehen tukeen on lisääntynyt ja koko henkilöstön hyvinvoinnista huolehtimisesta on tullut hyvän oppimisympäristön edellytys. (Souri, Johanson & Pokka 2009: 229.) Tuen varmistamisen lisäksi rehtorien tehtävään liittyy vahvasti ohjaaminen. Tehokkaasti ohjaava johtaja luo organisaatioonsa älyllistä ja sosiaalista pääomaa. Toisaalta työyhteisön johtaminen ja voimaannuttaminen edellyttävät toimintatapoja, joilla voidaan mahdollistaa jäsenten itsenäinen ammatillisuus, oivaltaminen, idearikkaus ja keskinäinen yhteistyö (Moos 2010).

Johtajan roolikäyttäytymisellä on merkitystä työyhteisön ilmapiirissä. Työntekijöitä kunnioittavassa ja tukea antavassa työyhteisössä vaikeatkin asiat koetaan lievempinä, toisin kuin työntekijöitä alistavassa työyhteisössä. Autoritaarisesti johdetuissa työyhteisöissä yksilöt ovat uupuneempia kuin niissä, joissa johtaja kuuntelee aktiivisesti ja jokainen saa osallistua töiden suunnitteluun. Yhteistoiminnallisuus ja yhteinen vastuun jakaminen lisäävät vuorovaikutusta, parantavat ilmapiiriä ja auttavat jaksamaan. Tehtävien delegointi mahdollistaa aikaisempaa suuremman osallistumisen oman työn kehittämiseen. Organisaation jäsenten tietojen ja taitojen hyödyntäminen kehittää samalla koko organisaatiota. (Halenius-Alari, Huhtanen & Paatos 2009: 85, 93.)

Johtajat kaikilla organisaation tasoilla joutuvat vastakkain rutiininomaisesti muutosten haasteiden kanssa ja saavat samanaikaisesti mahdollisuuksia luoda työympäristöä, joka tukee valmiuksia muutokseen ja innovaatioihin. Kasvu tähän edellyttää sekä uuden kokemista että kykyä nähdä mennyt uudella tavalla. Johtajan tehtävänä on laajentaa niiden ihmisten kokemusta, joita hän johtaa. Kyvyillä valmentaa, palkita, kommunikoida, mahdollistaa motivaation vahvistaminen, puuttua asiaan kuin asiaan tarvittaessa ja tukea sekä edistää yhteistyötä on positiivinen vaikutus organisaation menestymiseen ja hyvinvointiin erityisesti muutoksessa. Aktiivinen varhainen puuttuminen työyhteisön ongelmiin on hyvän turvallisuuden ja työhyvinvoinnin johtamisen perusta (Hyvärinen 2006: 127). Johtajan tärkeimpiä ominaisuuksia ovat luottamus omaan ja johdettavien kasvu- ja kehitysprosessiin. (Dean 1985: 19; Gilley, Dixon & Gilley 2010: 479–501.)

Oppilaitoksissa jaksamisen kysymykset nousevat esiin muutoksien ja kehittämisvaatimuksien yhteydessä. Kehittämistyössä muutos on kuitenkin välttämätöntä. Staattisuus ei voi olla kenenkään tavoite. Omaehtoinen kehittäminen ja muutos, oppilaitoskohtainen suunnitteluvoima ja käytännön pedagoginen kehittäminen ovat tarpeellisia tavoitteita ja innovaatioita. Useimpien muutosten ja uudistusten tavoitteena on kehittää oppilaitoksen arjen pedagogisia käytänteitä. Pedagogista hyvinvointia rakennetaan vuorovaikutuksellisessa kontekstissa, joka samalla edistää toimijuutta, osallisuutta ja toimintaympäristön ymmärtämistä. Ihmisen on koekseen osallisuutta koettava itsensä aktiiviseksi toimijaksi suhteessa yhteisön toimintaan ts. hyvinvoinnin rakentumisessa opettajien ja oppilaiden rooli oppijoina korostuu pedagogisissa projekteissa. Hyvinvoinnin kokemus puolestaan vaikuttaa pedagogisten prosessien onnistumiseen ja oppilaitostyön tavoitteiden saavuttamiseen. (Pässilä & Niinikuru 1993: 133; Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008: 53–74.)

Työhyvinvoinnin edistäminen on organisaation kokonaisvaltaista kehittämistä (Jouttimäki 2006: 62). Yhteistoiminnallisten työtapojen käyttö on osoittautunut

hyväksi keinoksi kehittää ja ylläpitää kouluyhteisön hyvinvointia (Halenius-Alari ym. 2009: 94). Hyvä johtaminen näkyy ihmisten välisenä yhteistyönä. Toimivan yhteistyön saavuttaminen edellyttää aina toiminnan perustan rakentamista yhdessä sekä jatkuvaa yhteistä keskustelua. (Juuti 2006: 90.) Keskusteleva johtaminen hyödyntää ja kehittää osaamista sekä työyhteisön voimavaroja. Oppilaitosjohtajien toimintatavat riippuvat kuitenkin paljolti henkilökohtaisista ominaisuuksista ja johtamisosaamisesta, kuten rohkeudesta ottaa asioita keskusteltavaksi. Siksi johtamistyössä toimivien koulutukseen ja työhön kuuluvien tehtävien ohjaamiseen tuleekin kiinnittää enemmän huomiota. (Hyvärinen 2006: 128.)

Pedagogisen johtajan tai henkilöstöjohtajan rooli työyhteisössä on opettajien mukaan tärkeämpi kuin asijahtajan rooli. Rehtoreiden interaktiivisen vuorovaikutussuhteen opettajiin tulee olla kollektiivinen. Osallistavalla johtamisella, rakentamalla vuorovaikutussuhteita ja ymmärtämällä muutosta voidaan luoda mahdollisuuksia työyhteisön jäsenten voimaantumiseen toimia kumppaneina johtamistyössä. Avoin ilmapiiri, jossa rehtorit antavat tukea ja opettajat ovat yhteisöllisiä ja työtovereina läheisiä, vahvistuu oppilaitoksissa, missä kollektiivista johtamista arvostetaan. Ammatilliset keskustelut suuntautuvat opettamiseen ja oppimiseen ja elinikäisestä oppimisesta tulee yhteinen arvo, mikä puolestaan johtaa mahdollisuuksiin kehittää henkilöstöä ja ammatillista riippumattomuutta täysipainoisesti. Riippumattomuuden lisääntyessä rehtoreille jää enemmän aikaa yksilölliselle tuelle, vaikuttamiselle ja oivalluksille kehittämistyössään. (Chirichello 2010: 90–91.)

3 HALLINNOLLINEN TYÖNOHJAUS OPPILAITOSJOHTAMISESSA

3.1 Hallinnollinen työnohjaus lähtökohtana

3.1.1 Työnohjauksen historiaa

Työnohjaus (supervision) on kehittynyt johtamisteorioista irrallaan ja se pohjautuu selkeimmin ammatilliseen sosiaalityön kehityshistoriaan 1800-luvun lopulta Yhdysvalloissa. Samoihin aikoihin myös opetustyön työnohjaus oli kehityshistoriansa alkuvaiheessa. Toiminta nykyisessä merkityksessään tuli Suomessa käyttöön terveystieteiden ja sosiaalihoitajien koulutuksessa 1940-luvulla sekä kirkon perheneuvontatyön ohjauksessa 1950-luvulla. Englannissa Balint-ryhmien ja Suomessa Therapie-säätiön koulutus toivat työnohjauksen terveydenhuollon piiriin, erityisesti psykiatrian alalle. Ammatilliseksi menetelmäksi työnohjaus vakiintui 1980-luvulla työvoimahallinnon, sosiaali- ja terveydenhuoltoalojen sekä opetuksen piirissä. Eri alojen esimiesten työnohjaustoiminta alkoi myös 1980-luvulla ja on laajentunut vähitellen 2000-luvulla liike- ja talouselämän alueille sekä julkisen sektorin eri osa-alueille. (Kadushin 1976: 1–15; 1991: 1–22; Viika 1984: 63–78; Paunonen 1989: 6–10; 2001: 24; Paunonen & Hyrkäs 2001: 285.)

Sosiaalityön työnohjauksen juuret sijoittuvat ensisijaisesti 1800-luvun Iso-Britanniaan lähinnä hyväntekeväisyysorganisaatioiden toimintaan ja psykiatriseen sosiaalityöhön. Työnohjaus kehittyi sosiaalityöntekijäkoulutuksen osaksi aivan sen alkuvaiheessaan ja työn organisointiin liittyvänä siinä korostuivat hallinnollinen kontrolli, koulutus ja tuen elementit. 1960-luvun vaihteessa irtauduttiin psykoanalyttisesta ajattelumallista ja sosiaalityön profession kehittyminen pääsi vauhtiin vaikuttaen samalla myös työnohjauksen suuntautumiseen. Sosiaalityön työnohjauksen metodiikka nosti sosiaalityöntekijän ja asiakkaan suhteen ohjauksen keskiöön ja rakentui vähitellen ammatillisen pätevyyden ja asiantuntijuuden edistäjäksi. Suomessa työnohjauksen kehittyminen on suuntautunut erityisesti ammatin kehittämiseen työntekijälähtöisesti, ei niinkään työnantajan intresseistä käsin. (Karvinen-Niinikoski, Rantalaiho & Salonen 2007: 33–44.)

Suomessa terveydenhuollon työnohjausta on käytetty 1950-luvulta lähtien ja sen kehittymiseen on vaikuttanut eniten psykiatrisen terveydenhuollon työnohjaustoiminta. Kuitenkin vielä 1990-luvun loppupuolella työnohjaus on ollut vierasta osalle terveydenhuollon somaattisessa hoitotyössä, terveyskeskuksissa ja terveydenhuollon johtoryhmissä sekä luottamuselimissä työskenteleville. Terveyden-

huollon hallinnossa toimiville järjestetyn työnohjauksen tavoitteena on ollut laatujohtamisen tukeminen siten, että organisaation missio ja visio otetaan huomioon. (Paunonen-Ilmonen 2001: 12, 24.) Terveysthuollon rakenteet ja toimintatavat ovat muuttuneet viimeisten vuosien aikana ja samalla terveydenhuollon johtavissa asemissa työskentelevien eteen on tullut entistä haastavampia ja kompleksisempia tilanteita. Kompleksisuus ja vaativuus näkyvät muun muassa siinä, että palvelutarjonnan tulee vastata kansalaisten kysyntään, tuotettujen palvelujen laatu tulee olla korkealla tasolla ja johtajan tulee osata johtaa monipuolisesti. Terveysthuollossa hallinnollinen työnohjaus on suunnattu lähiesimiehille (osastonhoitajille), ylihoitajille sekä hoitotyön muille hallinnosta vastaaville toimijoille. (Sirola-Karvinen & Hyrkäs 2006: 601–602.)

Balint-ryhmien alkuvaiheet sijoittuvat englantilaisten lääkäreiden 1950-luvulla aloittamaan ryhmässä tapahtuvaan ohjaukseen erityisesti ongelmallisten potilaiden hoidossa. Ryhmissä perehdyttiin potilasongelmiin kuvaamalla niitä seikkaperäisesti ja puhumalla lääkärin omista hoitoon liittyvistä tunteista. Ohjaajina toimivat arvostetut hoitosuhteiden asiantuntijat, ja menetelmästä kehittyi vähitellen aluksi tiheämmin, myöhemmin harvajaksoisesti tapahtuva prosessi. Lähtökohtaisena ajatuksena toiminnalle oli se, että kaikilla lääkäreillä on ongelmallisia potilaita, ei niinkään sairauden diagnosoiminen, vaan enemmänkin asioimistavan ja sairauskäyttämisen vuoksi. Ongelmalähtöisen ohjauksen tavoitteena oli paneutua osapuolten väliseen vuorovaikutukseen ja tunneaspekteihin. Nykyisin Balint-ryhmiä voidaan pitää enemmän hoidollisina ryhmäkeskusteluina, joilla on työnohjauksellinen tarkoitus. (Rekola 2006: 10–15.)

Opetustyön työnohjaus painotti alkuvaiheessaan 1900-luvun vaihteessa tehokkuussuuntautumista ja tieteellistä valvontaa. 1930–1960-luvuilla keskityttiin pyrkimyksiin yhteistoiminnallisten ryhmien avulla parantaa opetusta ja oppimista sekä suunnata soveltaen työnohjausta osallistuvaan demokratiaan ja opetuksen johtamiseen. Tuolloin puhuttiin demokraattisesta työnohjauksesta, jota luonnehti vähäinen tutkimustietous opetukseen vaikuttavista tekijöistä, opetuksen kohdentamisesta tai pedagogisista teorioista. Opetuksellisesta työnohjauksesta käytettiin 1960-luvun jälkeen käsitettä kliininen työnohjaus. Siinä nähtiin tarpeelliseksi suuntautua yhä enemmän työnohjauksen tutkimukseen, vastavuoroisuuden ja yhteistoiminnallisen vuorovaikutuksen merkitykseen organisaation kehittämisessä sekä luovaan ajatteluun, joka liittyy käsitteeseen työnohjauksesta ohjaavana ja opetussuunnitelmaa parantavana työotteena, ryhmäprosesseina ja opetuksellisina tiiminä. Kliininen työnohjaus kohdentui lisäksi henkilökunnan koulutukseen, opettajien arviointiin ja opetuksen laadun huolehtimiseen, ja työnohjaaja nähtiin enemmän opettajakokelaan opetuksen motivoijana, ohjaavana didaktikkona tai

luokanlehtorina. (Goldhammer, Anderson, Krajewski 1980: 15; Ojanen 1985: 36–42.)

Ojasen (1985: 38–42, 81) mukaan opettajan kehittäminen on ollut aina työhönsä keskeinen tehtävä. Kehityksen turvaamisessa tarvitaan ulkoisten välineiden lisäksi kollegoiden tukea ja omaa sisäistä itseluottamusta. Työhönsä auttaa kehittämään näitä resursseja reflektiivisellä otteella. 1980-luvulla opetuksen työhönsä käsite laajenikin kaksisuuntaiseksi sisältäen tulevien opettajien ohjaamisen ja opettamisen jo peruskoulutuksen aikana ja toisaalta työssä toimivien opettajien praktisen työhönsä. Pääpaino jälkimmäisessä opettajien työhönsä on ollut opettajan ammatillisen kasvun edistäminen ja kokonaisvaltainen kehittäminen opetuksen parhaaksi oppilaan näkökulmasta unohtamatta työhönsä työyhteisöllistä vaikutusta. Työhönsä tarvitaan silloin, kun

- työssä on selvitettäviä solmukohtia
- työ on urautunut liikaa
- uusia mahdollisuuksia halutaan pohtia, löytää mielekkyyttä työhön tai lisätä viihtyvyyttä työssä
- kohentaa työntekijän ammattitaitoa tai selkiyttää ammatti-identiteettiä
- tehostaa työyhteisön toimintaa.

Työhönsä on toimintaa, jonka tulee nojautua vahvasti sekä kasvatustieteeseen että kehityspsykologiseen teoriaperinteeseen (Keski-Luopa 2001: 214).

3.1.2 Työhönsä määrittelyä

On olemassa erilaisia määritelmiä siitä, mitä työhönsä tarkoitetaan. Määritelmät vaihtelevat ammatin/ammattiryhmän mukaan. Työhönsä voidaan esimerkiksi tavoitella jotain tiettyä tilaa, käsitellä eettisesti haasteellisia asioita tai se voi toimia ammatti-identiteetin tukijana ja vahvistajana sekä auttaa ohjattavaa integroimaan tiedettä työkäytäntöön. (Berggren, Barbosa da Silva & Severinsson 2005: 21, 27.) Toisaalta työhönsä voidaan nähdä pedagogisena prosessina, jossa kokeneempi ammattilainen tukee ja ohjaa kokemattomampaa vahvistamaan tämän ammatti-identiteettiä ja ajattelukykyä toimia jokapäiväisessä työssä. (Kadushin 1991: 129; Agélii, Kennergren, Severinsson & Berthold 2000: 350.) Tällaista työhönsä määritelmää käytetään erityisesti Pohjois-Amerikassa hoitotyössä.

Euroopassa työhönsä määritellään mahdollisuutena auttaa ja tukea reflektimaan ohjattavaa työhön liittyvissä (ongelma)tilanteissa sekä auttaa ohjattavaa ymmärtämään, miten tai millä keinoin tämä on työhön liittyvistä tilanteista selvinnyt tai miten asetetut tavoitteet on saavutettu. (Cutcliffe & Lowe 2005: 486.)

Työvoimaministeriön muistiossa 1981 työnohjauksella tarkoitetaan erityiskysymysten asiantuntijan tai kokeneemman työntekijän antamaa ohjausta ja tukea oman työn arvioinnissa, työongelmien erittelyssä ja ratkaisemisessa sekä tarvittavien toimenpiteiden suunnittelussa. Hyyppä (1983: 79) puolestaan määrittelee työnohjauksen joukoksi ammatillisia menettelytapoja, joiden tehtävänä on auttaa työn ja tutkimuksen kohteena olevaa järjestelmää entistä luovempaan suhteeseen tehtävänsä kanssa. Työnohjauksella on sekä koulutuksellinen että työsuojelullinen tehtävä. Koulutuksellisuus tähtää selkeään oppimistavoitteeseen ja työsuojelullisen tehtävän tavoitteena on auttaa työntekijää jaksamaan työssään. Keskeinen motiivi erityisesti ihmissuhdealojen työntekijöillä työnohjaukseen lähtemiselle on varmistaa oman työn laatu. (Keski-Luopa 2001: 37, 43.)

Paunosen (1989: 10–13) mukaan työnohjaus on ohjaajan ja ohjattavan tai ohjattavien vuorovaikutuksessa tapahtuvaa ohjattavan tai ohjattavien työhön liittyvien kysymysten käsittelyä, jonka tavoitteena on ohjattavien yksilöllisten ominaisuuksien, ammatillisten arvo-, tieto- ja taitoperustojen sekä työn kehittäminen ohjattavan omista lähtökohdista käsin. Työnohjaus on prosessimaista, säännöllistä, ennalta sovitun ajan kestävää, vapaaehtoista ja työnohjaajan ja ohjattavan/ohjattavien yhteiseen sopimukseen perustuvaa. Työnohjauksen tavoitteena on antaa tukea ohjattavan ammatti-identiteetin ja asiantuntijuuden kehittämisessä sekä auttaa eettisissä pohdinnoissa (Severinsson 2001: 36–37). Ojasen mukaan (1985: 77–78) opettajien työnohjaus on oman työn ja työtaidon kehittämistä henkilökohtaisten edellytysten mukaan. Se on prosessi, jossa opettajat voivat kohdata ja analysoida ongelmiaan, kyseenalaistaa ja arvioida käyttäytymistään. Työnohjaus on opetuskellista vuorovaikutusta ohjaajan ja ohjattavan/ohjattavien välillä.

Muodoltaan työnohjaus voi toteutua perinteisesti yksilötyönohjauksena, ryhmätyönohjauksena tai työyhteisön työnohjauksena. Työnohjaus on yksilöllistä, kun ohjaustilanteessa on vain ohjattava ja ohjaaja. Yksilötyönohjaus soveltuu silloin, kun ohjattavan ongelman luonne vaatii kahdenkeskistä, luottamuksellista käsittelyä. Ryhmätyönohjauksessa ryhmä pyrkii selkeään käsitykseen omasta perustehävästään. Ryhmän jäsenten käsitystä omasta roolistaan ja toiminnastaan pyritään selkiyttämään, mutta lähinnä suhteessa työyhteisöön. (Moilanen 1994: 140.) Työyhteisön työnohjauksessa mukana on tietty työyksikkö. Siinä korostetaan työyhteisön toiminta-ajatuksen selkiyttämistä ja työmenetelmien kehittämistä. Keskeistä on myös yhteistyön tarkastelu. Työyhteisöllisessä työnohjauksessa mukana on koko työyhteisö tai -yksikkö esimies mukaan lukien. (Niskanen, Sorri & Ojanen 1988: 185.) Työnohjauksella tulee aina olla työyhteisön johdon tuki ja työnohjaajan on nautittava johdon luottamusta, samalla pysyen puolueettomana. (Toivola 1996: 26.)

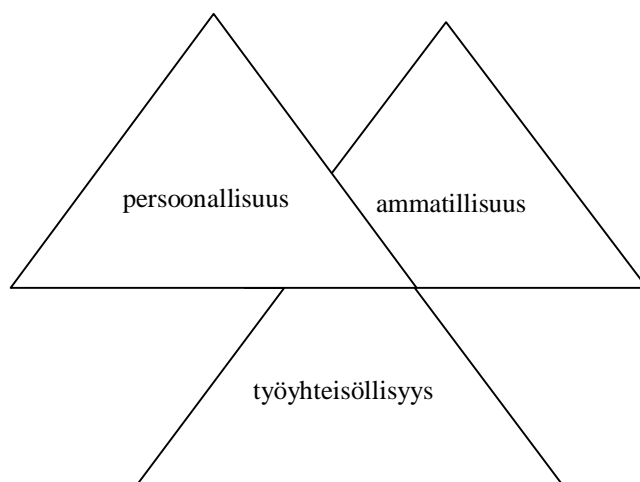
Työnohjauksen lähikäsitteinä voidaan pitää mentorointia ja konsultointia, joista ensimmäisen lähtökohtana on uralla kehittyminen tai henkilökohtainen kehittyminen ja jälkimmäinen perustuu lyhytkestoiseen, satunnaiseen ja ongelmalähtöiseen työskentelyyn konsultin johdolla. Mentorointi on kokemusten, näkemysten ja osaamisen siirtämistä henkilöltä toiselle. Menetelmänä mentorointi muistuttaa työnohjausta, mutta se on kuitenkin ainoastaan yksilöiden kehitysmenetelmä. Ensisijaisesti se tähtää yksilön työuran pitkäjänteiseen ja laaja-alaiseen suuntaamiseen ja kehittämiseen, mihin yhtenä menetelmänä saattaa sisältyä myös työnohjausta. Pätevät mentorit löytyvät useimmiten organisaation sisältä, mutta myös ulkopuolisia mentoreita käytetään. Varsinaista erillistä koulutusta ei tähän tehtävään ole mahdollista hankkia. (Ojanen 1985: 61; Nakari, Porenne, Mansukoski & Huhatala 1998: 6; Rhodes, Stokes & Hampton 2004: 13–14.)

Konsultaatio voidaan määritellä neuvottelevan asiantuntijan kanssa käytäväksi yhdeksi tai useammaksi keskusteluksi työhön liittyvän erityisongelman tai – ongelmien selvittämiseksi. Se on pääasiassa kertaluonteista, ajankohtaiseen tilanteeseen sitoutunutta ja yleensä yhteen ongelmaan keskittyvää, harvoin järjestelmällistä ja systemaattista. (Aalto 1985: 20–22.) Konsultaatiossa halutaan selkeästi ratkaisua esitettyyn ongelmaan, eikä siinä pyritä muodostamaan pitempiaikaista vuorovaikutussuhdetta osallistujien välille. Sen tavoitteena ei ole muuttumis- ja kehitysprosessi, vaan melko pintapuolinen tilanteen selkiyttäminen. Todelliset ongelmat voivat jäädä helposti käsittelyn ulkopuolelle, joten sen käyttöä voidaankin suositella tilanteissa, joissa kysytään vain neuvoa tai perehdytään melko selkeärajaiseen ongelmaan. (Niskanen, Sorri & Ojanen 1988: 21–23.) Mentorointi ja konsultointi eivät edellytä erityiskoulutusta, mikä varsinaisen työnohjauksen antamisessa on keskeistä. Periaatteessa työnohjauksen lähikäsitteiden tavoitteena on enemmän tai vähemmän tukea työssä kehittymistä, myös johtamista ja vahvistaa hyvinvointia työssä.

Lähelle näitä kahta edellä olevaa työnohjauksen lähikäsitettä voidaan sijoittaa vertaistuki, jolla tarkoitetaan samassa elämäntilanteessa olevien henkilöiden toisilleen tasavertaisesti, vastavuoroisesti ja luottamuksellisesti antamaa tukea. Tuki perustuu keskinäiseen vuorovaikutukseen ja kokemusten, tunteiden sekä tunteusten jakamiseen tavallisimmin ryhmässä. Vertaistuki voi olla hyvin monimuotoista säännöllistäkin sosiaalista tukea niin työntekijöille kuin johtamistyötä tekeville. Erityisesti vertaistuen merkitys näkyy silloin, kun ihmisen elämään liittyy kuormittavia muutostilanteita tai työperäisiä ongelmia. Vertaistuki edellyttää kuitenkin erityisen luottamuksellista ilmapiiriä ja toisaalta omaa aktiivisuutta toimia vastavuoroisesti tuen antajana. (Nikkilä & Paasivaara 2007: 78.)

Oppiminen ei synny pelkästään kokemuksesta, vaan vaatii työstämisen prosessin. Työstetyt kokemukset toimivat siten uuden oppimisen perustana. Jotta ihminen voi kasvaa ja kehittyä, on hänen pysyttävä avoimena kokemuksilleen ja muokattava niitä uusiksi oppimiskokemuksiksi. Kokemuksellisen oppimisen teorian päämääränä on vuorovaikutuksellisessa suhteessa edistää ohjattavan kasvuohtojen ymmärtämistä, kokemusten tutkimista ja tulkintaa sekä oppimisen kokonaisvaltaisuutta. Teorian kolme keskeistä perusolettamusta ovat inhimillinen kokemus oppimisen ja kasvatuksen pääajatuksena, tiedon integroiminen oppijan elämän kokemukseen ja kokemuksen merkityksen tiedostaminen erityisesti tunnetasolla. Kokemuksellisen oppimisen teorian soveltaminen työnohjauksessa merkitsee yksilöllistä ja kollektiivista reflektointia, käsiteltävän aiheen jakamista ja yhteistä analysointia. Reflektio on oppimisprosessin vaihe, jossa kokemuksia tarkastellaan ja arvioidaan tietoisella tasolla uudenlaisen ajattelun ja toiminnan saavuttamiseksi. Sitä tapahtuu henkilökohtaisen arvioinnin, itsereflektion lisäksi yhdessä reflektoiden. Jaettu ymmärrys on tehokkaampaa kehittymisen ja oppimisen kannalta. (Paularanta-Kokkonen 2008: 93–109; Ojanen 2009: 19–22.) Työnohjaus on tarkoituksellista ja päämäärähakuista vaikuttamista. Sen tehtävänä on edistää ohjattavan ammatillista kasvua ja auttaa häntä kehittämään ammatillista identiteettiään. (Keski-Luopa 2001: 62.)

Työnohjauksella pyritään aina yhteisön/yksilön perustehtävän mahdollisimman hyvään toteutumiseen. Tavoitteena on palvelujen ja tuotteiden mahdollisimman korkea laatu, suhteutettuna myös optimaaliseen tehokkuuteen. (Niskanen ym. 1988: 31; Toivola 1996: 11–25.) Siihen pyritään edesauttamalla henkilön/henkilöstön ammatillista, persoonallista ja työyhteisöllistä kehittymistä (Vuorinen 1985: 143). Nämä työnohjauksen kolme osa-aluetta ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa, jota seuraava kuvio 3 pyrkii havainnollistamaan.



Kuvio 3. Työnohjauksen osa-alueet (Vuorista 1985: 142 mukailten)

Guttman, Eisikowits ja Maluccio (1988) luokittelevat työnhjauksen ammatillisen pätevyyden muodostumiseen liittyen seuraavasti:

- Rakenteellis-toiminnallisessa ajattelutavassa huomio kiinnitetään palveluiden laatuun, ammatillisiin rooleihin ja ohjausvastuuseen. Työnhjauksessa on vahva hallinnollinen, opetuksellinen, ammatillinen ja tukea antava painotus. Ammatillinen pätevyys kehittyy ammatillisten roolien hallinnan myötä.
- Kehityksellisessä ajattelutavassa ammatillisten tietojen ja taitojen omaksuminen tapahtuu työnhjauksuhteen eri vaiheiden kautta ja pätevyys kehittyy tietojen hallinnan ja itsetuntemuksen kautta.
- Kasvua korostavassa ajattelutavassa lähdetään ohjattavan omasta kehitysvaiheesta prosessina, jossa ohjattavan ymmärrys omaa minää ja ammattia kohtaan kehittyy.
- Pätevyysuuntautuneessa ajattelutavassa korostetaan työn tiedollisia ja toiminnallisia ammatillisia valmiuksia ja arviointikykyä henkilökohtaisen kypsyyden ja pätevyyden rinnalla. (Karvinen-Niinikoski ym. 2007: 37–38.)

Työnhjaus voidaan määritellä myös reflektiiviseksi prosessiksi, joka mahdollistaa henkilökohtaisen kokonaisoppimisen. Reflektio on arkiajattelua syvällisempää ja perusteellisempää toimintojen suunnittelua, tiedon huolellista harkintaa ja vapautumista rutiinista. Se on omien tunteiden, asenteiden, ajatusten ja toimintojen tietoista tarkastelua aktiivisesti. Reflektio synnyttää ja tuottaa kehittyntä ajatuskulttuuria ja toimii siten analyysikeinona teoreettisen ja henkilökohtaisen uskomusjärjestelmän yhdistämisessä. Reflektioiminen tuottaa aina myös tietoisuutta ja samalla uudenlaisia näkökulmia problemaattisiin tilanteisiin. Käytännössä reflektiivinen tutkiminen ja työote merkitsevät ihmettelyä, pohdintaa ja ilmiöiden uudelleen jäsentämistä. (Paularanta-Kokkonen 2008: 95; Ojanen 2009: 27, 76–77.) Reflektiivinen asioiden tarkastelu tähtää tapahtumien ja tilanteiden erittelyyn tehden asioista merkityksellisiä ja ymmärrettäviä, samalla auttaen ohjattavaa kehittämään omakohtaista suhdetta työn sisältöön sekä edistämään osaamisen ja asiantuntijuuden hyödyntämistä (Punkanen 2009: 22).

Reflektiivinen prosessi, kriittinen ajattelu ja kokemuksellinen oppiminen ovat erilaisia oppimisen lähestymistapoja työnhjauksessa. (Heron 1999: 1–18; Paunonen-Ilmonen 2001: 127–135.) Työnhjauksen tehtävänä ei ole ainoastaan ohjattavan/ohjattavien taitojen, ymmärtämyksen ja valmiuksien kehittäminen, vaan riippuen asetelmasta sillä on tarkoituksena vahvistaa hyvän työtoiminnan ydintä.

Tähän liittyen työnohjauksella on myös koulutuksellinen, tukea antava ja johtamisnäkökulma. Johtamisnäkökulman tai ns. normatiivisen aspektin voidaan edellyttää vahvistavan laadullisuuden taetta ihmisten työssä. (Kadushin 1991: 130–131; Hawkins & Shohet 2000: 50–52.) Valmiudet johtamisessa edellyttävät vahvaa motivaatiota, omien arvojen määrittelyä suhteessa organisaation arvoihin, asennoitumista kehittämiseen ja kehittymiseen, johtamistyön haasteellisuuden kokemista ja tietotaitoa toimia ristiriitatilanteissa (Ollila 2006: 216).

Työnohjaus voidaan kiteyttävästi kohdentaa työn tärkeimpiin alueisiin, joita ovat 1) organisatoriset tekijät ja asioiden johtaminen muuttamalla työkäytäntöjä, 2) perustyö refleктоimalla kokemuksia ja oppimista sekä kehittämällä uusia taitoja, 3) ammatillinen kehittyminen, 4) koulutuksellinen tuki, 5) itseluottamuksen rakentaminen ja vahvistaminen, 6) ihmissuhdeongelmien käsitteleminen kehittämällä tiimityöskentelyä ja työyhteistyöskentelyä ja 7) henkilökohtaiset kysymykset, missä koetaan uupumusta tai vaikeuksia. Työnohjaus nähdään erityisesti tukea antavana ja osallistujaa/osallistujia kehittävänä menetelmänä. (Butterworth & Faugier 1998: 215–231; Ralph 2005; Ollila 2006; Ollila 2008.)

Työnohjaus on menetelmä, väline, jonka avulla yksittäiset työntekijät, tiimit ja kokonaiset työyhteisöt voivat kehittää ammatillista osaamistaan. Oppiessaan paremmin jäsentämään työtään ohjattava säästää psyykkistä energiaansa ja lisää motivaatiotaan keskittymällä olennaiseen ja etsimällä luovia ratkaisuja, vaihtoehtoja työssään. Työnohjauksella on työsuojellinen ja terapeuttinenkin vaikutus ohjattavaan. Riittävän osaamisen omaava, jaksava ja motivoitunut yksilö on työssään tehokkaampi, joten työnohjauksen vaikutus näkyy työn tehokkuuden ja toimivuuden lisääntymisenä. Se tuottaa taloudellista lisäarvoa laadun parantumisen, työn tehostumisen ja sairauskulujen vähentymisen muodossa. (Keski-Luopa 2001: 8–22; Hyrkäs 2002; Ollila 2006.)

Opettajien ammattijärjestön (2005) kannanoton mukaan opettajien työnohjaus on työnantajan kustantamaa, kokeneen ja työnohjaukoulutuksen saaneen opetus- ja kasvatustyöhön perehtyneen asiantuntijan antamaa ohjausta ja tukea työn suorittamisessa, arvioinnissa ja työhön liittyvien ongelmien selvittelyssä ja ratkaisemisessa. Opetusalan henkilöstölle suunnattu työnohjaus on yleensä pitkäjänteistä, mutta kuitenkin määräaikaista. Siinä tulee ottaa huomioon ohjattavien odotukset ja lähtökohdat. Työnohjaus keskittyy työn ja sen vaatimusten, mahdollisuuksien ja muutoksien vaikutuksiin työntekijää kohtaan. Se ei ole ohjattavan ja tämän persoonaan kohdistuvaa terapiaa tai työhön liittyvää koulutusta tai konsultaatiota. Opetustyötä tekeville suunnatun työnohjauksen tavoitteena on lisätä työssä jakamista, opettajien edellytyksiä selviytyä kasvatusta ja opetustyössä sekä antaa käytettäväksi erilaisia ratkaisumalleja. Lisäksi tavoitteena on edistää työyhteisön

toimintaa, yksittäisen opettajan ja oppilaan tai oppilasryhmän vuorovaikutusta ja samalla tukea kasvatus- ja opetustavoitteiden toteutumista. (Opettajien ammattijärjestö 2005.)

Tikkanen (2008) raportoi *Opettaja*-lehden teettämän kyselyn tuloksista. Kyselyn avulla kartoitettiin kuntien hankkimaa työnohjausta opetushenkilöstölle. Kyselyn mukaan kunnissa ei työnohjausta juurikaan markkinoida. Työnohjausta kyllä järjestetään, mutta sitä pitää osata vaatia. Kyselystä ilmenee myös, että yleisin opettajien työnohjauksen muoto on ryhmäohjaus.

3.1.3 *Mitä on hallinnollinen työnohjaus?*

Hallinnollisella työnohjauksella tarkoitetaan johtamistason työnohjausta, jossa käsitellään johtamiseen liittyviä kysymyksiä työlle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Vastuullisuus ja velvollisuus huomioiden työnohjaus muodostaa normatiivisen, kehittävän ja voimistavan kokonaisvaltaisen toimintamallin, joka tukee organisaation kiinteyttä ja tähtää muutokseen. Käsitteen alkuperä on lähtenyt sosiaali- ja terveydenhuollon piiristä, jossa nimenomaan esimiehet ovat olleet hallinnon piirissä toimivia virkamiehiä. Samanaikaisesti puhutaan myös johdon työnohjauksesta, jota erityisesti käytetään liiketoiminnallisella alalla. Käsitteet eivät ole välttämättä yksiselitteisiä tarkastellaan niitä sitten kummasta näkökulmasta tahansa. Joka tapauksessa työnohjaus keskeisenä käsitteenä kytkeytyy niin hallinnollisuuteen kuin johtamiseenkin, eikä sulje pois erilaisille johtamisen työ- ja tehtäväalueille olennaisesti määriteltyä toimintaa ja ammatillisuutta. Työnohjauksessa on aina läsnä hallinnollinen elementti (Proctor 2001: 25; Keski-Luopa 2001: 41–42).

Hallinnollista työnohjausta voidaan toteuttaa yksilöllisenä ohjauksena tai ryhmäohjauksena. Se on laajentunut myös eri alojen johtamistyötä tekevien toimintamuodoksi. (Moilanen 1994: 138–153.) Tavoitteena on esimiesten työn kehittäminen, ohjattavan kyky ilmaista tunteita rakentavasti, palautteen antaminen ja vastaanottaminen sekä sellaisen työilmapiirin luominen, missä rohkaistaan mielipiteiden ja tunteiden ilmaisemiseen. Hallinnollisessa työnohjauksessa pääpaino on johtamisessa ja työn organisoinnin problematiikassa, erityisesti ihmissuhteissa. (Sosiaali- ja terveysministeriö 1981; Paunonen 1991b: 230; Yegdich 1999: 1195–1204). Työnohjaus voidaan liittää kiinteästi johtamiseen tavoitteellisenä toimintana pyrkiä edistämään ohjattavassa tapahtuvaa oppimaan oppimista (Keski-Luopa 2001: 372–391). Johtajien työnohjaus on osoittautunut monissa organisaatioissa menestykselliseksi johtamisen kehittämisessä ja työryhmien sekä tiimien toimivuuden parantamisessa (Ollila 2006: 208; Hyysalo & Rinta 2008: 57).

Hallinnollinen työnohjaus liittyy johtamiseen kokemuksellisuutena ja reflektiivisenä käyttäytymisen tutkimuksena. Johtaja, joka prosessinomaisessa johtamistyön työn-ohjauksessa on pohtinut omia valmiuksiaan ja kehittämistarpeitaan kuin myös henkilöstöjohtamiseen liittyviä kysymyksiä on valmiimpi omaa työtään helpottaville oivalluksille ja vaihtoehtoisille ratkaisuille erilaisissa työtilanteissa. Työnohjaus toimii dialogisena foorumina johtamistyössä ja oletuksena on, että se voi täsmentää johtajan omia käsityksiä ja yleisiä johtamistyölle asetettavia valmiusvaatimuksia. (Ollila 2006: 96.) Tiuraniemen (2007) mukaan työnohjauksen tavoitteena on, että ohjattava oppii kunnioittamaan omaa osaamistaan ja osaa asettaa realistisia kehittymisen tavoitteita omalle toiminnalleen.

Hallinnollisen työnohjausnimikkeen rinnalla voidaan puhua myös johdon työnohjauksesta, joka perustuu tavoitteeseen kytkeä julkishallinnollisen ja liike-elämän johtamisen työnohjauksellinen kehittäminen käsitteenä. Siinä voidaan tarkastella johtamistyötä ja -tapaa, parantaa itsensä johtamistaitoja ja työssä jaksamista sekä varmistaa näin voimavarojen riittävyys työhyvinvoinnin näkökulmasta. Tyypillisiä teemoja ovat johtajuus, työn ja vapaa-ajan suhde, työn organisointi ja ajan käyttö, luovuus sekä vuorovaikutussuhteet. Johdon työnohjauksen yhteydessä on otettu käyttöön käsitteet sparraus ja coachaus, jotka suuntautuvat suoritusten ja taitojen kehittämiseen työnohjausta enemmän. Sparraus on yksilötasolla tapahtuvaa ratkaisukeskeistä esimiehen neuvontaa johtamiskysymyksissä tai itsensä kehittämässä. Coachaus tähtää puolestaan oppimiseen, ja sen lähtökohtana on inspiroida valmennettavaa oivaltamaan ja hyödyntämään käyttämättömiä resurssejaan ja mahdollisuuksiaan, tuntemaan itseään ja tarpeitaan paremmin sekä parantamaan tehokkuuttaan. Coachaus on eräänlainen luottamuksellinen valmennussuhde yksilötasolla, ja se keskittyy enemmän tukemaan oppimisen mahdollistamista. Termi sekoitetaan usein mentorointiin ja sitä pidetäänkin toisinaan yhtenä mentoroinnin muotona. Coachaus eroaa mentoroinnista muun muassa suppeamman näkökulman sekä toimintatapojen suhteen. (Rhodes, Stokes & Hampton 2004: 13–14; Jylhä 2005: 24–28; Hyysalo & Rinta 2008: 57; O'Mahony & Barnett 2008: 17, 28; Moltke & Molly 2011: 13–18.)

Romanan ja Leimalan (2005) tutkimuksen mukaan esimiesten työnohjaus voidaan nähdä prosessina, joka kuvaa johtamistyössä koettuja asioita. Työssä tapahtuvat asiat ovat ikään kuin tarinoita. Työnohjaukseen on hakeuduttu silloin, kun oma rooli työyhteisössä on muuttunut, työyhteisössä on ongelmia tai kun työssä jaksaminen on ääri rajoilla. Muutostilanteessa erilaisten vaihtoehtojen pohtiminen organisaation ulkopuolisen henkilön kanssa on herättänyt myös kiinnostusta hankkia työnohjausta esimiestyöhön. Hallinnollinen työnohjaus on kokemuksellinen oppimisprosessi, joka tukee ohjattavan henkilökohtaista ja ammatillista kasvua. Hyvään työnohjaukseen tarvitaan motivaatiota, halua pohtia ja kehittää omaa

toimintaa sekä luottamusta avoimen keskustelun synnyttämiseksi. Toiminta edellyttää myös vastavuoroista dialogisuutta.

3.2 Työnohjaus ja oppilaitosjohtaminen

Opetustyön työnohjaus voidaan määritellä pyrkimyksiksi ohjata opettajia ja muita kasvatustyössä toimivia hankkimaan osaamista opetuksen kehittämisessä. Siihen tulee sisällyttää kannustusta ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen opettajana, kasvatustavoitteiden, opetusmateriaalien ja opetusmetodien valintoihin ja muutoksiin sekä opetukselliseen arviointiin. Opetuksellinen työnohjaus on sekä käsitys että prosessi parantaa oppilaille tarjottavaa opetusta. Se on työnohjaajan (valmentajan) ja opettajan/opettajien välinen vuorovaikutuksellinen tapahtuma, jossa pohditaan yhdessä analysoiden opetuskäyttäytymistä ja toimintaa opetuksellisuu- den kehittämiseksi. Toiminnan peruseriaatteita ovat tasa-arvo, valinnanvapaus, avoin ja luottamuksellinen keskustelu, opetuksen ja oppimisen reflektointi yhdessä, dialogisuus, uusien tietojen ja taitojen soveltaminen käytäntöön sekä vastavuoroisuuden ylläpitäminen. (Goldhammer ym. 1980: 17–20; Knight 2011.) Työnohjaus on oppimis- ja kehittämisprosessi, jossa painotus on työn tai ammatin tutkimisessa ja kehittämisessä.

Oppilaitoksen johtajan keskeinen ja tärkeä työväline on oma persoona. Siksi on luonnollista panostaa ammatilliseen tai henkiseen kasvuun ja persoonan kehittämiseen. Työnohjauksessa voidaan tarkastella ja kehittää johtamistyötä ja -tapaa, parantaa itsensä johtamistaitoja, työssä jaksamista ja työhyvinvointia sekä varmistaa voimavarojen riittävyys. Aihepiireinä toimivat johtajuus, työn organisointi ja ajan käyttö, luovuus, työn ja vapaa-ajan suhde, johtamistyössä toimiminen sekä vuorovaikutussuhteet. Työnohjaus toimii johtamisen välineenä ja strategisena menetelmänä, joka antaa lisäarvoa johtamiseen ja johtamisosaamisen kehittämiseen. Uudistamalla johtajuutta valmentavalla otteella voidaan saada korkeampi hyöty ja tehokkuus oppilaitosten kehittämisessä. (Ollila 2006: 213; Hyysalo & Rinta 2008: 57; Ollila 2011; Aquilar, Goldwasser & Tank-Crestetto 2011.)

Työnohjauksen tehtävänä on vahvistaa työyhteisöä löytämään itse ratkaisut työn ja työyhteisön ongelmiin ja haasteisiin. Työyhteisöihin tarvitaankin enemmän keskustelevuutta ja keskustelevaa johtamista. Keskusteleva työyhteisö kykenee puhumaan toiminnallisista ja tunnetasoisista asioista, mutta tällaisen työyhteisön kehittäminen vaatii intensiivistä tukea. Työnohjaukselliset menetelmät ovat yksi mahdollisuus sekä oppilaitoksen johtajalle että koko hänen johtamalleen työyhteisölle. (Rovio 2010: 103). Oppimaan oppimisen valmiuksien, ongelmaratkaisutaitojen ja oman työyhteisön asioiden vastuunottamisen kehittäminen ovat vahvoja

työnohjauksen tavoitteita myös johtamisen tehtäväalueilla. (Uusitalo 2005: 173–180.)

Paunonen-Ilmosen (2005) tutkimuksen mukaan koulutoimen edustajat pitivät työnohjausta enemmän perehdytyksenä, terapiana ja mentorointina, kun taas terveydenhuollon edustajat pitivät työnohjausta työsuojeluna ja päivähoidon esimiehet koulutuksena. Keskeisimmäksi vaikutukseksi kuitenkin toimialasta riippumatta koettiin loppuun palamisen ehkäiseminen ja ammatillisen kasvun tukeminen. Koulutoimen edustajat uskoivat lisäksi vahvimmin työnohjauksen ratkaisevan ihmissuhdeongelmia. He olivat kuitenkin vähiten osallistuneet työnohjaukseen, tunsivat ja käyttivät sitä myös vähiten. Suurimpana esteenä käyttämättömyyteen pidettiin tietämättömyyttä menetelmästä. Toisena syynä oli aikapula ja vähiten painotettiin taloudellisia resursseja, jotka usein yleisissä keskusteluissa kuitenkin tuodaan näkyvimmäksi esteeksi työnohjauksen hankkimiselle.

Monet työyhteisöt voivat pahoin ja monilla työntekijöillä työstä riippumatta on vaikeuksia jaksaa työssään. Johtamisella on keskeinen vaikutus työyhteisön hyvinvointiin. Toisaalta myös johtajan jaksamisesta ja työhyvinvoinnista on syytä huolehtia. Työhyvinvointia tukevien elementtien, kuten rekrytointikoulutuksen, uusien rehtorien mentoroinnin ja voimavarojen uudistamiseen tähtäävien ja työnohjauksellisten osuuksien ottaminen mukaan rehtorikoulutukseen nähdään tulevaisuuden työn kannalta tärkeiksi (Juuti 2006: 77; Suomen Rehtorit ry 2008: 6).

3.3 Hallinnollisen työnohjauksen merkityksen arviointia

Tulevaisuuden johtajien tulee olla ikuisia oppijoita. Tämä edellyttää uutta ymmärrystä ja oivalluksia maailman realiteeteista ja johtajista itsestään sekä ainutlaatuisia motivaatiotasoja läpikäydä väijäämätöntä oppimisen ja muutoksen piinaa, erityisesti häviävien rajojen maailmassa, jossa jokaisen oma lojaalisuus tulee yhä vaikeammaksi määritellä. Emotionaalista vahvuudesta johtaa omaa ja toisten oppimisen sekä muutoksen ahdistusta tulee yhä enemmän elämän tapa. Tarvitaan uusia taitoja kulttuuristen olettamusten analysoimiseen ja muuttamiseen sekä taitoa ja kykyä puuttua asiaan ja paljastaa niiden osallisuus organisaatiossa. Johtaja tarvitsee myös kykyä tottua uuden organisatorisen kulttuurin olettamuksiin. Oppimisen ja muutoksen ei pidä olla rasituksena yksilölle, vaan ymmärrys oppimiselle lähtee aina omasta oivalluksesta. (Schein 2010: 290–291.)

Työnohjauksella on havaittu olevan monia positiivisia vaikutuksia työhyvinvointiin. Tutkimusten mukaan työnohjaus on lisännyt työyhteisön jäsenten luovuutta

ja innovatiivisuutta sekä parantanut toimintaa muun muassa vähentämällä työuupumusta. Johtamistyötä tekevälläkkin on oikeus hyvinvointiin työssään. Henkilöstön johtaminen on voimavaroja edellyttävää ihmissuhdetyötä. Epävarmuus omasta osaamisesta, päätöksenteon järkevyyks tai ristiriitojen hallinta työyhteisössä eivät aina ole helposti ratkaistavissa. Vuorovaikutustilanteet voivat aiheuttaa lojaliteettivajetta tai henkilöstön esittämä kritiikki voi olla raskasta. Kuormittavuus voi ajan saatossa kasvaa liikaa johtamistyössäkin. Pelkkä teoreettinen tieto ja työssä oppiminen eivät aina riitä ammattitaidon kehittämiseen ja ylläpitämiseen. Johtamistyössä kehittymiseen ja jaksamiseen tarvitaan pysähtymistä, työhön ja työrooliin liittyvien kysymysten ja ilmiöiden reflektointia sekä arviointia. (Ollila 2003; Räsänen 2006: 163; Juuti & Vuorela 2006: 143.)

Ollilan (2004: 155–167; 2006: 165–172) tutkimuksissa arvioitiin hallinnollista työnohjausta sosiaali- ja terveysjohtajien kokemusten perusteella. Arvioinnin peruskriteereiksi valittiin rakenteelliset, inhimilliset ja sosiaaliset näkökulmat. Rakenteellisina näkökulmina pidettiin työnohjauksen selkeää struktuuria ja sen mahdollistavaa turvallista ja luotettavaa ilmapiiriä sekä työnohjaajan hyvää perehtyneisyyttä johtamistyöhön teoreettisesti ja kokemuksellisesti. Työnohjaus nähtiin vastuullisena työnä, jolla voidaan tukea johtajan itsenäisyyttä vastuun kantamisessa. Johtoryhmätyöskentelyyn sopii ryhmätyönohjaus ja henkilökohtaisen johtamistyön välineeksi yksilötyönohjaus. Inhimillisestä näkökulmasta johtajan työn ollessa yksinäistä ja vastuullista hallinnollisen työnohjauksen merkitys korostuu johtajan omien ajatusten selkiyttäjänä ja uusien ajatusten avaajana sekä niiden jakamisena muiden osallistujien kanssa kollektiivisesti. Omien työtapojen tarkastelun kautta johtaja pystyy mittaamaan omaa osaamistaan ja vahvistamaan johtamisen suuntaa sekä ennen kaikkea kehittämään omaa työtään. Tutkimuksen mukaan työnohjauksen kokemusten kautta johtajat saivat toimintamalleja, joita olivat mm. vuorovaikutukselliset ongelmaratkaisukeinot erilaisiin keskustelutilanteisiin, kuuntelemisen taidon ja erilaisuuden oivaltaminen, ryhmädynamiikan huomioiminen sekä oman työn priorisointitaidot. Hallinnollinen työnohjaus tukee johtamista ja johtajan roolia sekä vaikuttaa vahvimmin johtajan työssä jaksamiseen. Se antaa tukea delegointiin ja päätöksentekoa liittyvissä kysymyksissä. Päätöksenteossa tuki kohdistuu demokraattisuuden ja oikeudenmukaisuuden kehittämiseen.

Sosiaalisena näkökulmana hallinnollisen työnohjauksen merkitys henkilöstösuhteisiin, työyhteisön toimivuuteen ja työhyvinvointiin liittyy hyödynnetyn tuen ja oivallusten löytämiseen organisaation johtamisessa. Toimiva vuorovaikutuksellisuus parantaa hyvinvointia, edistää kehitystä ja kehittämistä työyhteisössä. Keskeisimpiä johtamistyön osa-alueita, joihin hallinnollisella työnohjauksella on paljon merkitystä, ovat henkilöstöjohtaminen, toiminnan johtaminen ja ohjaaminen, yhteistyö ja vuorovaikutus sekä organisointi. Henkilökohtaisena kokemuksena

merkitys näkyy tukena omille ajatuksille ja asioille, työssä jaksamisena, uusina näkökulmina, oman osaamisen ja ymmärryksen lisääntymisenä sekä asioiden selkiyttämisenä. Henkilöstöjohtaminen ja henkilökohtainen johtamisosaaminen saavat tukea hallinnollisen työnohjauksen kautta, mutta taloussuunnitteluun on haettava koulutuksellisia tai rakenteellisia ratkaisuja. Tutkimuksien mukaan hallinnollinen työnohjaus toimii mahdollisuuksien summana johtajan työssä. Sen mahdollistama tuki rakenteellisessa, inhimillisessä ja sosiaalisessa ulottuvuudessa tarkoittaa kokonaisjohtamisen varmistamista, toisin sanoen johtajan osaamisvalmiuksien, tehokkaan toiminnan ja myönteisen ilmapiirin sekä sen myötä työhyvinvoinnin ylläpitämistä. (Ollila 2004: 173–174; 2006: 211–213.) Näiden tutkimusten mukaan hallinnollinen työnohjaus koetaan hyvin tarpeellisenä, lähes välttämättömän. Seuraavassa taulukossa 1 kuvataan hallinnollisen työnohjauksen roolin vaikutusta johtajan jaksamiseen ja työhyvinvointiin.

Taulukko 1. Hallinnollisen työnohjauksen roolin vaikutus johtajan jaksamiseen (Ollila 2004: 165; 2006: 175; 2008).

		TYÖNOHJAUKSEN ROOLI	
		VAHVA	HEIKKO
JOHTAJAN JAKSAMINEN	VAHVA	Johtaja on motivoitunut henkilöstöjohtamiseen, vuorovaikutuksen lisäämiseen ja ylläpitoon, palautteen antamiseen ja henkilöstön kehittämiseen. Hänen oma tehtävänsä ja roolinsa on selkiytynyt ja hän kokee saavansa tukea. Voimavarojensa vahvistumisen myötä hän tuntee omaavansa paremmat johtamisvalmiudet.	Johtaja on motivoitunut johtamistyöhön ja henkilöstön kehittämiseen. Hän kokee kuitenkin toisinaan epävarmuutta henkilöstöä koskevissa ristiriitatilanteissa, joiden selvittäminen vaatii ongelmaratkaisutaitoja. Hän tarvitsee tukea erityisesti henkilöstöjohtamiseen ja sen vaatimiin vaikeisiin vuorovaikutustilanteisiin.
	HEIKKO	Johtajan motivoituminen johtamistyöhön lisääntyy voimavarojen vahvistumisen ja uusien oivallusten myötä. Johtaja kokee Ahaa-elämyksiä henkilöstöjohtamisessa. Hän tarvitsee paljon erityistä tukea ja purkumahdollisuuksia työssään varmistaa omaa osaamistaan ja hyvinvointia koko työyhteisössä.	Johtajan motivaatio ja osaaminen kyseenalaistuvat. Johtamistyössä tarvittava henkilökohtainen tuki saattaa puuttua häneltä lähes kokonaan. Erityisesti henkilöstöasiat tuntuvat vaikeilta ja stressinhallintakyky heikkenee riittämättömien voimavarojen ja valmiuksien puutteessa. Johtajalle työn yksinäisyys tuntuu raskaalta ja uupuminen uhkaa häntä.

Taulukon 1 mukaan johtajan käyttäessä onnistuneesti hallinnollista työnohjausta, hän kokee jaksavansa ja osaavansa paremmin myös ristiriitaisissa ja vaativissa tilanteissa työyhteisössä. Toisaalta, jos hän ei ole hankkinut työnohjausta tai ei osaa sitä hyödyntää, hän uupuu helpommin tuen ja purkumahdollisuuksien vähäisyyden vuoksi johtamistyön yksinäisyydessä. Työnohjauksen vahva rooli vahvistaa johtajan voimavaroja ja tukee hänen osaamistaan erityisesti henkilöstöjohtamisen alueella silloin, kun jaksaminen työssä on heikoimmillaan. Johtajan jaksamisen ollessa vahvaa on työnohjauksen vaikutus aina positiivinen ja lisätukea antava, eikä siitä ole koskaan haittaa. Työnohjauksen on täytettävä kuitenkin omat kriteerinsä, jotta se menetelmänä onnistuu. Työnohjaajan osaamisella ja viitekehysellä on oma merkityksensä, samoin yhteisten sopimusten ja tavoitteiden määrittelyllä. Työnohjauksen tavoitteiden toteutumista ja onnistumista on myös arvioitava, jotta menetelmä saavuttaisi siltä vaadittavat päämäärät. Menetelmänä hallinnollinen työnohjaus tukee johtamistyötä ja auttaa johtajaa jaksamaan sekä vahvistaa johtamisvalmiuksia erityisesti henkilöstöjohtamisessa. Työnohjaus toimii strategisena menetelmänä johtamisosaamisessa vahvan suunnitelmallisuutensa ja struktuurinsa perusteella. Sisäisesti se vahvistaa johtamistyön arvioinnin toteuttamista kehityslähtöisesti. (Ollila 2006: 175–176.)

Oppilaitoksen johtaja saa hallinnollisen työnohjauksen kautta tukea toiminnan organisointiin, seurantaan ja strategiseen arviointiin. Hänellä on mahdollisuus reflektoida henkilöstöltä saatua palautetta ja siirtää palautteen reflektoidut tulokset takaisin käytännön opetus- ja johtamistyöhön. Lisäksi oppilaitoksen johtaja saa tukea silloin, kun on tarvetta tunnistaa omia opetukseen liittyviä odotuksia, ilmaista niitä ja kommunikoida henkilöstön kanssa. (Aquilar, Goldwasser & Tank-Crestetto 2011.)

Oppilaitosjohtaminen on työhyvinvoinnin näkökulmasta katsoen osaamisen johtamista ja samalla strategista, kuten mikä tahansa johtaminen. Osaamisen strategisen johtamisen mallia (Ollila 2006: 228) voidaan soveltaa oppilaitosjohtamisen osaamiseen ja samalla tarkastella hallinnollisen työnohjauksen merkitystä johtamisen tukena. Mallissa rakenteellinen, inhimillinen ja sosiaalinen näkökulma muodostaa johtamisen kokonaisnäkemyksen. Johtamisen osaaminen rakentuu johtamistyön valmiuksista, jotka muodostuvat johtajan tiedoista, taidoista, kokemuksista ja motivaatiosta. Valmius johtamisroolissa tarkoittaa esimerkillisyyttä ja tahtoa sitoutumiseen kehittämis- ja kehittämistyössä. Toiminta toteutuu suunnitelmien toteuttamisena, toimintatapojen rakentamisena ja käyttönä sekä arvioinnin ja palautejärjestelmien hyödyntämisenä. Ilmapiiri kuvaa vuorovaikutusmahdollisuuksien toteuttamista intensiivisesti erilaisten foorumeiden avulla ja yhteisöllisyyden sekä perustehtävään kuuluvan asiakaslähtöisyyden ylläpitämistä. Optimaalisina periaatteina toimivat avoimuus, joustavuus ja kannustavuus. Johtamis-

osaaminen edellyttää lisäksi vahvaa tukea jokaisella osa-alueella, jotta johtamistyö saavuttaisi sille asetetut tavoitteet. Tässä mallissa hallinnollinen työnohjaus toimii johtamisosaamisen tukena.

Oppilaitosjohtamisen vaatimukset ja haasteet ovat kasvaneet. Toiminta edellyttää hyvää johtamisosaamista ja selkeää sekä oikeudenmukaista päätöksentekoa. Työhyvinvoinnin ylläpitäminen ja edistäminen tulee olla ajantasaista ja tehokasta. Suorituspainet näkyvät niin rehtoreiden/johtajien kuin työyhteisöjenkin jaksamisessa. Hallinnollisen työnohjauksen merkityksen tieteellinen tutkimus oppilaitosjohtamisen kehittämisessä ja tukemisessa on haasteellista ja tulevaisuuteen suuntaavaa, mutta samalla hyvin tarpeellista.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimusaineiston hankinta ja kuvaus

Tutkimus on johtamistutkimusta, joka paneutuu oppilaitosjohtamisen erityisky-
symyksiin ja haasteisiin ”tässä ja nyt” -tilanteessa sekä muuttuvassa toimintaym-
päristössä. Tutkimuksen tavoitteena on perehtyä johtamisosaamiseen ja sen tuke-
miseen hallinnollisen työnohjauksen näkökulmasta. Tutkimus noudattaa metodo-
logialtaan kvantitatiivista tutkimusperinnettä, mikä hallintotieteellisessä tutki-
muksessa on niukempaa kvalitatiiviseen tutkimukseen verrattuna. Tutkimusai-
neistona ovat suomalaiset oppilaitosjohtajat/rehtorit, heidän käsityksensä, näke-
myksensä ja kokemuksensa oppilaitosjohtamisesta, yhteiskunnallisten muutosten
merkityksestä, johtamisosaamisesta ja tulevaisuuden haasteista sekä erityisesti
hallinnollisen työnohjauksen merkityksestä johtamisosaamisen taustalla.

Aineiston hankinnassa käytettiin strukturoitua tutkimuslomaketta, joka oli kaikille
vastaajille samanlainen. Tutkimus toteutettiin sähköisenä survey-kyselynä sähkö-
postin välityksellä suomenkielisten perusopetuksen ja lukion oppilaitosten rehto-
reille ja johtajille, joita oli kaiken kaikkiaan 2885. Kysely oli valtakunnallinen ja
yhteystiedot saatiin Suomen Rehtorit ry:n ylläpitämästä rekisteristä. Yhdistys
toimii rehtorien ammatillisena foorumina ja ylläpitää jäsenrekisterin lisäksi valta-
kunnallista tilastoa oppilaitoksista.

Tutkimuksesta lähetettiin sähköpostitse keväällä 2010 ennakkotiedote, jossa ker-
rottiin kyselyn tarkoituksesta ja tutkimukseen liittyvistä taustoista. Varsinainen
linkkiyhteys e-lomakekyselyyn saatekirjelmiseen lähetettiin parin päivän kuluttua
ennakkotiedotteesta ja vastausaika annettiin kaksi viikkoa (18.3–1.4.2010). Tuo-
na aikana kyselyyn vastasi 483 henkilöä. Täydentävä uusintakysely suoritettiin
6.4–23.4 välisenä aikana, jolloin saatiin elektronisessa muodossa yhteensä 691
vastausta. Tutkimuksen vastausprosentti oli 24 prosenttia. Ennen varsinaista kyse-
lyä lomaketta testattiin ja muokattiin aluksi tiedeyhteisön kolmen tutkijan näke-
myksillä. Lisäksi kaksi alueella toimivaa rehtoria ja yksi perusopetuksen opettaja
antoivat omat kommenttinsa kysymyksiin paperiversiona. Tältä pohjalta joitain
kysymyksiä tarkennettiin, jotain lisättiin ja jotain poistettiin ja näin kyselylomake
saavutti toteutettavan muotonsa.

Tutkimukseen vastanneista oli miehiä 59,2 prosenttia (n=409). Vastanneiden kes-
ki-ikä sijoittui vuosien 50–59 välille, ja heitä oli 50,9 prosenttia. Toinen suuri
ikäluokka oli 40–49-vuotiaat rehtorit/johtajat, joita oli tutkimuksessa mukana 33,4
prosenttia vastaajista. Alle 29-vuotiaita ja yli 60-vuotiaita oli hyvin vähän. Oppi-

laitosjohtajilla oli pääasiassa ylempi korkeakoulututkinto (69 %), mutta osalla oli myös alempi korkeakoulututkinto (10,7 %) eli esimerkiksi luonnontieteiden kandidaatin tutkinto. Tutkinnot olivat pääasiassa kasvatustieteiden maisterin tutkintoja, mutta mukana oli myös aineenopettajia aina teologian maisterista agronomiin. Osa vastanneista oli suorittanut useamman tutkinnon ja noin 4 prosentilla oli jatkokotutkintokoulutus joko lisensiaatin tai tohtorin tutkinto. Tässä tutkimuksessa luokkaan muut (16,1 %) sisältyivät ne vastanneet, jotka ilmaisivat koulutukseen nimikkeen luokanopettaja tai opinto-ohjaaja.

Oppilaitosjohtajilta kysyttiin avoimena kysymyksenä, millaisen johtamiskoulutuksen tai hallinnollisen koulutuksen he olivat hankkineet (ks. taulukko 2). Kyselyyn vastanneista 26 prosentilla oli opetushallinnon tai kouluhallinnon johtamiskoulutus tai tutkinto. Lisäksi muita johtamiskoulutuksia olivat OPEKOn/lääninhallituksen ja Rehtori-instituutin hallinnolliset (15 ov) koulutukset, johtamisen erityisammattitutkinto eli JET -koulutus sekä erilaiset lyhyet eri organisaatioiden järjestämät esimies- tai hallinnolliset koulutukset tai kurssit.

Taulukko 2. Vastaajien hankitut erilliset johtamiskoulutukset

Johtamiskoulutus	Koulutuksen suorittaneet (%) (n=689)
<i>Opetushallinto/kouluhallinto</i>	26,0
<i>Opetushallinto/kouluhallinto + lyhyet esimieskoulutukset</i>	13,6
<i>Muu hallinnollinen tai ei mitään erityistä johtamiskoulutusta</i>	10,7
<i>Opetushallinto/kouluhallinto + JET</i>	9,6
<i>Lyhyet esimieskoulutukset</i>	7,4
<i>JET</i>	4,5
<i>REHTORI -instituutti</i>	3,5
<i>Muut yhdistelmät</i>	24,7
	=100

Taulukossa 2 muihin yhdistelmiin sisältyvät kaikki lyhyet, lähinnä täydennyskoulutustyyppiset koulutukset tai rehtoripäivät, kirjallisuuden lukeminen, pitkä työkokemus ja armeijassa saatu upseerikoulutus, jonka kolme vastaajaa mainitsi ainoaksi johtamiskoulutukseksi omalla urallaan. Tämän kysymyksen vastaukset

sisältävät näin ollen osaksi vastaajien sekä peruskelpoisuuskoulutuksia että muita johtamiskoulutuksia. Vastaajien merkittävimmät johtamiskoulutukset ovat eriteltyinä prosenttilukuina. Sen mukaan oppilaitosjohtajissa oli myös henkilöitä (7,4 %), jotka eivät olleet hankkineet tai saaneet mitään erityistä johtamiskoulutusta. Viimeisimmästä johtamiskoulutuksesta useimmilla oli kulunut aikaa enintään viisi vuotta (72,6 %) ja yli kymmenen vuotta oli vierähtänyt 6,2 prosenttia vastaajista. Toisaalta seuraavan taulukon 3 mukaan vastaajista suurin osa (42 %, n=289) oli toiminut oppilaitosjohtajina 5–15 vuotta. Useimmat johtajat olivat toimineet samassa oppilaitoksessa samalla aikaperiodilla.

Taulukko 3. Johtavana viranhaltijana toimiminen

Aika	Vuodet yhteensä (%)	Vuodet ko. oppilaitoksessa (%)
<i>alle 5 vuotta</i>	23,6	33,5
<i>5–15 vuotta</i>	42,4	47,3
<i>yli 15 vuotta</i>	34,0	19,2
	=100	=100

Taulukossa 4 ovat yhdistettyinä tutkimukseen vastanneiden henkilöiden organisaatioiden henkilöstömäärät ja oppilasmäärät. Alle 50 henkilön oppilaitoksia oli vastausten mukaan eniten (82 %, n=559) ja toisaalta oppilasmäärien mukaan arvioituna organisaatiot olivat pääasiassa alle 300 oppilaan oppilaitoksia (65 %, n=446). Oppilasmäärältään hyvin suuria organisaatioita oli tutkimuksessa mukana vain noin 11 prosenttia (n=75).

Taulukko 4. Oppilaitoksen henkilöstömäärä ja koko

Organisaation henkilöstömäärä ja koko			
Henkilöstömäärä	Prosenttiluku	Oppilasmäärä	Prosenttiluku
<i>alle 20</i>	41,1	<i>alle 100</i>	29,6
<i>20–50</i>	40,9	<i>100–300</i>	35,8
<i>51–100</i>	16,3	<i>301–500</i>	23,6
<i>yli 100</i>	1,8	<i>yli 500</i>	11,0
	=100		=100

Tutkimukseen vastanneiden virkanimikkeet muodostavat hyvin laajan kokonaisuuden. Erilaisia nimikevaihtoehtoja riippuen opetusasteesta ovat rehtori luokilla 1–6, 7–9, 1–9 sekä lukion rehtori. Lisäksi oppilaitoksissa on koulunjohtajia, apulaisrehtoreita ja johtajaopettajia sekä erilaisia yhdistelmiä lähinnä työtehtävääalueisiin kytkettynä. Vastaajissa oli eniten koulunjohtajia (21 %, n=145) ja luokkien

1–6 rehtoreita (19,7 %; n=136). Lukion rehtoreita oli 13,9 prosenttia (n=96) vastaajista ja saman verran oli erilaisilla nimikkeillä ja niiden yhdistelmillä toimivia oppilaitosjohtajia. Tällaisia nimikkeitä olivat esimerkiksi opetuspalvelujohtaja, koulutoimenjohtaja, sivistystoimenjohtaja sivutoimisena, aluerehtori ja rehtorien esimies. Yhdistelmiä olivat muun muassa lukion ja luokkien 5–9 rehtori, luokkien 1–10 rehtori ja myös esiopetuksesta vastaava koko oppilaitoksen rehtori aina lukio mukaan lukien.

Vastaajien kokemukset työnohjauksesta ja erityisesti hallinnollisesta työnohjauksesta olivat vähäisiä. Työnohjauksen kokeminen liittyi useimmilla opettajakoulutuksen tai opettajana toimimisen yhteyteen. Kuitenkin noin puolella vastaajista ei ollut minkäänlaista kokemusta opetustyöhön liittyvästä työnohjauksellisesta toiminnasta. Hallinnollisesta johtamistyön työnohjauksesta oli vastaajilla hyvin vähän kokemusta, koska ainoastaan yhteensä 27,2 prosenttia (n=181) ilmoitti, että heillä on joko vähän tai paljon kokemusta. Osa oletti työnohjauksen kuuluvan osaksi Jet-koulutusta tai piti sitä kehityskeskusteluna, osa ei todennäköisesti tuntenut asiaa ja käsitettä riittävän hyvin. Yli puolet oppilaitosten rehtoreista/johtajista ei ollut koskaan hankkinut itselleen hallinnollista työnohjausta. Seuraavassa taulukossa 5 ovat yhdistettyinä vastaajien kokemukset työnohjauksesta ja hallinnollisesta työnohjauksesta prosenttilukuina.

Taulukko 5. Vastaajien kokemus työnohjauksellisesta toiminnasta

	Työnohjaus (%)	Hallinnollinen työnohjaus (%)
<i>ei kokemusta lainkaan</i>	45,2	65,0
<i>vähäinen kokemus</i>	24,4	13,5
<i>paljon kokemusta</i>	24,6	13,7
<i>en tunne asiaa / en osaa sanoa</i>	5,8	7,8
	n=659	n=666

4.2 Tutkimusmenetelmistä ja tutkimuksen luotettavuudesta

Ihmistieteisiin kuuluvassa tutkimuksessa voidaan soveltaa samoja yleisiä tieteellisiä menetelmiä ja kriteerejä kuin luonnontieteissäkin. Ontologisesti tutkimus pyrkii yleisesti selvittämään olemassa olevaa ja sen todellisuuden luonnetta. Realismi sallii uskomukset, arvot, merkitykset tai käsitteelliset viitekehykset teoreettisina käsitteinä. Sen mukaan tutkittava todellisuuden osa on olemassa riippumatta tutki-

jan uskomuksista. Ihmistieteiden tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohdettaan ja näin inhimillistä toimijaa tai yhteisöä on tutkittava tämän omasta näkökulmasta. (Raatikainen 2004: 10–11, 83, 86.) Kvantitatiivisen tutkimuksen paradigmassa korostetaan syyn ja seurauksen lakeja. Realistisen ontologian mukaan todellisuus rakentuu objektiivisesti todettavista tosiasioista. Taustalla oleva looginen positivismi on filosofinen suuntaus, jonka mukaan kaikki tieto on peräisin suorasta aistihavainnosta ja loogisesta päättelystä. Teorian ja empirian välinen yhteys on olennainen ja hypoteettis-deduktiivisen mallin mukaan teoria syntyy reaali maailman havainnoista. Teoria ohjaa uuden tiedon etsintää, jäsentää ja systematisoi tutkittavaa aineistoa. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa voidaan esittää väittämiä eli hypoteeseja, ennakoita ongelmien ratkaisuja ja selityksiä, mutta ne eivät kuitenkaan ole aina välttämättömiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009: 139–166.) Tässä tutkimuksessa ei esitetä valmiita hypoteeseja, vaan tutkimus perustuu tutkimuskysymysten varaan.

Strukturoitu tutkimuslomake sisälsi pääasiassa valmiita vastausvaihtoehtoja tai väittämiä. Kysymysosioita oli taustatietojen lisäksi yhteensä yksitoista ja ne muodostuivat 9–17 väittämästä. Vastausasteikkoa käytettiin pääasiassa 5-portaisena, mutta myös kahdessa kysymysosiossa oli 3-portainen asteikko, jolla pyrittiin kartoittamaan vastaajien valintoja en–ehkä–kyllä -arvioina. Kysymyspatteristo sisälsi lisäksi viisi avointa kysymysosiota. Perusteluja niiden esittämiseksi voidaan löytää tutkimuksen teorian ja muiden tutkimusten perusteella. Avoimet kysymykset mahdollistavat tutkijan pääsemisen syvemmälle tutkittavien maailmaan ja vähentävät väärin tulkintojen tekemistä (ks. Heikkilä 2001: 16). Kvalitatiivista tutkimusotetta tarvitaan hieman myös tutkimuskohteen ymmärtämisessä ja käyttäytymisen sekä päätösten selittämisessä. Lisäksi tutkimuksen lopuksi vastaajilla oli mahdollisuus antaa kommentteja kysymyksistä ja tutkimuksesta kirjoittamalla avoimeen tilaan. Avointen, kvalitatiivisten kysymysten tulkinta tehdään sisällönanalyysiä käyttäen.

Tutkimus on kokonaistutkimus perusjoukosta, jonka yhteystiedot oli saatavissa ja joka oli tavoitettavissa Internetin välityksellä. Tällaista tiedonkeruumenetelmää on hyvä käyttää silloin, kun edustavan otoksen saaminen on mahdollista, ts. se edellyttää vastaajalta mahdollisuutta ja taitoa Internetin käyttöön (Heikkilä 2001: 69). Kyselyä voidaan pitää edustettavana, koska sillä voitiin tavoittaa kaikki suomenkieliset peruskoulu- ja lukiotasoisien oppilaitosten rehtorit/johtajat. Sähköpostin välityksellä lähetetty Internet-linkki kohdennettiin suljetusti koko perusjoukolle suoraan, jolloin voitiin eliminoida tutkimukseen kuulumattomien henkilöiden vastaaminen. Kyselyiden haittana on aina pienempi tai suurempi vastaajien kato, mutta riittävän suurella otannalla ja kyselyn toistolla pystyttiin saavuttamaan vastausprosentiksi 24 prosenttia. Koska perusjoukko on suhteellisen suuri ja val-

takunnallisesti kattava, antaa tutkimus luotettavampaa tietoa tutkittavasta asiasta. Tämä perusjoukko koostuu myös henkilöistä, jotka toimivat oppilaitosjohtajina eli siten ovat keskeisessä roolissa tutkimusasetelmassa.

Tutkimuksen luotettavuutta kuvataan perinteisesti validiteetilla ja reliabiliteetilla. Validiteetin keskeinen sisältö on siinä, mitataanko sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Validiteetti jaetaan ulkoiseen ja sisäiseen, joista ulkoinen validius tarkastelee tutkimuksen yleistettävyyttä ja sisäinen on enemmän käsitteellinen tai teoreettinen ja tarkoittaa oikeaa syy-seuraus-suhdetta. (Metsämuuronen 2009: 74; Kananen 2008: 81.) Tutkimuksen validiteettia on pyritty varmistamaan erityisesti rajaamalla perusjoukko tutkimusasetelman mukaisesti asiantuntijoihin sekä huomioimalla samalla teorian ja empirian yhteys. Myös tutkimusaineiston laajuudella kyselytutkimuksen kattaessa kaikki suomenkieliset peruskoulut ja lukiot voitiin minimoida satunnaiset virheet. Sattumanvaraisia virheitä voidaan välttää myös sillä, että vastaukset siirretään suoraan kyselyohjelmasta SPSS-ohjelmaan. Hyvällä asetelmalla, oikealla käsitteen muodostuksella, teorian valinnalla ja ryväotannalla voidaan Metsämuurosen (2009) mukaan ainakin parantaa tutkimuksen validiteettia. Tutkimustulosten yleistettävyys toteutuu tutkimuksen perusjoukon sisällä ja rajoittuu pitkälti vastaajien kokemuksellisuuteen.

Tutkimuksen reliabiliteetti puolestaan edellyttää mittauksen toistettavuutta samassa yksikössä sekä muissa tutkimuksissa ja tilanteissa. Uudella mittauksella voidaan saada joko samansuuntaisia tuloksia tai mittarissa voi olla tekijöitä, jotka vääristävät ja sattumanvaraistavat tutkimustuloksia. Luotettavuutta voidaan mitata rinnakkaismittauksella, toistomittauksella tai sisäisen yhtenevyyden avulla. (Heikkilä 2001: 187; Metsämuuronen 2009: 76). Virheelliset tulokset voivat johtua vaikeuksista ymmärtää kysymyksiä, vastaajan epärehellisyydestä tai mahdollisista häiriöistä lomakkeen täytön yhteydessä. Kyselyn esitestauksella muutamalle oppilaitosjohtajalle varmistettiin lomakkeen kysymysten ymmärrettävyys ja luottamuksellisuutta korostamalla voitiin todennäköisesti odottaa todenmukaisia vastauksia. Koska kysely tehtiin e-lomaketta käyttäen, voitiin varmistaa siten vastausten ja henkilöiden välinen yhteys henkilöllisyyttä paljastamatta. Täydentävällä uusintakyselyllä pyrittiin minimoimaan vastauskato. Osittain katoon vaikuttivat vastaajien mukaan rehtorin työn kiireellisyys, jatkuvasti sähköpostiin tulevien tutkimuskyselyjen ruuhka ja yksinkertaisesti vähäinen innostuneisuus vastata kyselyihin.

Tutkimusaineisto käsiteltiin SPSS -tilasto-ohjelmalla (Statistical Package for Social Sciences) ja raportoidaan normaalina tekstinkäsittelynä. Aineistosta esitetään frekvenssejä, tehdään ristiintaulukointeja ja tarkastellaan korrelaatioita. Tässä yhteydessä Metsämuurosen (2009: 632–633) mukaan voidaan puhua myös mo-

nimuuttuja-aineistosta, jonka taustalla on satunnainen otos normaalisti jakautuneesta populaatiosta. Ihmistieteissä pyritään etsimään vastausta tai selitystä siihen, miten inhimillinen toiminta, tapahtuma tai muutos ymmärretään. Varsinaisia monimuuttujamenetelmiä ei tässä tutkimuksessa kuitenkaan käytetä.

Riippuvuutta muuttujien välillä sanotaan olevan silloin, jos siitä on tarpeeksi vahvaa näyttöä. Heikkilän (2001: 195) mukaan riippuvuuden merkitsevyystasot ovat:

p-arvo:	$0,05 < p \leq 0,1$	tilastollisesti suuntaa antava
p-arvo:	$0,01 < p \leq 0,05$	tilastollisesti melkein merkitsevä
p-arvo:	$0,001 < p \leq 0,01$	tilastollisesti merkitsevä
p-arvo:	$p \leq 0,001$	tilastollisesti erittäin merkitsevä

Tutkimuksen johtopäätökset muodostuvat otoksen perusteella. Väittämien paikkansa pitävyyttä tutkitaan ja testataan tilastollisin tunnusluvuin mm. Cronbachinalfan², Khiin neliön³, Cramérin V-kertoimen⁴ ja Fisherin eksaktin testin⁵ avulla. Testauksessa tutkitaan tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä koko perusjoukossa (ks. Heikkilä 2001).

Tutkimuslomakkeen kysymysosioilla haettiin vastauksia taustakysymysten ohella teemoihin, jotka sisälsivät väittämiä opetusjärjestelmän arvoista, kansalaiskasvatuksen ja osallistumisen merkityksestä, yhteiskunnallisten muutosten mahdollisista vaikutuksista opetustoimeen ja johtamiseen sekä koulutusjärjestelmän tulevaisuudesta (liite 1). Tutkimuksen keskeisimmät väittämät liittyivät kuitenkin oppilaitoksen johtamiseen, johtamisen vaativuuteen, päätöksentekoon ja haasteisiin sekä hallinnolliseen työnohjaukseen oppilaitosjohtamisessa ja oman johtamisosaamisen kehittämiseen. Edellisiin teemoihin voidaan liittää myös työhyvinvoinnin edistäminen oppilaitoksessa. Tämän tutkimuksen tuloksissa paneudutaan oppilaitosjohtamiseen ja hallinnolliseen työnohjaukseen rehtoreiden/johtajien kokemana kehittämisenäkökulma ja työhyvinvointi huomioiden. Tavoitteena on lisätä tietoa hallinnollisen työnohjauksen merkityksestä johtamisosaamiseen yleensä ja

² Cronbachin alfaa käytetään reliabiliteetin laskemisessa summamuuttujia määriteltäessä.

³ Khiin neliö-testiä käytetään ristiintaulukointien analysoinnissa, kun halutaan selvittää sarake- ja rivimuuttujan välistä riippuvuutta. Muuttujiksi riittävät järjestys- tai nominaaliasteikolliset muuttujat. Korkeintaan 20 prosenttia odotetuista frekvensseistä saa olla <5 ja kaikkien odotettujen frekvenssien on oltava >1. (Heikkilä 2001: 213.)

⁴ Cramérin V-kerroin on parametriton yhteyden mitta, jolla mitataan yhteyttä kahden muuttujan välillä (Metsämuuronen 2009: 1138).

⁵ Fisherin eksaktin testin tilastollinen päättely perustuu ristiintaulukon ja sitä äärevämpiä taulukoiden todennäköisyyksiin, ts. siihen, että löydetään harvinainen tapaus ja pyritään löytämään todennäköisyys kyseiselle arvolle ja sitä vielä harvinaisemmille arvoille (Metsämuuronen 2009: 1062).

vahvistaa mahdollisesti aikaisempien lähinnä kvalitatiivisten tutkimusten tuottamaa tietoa kvantitatiivisia menetelmiä käyttäen. Muita kyselyllä kerättyjä tuloksia käytetään myöhemmässä vaiheessa erilaisten julkaisujen kontekstina.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Oppilaitosjohtamisen ja hallinnollisen työnohjauksen tutkimus koostui aihetta käsittelevistä teemaosioista. Jokaista osiota pyrittiin kartoittamaan kysymyspatteriston avulla, joista muodostettiin analyysin perusteella keskiarvomuuttujia. Niiden ulkopuolelle jäi yksittäisiä kysymyksiä, joiden vastauksia tarkastellaan lisäinformaationa. Keskiarvomuuttujia käytettäessä voidaan jättää pois heikko osio tai kysymys, joka korreloi huonosti muuttujaan. Keskiarvomuuttuja on mittari tietystä osiosta, mikä tarkoittaa, että Cronbachin alfan perusteella valituista muuttujista lasketaan jokaiselle vastaajalle osion vastausten keskiarvo. Reliabiliteettia mittaavan Cronbachin alfan (α) tulee olla silloin mahdollisimman korkea, mielellään $\geq 0,6$, mikä osoittaa mittarin osioitten mittaavan samantyyppistä asiaa (kts. Heikkilä 2001: 187). Arvot ja kansalaiskasvatus opetustyössä liittyvät vahvasti oppilaitoksen toimintaan ja johtamiseen, joten niitä määrittelevää kysymysosiota tarkastellaan ensimmäiseksi tutkimustuloksissa. Niiden merkitys näkyy erityisesti ensimmäisessä päätutkimuskysymyksessä, jolla tarkastellaan johtamisosaamista ja sen merkitystä perus- ja lukio-opetusorganisaatioissa. Arvojen merkitys ylipäättään kaikessa toiminnassa niin johtamisessa kuin hallinnollisessa työnohjauksessakin tulee nostaa enemmän näkyviin.

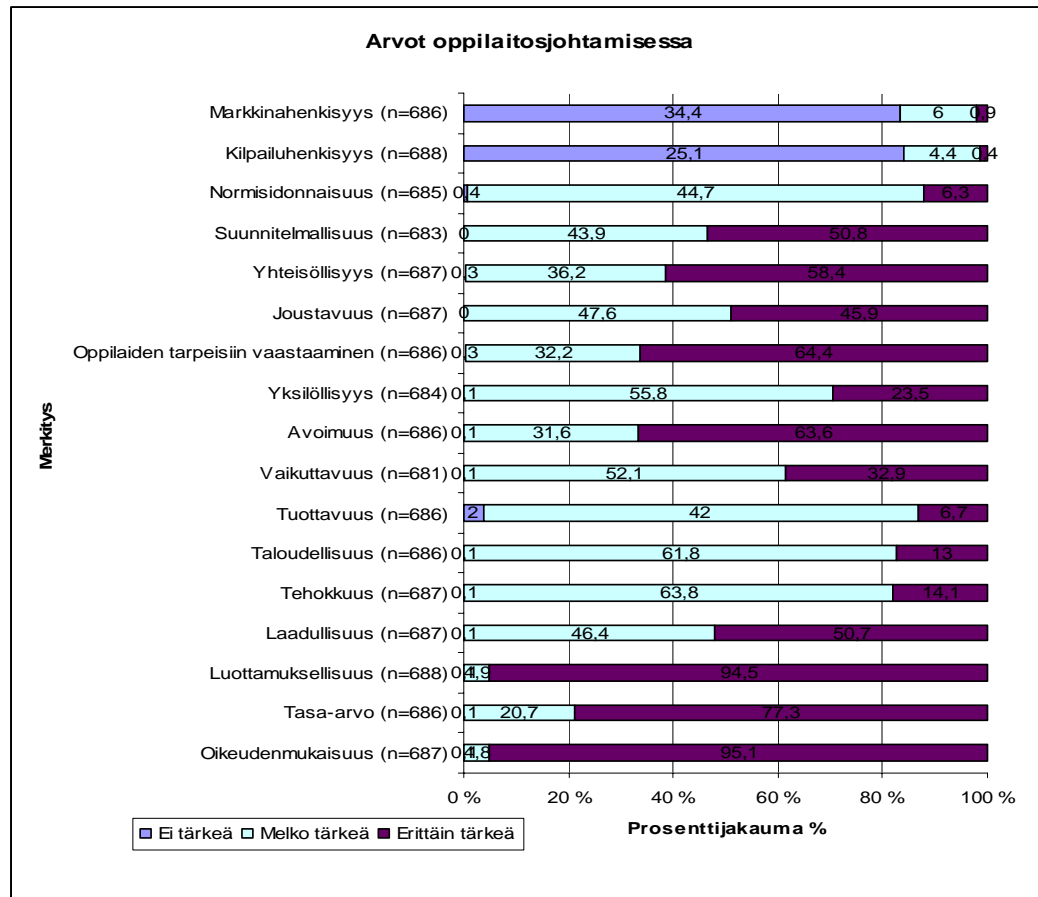
5.1 Arvot ja kansalaiskasvatus opetustyössä

Arvot ovat tärkeä perusta kaikessa johtamisessa ja organisaation sekä työyhteisön toiminnassa. Tutkimuksessa haettiin tuntumaa oppilaitosjohtajien arvokäsityksistä ja niiden ilmenemisestä yleensä. Väittämiä oli yhteensä seitsemäntoista, ja ne valittiin summittaisesti tutkijan käyttämistä lähteistä (kts. Ollila 2006: 186; Ahonen 2008: Kuukka 2009) ja omista arvolähtökohdista. Arvoskaalaan sisältyy monia perinteisiä inhimillisiä perusarvoja ja myös liiketoiminnallisia arvoja, joilla molemmilla on merkittävä yhteys työelämään ja johtamiseen. Arvoasteikko muodostui viidestä tärkeysasteesta eli ei lainkaan tärkeä, vain vähän tärkeä, jonkin verran tärkeä, melko tärkeä ja erittäin tärkeä. Oppilaitosjohtamisen arvoista muodostettiin keskiarvomuuttuja, jonka reliabiliteetti nousi korkeaksi ($\alpha=0,804$). Näin kaikki kysymysoSION muuttujat ovat yhteismitallisia ja mittaavat rehtorien/johtajien arvoja oppilaitosjohtamisessa.

Tämän lisäksi arvot jaettiin tutkijan oman päättelyn perusteella kahteen ryhmään, jotka nimettiin sisällöllisen merkityksen perusteella sisäisiin ja ulkoisiin arvoihin. Yhtä hyvin arvot olisi voitu jakaa ja nimetä pehmeisiin ja koviin arvoryhmittymiin, joita nimikkeitä kirjallisuudessa paljon käytetään. Kuitenkin osa arvoista voidaan sijoittaa pehmeä-kova-jatkumolla molempiin ryhmiin, joten tutkija katsoi

mielekkäämmäksi jakaa vain arvot kahteen ryhmään ja nimetä ne neutraalilla tavalla. *Sisäisiin arvoihin* sisällytettiin kahdeksan arvoa, jotka ovat oikeudenmukaisuus, tasa-arvo, luottamuksellisuus, avoimuus, yksilöllisyys, oppilaiden tarpeisiin vastaaminen, joustavuus ja yhteisöllisyys. *Ulkoisia arvoja*, joita on yhteensä yhdeksän, ovat puolestaan laadullisuus, tehokkuus, taloudellisuus, tuottavuus, vaikuttavuus, suunnitelmallisuus, normisidonnaisuus, kilpailuhenkisyys ja markkinahenkisyys. Sisäisiä arvoja voidaan pitää siis myös pehmeinä ja ulkoisia arvoja kovina. Molemmista arvoista muodostettiin keskiarvomuuttuja, joiden reliabiliteetit nousivat korkeiksi. Sisäisten arvojen keskiarvomuuttujan reliabiliteetiksi tuli $\alpha = 0,766$ ja ulkoisten arvojen reliabiliteetiksi $\alpha = 0,760$. Jaottelua sisäisiin ja ulkoisiin arvoihin voidaan perustella näkökulmalla, jonka mukaan organisaation johtamisessa ja toiminnassa on olemassa ja määriteltävissä aina sekä ihmisläheisiä johtajuusarvoja että osittain liiketoiminnallisuuteen ja organisaation menestymiseen liittyviä arvoja, oli kyseessä sitten julkinen tai yksityinen toiminta.

Seuraavassa taulukossa 6 ovat kaikki arvot koottuna yhteen. Taulukossa ei esitetä 'vain vähän tärkeä' ja 'jonkin verran tärkeä' asteikkoarvoja, koska niillä ei ole niin suurta merkitystä tässä yhteydessä. Keskeisiä ovat arvot, joilla ei ole rehtorien/johtajien mielestä tärkeää merkitystä oppilaitosjohtamisessa ja ne, jotka rehtorit/johtajat kokivat melko tai erittäin tärkeiksi. Erittäin tärkeinä arvoina oppilaitosjohtajat pitivät oikeudenmukaisuutta (95 %, n=687), luottamuksellisuutta (95 %, n=688) ja tasa-arvoa (77 %, n=686). Myös oppilaiden tarpeisiin vastaaminen (64 %, n=686), avoimuus (64 %, n=686) ja yhteisöllisyys (58 %, n=687) koettiin hyvin tärkeiksi johtamisessa. Tehokkuus (64 %, n=687), taloudellisuus (62 %, n=686) ja normisidonnaisuus (45 %, n=685) olivat vastaajien mielestä melko tärkeitä arvoja, kun taas markkinahenkisyys (34 %, n=686) ja kilpailuhenkisyys (25 %, n=688) olivat arvoja, joilla oli rehtoreiden/johtajien mielestä vähäisin merkitys oppilaitosjohtamisessa. Vaikka taulukossa ei ole eritelty arvoja sisäisiin ja ulkoisiin arvoihin, erottuvat tuloksissa kuitenkin vahvimmin sisäiset arvot ja niiden merkitys oppilaitosjohtamisessa.

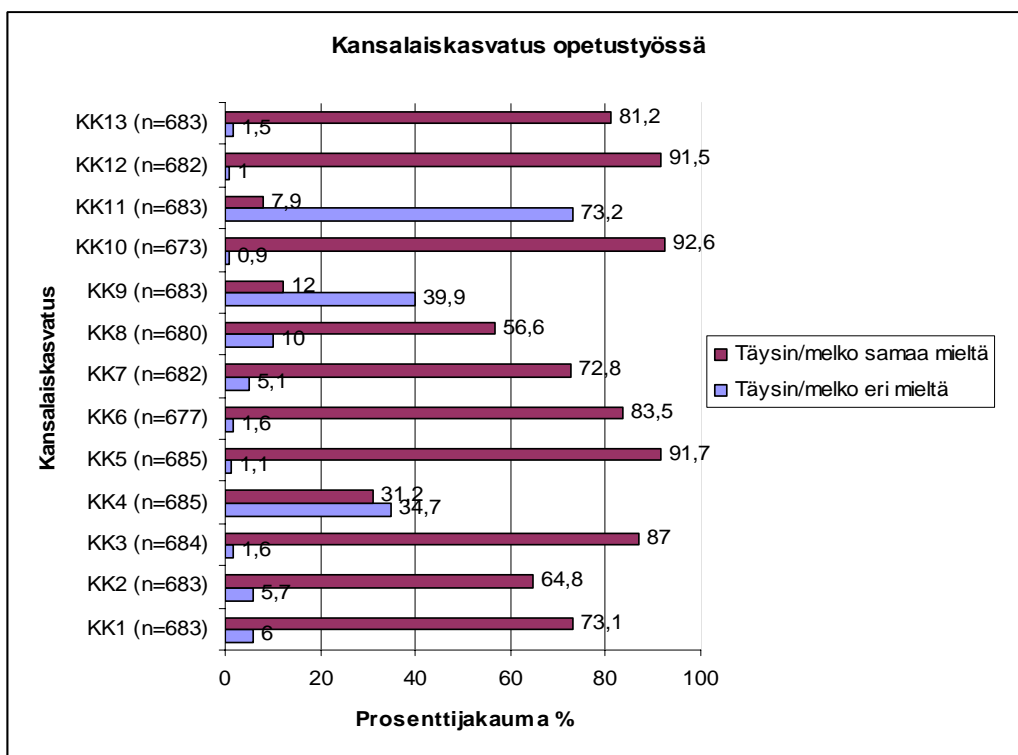
Taulukko 6. Arvojen merkitys oppilaitosjohtamisessa

Kolme tärkeintä arvoa liittyvät vahvasti työyhteisön johtamiseen yleensä ja siihen, miten ihmiset kokevat myös johdettavana olemisen. Tietenkin oppilaitoksen tärkeimpiä tehtäviä on vastata oppilaiden tarpeisiin, koska oppilaat ja heidän oppimisensa on toiminnan perustehtävä. Avoimuudella on vahva merkitys organisaatiossa, koska se luo pohjan keskustelulle ja toiminnan kehittämiselle kuin myös yhteisöllisyyden rakentamiselle. Organisaation johtamisessa tarvitaan näkökulmana myös tehokkuutta, taloudellisuutta ja normeja, jotka määrittelevät perustehtävän toteuttamista. Toisaalta markkina- ja kilpailuhenkisyydellä ei oppilaitoksen johtamisessa ajatella saavutettavan parempia tuloksia jo siitä syystä, että organisaatio tuottaa julkisen sektorin palveluja, eikä toiminta ole näin liiketoiminnallista.

Kansalaiskasvatuksen voidaan nähdä olevan yksi perustehtävistä opetustyössä. Yhteiskunnan ylläpitämä opetusjärjestelmä on keskeinen kansalaisten valmentaja, ja oppilaitosten tulee tukea aktiiviseen kansalaisuuteen kasvamista. Kansalaiskasvatuksessa kiinnitetään huomiota arvoihin, arvostusten rakentumiseen ja eettisten valintojen pohdiskeluun. Kansalaiskasvatukseen sisältyy poliittisen, taloudellisen,

kulttuurisen, sosiaalisen ja ekologisen toiminnan tukeminen (kts. Kuukka 2009). Tämä kysymysosio sisälsi yhteensä kolmetoista väittämää, joista muodostettiin keskiarvomuuttuja. Osion yksi muuttuja käännettiin samansuuntaiseksi muiden osion muuttujien kanssa, jotta kaikki muuttujat saatiin mittaamaan samantyyppisiä asioita. Tämä muuttuja käsitteli yhteiskunnalliseen keskusteluun kannustamista opetustyön tehtäväalueena. Osion ei poistettu yhtään muuttujaa, koska reliabiliteetti nousi korkeaksi ($\alpha=0,747$). Tutkimustuloksena opetustyön kansalaiskasvatuksen mittariston kolmetoista muuttujaa ovat yhteismitallisia ja mittaavat näin rehtorien/johtajien näkemyksiä kansalaiskasvatuksesta oppilaitoksessa.

Taulukko 7. Kansalaiskasvatus opetustyössä



Taulukon lyhennykset:

- KK1 (n=683)= Kaikkiin oppiaineisiin on hyvä sisällyttää kansalaiskasvatusta yhä enemmän
 KK2 (n=683)= Kansalaiskasvatusta tulee korostaa enemmän opetussuunnitelmassa
 KK3 (n=684)= Arvojen ja eettisyyden merkitystä tulee lisätä opetustyössä
 KK4 (n=685)= Oppilaiden arvot ovat ristiriidassa opetustyön arvojen kanssa
 KK5 (n=685)= Oppilaitoksen arvot tulee olla kaikkien näkyvillä
 KK6 (n=677)= Kansalaiskasvatus vahvistaa oppilaiden yhteisöllisyyttä
 KK7 (n=682)= Oppilaiden yhteiskunnallista osallistumisen valmiutta voidaan kehittää merkittävästi
 KK8 (n=680)= Kansalaisaktiivisuuteen valmentaminen on opetustyön tehtävä
 KK9 (n=683)= Kansalaisten poliittinen aktiivisuus lisääntyy
 KK10 (n=673)= Suvaitsevaisuuteen rohkaiseminen vaatii panostusta opetustyössä
 KK11 (n=683)= Yhteiskunnalliseen keskusteluun kannustaminen ei kuulu opetustyöhön
 KK12 (n=682)= Oppilaitoksen johtaja/rehtori toimii eettisenä esimerkkinä oppilaille ja opettajille
 KK13 (n=683)= Opetustyössä tulee korostaa enemmän ekologisia arvoja

Edellisessä taulukossa 7 rehtorit/johtajat olivat täysin tai melko samaa mieltä kansalaiskasvatuksessa erityisesti suvaitsevuuteen rohkaisemisesta (92,6 %, n=673), oppilaitoksen arvojen näkymisen tärkeydestä kaikille (91,7 %, n=685) ja rehtorin toimimisesta eettisenä esimerkkinä oppilaitoksessa (91,5 %, n=682). Hyvin samaa mieltä he olivat myös siitä, että arvoja ja eettisiä periaatteita tulee vahvemmin korostaa opetustyössä (87 %, n=684) ja että kansalaiskasvatus vahvistaa oppilaiden yhteisöllisyyttä (83,5 %, n=677) sekä opetustyössä tulee korostaa entistä enemmän ekologisia arvoja (81,2 %, n=683). Rehtoreista/johtajista 72,8 prosenttia (n=682) oli sitä mieltä, että oppilaiden yhteiskunnallista valmiutta voidaan merkittävästi kehittää, mutta ainoastaan hieman yli puolet vastaajista (56,6 %, n=680) arveli, että kansalaisaktiivisuuteen valmentaminen on nimenomaan opetustyön tehtävä. Kansalaiskasvatusta tulee kuitenkin korostaa opetussuunnitelmissa (64,8 %, n=683) ja sisällyttää kaikkiin oppiaineisiin yhä enemmän (73,1 %, n=683).

Oppilaitosjohtajista 73,2 prosenttia (n=683) oli täysin tai melko eri mieltä siitä, että yhteiskunnalliseen keskusteluun kannustaminen ei kuulu opetustyöhön. Toisin sanoen opetuksessa tulisi siis enemmän kannustaa oppilaita yhteiskunnalliseen keskusteluun, jotta siihen myös opittaisiin. Rehtoreista/johtajista 39,9 prosenttia (n=683) oli kuitenkin varsin epäileväisiä kansalaisten poliittisen aktiivisuuden lisääntymisestä yleensä tulevaisuudessa. Heistä (n=685) myös lähes yhtä moni oli sekä samaa (31,2 %) että eri mieltä (34,7 %) siitä, että oppilaiden arvot ovat ristiriidassa opetustyön arvojen kanssa, mikä sinänsä on varsin mielenkiintoinen ja pohdintaa aiheuttava tulos.

Opetustyön ja organisaation johtamista voidaan tutkia korrelaatioita käyttäen eli tarkastelemalla keskiarvomuuttujien keskinäisiä riippuvuuksia. Korrelaatiolla tarkoitetaan lineaarista yhteyttä kahden muuttujan välillä. (Metsämuuronen 2009: 349, 577.) Keskiarvomuuttujien välisiä korrelaatioita tullaan tarkastelemaan tässä tutkimuksessa kaikkien oppilaitosjohtamista käsittelevien osa-alueiden, kuten johtamisen, päätöksenteon, johtamisen vaativuuden ja haasteellisuuden sekä työhyvinvoinnin edistämisen yhteydessä. Samoin korrelaatioita tarkastellaan hallinnollisen työohjauksen merkityksen yhteydessä eli käyttäen hallinnollisen työohjauksen keskiarvomuuttujan lisäksi osaamisen ja tuen sekä johtamisosaamisen kehittämisen keskiarvomuuttujia.

Aluksi tarkastellaan oppilaitosjohtamisen arvojen ja kansalaiskasvatuksen keskiarvomuuttujien keskinäisiä riippuvuuksia, ja näiden kahden muuttujan lisäksi tarkasteluun otetaan mukaan myös johtamisen ja päätöksenteon keskiarvomuuttajat. Näillä kaikilla muuttujilla voidaan olettaa olevan keskeinen merkitys opetustyössä ja oppilaitosjohtamisen osaamisessa. Arvot on jaettu sisäisten ja ulkoisten

arvojen kahdeksi erilliseksi keskiarvomuuttujaksi. Lisäksi edelliset eriteltyt arvot on yhdistetty oppilaitosjohtamisen arvoiksi ja otettu mukaan korrelaatiotarkasteleluun kokonaisuutena. Taulukossa 8 havainnollistetaan erityisesti sisäisten ja ulkoisten arvojen, opetustyöhön kuuluvan kansalaiskasvatuksen, johtamisen ja päätöksenteon keskinäistä riippuvuutta.

Taulukko 8. Oppilaitosjohtamisen arvojen, sisäisten arvojen ja ulkoisten arvojen, kansalaiskasvatuksen, johtamisen ja päätöksenteon keskiarvomuuttujien korrelaatiot

Keskiarvomuuttujat		Oppilaitosjohtamisen arvot	Sisäiset arvot	Ulkoiset arvot	Kansalaiskasvatus opetustyössä	Päätöksenteko
Sisäiset arvot	Pearson ⁶					-,074
	p-arvo					,059
	N					656
Ulkoiset arvot	Pearson		,365***			,078*
	p-arvo		,000			,048
	N		655			643
Kansalaiskasvatus opetustyössä	Pearson ⁷	,396***	,340***	,318 ***		,000
	p-arvo	,000	,000	,000		,993
	N	622	642	632		635
Johtaminen	Pearson	,431***	,434***	,299 ***	,454 ***	
	p-arvo	,000	,000	,000	,000	
	N	625	645	633	630	

* Korrelaatio on tilastollisesti melkein merkitsevä, kun $0,01 < p \leq 0,05$

** Korrelaatio on tilastollisesti merkitsevä, kun $0,001 < p \leq 0,01$

*** Korrelaatio on tilastollisesti erittäin merkitsevä, kun $p \leq 0,001$

Tuloksien mukaan tilastollisesti erittäin merkitsevää riippuvuutta ilmenee oppilaitosjohtamisen sisäisten arvojen ($p < 0,001$, $n=655$) ja ulkoisten arvojen ($p < 0,001$, $n=655$) välillä. Riippuvuus on positiivista. Kokonaisuutta ajatellen voidaankin olettaa esitettyjen arvojen ilmenevän oppilaitoksessa ja opetustyössä. Tilastollisesti erittäin merkitsevä riippuvuus on myös kansalaiskasvatuksen ja sisäisten arvojen ($p < 0,001$, $n=642$) sekä ulkoisten arvojen ($p < 0,001$, $n=632$) välillä. Samoin kansalaiskasvatuksen arvojen ja oppilaitosjohtamisen yhdistettyjen arvojen välillä on tilastollisesti merkitsevä riippuvuus ($p < 0,001$, $n=622$). Riippuvuudet ovat positiivisia, ja oletettavaa on, että kansalaiskasvatus opetustyössä on hyvin

⁶ Pearsonin korrelaatiokerroin (r) kuvaa kahden muuttujan välistä yhteyttä. Se voi saada arvoja välille -1 ja 1. Mitä lähempänä ollaan 0-arvoa, sitä vähäisempi on yhteys muuttujien välillä.

arvolatautunut käsite, joka on rakentunut ajan saatossa vahvasti opetustyön arvojen yhteyteen (kts. Brownlee 2007; Kuukka 2009).

Johtamisen keskiarvomuuttuja korreloi tilastollisesti erittäin merkitsevästi oppilaitosjohtamisen arvojen ($p < 0,001$, $n=625$), sisäisten arvojen ($p < 0,001$, $n=645$), ulkoisten arvojen ($p < 0,001$, $n=633$) ja kansalaiskasvatuksen ($p < 0,001$, $n=630$) kanssa. Riippuvuudet ovat positiivisia. Vaikuttaa siis siltä, että kysymykseen vastanneiden rehtorien/johtajien mielestä oppilaitosjohtamisen arvot ja erityisesti sisäiset arvot sekä kansalaiskasvatus opetustyössä ovat tärkeitä peruslähtökohtia johtamisessa. Vaikka ulkoiset arvot ja johtaminen korreloivat keskenään tilastollisesti erittäin merkitsevästi, niiden riippuvuutta ilmaiseva korrelaatiokerroin ($r=0,299$) näyttää olevan kuitenkin hieman pienempi verrattuna muihin edellä mainittuihin keskiarvomuuttujiin. Vaikka oppilaitosjohtajat pitävät kaikkia arvoja tärkeinä johtamistyössään, näyttää siltä, että ulkoisten arvojen merkitys opetusorganisaation johtamisessa on kuitenkin vähäisempi. Oppilaitosyhteisöt ovat arvo-yhteisöjä, ja tällaiset arvoyhteisöt asettavat myös johtamiselle erityishaasteen: johtamisen tulee tukea yhteisönsä perustehtävää. Arvot ovat jokapäiväisen johtamisen ydintä. (Ahonen 2008: 45; Kuukka 2009: 89.) Tänä päivänä tarvitaan tarkoitukseksi osaamisen johtamista, jossa arvot ovat koko johtamistyön perusta (Ollila 2006: 186; Raasumaa 2010: 299).

Toisaalta ulkoisten arvojen keskiarvomuuttuja korreloi tilastollisesti melkein merkitsevästi päätöksenteon keskiarvomuuttujan kanssa ($p=0,048$, $n=643$) ja korrelaatio on positiivinen. Lisäksi sisäisten arvojen ja päätöksenteon keskiarvomuuttujien välinen korrelaatio on tilastollisesti suuntaa antava, mutta riippuvuus on negatiivinen. Ulkoiset arvot näyttävätkin olevan merkittävämpiä päätöksenteossa, kun taas sisäisten arvojen merkitys on lähes päinvastainen. Toisin sanoen päätöksentekoon rehtorit/johtajat yhdistävät selkeämmin esimerkiksi tehokkuuden, taloudellisuuden, suunnitelmallisuuden tai markkinahenkisyyden, kun taas esimerkiksi avoimuuden, joustavuuden, yksilöllisyyden tai oikeudenmukaisuuden ei ajatella liittyvän yhtä vahvasti päätöksien tekemiseen oppilaitoksissa.

Tuloksissa huomioitavaa on myös se, että kansalaiskasvatuksen ja päätöksenteon keskiarvomuuttujien välillä ei ole tilastollisesti minkäänlaista riippuvuutta, koska korrelaatiokerroin (r) on nolla ($n=635$). Samoin oppilaitosjohtamisen arvojen ja päätöksenteon keskiarvomuuttujien välinen yhteys, jota ei esitetä taulukossa 8, on myös hyvin minimaalinen ($r=0,021$, $n=634$). Vaikuttaa siis siltä, että rehtorit/johtajat kokevat kansalaiskasvatuksen opetustyössä hyvin erillisenä ja arvoihin sekä mahdollisesti emootioihin kytkeytyneenä johtamisen osa-alueena, kun taas päätöksenteko on johtamisen rationaalinen, lähes arvo- tai tunnevapaa toiminta-alue.

5.2 Oppilaitosjohtamisen osaaminen

Oppilaitosjohtamisen osaaminen on asioiden ja ihmisten johtamisosaamisen lisäksi oppilaitosyhteisön yleistä kehittämisosaamista. Johtamiskäyttäytyminen koostuu tehtäväsuuntautuneesta, vuorovaikutussuhdesuuntautuneesta ja muutossuuntautuneesta johtamisesta. (kts. Raasumaa 2010: 104.) Nämä osa-alueet sisältävät johtamiseen kuuluvat toiminnot, päätöksenteon, erilaiset vuorovaikutusmekanismit työyhteisön jäsenten välillä ja kehittämisen myös työhyvinvoinnin näkökulmasta (kts. Ollila 2006).

Oppilaitosjohtamisen osaamisen tarkastelu rehtorien/oppilaitosjohtajien näkökulmasta tapahtui varsinaisesti viiden osion avulla, joita olivat johtaminen, päätöksenteko, vaativuus, haasteellisuus ja työhyvinvoinnin edistäminen. Tämän analyysin tavoitteena on vastata ensimmäiseen päätutkimuskysymykseen, jolla pyritään tarkastelemaan johtamisosaamisen ilmenemistä ja merkitystä perus- ja lukio-opetusorganisaatioissa. Tutkimuksen väittämät on laadittu teoreettista viitekehystä ja aikaisempia tutkimuksia hyödyntäen.

Oppilaitoksen johtamista pyrittiin ensimmäisessä kysymysosiossa tarkastelemaan kuvaamalla rehtorien/johtajien näkemyksiä ko. asiasta. Johtamista koskevia väittämiä oli yhteensä kaksitoista, ja niiden tuottama informaatio tiivistettiin muodostamalla osiosta keskiarvomuuuttuja. Yksittäiset osiot eivät tästä näkökulmasta katsoen ole välttämättä niin mielenkiintoisia kuin se, mitä niiden takaa löytyy. Osiota käännettiin kolme muuttujaa samansuuntaisiksi muiden osion muuttujien kanssa, jotta muuttujien skaalaus saatiin vastaamaan toisiaan ja mittaamaan samantyyppisiä asioita. Nämä muuttujat käsittelevät työyhteisön jäsenten osaamisen ja hiljaisen tiedon hyödyntämistä sekä johtajan erityisvalmiuksia työyhteisön ristiriitojen ratkaisemisessa. Muuttujat ovat sinänsä tärkeitä johtamisen vuorovaikutussuhdesuuntautumisen osaamisessa, jota johtajalla tulee olla erityisesti henkilöstöjohtamisessa (kts. Raasumaa 2010). Kysymysosioista jätettiin pois yhteensä kolme muuttujaa. Kahden ensimmäisen käännetyn muuttujan lisäksi poistettiin väittämä, jonka mukaan johtaminen on ensisijaisesti päätösten toimeenpanoa. Näin saatiin osion reliabiliteetti nousemaan korkeaksi ($\alpha=0,616$). Tutkimustuloksena johtamisen mittariston yhdeksän muuttujaa ovat yhteismitallisia ja mittaavat näin rehtorien/johtajien johtamisosaamista oppilaitoksessa. Muuttujat yhdistävät tutkittavan asian osaamisen johtamisen teoreettiseen viitekehykseen (kts. Ollila 2006; Raasumaa 2010.)

Johtamisosaaminen oppilaitoksessa tarkoittaa, että organisaation arvot tulee määrittellä yhdessä henkilöstön kanssa ja eettisyyden tulee olla tärkein kulmakivi johtamisessa. Oppilaitosjohtaja osaa delegoida tehtäviä sopivassa määrin henkilöstöl-

le ja mahdollistaa työssä motivoitumisen. Johtamisella on merkittävä yhteys työyhteisön hyvään ilmapiiriin, ja työyhteisön ristiriitatilanteiden ratkaiseminen edellyttääkin rehtorilta/johtajalta erityisvalmiuksia. Oppilaitosjohtajien tulee edistää pedagogista kokeilutoimintaa ja kehittämistä nykyistä enemmän. Nämä ovatkin oppilaitosjohtamisen keskeisiä perusteemoja myös osaamisen johtamisessa (kts. Raasumaa 2010: 106). Rehtorin/johtajan tulee aktiivisesti myös osallistua työyhteisönsä toimintaan ja hänellä tulee olla vahva tietoisuus oppilaitoksen arjesta.

Oppilaitosjohtamisen päätöksentekoon liittyviä väittämiä oli yhteensä kymmenen. Väittämistä kaksi käännettiin samaan asteikkoon muiden väittämien kanssa. Nämä kohdistuivat rehtorien/johtajien toimintaan esittää vaihtoehtoisia päätöksiä työyhteisön jäsenten valittavaksi ja toisaalta sallia henkilöstön toimia mahdollisimman itsenäisesti. Jotta Cronbachin alfa saatiin nousemaan $>0,6$ ($\alpha=0,630$), oli kysymysosioista pudotettava pois yhteensä kuusi väittämää. Jäljelle jäivät muuttujat, joiden mukaan rehtori/johtaja on päätöksissään ehdoton, rehtori/johtaja tekee päätöksen ja ilmoittaa siitä muille, vallankäytöllä lisätään päätösten uskottavuutta sekä rehtori/johtaja tekee vaikeat päätökset ja kantaa niistä vastuun. Nämä jäljelle jääneet muuttujat ovat yhteismitallisia ja mittaavat kyseisiä asioita samalla tavalla, eli päätöksentekoprosessin näkökulmasta. Muuttujat sisältävät päätöksenteon elementtejä, jotka ovat olennaisia perinteisissä institutionaalisissa organisaatioissa, joita myös oppilaitokset edustavat. Valta ja päätöksenteko ovat auktorisoituneita oppilaitosyhteisössä, mikä näkyy erityisesti sen jäsenten odotuksissa. Rehtorit/johtajat toimivat odotetun päätöksenteon toimintamallin mukaisesti johtamistyössään (kts. Ahonen 2008: 113).

Jäljelle jääneet neljä päätöksenteon muuttujaa eivät kuitenkaan mittaa yleisesti ottaen tässä tutkimuksessa oppilaitosjohtajien toimintatapaa päätöksiä tehdessä. Rehtoreista/johtajista 69 % (n=670) oli täysin tai melko eri mieltä siitä, että vallankäytöllä lisätään päätösten uskottavuutta ja 52,3 % (n=673) ei vain tee päätöstä ilmoitusluontoisesti. Oppilaitosjohtajista lisäksi 49,3 % (n=673) oli täysin tai melko eri mieltä siitä, että heidän on oltava päätöksissään ehdottomia. Vaihtoehtoisten päätösten esittäminen (68,4 %, n=671), työyhteisön jäsenten vastuun lisääminen suunnittelussa ja organisoinnissa (94,4 %, n=673), työyhteisön jäsenten kuuleminen ennen päätöksentekoa (97 %, n=673), mahdollisimman itsenäisen toiminnan salliminen (74,9 %, n=670) ja rehtorin/johtajan määräämät rajat, joiden puitteissa ryhmä tekee päätöksen (78,1 %, n=671) olivat väittämiä, joista rehtorit/johtajat olivat täysin tai melko samaa mieltä. Nämä väittämät edustavat tutkimuksen vahvaa strategista ajattelua ja päätöksentekotahtoa oppilaitosjohtamisessa. Näkökulmasta, jonka mukaan päätöksiä ei voi tehdä ennen ylemmän tahon päättäjien kuulemista, oppilaitosjohtajilla (n=672) oli mielipide sekä puolesta (34 %) että vastaan (39,1 %). Näkökulma kytkeytyy perinteiseen, normiohjattuun

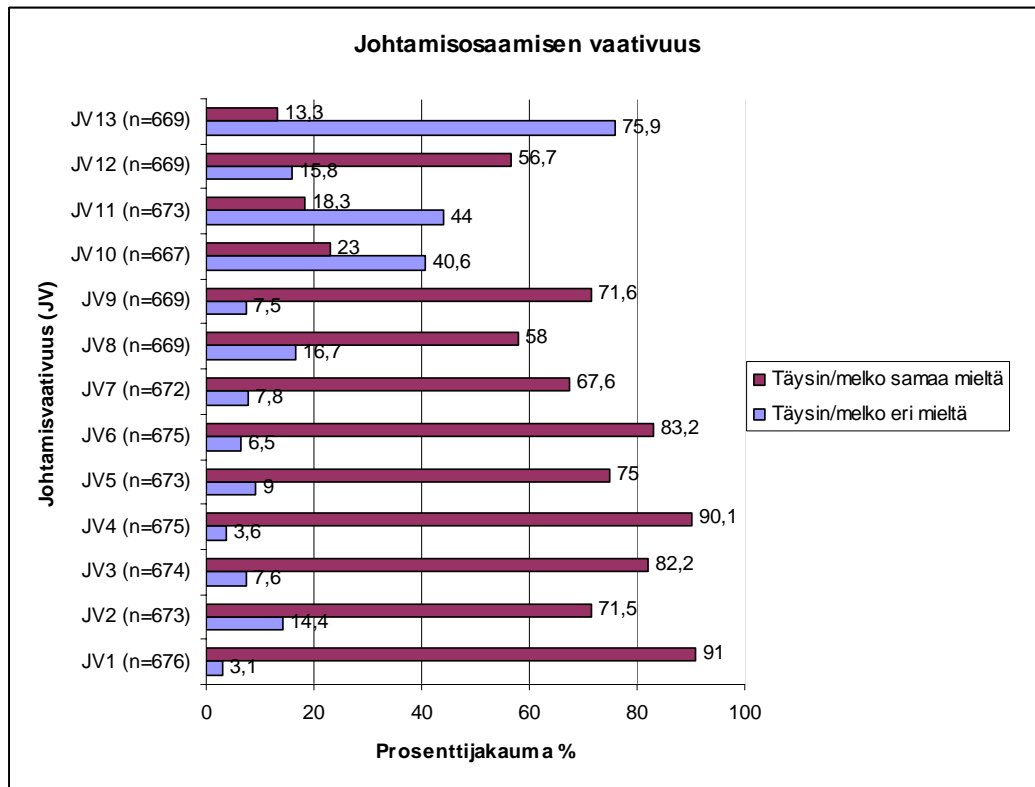
johtamistoimintaan. Joka tapauksessa osaamisen johtamiseen liittyvän ajattelun ja uuden tutkimustiedon myötä johtaminen oppilaitoksissa on ilmeisessä muutoksessa (kts. Raasumaa 2010; Ollila 2006).

Vaativuus tarkoittaa lähinnä johtamistehtävään liittyviä vaikeaksi koettuja osalualueita tai ilmiöitä. Väittämiä tässä osiossa oli yhteensä kolmetoista, jotka kaikki olivat tämän tutkimuksen mukaan yhteismitallisia muuttujia. Cronbachin alfa oli 0,6, mikä osoittaa muuttujien reliabiliteetin olevan riittävän korkea. Tuloksista voidaan todeta, että oppilaitosjohtaminen on vaativaa silloin, kun erilaisia ristiriitaisia tilanteita ja vuorovaikutusongelmia syntyy eri henkilöiden tai henkilöstöryhmien välille työyhteisön sisällä tai sidosryhmien kanssa. Ristiriitoja voi syntyä opettajakunnan piirissä, opettajien ja oppilaiden, opettajien ja oppilaiden vanhempien sekä rehtorin/johtajan ja henkilökunnan välille. Toisaalta myös, jos resurssien jakamisen ja kohdentamisen tavoitteet ovat hyvin eriäviä, tiedonkulku ei toimi riittävän hyvin tai palautteenanto työyhteisössä tai ylemmältä taholta on niukkaa, lisäävät ne johtamistyön vaativuutta. Samoin johtamistyön vaativuus nousee silloin, kun työyhteisössä motivaatio on jostain syystä vähissä tai tarvitaan erityistä motivoituneisuutta esimerkiksi toimintatapojen muutosten yhteydessä. Opetus- ja kasvatustyön organisoiminen ja tuloksellisuuden arvioiminen sekä paikallisesti että valtakunnallisesti ja työyhteisössä eri-ikäisten henkilöiden johtaminen ovat vaativuutta kasvattavia tekijöitä oppilaitoksen johtamisessa. Ristiriita pedagogisen johtamisen vähyydessä verrattuna hallinnollisen johtamisen määrään vaikeuttaa myös rehtorien/johtajien työtä. (vrt. Pennanen 2006; Pietiläinen 2010.)

Seuraavassa taulukossa 9 tarkastellaan tarkemmin oppilaitosjohtamiseen liittyvien vaativuuksien tuloksia prosenttijakaumin. Vastanneet kokivat oppilaitosjohtamisessa erityisen vaikeiksi erilaiset ristiriitatilanteet. Täysin samaa tai melko samaa mieltä vastaajat olivat johtamisen vaikeudesta silloin, kun syntyy ristiriitatilanteita rehtorin/johtajan ja henkilökunnan välille (JV4=90,1 %, n=675) tai opettajakunnan piirissä (JV1=91 %, n=676) tai kun opettajien ja oppilaiden vanhempien väliset suhteet mutkistuvat (JV3=82,2 %, n=674). Vaikeina johtamisen osalualueina voidaan pitää myös tiedonkulkuun ja työyhteisön keskinäiseen palautteenantoon liittyviä kysymyksiä. Vastaajien (83,2 %) mielestä johtaminen vaikeutuu, jos sisäinen tiedonkulku (JV6) ei tavoita kaikkia henkilöitä riittävän hyvin, ja toisaalta, jos työyhteisön keskinäinen (JV9) ja ylemmän tahon (JV8) palautteenanto on niukkaa. Resurssien jakamisen ja kohdentamisen eriävät tavoitteet (JV5) aiheuttavat usein johtamisessa pulmia, joista rehtoreista 75 prosenttia oli melko samaa tai täysin samaa mieltä. Tilanteet, joissa rehtorin tulee edellyttää työyhteisöltä vahvempaa motivaatiota (JV7), ovat myös melko vaativia johtamistyössä. Rehtorit/johtajat tavoittelevat lisäksi vähintään tasapainoa pedagogisen ja hallinnollisen johtamisen välille, koska 56,7 prosenttia vastaajista kokee suhteelli-

sen ongelmallisina olosuhteet, joissa pedagogista johtamista on vähemmän kuin hallinnollista johtamista.

Taulukko 9. Johtamisosaamisen vaativuus (JV1-JV13) prosenttijakaumina



Taulukon lyhennykset:

- JV1(n=676)=Opettajakunnan piirissä esiintyy ristiriitaisia ryhmittymiä
- JV2(n=676)=Opettajien ja oppilaiden välillä on ongelmatilanteita
- JV3(n=674)=Opettajien ja oppilaiden vanhempien väliset suhteet mutkistuvat
- JV4(n=675)=Rehtorin/johtajan ja henkilökunnan välille syntyy ristiriitoja
- JV5(n=673)=Resurssien jakamisen ja kohdentamisen tavoitteet ovat eriäviä
- JV6(n=675)=Sisäinen tiedonkulku ei saavuta kaikkia henkilöitä
- JV7(n=672)= Työyhteisöltä edellytetään vahvempaa motivaatiota
- JV8(n=669)=Palaute ylemmältä taholta on niukkaa
- JV9(n=669)=Työyhteisön keskinäinen palautteenanto on vähäistä
- JV10(n=667)=Opetus- ja kasvatustyön organisointia arvioidaan paikallisesti kuntatasolla
- JV11(n=673)=Opetus- ja kasvatustyön tuloksellisuutta arvioidaan valtakunnallisesti
- JV12(n=669)=Pedagogista johtamista on vähemmän kuin hallinnollista johtamista
- JV13(n=669)=Työyhteisössä on eri-ikäistä henkilöstöä

Toisaalta vastaajat eivät koe vaativiksi opetus- ja kasvatustyön organisoinnin (JV10) ja tuloksellisuuden (JV11) arviointia paikallisella tai valtakunnallisella tasolla, eivätkä myöskään sitä, että työyhteisössä on eri-ikäisiä työntekijöitä johdettavina (JV13).

Oppilaitosjohtamisen haasteellisuutta kuvaavia väittämiä oli yhteensä yhdeksän. Tämän osion muuttujat olivat selkeästi yhteismittallisia, koska Cronbachin alfa oli erittäin korkea ($\alpha=0,834$). Haasteellisuutta johtamisessa ilmentävät erilaiset mahdollisuudet tai vaativuudet saada toteutettua ehkä hieman abstraktejakin asioita

innovatiivisesti. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi arvojen ja eettisten periaatteiden rationaalinen toteuttaminen sekä tasapainon hakeminen pedagogisen ja hallinnollisen johtajuuden välille. Toisaalta myös oman aktiivisen toimimisen näkyminen työyhteisössä ihmisten osallistumisen ja yhteishengen lisäämisessä, ristiriitaisten asioiden selvittämisessä ja toiminnan kehittämisessä ovat oppilaitosjohtamisessa haasteellista. Henkilöstön saaminen yhdessä toimimaan yhteisten pelisääntöjen mukaisesti ja suunnittelemaan sekä kehittämään työyhteisön toimintaa voivat osoittautua vaativiksikin asioiksi. Mistä löytää keinoja motivoitumisen mahdollistamiseksi ja mistä löytää aikaa sekä voimavaroja osallistua oppilaitoksen käytännön elämään ja arkeen, vaikka mielenkiintoa riittäisikin? Henkilöstön ohessa oppilaitoksissa ovat oppilaat, joita olisi tarpeellista saada mukaan oppilaitoksen suunnitteluun ja kehittämiseen. Toisaalta koordinoijana toimiminen oppilaitoksen ja sidosryhmien välillä voivat osoittautua haasteellisiksi asioiksi oppilaitosjohtamisessa. Tulokset osoittavat, että tutkimukseen vastanneet rehtorit/johtajat kokevat haasteelliset tekijät oppilaitosjohtamisessa hyvin samansuuntaisesti (vrt. Pietiläinen 2010).

Työhyvinvoinnin edistäminen oppilaitoksessa on koko työyhteisön asia, mutta rehtorin/johtajan toiminnalla on hyvin ratkaiseva merkitys kokonaisuutta ajatellen. Tämä kysymysosio koostui neljästätoista väittämästä, joilla pyrittiin mittaamaan johtajan toimintaa oman työyhteisön työhyvinvoinnin edistämiseksi. Väittämistä yksi käännettiin muun skaalan suuntaiseksi. Sen jälkeen väittämistä muodostettiin keskiarvomuuuttaja, jonka reliabiliteetti nousi korkeaksi ($\alpha=0,766$). Tutkimustuloksena työhyvinvointia kuvaavan mittariston kaikki muuttujat ovat yhteismitallisia ja mittaavat näin rehtorien/johtajien työhyvinvoinnin edistämistä oppilaitoksessa. Oppilaitosjohtamisen osaaminen sisältää näin myös valmiudet työyhteisön työhyvinvoinnin ylläpitämiseen ja edistämiseen.

Työhyvinvointia edistävä oppilaitosjohtaja puuttuu työyhteisössään välittömästi ristiriita- ja kiusaamistilanteisiin, koskevat ne sitten oppilaita tai kohdistuvat henkilöstöön. Hän on käytettävissä silloin, kun häntä tarvitaan, ja hän toimii esimerkiksi muille työyhteisön jäsenille ja myös oppilaille. Esimerkillisyys näkyy lisäksi palautteen antamisessa, kannustamisessa ja arvostuksen antamisessa. Rehtori/johtaja suhtautuu myönteisesti osaamisen kehittämiseen ja työyhteisön jäsenten vaikuttamismahdollisuuksien lisäämiseen sekä järjestää tarvittaessa mahdollisuuden työnohjaukseen, mikäli työntekijä sitä kokee tarvitsevänsä (kts. Gilley ym. 2010). Motivoitumisen mahdollisuuksien lisääminen ja työyhteisön monipuolisen osaamisen hyödyntäminen kuuluvat työhyvinvoinnin edistämiseen, samoin kuin oppilaitosjohtajan oma aktiivinen osallistuminen oppilaitoksen tapahtumiin ja aivan jokapäiväiseen arkeen.

Oppilaitosjohtamisen osaamista tutkitaan seuraavaksi korrelaatioita käyttäen tarkastelemalla oppilaitoksen johtamisen, päätöksenteon, johtamisen vaativuuden ja haasteellisuuden sekä työhyvinvoinnin edistämisen keskinäisiä riippuvuuksia. Tuloksien mukaan tilastollisesti erittäin merkitsevää riippuvuutta ilmenee työhyvinvoinnin edistämisen ja johtamisen välillä ($p < 0,001$, $n = 603$). Riippuvuus on positiivista ja vaikuttaa siis siltä, että työyhteisöissä, joissa jokainen yksilö kokee voivansa hyvin, myös johtaminen onnistuu työntekijälähtöisesti. Työhyvinvoinnin mahdollistaminen edellyttää rehtorilta/johtajalta vahvaa johtamisosaamista. Työhyvinvoinnin ja päätöksenteon välinen korrelaatio on tilastollisesti melkein merkitsevä ($p = 0,024$, $n = 613$) ja positiivinen. Muuttujien välillä on keskinäistä riippuvuutta. Näin ollen silloin, kun johtaja tekee päätöksiä, hän samalla edistää työhyvinvointia työyhteisössä. Päätöksenteon oletuksena on, että se on suhteellisen rationaalista ja operationaalista. Hyvinvoinnin edistämässä on kyse inhimillisistä elementeistä, jotka vaativat päätöksentekoa, mutta edellyttävät ihmisten johtamisen osaamista ja toisaalta osaamisen johtamisen oivaltamista (Ollila 2006).

Avoimeen kysymykseen, miten toimit muulla tavoin työyhteisössäsi työhyvinvoinnin edistämiseksi, tuli yhteensä ainoastaan 39 (5,6 %, $n = 691$) hajanaista vastausta, joten mitään yleistyksiä koko vastaajajoukkoa ajatellen ei voi tehdä. Näiden yksittäisten vastausten poimintojen mukaan jotkut rehtorit/johtajat edistävät työhyvinvointia kohtelemalla kaikkia tasa-arvoisesti, olemalla aina läsnä, palkitsemalla ja kannustamalla. Lisäksi he järjestävät yhteisiä tapahtumia tai ainakin pyrkivät mahdollisuuksien mukaan itse osallistumaan tilaisuuksiin ja oppilaitoksen arkeen. Nämä oppilaitosjohtajat myös kannustavat henkilöstöä koulutuksiin, pitävät säännöllisiä kehityskeskusteluita ja antavat positiivista palautetta muiden kuullen. He eivät puutu itse heti ensimmäiseksi esim. kiusaamistilanteisiin, vaan vasta raikeimmissa tapauksissa. Lisäksi tärkeä on löytää joustoa arjen tilanteissa ja pyrkiä kuuntelemaan sekä tukemaan oman työyhteisön jäseniä. ”*Kannustamalla, motivoimalla ja luomalla uskoa tulevaisuuteen, nostamalla esiin hyviä ja positiivisia asioita*”, oli erään vastaajan keino työhyvinvoinnin edistämiseksi.

Johtamisen haasteellisuudella on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys johtamisen vaativuuden ja päätöksenteon välillä ($p < 0,001$, $n = 613$ ja 642). Yhteys on positiivinen. Oppilaitosjohtaminen on sitä haasteellisempaa, mitä vaativampia kysymyksiä ja ilmiöitä sekä päätöksentekoa edellyttäviä tilanteita työyhteisössä esiintyy. Tilastollisesti erittäin merkitsevä positiivinen korrelaatio on myös vaativuuden ja päätöksenteon välillä ($p < 0,001$, $n = 628$). Oppilaitoksen johtaminen koetaan vaativaksi päätöksentekoa edellyttävissä tilanteissa. Lisäksi vaativuuden ja johtamisen välinen yhteys on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0,001$, $n = 614$), ja korrelaatio on silloin negatiivinen. Tästä voidaan päätellä, että johtamisen vaatavuuden kasvaessa rehtorilla/johtajalla tulee olla yhä vahvempaa osaamista ja

taitoja selvittääkseen vaativista tilanteista työyhteisössään (kts. Hämäläinen ym. 2002; Jouttimäki 2006). Lähes samoin voidaan olettaa käyvän johtamisen ja päätöksenteon välillä. Riippuvuus on tilastollisesti melkein merkitsevä ($p=0,019$, $n=642$) ja se on negatiivinen. Mitä hankalampia päätöksiä tehdään, sitä heikomaksi rehtorit/johtajat voivat kokea johtamisosaamisensa. Taulukossa 10 on havainnollistettu johtamisen, päätöksenteon, vaativuuden, haasteellisuuden ja työhyvinvoinnin edistämisen keskiarvomuuttujien korrelaatiot. Mukaan on otettu ainoastaan korrelaatiot, joilla on tilastollista merkitsevyyttä.

Taulukko 10. Oppilaitosjohtamisen eri osioiden keskiarvomuuttujien korrelaatiot.

Keskiarvomuuttujat		Päätöksenteko	Vaativuus	Haasteellisuus	Työhyvinvoinnin edistäminen
Johtaminen	Pearson	-,092 *	-,181 ***		,430 ***
	p-arvo	,019	,000		,000
	N	642	614		603
Päätöksenteko	Pearson		,155 ***	,152 ***	,091 *
	p-arvo		,000	,000	,024
	N		628	642	613
Vaativuus	Pearson			,374 ***	
	p-arvo			,000	
	N			613	

* Korrelaatio on tilastollisesti melkein merkitsevä, kun $0,01 < p \leq 0,05$

** Korrelaatio on tilastollisesti merkitsevä, kun $0,001 < p \leq 0,01$

*** Korrelaatio on tilastollisesti erittäin merkitsevä, kun $p \leq 0,001$

5.3 Oppilaitosjohtamisen laadulliset kuvaukset

Rehtoreille/johtajille esitettiin kaksi avointa kysymystä. Ensimmäinen kysymys koski oppilaitosjohtamista, päätöksentekoa ja haasteellisuutta. Kysymyksellä pyrittiin tarkentamaan ja syventämään käsiteltävää asiaa ja tuomaan tutkimukseen enemmän rehtorien/johtajien henkilökohtaisempaa kokemusta. Toisessa kysymyksessä haettiin vastauksia hyvän oppilaitosjohtamisen mallintamiseen ja keskeisten valmiuksien määrittämiseksi hyvälle johtamiselle. Vastaukset analysoitiin käyttämällä aineiston sisällönanalyysiä. Avointen kysymysten vastausten avulla voidaan saada lisäinformaatiota tutkimukseen.

Ensimmäiseen kysymykseen tuli kaiken kaikkiaan 125 vastausta (18 %, $n=691$), jotka on eritelty aihepiireittäin yhdeksään teemaryhmään. Näitä ovat: rehtorien/johtajien ajankäyttö, johtajuus, työn kuvaus yleensä, kokemukset omasta koulusta, työyhteisö ja työhyvinvointi, päätöksenteko, haasteet sekä kommentit kyselyyn liittyen. Seuraavassa esitetään muutamia keskeisiä otteita avoimen kysymyk-

sen teemoista. Otteet eivät ole yleistettävissä koko joukkoon, vaan ne perustuvat yksittäisten oppilaitosjohtajien kokemuksiin ja mielipiteisiin.

Ajankäytön ja ajan riittämättömyyden oppilaitosjohtajat kokivat turhauttavina. Aikaa menee liikaa hallinnollisiin tehtäviin, erilaisiin kyselyihin ja määräyksien noudattamiseen, jopa opetustunteja on liikaa. Johtaminen voidaan kokea seuraavalla tavalla siteeraten erästä rehtoria: *”Ajan puute ja jatkuvasti lisääntyvät hallinnolliset tehtävät vievät aikaa pedagogiselta johtamiselta ja ihmisten kohtaamiselta.”* Oppilaitosjohtaminen on erittäin haasteellista ja yhä enemmän henkilöstöjohtamista. Se on palkitsevaa silloin, kun voi havaita pitkäjänteisen työn myönteisiä tuloksia. Hallinnollinen byrokratia ei saa viedä rehtorin työpanosta todellisen johtamisen haasteilta. Hallinnon tuki koulunjohtamiseen on monen oppilaitosjohtajan mielestä niukkaa tai olematonta. Resursseja vähennetään, lomautusuhka sekä sijaiskielto vaikeuttavat toimintaa ja vastuuta lisätään jatkuvasti. On tärkeää kohdata hankalalta tuntuja asioita ilman väistelyä. Työntekijöille ja oppilaille täytyy antaa tarvittaessa mahdollisuus purkaa mielteitään häiriöttömästi. Päätettävistä asioista olisi hyvä tiedottaa ajoissa pohdintaa varten. Oppilaitosjohtaminen on enenevässä määrin ihmissuhdejohtamista. Siksi se on haasteellista ja tekee työstä mielenkiintoisen ja vaihtelevan. Oppilaitosjohtajan pitää tuntea alaiset ja heidän resurssinsa sekä erikoisosaamisensa. Rehtori/johtaja on tärkeä henkilö edistettäessä työviihtyvyyttä ja opettajien jaksamista. Oppilaita ei saa aliarvioida ja suhteet oppilaiden koteihin tulee pitää kunnossa. Rehtorin/johtajan työssä pärjää olemalla hyvä kuuntelija. *”Tärkeät pikkutakkiherrat ja jakkupukujohtajattaret piiloutuvat usein titteleidensä taakse ja vieraantuvat oman koulunsa arjesta. Kaikille ei vain valta sovi”*. Tasa-arvoinen ja oikeudenmukainen johtaminen tasoittaa työn haasteellisuutta ja parantaa yhteisön hyvinvointia parhaiten.

Koska oppilaitosjohtajien hallinnollinen työ lisääntyy koko ajan, jää pedagogiseen kehittämiseen ja kokeiluun liian vähän aikaa. Opettajat eivät jaksakaan työssään ja oppilaiden kiinnostus sovittuja sääntöjä kohtaan saattaa heiketä. Työyhteisössä voidaan huonosti, eikä rehtori yksin pysty muuttamaan suuntaa, jos päätöksentekijät vaativat yhä enemmän tehokkuutta ja tuottavuutta. Aito hyvä huolehtiminen työhyvinvoinnista ja osallistava johtaminen tuottavat aina hyvän tuloksen. Työyhteisön on myös hyvä opetella nauttimaan yhdessä yhteisön jäsenten onnistumisista. Rehtorin/johtajan pitää luottaa siihen, että ammattitaitoinen henkilöstö hoitaa tehtävänsä ilman, että heitä pitää kontrolloida. Luottamus parantaa työyhteisön ilmapiiiriä ja motivoi työssä (kts. Lehtonen 2009).

Oppilaitosjohtajien työhyvinvointia tulisi parantaa ja jaksamista tukea, koska heiltä edellytetään kaikilla tasoilla ja kaikissa asioissa liiankin paljon (kts. Lehtonen 2009). Aika ei riitä ja voimattomuuden sekä riittämättömyyden tunne on välillä

suuri. Oppilaitoksen johtaminen on kuitenkin haasteellista, koska uusia tilanteita tulee ilman ennakkovaroituksia ja asioihin on kyettävä reagoimaan nopeasti. Päätös täytyy tehdä usein välittömästi, eikä ole aikaa kysyä aina muun henkilöstön mielipidettä, vaikka haluaisi olla demokraattinen ja kuulla opettajia ennen lopullista päätöstä. Oppilaitoksen johtaminen, siinä arjessa kiinteästi toimiminen, on monen rehtorin/johtajan mielestä äärettömän mielenkiintoista ja monipuolista työtä. Haasteellisinta on rajata työtä, koska tälle työlle on ominaista, ettei koskaan saa kaikkea tehtyä niin hyvin ja paljon kuin haluaisi tehdä. Monien eri hallinto-tehtävien keskittäminen yhdelle henkilölle tuo aina omat yksinäiset paineensa työlle.

Rehtorien/johtajien tehtäväkenttä ja vaatimukset ovat lisääntyneet valtavaa vauhtia. Suuri haaste onkin tasapainotella työn ja vapaa-ajan välillä. Kaupunkien isoissa organisaatioissa rehtorien tulee olla moniosaajia ja heidän tulee kyetä omaksumaan myös eri toimialoista asioita omaan työkenttäänsä. Kaikesta pitäisi olla vilpittömän kiinnostunut ja valmis tehokkaasti sitoutumaan. Suunnittelu, visiot, missio ja strategiat helpottavat arkea, mutta ulkopuolelta asetetut sektorikohtaiset vaatimukset ovat usein tavoitetasoltaan liian korkeita ja yksipuolisia näkemyksiä, joten niiden sovittaminen arkeen ei välttämättä teoriassakaan ole mahdollista jokaisen kohdalla.

Oppilaitosjohtamisessa demokratiavaatimus joskus hidastaa asioiden hoitoa. Toisaalta työyhteisön sitoutuminen erilaisten asioiden hoitamiseen voi parantua. Tällaiset haasteet ovat kasvamassa. Lisäksi yksi keskeinen oppilaitosjohtamisen haaste on saada opettajat hyväksymään se, että opettajuus on muuttunut merkittävästi viimeisen 20 vuoden aikana. Joka tapauksessa, haasteista ja vaatimuksista huolimatta oppilaitoksen johtamisesta voi olla myös tällaista mieltä:

”On muuten upeaa työskennellä rexinä!”

Toisella avoimella kysymyksellä pyydettiin rehtoreita/johtajia pohtimaan hyvää oppilaitosjohtamista ja mainitsemaan viisi keskeisintä valmiutta, jotka heidän mielestään oppilaitoksen johtajalla tulee olla. Kysymykseen saatiin vastauksia runsaasti ja epäsymmetrisesti. Niitä järjestelemällä luokkiin saatiin muodostettua kymmenen teemaryhmää, jotka olivat henkilöstöjohtaminen (n=138), yleinen johtamistaito (n=331), johtajan ominaisuudet (n=252), pedagogisuus (n=101), vuorovaikutustaidot (n=82), talouden ja lainsäädännön tuntemus (n=64), ihmishuuhdetaidot (n=93), ristiriitojen hallinta (n=14), yhteistyötaidot (n=80) ja oppilashuoltoon liittyvät taidot (n=13). Lukumäärät kertovat eri teema-alueisiin kerättyjen valmiuksien kokonaismäärän, ei kysymykseen vastanneiden määrää. Eniten hyvän oppilaitosjohtamisen valmiuksia saatiin näin yleiseen johtamistaitoon ja johtajan ominaisuuksiin. Sen sijaan ristiriitojen hallinnassa tarvittavia ongelma-

ratkaisutaitoja ja oppilashuoltoon liittyviä taitoja eivät rehtorit/johtajat avointen vastausten perusteella tuoneet enempää esiin. Voidaan tietenkin olettaa, että osa tähän kategoriaan kuuluvia valmiuksia sisältyy kuitenkin yleiseen johtamistaitoon, henkilöstöjohtamiseen ja johtajan ominaisuuksiin tai ihmissuhdetaitoihin. Seuraavalla sivulla olevaan taulukkoon 11 on koottu keskeisiä teemoihin liittyviä rehtorien/johtajien mainitsemia hyvän oppilaitosjohtamisen valmiuksia.

Hyvän oppilaitosjohtamisen kuvaaminen ei ole yksiselitteistä. Rehtori/johtaja tarvitsee lukemattoman määrän valmiuksia ollakseen hyvä johtaja. Hyvä johtaja ymmärtää henkilöstönsä merkityksen kokonaisuudessa. Hän on johdonmukainen ja oikeudenmukainen asiantuntija, jolla on arvot kohdallaan ja empatiakyky tallella. Häntä on helppo lähestyä, hän kuuntelee ja sietää erilaisuutta. Erilaisten ihmisten kanssa ja verkostoissa toimiminen on luontevaa. Hänellä on ajantasaiset tiedot lainsäädännöstä ja taloudellisten asioiden ymmärtämistä riittävästi. Hänen paineensietokykynsä kestää haastavien tilanteiden selvittelyssä, ja hän ymmärtää oppilaiden sekä henkilöstön edun työyhteisössä (vrt. Raasumaa 2010).

Taulukko 11. Kuvauksia hyvästä oppilaitosjohtamisesta

Henkilöstöjohtaminen	Yleinen johtamistaito	Johtajan ominaisuudet
*alaisten kuuntelu ja kritiikin kestäminen *avoin yhteistoiminta koko henkilöstön kanssa *arjen ymmärtäminen alaisten työtehtävissä *osaamisen johtaminen *pitää huolta tärkeimmistä voimavarasta, työntekijöistä *henkilöstön hyvinvoinnista huolehtiminen	*ajanhallinta ja kokonaisuuk- sien hahmottaminen *ennustettavuus ja ennakoin- tikyky *johtamisosaaminen *jaettu johtajuus ja kehittämi- nen *kokonaisuuksien hallinta *delegointi ja organisointi *asioiden ja toimintaympäris- tön hallinta	*avarakatseisuus, johdonmu- kaisuus, tasapuolisuus, asian- tuntijuus ja joustavuus *eettinen osaaminen *avoimuus ja tunneäly *kehittämissuuntautuneisuus *epävarmuuden ja epämääräi- syyden sietokyky *halu vaikuttaa asioihin ja ihmisiin eettisyyttä edistävällä tavalla
Pedagogisuus	Vuorovaikutustaidot	Talouden ja lainsäädännön tuntemus
*ammattiosaaminen *arjen työn hallinta oppilai- toksessa, pedagoginen johta- minen *eettiset arvot kohdallaan, arvojohtaminen *perustehtävän laaja tuntemus	*avoimen ilmapiirin rakenta- minen *erimielisyyden ja erilaisuu- den hyödyntäminen *hyvät viestintä- ja vuorovai- kutustaidot *lähestyttävyyys	*ajantasaiset tiedot normeista *hyvinvointiosaaminen *tehokkuusosaaminen *koululainsäädännön hyvä tuntemus *talouden johtaminen ja kehit- täminen
Ihmissuhdetaidot	Ristiriitojen hallinta	Yhteistyötaidot
*tilan antaminen yksilöllisyy- delle ja erilaisuuden hyväk- syminen *demokraattisuus ja empatia *luotettavuus, oikeudenmu- kaisuus, avoimuus	*hyvä kiireen ja paineen sie- tokyky *ongelmanratkaisukyky ja haastavien tilanteiden selvitte- ly arjessa *ristiriitojen sovittelu	*kyky tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa *kyky toimia verkostoissa *moniammatillinen yhteistyö *neuvottelukyky ja sosiaali- suus
	Oppilashuoltoon liittyvät taidot	
	*oppilaiden ja henkilöstön turvallisesta työympäristöstä huolehtiminen *oppilaan edun näkeminen ja sen eteen toimiminen	

5.4 Hallinnollinen työnohjaus, johtamisosaamisen kehittäminen ja tukeminen

Seuraavan analyysin tavoitteena on vastata toiseen päätutkimuskysymykseen, jolla pyritään tarkastelemaan hallinnollisen työnohjauksen roolia johtamisosaamisen kehittämisessä ja tukemisessä. Tässä tutkimuksessa hallinnollisen työnohjauksen merkitys oppilaitosjohtamisessa perustuu niiden rehtorien/johtajien vastauksiin, jotka ovat kokeneet työnohjauksen jossain muodossa tai perehtyneet siihen enemmän. Hallinnollista työnohjausta kuvaavia muuttujia oli yhteensä kuusitoista ja lisäksi kaikille tutkimuksen vastaajille tarkoitettu muuttuja, joka liittyi kiinnostavuuteen hankkia hallinnollista työnohjausta. Muuttujien muodostamisen lähtökohtina olivat tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä ja aihetta käsittelevistä tutkimuksista nousseet peruseriaatteet. Kaksi muuttujaa käännettiin samaan asteikkoon muiden muuttujien kanssa, jolloin niihin saatiin muiden muuttujien kanssa samansuuntainen näkökulma. Nämä liittyivät hallinnolliseen työnohjaukseen, sen oppilaitosjohtajan perustyöstä vievään aikaan sekä toiminnan pakollisuuden ja hyödyttömyyden kokemuksiin. Muuttujat mittasivat erittäin yhteismittallisesti hallinnollista työnohjausta ja sen merkitystä oppilaitosjohtamisessa ($\alpha=0,913$).

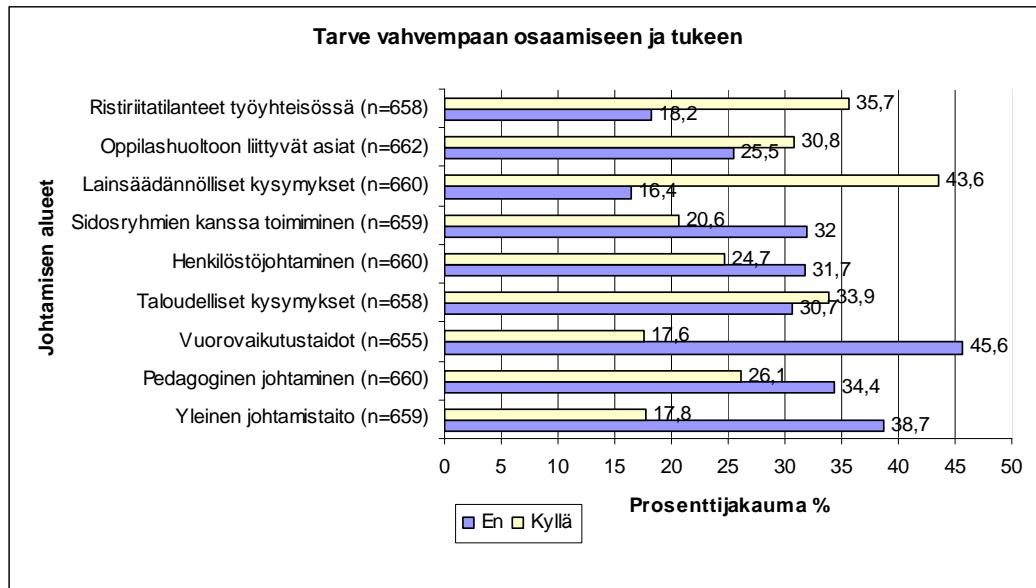
Muodostetun mittarin mukaan hallinnollinen työnohjaus vahvistaa johtamisen perustehtävää, auttaa opetustyön suunnittelussa ja kehittää organisointitaitoja johtamisessa. Se tukee päätöksentekoa, antaa uusia näkökulmia toiminnan johtamiseen, lisää henkilöstöjohtamisen valmiuksia ja ymmärrystä vastuunjaossa. Työyhteisön ongelmatilanteita on helpompi ymmärtää ja niihin puuttuminen varhaisessa vaiheessa on paremmin hallittavissa. Henkilöstösuhteet voivat muuttua toimivammiksi, ainakin niitä opitaan ymmärtämään paremmin. Työhyvinvoinnin vahvistamisen kautta rehtori/johtaja jaksaa työssään ja on motivoitunut. Mittarin mukaan voidaan ajatella, että hallinnollinen työnohjaus voi viedä paljonkin aikaa perustyöstä ja mahdollisesti tuntua pakolliselta ja hyödyttömältä velvollisuudelta. Joka tapauksessa toiminnan toteutus edellyttää hyvää suunnittelua ja arviointia. Näiden hallinnollista työnohjausta määrittelevien väittämien rakentaminen perustuu teoreettiseen viitekehykseen ja muihin tutkimuksiin.

Hallinnollisen työnohjauksen mittarista muodostettiin keskiarvomuuttuja, jonka yhteyttä tutkittiin johtamisen, päätöksenteon, johtamisen vaativuuden ja haasteellisuuden sekä hyvinvoinnin edistämisen keskiarvomuuttujiin. Hallinnollinen työnohjaus korreloi tilastollisesti erittäin merkitsevästi sekä johtamisen ($p<0,001$, $n=180$) että työhyvinvoinnin edistämisen ($p<0,001$, $n=174$) kanssa. Korrelaatiot ovat positiivisia. Voidaan olettaa, että hallinnollisella työnohjauksella on positiivinen vaikutus oppilaitoksen johtamiseen ja työhyvinvointiin. Hallinnollista työn-

ohjausta käsittelevän osion vastaajien lukumäärässä on ero muihin verrattuna, koska osioon vastasivat pääasiassa ne, joilla on kokemusta työnohjauksesta yleensä, eivät kaikki tutkimukseen osallistujat. Toisaalta riippuvuuden ollessa erittäin merkitsevää näiden kahden keskiarvomuuttujan välillä voidaan olettaa, että hallinnollisen työnohjauksen merkitys näkyy tiivistetyssä ja vahvassa näkökulmassa. Sen sijaan keskiarvojen välistä korrelaatiota ei esiintynyt päätöksenteon, johtamisen vaativuuden ja haasteellisuuden keskiarvomuuttujan välillä.

Rehtori/johtaja tarvitsee *osaamista ja tukea* johtamistyössään. Johtamisen alueita, joissa tarvitaan vahvempaa osaamista ja tukea, kuvattiin yhdeksällä väittämällä. Väittämistä muodostettiin keskiarvomuuttuja, koska reliabiliteetti oli riittävän korkea ($\alpha=0,778$). Osaamista ja tukea tarvitsevia keskeisiä johtamisen alueita olivat yleinen johtamistaito, pedagoginen johtaminen, vuorovaikutustaidot, taloudelliset kysymykset, henkilöstöjohtaminen, sidosryhmien kanssa toimiminen, lainsäädännölliset kysymykset, oppilashuoltoon liittyvät asiat ja ristiriitatilanteet työyhteisössä. Vastaajille oli mahdollista väittämien lisäksi kuvailla kaipaamaansa tukea myös kirjoittamalla avoimeen kenttään.

Taulukon 12 mukaan rehtorit/johtajat kokevat tarvitsevansa vahvempaa osaamista ja tukea seuraavilla johtamisen alueilla: lainsäädännöllisissä kysymyksissä (43,6 %, $n=660$), työyhteisön ristiriitatilanteissa (35,7 %, $n=658$) ja taloudellisissa kysymyksissä (33,9 %, $n=658$). He toivovat mahdollista lisäosaamista oppilashuoltoon liittyvissä asioissa (30,8 %, $n=662$), pedagogisessa johtamisessa (26,1 %, $n=660$), henkilöstöjohtamisessa (24,7 %, $n=659$) ja sidosryhmien kanssa toimimisessa (20,6 %, $n=659$). Rehtoreista 45,6 prosenttia ($n=655$) arveli, ettei tarvitse vahvempaa osaamista ja tukea vuorovaikutustaidoissa, eikä 38,7 prosenttia ($n=657$) rehtoreista myöskään usko tarvitsevansa vahvistusta yleiseen johtamistaitoonsa.

Taulukko 12. Oppilaitosjohtajien tarve vahvempaa osaamiseen ja tukeen

Avoimella kysymyksellä haettiin tutkimukseen osallistuneiden syvällisempää kuvausta tarvittavasta tuesta omalle johtamistyölleen. Keskeisimmiksi johtamisen tukimuodoiksi vastausten perusteella nousivat vertaistuki, kollegiaalinen tuki ja oman esimiehen tuki. Vertaistuki voidaan ymmärtää ryhmätoimintana, muiden rehtorien/johtajien tapaamisena yhdessä, kun taas kollegiaalinen tuki on toisen samassa asemassa toimivan henkilön antamaa tukea (ns. mentorointia). Rehtorit/johtajat kaipaavat vertaistukea ongelmatilanteissa ja niiden ratkaisemisessa sekä yleensä mahdollisuutta keskusteluun ja omien ajatusten 'sparraamiseen'. Hankalien tilanteiden jälkeen tulisi olla mahdollisuus tuulettaa luottamuksella jollekin taholle kaikki se, jonka joutuu vain ottamaan vastaan yksin. ”*Monenlaista arjen toimintaan liittyvää... ristiriitatilanteiden käsittelyä, keskustelua ja omien ajatusten peilaamista jonkun kanssa...*”, oli erään rehtorin kommentti. Lisäksi tulisi olla mahdollista siirtää rutiinit välillä muille, ja päästä säännöllisesti käymään koulutuksissa. Koulutusten lisäksi oppilaitosjohtajalle tulisi olla tarjolla säännöllisiä työhohjauksellisia keskusteluja esim. mentorin kanssa ja suunnitelmallista työhohjausta, joka liitetään suunnitelmalliseen täydennyskouluttautumiseen. Myös (yksilö)työhohjaus mainittiin mahdollisena tukimuotona muutamissa vastauksissa.

Rehtorin työ on yksinäistä, joten kollegiaalinen tuki, ongelmien jakaminen ja ratkaisujen pohtiminen yhdessä sekä hyvien käytänteiden jakaminen ovat ensiarvoisen tärkeitä johtamisessa. Lisäksi oppilaitosjohtajat kaipaavat omien välittömien alaistensa, kuten apulaisrehtorien, johtoryhmän, oman esimiehen sekä koko työyhteisön tukea. Hyvä ja innostava työyhteisö on paras kannustin ja tuki arjessa.

Kun rehtori saa tukea ja kannustusta, niin hänkin antaa sitä alaisilleen. Rehtori joutuu usein myös kantamaan suuren vastuun monista asioista ja silloin tukena pitäisi olla muitakin kuin lakimiehiä. Erään rehtorin mielestä päättäjien ja esimiesten tuki on käytännössä olematonta. Poliittisten päättäjien tuki kuntatasolla olisikin siten ehdottoman tärkeää. Samoin oman esimiehen taholta kaivattiin säännöllistä, esimerkillistä, asiantuntevaa ja helppoa lähestyttävyyttä, myönteistä palautetta ja kiinnostusta työtä kohtaan. ”*Että johtajani johtaisivat niin, että minä voisin johtaa.*”

Johtamisosaamisen kehittämistä kuvaavia väittämiä oli yhteensä seitsemän. Näistä muodostettiin keskiarvomuuttuja, jonka reliabiliteetti oli hyvä ($\alpha=0,632$). Johtamisosaamista voidaan kehittää vastaajien mukaan parhaiten keskustelemalla vertaiskollegojen kanssa (91,5 %, $n=610$) ja järjestämällä keskustelutilaisuuksia oman työyhteisön henkilöstön kanssa (85,2 %, $n=662$). Myös hankkimalla alan täydennyskoulutusta (62 %, $n=660$) ja lisäkoulutusta johtamiseen (48,3 %, $n=659$) sekä itseopiskelulla (61,4 %, $n=661$) arveltiin kehitettävän omaa johtamisosaamista. Vastaajista vain 13 prosenttia ($n=656$) kehittäisi johtamisosaamistaan hyödyntämällä hallinnollista työnohjausta tai täydennyskoulutusta, johon on kytketty työnohjaus (11,9 %, $n=653$). Avoimessa kysymyksessä eräät vastaajat kirjasivat muiksi, enemmän henkilökohtaisiksi keinoiksi kehittää johtamisosaamista politiikkaan ja rehtoritapaamisiin osallistumisen, muiden rehtorien kouluttamisen, itsearvioinnin, tutkimuksen ja kansainväliset seminaarit.

Osaamisen ja tuen keskiarvomuuttuja korreloi tilastollisesti erittäin merkitsevästi haasteellisuuden keskiarvomuuttujan kanssa ($p<0,001$, $n=618$) ja melkein merkitsevästi myös hallinnollisen työnohjauksen muuttujan kanssa ($p=0,022$, $n=173$). Molemmissa korrelaatio on positiivinen. Osaamisen ja tuen keskiarvomuuttuja korreloi myös tilastollisesti melkein merkitsevästi johtamisen vaativuuden ($p=0,041$, $n=602$) ja päätöksenteon ($p=0,046$, $n=627$) keskiarvomuuttujan kanssa sekä erittäin merkitsevästi työhyvinvoinnin edistämisen ($p=0,000$, $n=597$) keskiarvomuuttujan kanssa. Korrelaatio on ensimmäisessä positiivinen ja kahdessa jälkimmäisessä negatiivinen. Kun rehtori/johtaja kokee johtamistyönsä vaikeana tai vaativana, hän edellyttää itseltään osaamista ja toivoo tukea työlleen. Toisaalta päätösten tekeminen ei ole aina tasapainossa osaamisen ja tuen saamisen kanssa, jolloin se voi aiheuttaa epävarmuutta ja yksinäisyyden tunnetta ratkaisuja tehtäessä. Lisäksi, jos rehtorin/johtajan osaaminen ja erityisesti tuki eivät ole riittäviä, voi vajauksia työhyvinvointiin tulla.

Johtamisen kehittämisen keskiarvomuuttuja korreloi puolestaan tilastollisesti erittäin merkitsevästi oppilaitosjohtamisen ($p<0,001$, $n=614$), hallinnollisen työnohjauksen ($p<0,001$, $n=178$), työhyvinvoinnin edistämisen ($p<0,001$, $n=596$) sekä

johtamisen osaamisen ja tuen keskiarvomuuttujan ($p < 0,001$, $n=616$) kanssa. Kaikki yhteydet ovat positiivisia. Oppilaitoksen johtamisosaamista tukemalla ja kehittämällä voidaan edistää työyhteisön hyvinvointia. Yksi menetelmä tämän tutkimuksen mukaan on hallinnollinen työnohjaus, jonka tuottama hyöty näkyy johtamistyön kontekstissa. Taulukkoon 13 on koottu vain ne keskiarvomuuttujien korrelaatiot, jotka ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä tai merkitseviä.

Taulukko 13. Hallinnollisen työnohjauksen, osaamisen ja tuen sekä kehittämisen keskiarvomuuttujien korrelaatiot.

Keskiarvomuuttujat		Johtaminen	Päätöksenteko	Vaativuus	Haasteellisuus	Hallinnollinen työnohjaus	Työhyvinvoinnin edistäminen	Osaaminen ja tuki
Johtaminen	Pearson					,363***	,430***	
	p-arvo					,000	,000	
	N					180	603	
Työhyvinvoinnin edistäminen	Pearson					,284***		
	p-arvo					,000		
	N					174		
Osaaminen ja tuki	Pearson		-,080*	,084*	,256***	,174*	-,189***	
	p-arvo		,046	,041	,000	,022	,000	
	N		627	602	618	173	597	
Kehittäminen	Pearson	,265***				,306***	,253***	,191***
	p-arvo	,000				,000	,000	,000
	N	614				178	596	616

* Korrelaatio on tilastollisesti melkein merkitsevä, kun $0,01 < p \leq 0,05$

** Korrelaatio on tilastollisesti merkitsevä, kun $0,001 < p \leq 0,01$

*** Korrelaatio on tilastollisesti erittäin merkitsevä, kun $p \leq 0,001$

5.5 Hallinnollisen työnohjauksen merkitys oppilaitosjohtamisessa

Hallinnollisen työnohjauksen vaikutusta tarkasteltiin ristiintaulukoimalla niiden tutkimukseen vastanneiden näkemyksiä, jotka olivat kokeneet hallinnollista työnohjausta sekä tutkimuksen muiden eri osa-alueiden muuttujia keskenään. Ristiintaulukoinnilla selvitetään kahden luokitellun muuttujan välistä yhteyttä ts. niiden vaikutusta toisiinsa (Heikkilä 2001: 210). Merkitsevyyttä testataan Khiin neliöllä (a), jos ns. odotetut frekvenssit ovat >1 ja niistä korkeintaan 20 prosenttia on <5 tai Fisherin eksaktilla testillä (f), mikäli nämä kaksi ehtoa eivät täyty. Niitä muuttujia, joihin hallinnollinen työnohjaus vaikuttaa tilastollisesti erittäin merkitsevästi tai merkitsevästi, oli yhteensä 41 kappaletta. Kokonaislukumäärän suuruuden vuoksi nostetaan tässä tutkimuksessa esiin puolet (22 kpl) merkittävimmistä tuloksista, jotka on ryhmitelty koko tutkimuksen peruselementtejä noudattaen johtamisosaamisen, vaativuuden, haasteellisuuden, työhyvinvoinnin edistämisen ja

kehittämisen osa-alueisiin. Tämän analyysin tavoitteena on vastata kolmanteen päättökysymykseen, jolla pyritään tarkastelemaan hallinnollisen työnohjauksen merkitystä oppilaitosjohtamisessa.

Tutkimuksen mukaan hallinnollista työnohjausta oli hankkinut tai saanut yhteensä 27,2 prosenttia (n=181) rehtoreista/johtajista. Niistä vastaajista (n=141), joiden ikä oli 50 vuotta tai yli, 67,4 prosenttia oli sitä mieltä, että hallinnollinen työnohjaus auttaa opetustyön suunnittelussa. Samaa mieltä asiasta oli vastaavasti 32,6 prosenttia niistä, jotka olivat alle 50-vuotiaita. Tulokset ovat tilastollisesti merkitseviä, koska $p=0,007$.

Johtamisosaamisen osa-alueen ja hallinnollisen työnohjauksen keskeiset tilastollisesti merkitsevät ja erittäin merkitsevät yhteydet on raportoitu taulukossa 14. Rehtoreitten/johtajien mielestä hallinnollinen työnohjaus kehittää paljon organisointitaitoja johtamisessa (88,3 %, n=162), auttaa opetustyön suunnittelussa (89,1 %, n=119) sekä auttaa rehtoria/johtajaa jaksamaan työssään (86 %, n=178). Samalla he arvelevat, että ”hiljaista tietoa” tulisi hyödyntää vähintäänkin riittävästi johtamisessa. Hiljaisen tiedon hyödyntäminen antaa toiminnan organisointiin lisäinformaatiota erityisesti vaativia tehtäväalueita ja kokonaisuuksia suunniteltaessa tai kehitettäessä ja samalla tästä saatava hyöty auttaa rehtoria/johtajaa jaksamaan paremmin työssään. Hiljaisen tiedon riittävä hyödyntäminen antaa myös lisämahdollisuuksia toteuttaa opetustyön suunnittelua. Niitä rehtoreita/johtajia, jotka olivat eri mieltä hiljaisen tiedon hyödyntämisestä, eli heidän mielestään hiljaista tietoa hyödynnetään riittävästi, oli vain minimaalinen lukumäärä (max 31). Pääasiassa oppilaitosjohtajat pitävät hiljaisen tiedon hyödyntämistä tärkeänä ja näkevät sen hyvänä johtamisosaamisena. Hallinnollinen työnohjaus koetaan tulosten mukaan organisointitaitojen, opetustyön suunnittelun ja työssä jaksamisen lisääjänä ja vahvistajana johtamisessa. Tulokset ovat tilastollisesti merkitseviä kokonaisuutena.

Taulukko 14. Hallinnollinen työnohjaus ja johtamisosaaminen

JOHTAMISOSAAMINEN		<i>Hallinnollinen työnohjaus kehittää organisointitaitoja johtamisessa</i>			
		vähän (%)	paljon (%)	n	p-arvo
<i>"Hiljaista tietoa" ei hyödynnetä riittävästi</i>	Eri mieltä	6 (50,0)	19 (11,7)	25	0,003 (f) **
	Samaa mieltä	6 (50,0)	143 (88,3)	149	
Yhteensä		12	162	174	
		<i>Hallinnollinen työnohjaus auttaa opetustyön suunnittelussa</i>			
		vähän (%)	paljon (%)	n	p-arvo
<i>"Hiljaista tietoa" ei hyödynnetä riittävästi</i>	Eri mieltä	10 (31,3)	13 (10,9)	23	0,010 (f) **
	Samaa mieltä	22 (68,8)	106 (89,1)	128	
Yhteensä		32	119	151	
		<i>Hallinnollinen työnohjaus auttaa rehtoria/johtajaa jaksamaan työssään</i>			
		vähän (%)	paljon (%)	n	p-arvo
<i>"Hiljaista tietoa" ei hyödynnetä riittävästi</i>	Eri mieltä	6 (60,0)	25 (14,0)	31	0,000 (a)***
	Samaa mieltä	4 (40,0)	153 (86,0)	157	
Yhteensä		10	178	188	

a=Khiin neliön testi, f=Fisherin eksakti testi

* Riippuvuus on tilastollisesti melkein merkitsevä, kun $0,01 < p \leq 0,05$

** Riippuvuus on tilastollisesti merkitsevä, kun $0,001 < p \leq 0,01$

*** Riippuvuus on tilastollisesti erittäin merkitsevä, kun $p \leq 0,001$

Lisäksi rehtorit, jotka haluavat edistää nykyistä enemmän pedagogista kokeilu- ja kehittämistoimintaa (90,4 %, n=208), ovat sitä mieltä, että hallinnollinen työnohjaus ei ole heille pakollinen ja hyödytön velvollisuus (98,6 %, n=208). Voidaan sanoa, että pedagogisen kokeilu- ja kehittämistoiminnan innovatiivisuutta voidaan ylläpitää tai jopa vahvistaa hallinnollista työnohjausta hankkimalla.

Vaativuuden osa-alueen ja hallinnollisen työnohjauksen tilastollista merkitsevyyttä on kuvattu taulukossa 15. Rehtorit/johtajat (94,2 %, n=137), joiden mielestä hallinnollinen työnohjaus edellyttää paljon hyvää suunnittelua ja arviointia toimintaan riittävän hyvin, pitävät johtamisessa vaativana vahvemman motivaation edellyttämistä työyhteisöltä. Työyhteisön motivaatio yhdistetään myös vahvasti kokemukseen siitä, että hallinnollinen työnohjaus parantaa rehtorin/johtajan ja henkilöstön välisiä suhteita. Samaa mieltä asiasta oli 93,8 prosenttia (n=136) vastaajista. Vahvempi työyhteisön jäsenten motivaatio vahvistaa samalla rehtorin/johtajan omaakin motivoitumista ja panostamista sekä hallinnollisen työnoh-

jauksen suunnitteluun ja arviointiin että työyhteisön henkilöstösuhteiden ylläpitämiseen.

Taulukko 15. Hallinnollinen työnohjaus ja vaativuus

VAATIVUUS		<i>Hallinnollinen työnohjaus edellyttää hyvää suunnittelua ja arviointia</i>			
		vähän (%)	paljon (%)	n	p-arvo
<i>Työyhteisöltä edellytetään vahvempaa motivaatiota</i>	Eri mieltä	9 (25,0)	8 (5,8)	17	0,001 (a) ***
	Samaa mieltä	27 (75,0)	129 (94,2)	156	
Yhteensä		36	137	173	
		<i>Hallinnollinen työnohjaus parantaa rehtorin/johtajan ja henkilöstön välisiä suhteita</i>			
		vähän (%)	paljon (%)	n	p-arvo
<i>Työyhteisöltä edellytetään vahvempaa motivaatiota</i>	Eri mieltä	7 (26,9)	9 (6,2)	16	0,001 (a) ***
	Samaa mieltä	19 (73,1)	136 (93,8)	155	
Yhteensä		26	145	171	

a=Khiin neliön testi, f=Fisherin eksakti testi

* Riippuvuus on tilastollisesti melkein merkitsevä, kun $0,01 < p \leq 0,05$

** Riippuvuus on tilastollisesti merkitsevä, kun $0,001 < p \leq 0,01$

*** Riippuvuus on tilastollisesti erittäin merkitsevä, kun $p \leq 0,001$

Haasteellisuuden osa-alueen ja hallinnollisen työnohjauksen tilastollista merkitsevyyttä kuvataan kahdessa taulukossa, jotka ovat haasteellisuus I ja II. Taulukossa 16 tilastollisesti merkitseviä ovat molempien osa-alueiden kaksi muuttujaa. Oppilaitosjohtajat, jotka arvelevat hallinnollisen työnohjauksen edellyttävän paljon suunnittelua ja arviointia onnistuakseen, pitävät tärkeänä ja haasteellisena löytää keinoja motivaation lisäämiseksi työyhteisössä (87 %) ja samaten saada henkilöstö yhdessä toimimaan ja kehittämään motivoituneesti oppilaitoksen toimintaa (71,8 %). Rehtorit/johtajat, joiden mielestä hallinnollinen työnohjaus parantaa heidän ja henkilöstön välisiä suhteita paljon, pitävät haasteellisena myös löytää motivoitumisen keinoja työyhteisössä (84,6 %). Voidaankin olettaa, että työyhteisön motivaation lisääminen tai ylläpitäminen on haastavaa johtamistyössä, mutta hyviä toimivia vuorovaikutussuhteita ylläpitävä oppilaitosjohtaja voi löytää keinoja haasteeseen vastaamiseen.

Taulukko 16. Hallinnollinen työnohjaus ja haasteellisuus I

HAASTEELLISUUS I		<i>Hallinnollinen työnohjaus edellyttää hyvää suunnittelua ja arviointia</i>			
		vähän (%)	paljon (%)	n	p-arvo
<i>Löytää keinoja motivaation lisääntymiseksi työyhteisössä</i>	Eri mieltä	12 (37,5)	14 (13,0)	26	0,002 (a) **
	Samaa mieltä	20 (62,5)	94 (87,0)	114	
	Yhteensä	32	108	140	
<i>Saada henkilöstö yhdessä suunnittelemaan ja kehittämään toimintaa</i>	Eri mieltä	17 (53,1)	31 (28,2)	48	0,009 (a) **
	Samaa mieltä	15 (46,9)	79 (71,8)	94	
	Yhteensä	32	110	142	
		<i>Hallinnollinen työnohjaus parantaa rehtorin/johtajan ja henkilöstön välisiä suhteita</i>			
		vähän (%)	paljon (%)	n	p-arvo
<i>Löytää keinoja motivaation lisääntymiseksi työyhteisössä</i>	Eri mieltä	9 (40,9)	18 (15,4)	27	0,005 (a) **
	Samaa mieltä	13 (59,1)	99 (84,6)	112	
	Yhteensä	22	117	139	

a=Khiin neliön testi, f=Fisherin eksakti testi

* Riippuvuus on tilastollisesti melkein merkitsevä, kun $0,01 < p \leq 0,05$ ** Riippuvuus on tilastollisesti merkitsevä, kun $0,001 < p \leq 0,01$ *** Riippuvuus on tilastollisesti erittäin merkitsevä, kun $p \leq 0,001$

Taulukossa 17 kuvataan kahden hallinnollisen työnohjauksen ja kolmen haasteellisuuden muuttujan tilastollista merkitsevyyttä. Ne oppilaitosjohtajat (84,2 %), jotka kokivat erityisen paljon hallinnollisen työnohjauksen mahdollistavan varhaisen puuttumisen työyhteisön ongelmatilanteisiin, pitivät haasteellisena löytää keinoja motivaation lisääntymiseksi työyhteisössä. Oletettavaa on, että varhaisella puuttumisella työyhteisön ongelmatilanteisiin johtaja voi lisätä työyhteisön motivoitumista, mikä samalla edellyttää johtamisen osaamista ja tuen saamista johtamiseen. Toisaalta 70,3 prosenttia rehtoreista/johtajista oli samaa mieltä siitä, että hallinnollinen työnohjaus vie vain vähän aikaa perustyöstä, eivätkä he pidä haasteellisena osallistumista oppilaitoksen käytännön elämään ja arkeen. Molempiin elementteihin liittyy aika ja ajankäyttö, mikä oppilaitosjohtajilla on usein kiireistä ja vaativaa. Voidaankin olettaa rehtoreiden/johtajien kokevan tärkeänä läsnäolonsa työyhteisön arjessa, ja toisaalta huomioivan sen, että hallinnolliseen työnohjaukseen osallistuminen ei vie heidän perustehtävästään liikaa aikaa. He näkevät sen hyödyn myös työyhteisön käytännön arjessa. Näiden muuttujien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys.

Taulukko 17. Hallinnollinen työnohjaus ja haasteellisuus II

HAASTEELLISUUS II		<i>Hallinnollinen työnohjaus mahdollistaa varhaisen puuttumisen työyhteisön ongelmatilanteisiin</i>			
		vähän (%)	paljon (%)	n	p-arvo
<i>Löytää keinoja motivaation lisääntymiseksi työyhteisössä</i>	Eri mieltä	8 (37,5)	22 (15,8)	30	0,001 (a)
	Samaa mieltä	8 (50,0)	117 (84,2)	125	***
	Yhteensä	16	139	155	
<i>Saada henkilöstö yhdessä suunnittelemaan ja kehittämään toimintaa</i>	Eri mieltä	11 (53,1)	47 (32,4)	58	0,009 (a)
	Samaa mieltä	6 (35,3)	98 (67,6)	104	**
	Yhteensä	17	145	162	
		<i>Hallinnollinen työnohjaus vie aikaa perustyöstä</i>			
		vähän (%)	paljon (%)	n	p-arvo
<i>Osallistua oppilaitoksen käytännön elämään ja arkeen</i>	Eri mieltä	78 (70,3)	25 (43,9)	103	0,001(a)
	Samaa mieltä	33 (29,7)	32 (56,1)	65	***
	Yhteensä	111	57	168	

a=Khiin nelion testi, f=Fisherin eksakti testi

* Riippuvuus on tilastollisesti melkein merkitsevä, kun $0,01 < p \leq 0,05$ ** Riippuvuus on tilastollisesti merkitsevä, kun $0,001 < p \leq 0,01$ *** Riippuvuus on tilastollisesti erittäin merkitsevä, kun $p \leq 0,001$

Taulukon 17 mukaan varhaisella puuttumisella on tilastollisesti merkitsevä yhteys työyhteisön suunnittelu- ja kehittämistoimintaan. Oppilaitosjohtajien (n=145) mielestä hallinnollinen työnohjaus mahdollistaa varhaisen puuttumisen työyhteisön ongelmatilanteisiin. Oppilaitosjohtajista 67,6 prosenttia (n=145) piti haasteellisenä johtamisessa henkilöstön saamista suunnittelemaan ja kehittämään toimintaa yhdessä. Eri mieltä haasteellisuudesta oli kuitenkin 32,4 prosenttia (n=145) rehtoreista, joten henkilöstön saaminen yhdessä suunnittelemaan ja kehittämään toimintaa työyhteisössä onnistuu mahdollisesti monia eri keinoja käyttäen riippuen johtamisosaamisesta. Toisaalta voidaan olettaa, että puuttumalla riittävän ajoissa työyhteisön ongelmatilanteisiin, voidaan lisätä työyhteisön jäsenten motivaatiota ja saada yhteinen suunnittelu- ja kehittämistoiminta paremmin käyntiin ja toteutumaan.

Hallinnollisen työnohjauksen ja työhyvinvoinnin edistämisen yhteydestä kerrotaan taulukoissa 18–21. Seuraavassa taulukossa 18 esitetään hallinnollisen työnohjauksen ja kolmen työhyvinvoinnin edistämisen muuttujan yhteyttä. Rehtorit/johtajat, joiden mielestä hallinnollinen työnohjaus auttaa opetustyön suunnittelussa paljon (n=140), haluavat edistää useimmiten työhyvinvointia toimimalla esimerkkinä oppilaille (n=173). Samoin he edistävät työhyvinvointia osoittamalla arvostusta työyhteisössään näkyvästi monin tavoin (87,1 %). Tulokset ovat tilas-

tollisesti erittäin merkitseviä. Työhyvinvoinnin edistämiseen liittyy myös motivoitumisen mahdollisuuksien lisääminen ja ylläpitäminen. Oppilaitosjohtajista 91,3 % lisää motivoitumisen mahdollisuuksia usein työyhteisössään, ja on sitä mieltä, että hallinnollinen työnohjaus auttaa heitä opetustyön suunnittelussa. Tulos on tilastollisesti merkitsevä.

Taulukko 18. Hallinnollinen työnohjaus ja työhyvinvoinnin edistäminen I

TYÖHYVINVOINNIN EDISTÄMINEN I		<i>Hallinnollinen työnohjaus auttaa opetustyön suunnittelussa</i>			
		vähän (%)	paljon (%)	n	p-arvo
<i>Minun on toimittava esimerkkinä myös oppilaille</i>	Joskus	4 (10,5)	1 (0,7)	5	0,008 (f) ***
	Useimmiten	34 (89,5)	139 (99,3)	173	
Yhteensä		38	140	178	
<i>Osoitan arvostusta monin tavoin näkyvästi</i>	Joskus	15 (39,5)	18 (12,9)	33	0,000 (a) ***
	Useimmiten	23 (60,5)	122 (87,1)	145	
Yhteensä		38	140	178	
<i>Pyrin lisäämään moti- voitumisen mahdolli- suuksia</i>	Joskus	11 (28,9)	12 (8,7)	23	0,002 (f) **
	Useimmiten	27 (71,1)	126 (91,3)	153	
Yhteensä		38	138	176	

a=Khiin neliön testi, f=Fisherin eksakti testi

* Riippuvuus on tilastollisesti melkein merkitsevä, kun $0,01 < p \leq 0,05$

** Riippuvuus on tilastollisesti merkitsevä, kun $0,001 < p \leq 0,01$

*** Riippuvuus on tilastollisesti erittäin merkitsevä, kun $p \leq 0,001$

Taulukon 19 ne rehtorit/johtajat (n=218), joiden mielestä hallinnollinen työnohjaus antaa paljon uusia näkökulmia toiminnan johtamiseen, ovat useimmiten käytettävissä työyhteisössä silloin, kun heitä tarvitaan. Tulos on tilastollisesti merkitsevä. Oppilaitosjohtajista 99,5 prosenttia oli sitä mieltä, että hallinnollinen työnohjaus lisää heidän henkilöstöjohtamisen valmiuksiaan paljon (n=196) ja auttaa heitä myös jaksamaan työssään (n=214). He ovat valmiimpia edistämään työhyvinvointia olemalla työyhteisönsä henkilöstölle käytettävissä silloin, kun heitä tarvitaan. Muuttujien väliset yhteydet ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Voidaan olettaa, että työhyvinvointia edistäessään rehtorin/johtajan tulee pyrkiä vastaamaan henkilöstön tarpeisiin olemalla mahdollisuuksien mukaan paljon läsnä ja saatavissa työyhteisössä. Henkilöstöjohtamisen osaamisella on vahva merkitys työhyvinvoinnissa, mikä samalla lisää rehtorin/johtajan omaa hyvinvointia työssä.

Taulukko 19. Hallinnollinen työnohjaus ja työhyvinvoinnin edistäminen II

TYÖHYVINVOINNIN EDISTÄMINEN II		Hallinnollinen työnohjaus antaa uusia näkökulmia toiminnan johtamiseen			
		vähän (%)	paljon (%)	n	p-arvo
Olen käytettävissä silloin, kun minua tarvitaan	Joskus	2 (25,0)	3 (1,4)	5	0,010 (f) **
	Useimmiten	6 (75,0)	218 (98,6)	224	
Yhteensä		8	221	229	
		Hallinnollinen työnohjaus lisää henkilöstöjohtamisen valmiuksia			
Olen käytettävissä silloin, kun minua tarvitaan	Joskus	2 (18,2)	1 (0,5)	3	0,000 (a) ***
	Useimmiten	9 (81,8)	195 (99,5)	204	
Yhteensä		11	196	207	
		Hallinnollinen työnohjaus auttaa rehtoria/johtajaa jaksamaan työssään			
Olen käytettävissä silloin, kun minua tarvitaan	Joskus	2 (18,2)	1 (0,5)	3	0,000 (a) ***
	Useimmiten	9 (81,8)	213 (99,5)	222	
Yhteensä		11	214	225	

a=Khiin nelion testi, f=Fisherin eksakti testi

* Riippuvuus on tilastollisesti melkein merkitsevä, kun $0,01 < p \leq 0,05$ ** Riippuvuus on tilastollisesti merkitsevä, kun $0,001 < p \leq 0,01$ *** Riippuvuus on tilastollisesti erittäin merkitsevä, kun $p \leq 0,001$

Taulukossa 20 kuvataan työhyvinvoinnin edistämisen ja hallinnollinen työnohjauksen välistä tilastollisesti erittäin merkitsevää yhteyttä. Oppilaitosjohtajien (n=253) arvion mukaan hallinnollinen työnohjaus ei tunnu juurikaan pakolliselta ja hyödyttömältä velvollisuudelta. Työhyvinvointia edistäessään he haluavat toimia useimmiten esimerkkinä sekä työyhteisön jäsenille (97,6 %) että oppilaille (98 %). Myös ne rehtorit/johtajat, joiden mielestä hallinnollinen työnohjaus tuntuu pakolliselta ja hyödyttömältä velvollisuudelta, pitävät tärkeänä toimimista esimerkiksi työyhteisössä (83,3 %, n=25). Hallinnollisella työnohjauksella on kuitenkin vahva merkitys esimerkiksi toimimisen ja sen toteuttamisen oivaltamiseen. Rehtori/johtaja voi edistää työhyvinvointia toimimalla esimerkiksi sekä oppilaille että työyhteisön jäsenille.

Taulukko 20. Hallinnollinen työnohjaus ja työhyvinvoinnin edistäminen III

TYÖHYVINVOINNIN EDISTÄMINEN III		Hallinnollinen työnohjaus tuntuu pakolliselta ja hyödyttömältä velvollisuudelta			
		vähän (%)	paljon (%)	n	p-arvo
<i>Toimin esimerkkinä muille työyhteisön jäsenille</i>	Joskus	6 (2,4)	5 (16,7)	11	0,000 (a) ***
	Useimmiten	247 (97,6)	25 (83,3)	272	
Yhteensä		253	30	283	
<i>Minun on toimittava esimerkkinä myös oppilaille</i>	Joskus	5 (2,0)	5 (16,7)	10	0,000 (a) ***
	Useimmiten	248 (98,0)	25 (83,3)	273	
Yhteensä		253	30	283	

a=Khiin neliön testi, f=Fisherin eksakti testi

* Riippuvuus on tilastollisesti melkein merkitsevä, kun $0,01 < p \leq 0,05$ ** Riippuvuus on tilastollisesti merkitsevä, kun $0,001 < p \leq 0,01$ *** Riippuvuus on tilastollisesti erittäin merkitsevä, kun $p \leq 0,001$

Johtamisen kehittämisen osa-alueen ja hallinnollisen työnohjauksen tilastollisesti merkitsevät yhteydet ovat taulukossa 21. Rehtorit/johtajat, oiden mielestä hallinnollinen työnohjaus vahvistaa paljon johtamisen perustehtävää (85,6 %), tukee päätöksentekoa (86 %) ja antaa uusia näkökulmia toiminnan johtamiseen (85,4 %), haluavat myös kehittää omaa johtamisosaamistaan tällä menetelmällä. Hallinnollisen työnohjauksen tuomien kokemusten kautta löytyy halua ja mahdollisuuksia oman johtamistyön kehittämiseen.

Taulukko 21. Hallinnollinen työnohjaus ja johtamisen kehittäminen

JOHTAMISEN KEHITTÄMINEN		<i>Hallinnollinen työnohjaus vahvistaa johtamisen perustehtävää</i>			
		vähän (%)	paljon (%)	n	p-arvo
<i>Hallinnollisella työnohjauksella</i>	En kehitä	7 (53,8)	29 (14,4)	36	0,002 (f) **
	Kehitän	6 (46,2)	173 (85,6)	179	
Yhteensä		13	202	215	
		<i>Hallinnollinen työnohjaus tukee päätöksentekoa</i>			
		vähän (%)	paljon (%)	n	p-arvo
<i>Hallinnollisella työnohjauksella</i>	En kehitä	7 (41,2)	26 (14,0)	33	0,009 (f) **
	Kehitän	10 (58,8)	160 (86,0)	170	
Yhteensä		17	186	203	
		<i>Hallinnollinen työnohjaus antaa uusia näkökulmia toiminnan johtamiseen</i>			
		vähän (%)	paljon (%)	n	p-arvo
<i>Hallinnollisella työnohjauksella</i>	En kehitä	5 (55,6)	32 (14,6)	37	0,007 (f) **
	Kehitän	4 (44,4)	187 (85,4)	191	
Yhteensä		9	219	228	

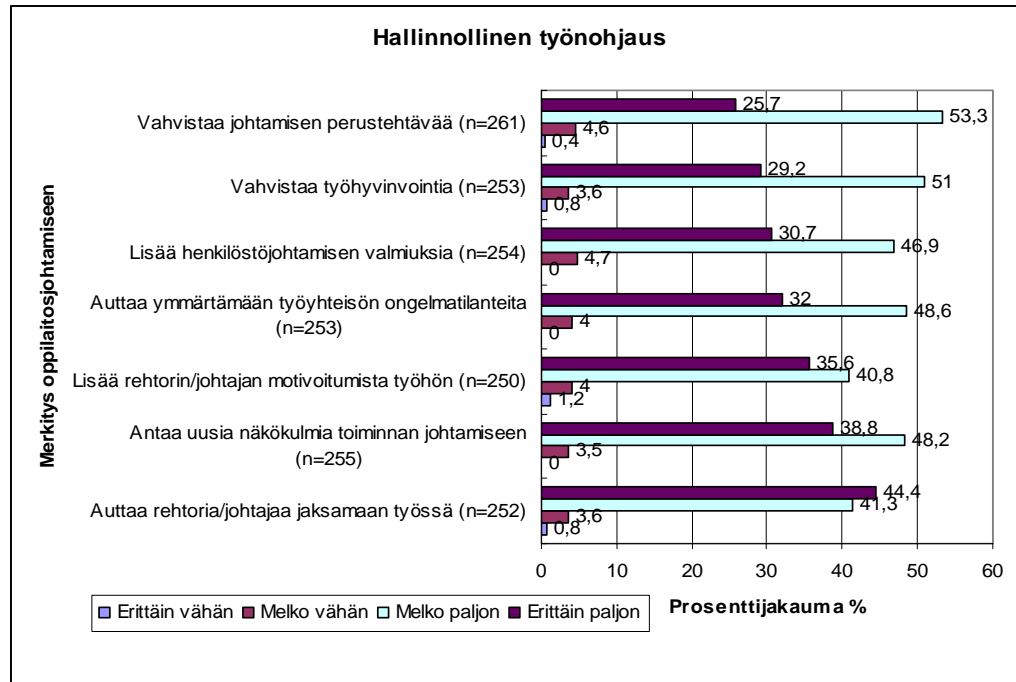
a=Khiin neliön testi, f=Fisherin eksakti testi

* Riippuvuus on tilastollisesti melkein merkitsevä, kun $0,01 < p \leq 0,05$

** Riippuvuus on tilastollisesti merkitsevä, kun $0,001 < p \leq 0,01$

*** Riippuvuus on tilastollisesti erittäin merkitsevä, kun $p \leq 0,001$

Seuraavaan kuvioon 4 on koottu seitsemän keskeisintä hallinnollisen työnohjauksen merkitystä oppilaitosjohtamisessa. Väittämiin vastanneiden lukumäärä (n) on suurempi kuin niiden vastaajien lukumäärä, joilla on hallinnollisesta työnohjauksesta kokemusta. Kysymyksen ovat vastanneet sellaisetkin henkilöt, joilla ei kokemusta ole lainkaan, vaikka vastaamista ei tutkimuksessa edellytetty.



Kuvio 4. Hallinnollisen työnohjauksen merkitys oppilaitosjohtamisessa

Kuvion 4 mukaan hallinnollinen työnohjaus auttaa erityisesti rehtoria/johtajaa jaksamaan työssään ja mahdollistaa uusien näkökulmien löytymisen toiminnan johtamiseen. Oma motivoituminen työhön ja työyhteisön ongelmatilanteiden ymmärtäminen kytkeytyvät vahvasti edellisiin merkityksiin. Henkilöstöjohtamisen valmiuksien lisäämiseen sekä työhyvinvoinnin ja johtamisen perustehtävän vahvistamiseen hallinnollisella työnohjauksella voidaan vaikuttaa olennaisesti.

Hallinnollisen työnohjauksen kiinnostavuuden riippuvuutta sukupuoleen ja ikäryhmiin tutkittiin ristiintaulukoimalla muuttujia. Riippuvuutta määriteltiin Cramérin V-kerrointa käyttäen, joka sukupuoli huomioiden oli 0,485 ja ikäryhmät huomioiden 0,399. Kerroin voi saada arvoja välillä 0–1, jolloin arvo 0 osoittaa, ettei yhteyttä ole muuttujien välillä lainkaan, kun taas arvo 1 tarkoittaa täydellistä yhteyttä (Metsämuuronen 2009: 1141). Kysymykseen vastanneista naisista 43 prosenttia (n=221) ja miehistä 47,6 prosenttia (n=338) oli kiinnostunut melko paljon hallinnollisesta työnohjauksesta ja erittäin paljon kiinnostuneita oli molemmissa ryhmissä noin 22 prosenttia. Ikäryhmiä verrattaessa seuraavassa taulukossa 22 vastaajista (n=556) 21,8 prosenttia ilmoitti olevansa erittäin kiinnostunut hallinnollisesta työnohjauksesta ja 46 prosenttia oli kiinnostunut melko paljon. Ainoastaan neljä prosenttia rehtoreista ilmoitti, ettei hallinnollinen työnohjaus kiinnosta heitä lainkaan. Ikäryhmissä 40–49 vuotta ja 50–59 vuotta kiinnostus hallinnollista työnohjausta kohtaan oli suurinta, kun taas kaikkein nuorimmilla ja toisaalta kaikkein vanhimmilla rehtoreilla kiinnostus oli vähäisintä. Ikäluokan 29

vuotta tai alle vastaukset yhdistettiin taulukossa 30–39-vuotiaiden vastauksiin, koska vastaajia oli ainoastaan yksi. Kiinnostavuustulosten perusteella voidaan sanoa, että nuorilla rehtoreilla/johtajilla ei ole vielä tarvetta hankkia itselleen hallinnollista työnohjausta suhteellisen lyhyen työkokemuksen myötä tai ehkä he eivät tiedosta sen merkitystä johtamisessa. Toisaalta vanhemmat rehtorit/johtajat eivät enää koe tarvitsevansa työnohjausta lähestyvän eläkeiän myötä tai ovat jo hankkineet riittävästi kokemusta ja tukea johtamistyöhönsä.

Taulukko 22. Hallinnollisen työnohjauksen kiinnostavuus ikä huomioiden

<i>Hallinnollinen työnohjaus kiinnostaa minua</i>	Vastaajien ikä				
	29–39 vuotta (%)	40–49 vuotta (%)	50–59 vuotta (%)	60 vuotta tai yli (%)	%
erittäin vähän	2 (4)	7 (3,8)	11 (4)	2 (4,8)	4,0
melko vähän	4 (6)	15 (8,1)	22 (7,9)	6 (14,3)	8,5
ei vähän eikä paljon	14 (28)	38 (20,4)	50 (18,1)	8 (19)	19,8
melko paljon	23 (46)	83 (44,6)	133 (48)	17 (40,5)	46,0
erittäin paljon	8 (16)	43 (23,1)	61 (22)	9 (21,4)	21,8
n=556	51	186	277	42	100,0 %

Hallinnollisen työnohjauksen kiinnostavuuden riippuvuutta tutkittiin myös johtavana viranhaltijana toimimisen aikaan ($p=0,000$, $n=555$) ja toimimisaikaan tutkimushetkellä sen hetkessä organisaatiossa ($p=0,001$, $n=556$). Tulokset ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Huomioitaessa johtavana viranhaltijana toimimisen aika oppilaitosjohtajista 68,1 prosenttia oli kiinnostunut melko tai erittäin paljon hallinnollisesta työnohjauksesta. Rehtoreista/johtajista, jotka olivat toimineet johtavina viranhaltijoina 5–15 vuotta, oli yhteensä 69,2 prosenttia ($n=227$) melko paljon tai erittäin paljon kiinnostunut hankkimaan hallinnollista työnohjausta. Myös alle 5 vuotta toimineista oppilaitosjohtajista 82,7 prosenttia ($n=140$) oli kiinnostunut asiasta. Vähiten kiinnostusta ilmeni yli 15 vuotta johtavana viranhaltijana toimineiden rehtorien/johtajien ryhmässä (ks. taulukko 23).

Taulukko 23. Hallinnollisen työnohjauksen kiinnostavuus johtavana viranhaltijana toimimiseen

Hallinnollinen työnohjaus kiinnostaa minua		Aika johtavana viranhaltijana			
		alle 5 vuotta (%)	5–15 vuotta (%)	yli 15 vuotta (%)	%
	erittäin vähän	1 (0,7)	11 (4,8)	10 (5,3)	4,0
	melko vähän	10 (7,1)	20 (8,8)	16 (8,5)	8,3
	ei vähän eikä paljon	16 (11,4)	39 (17,2)	54 (28,7)	19,6
	melko paljon	77 (55)	98 (43,2)	80 (42,6)	45,9
	erittäin paljon	36 (27,7)	59 (26)	28 (14,9)	22,2
n=555		140	227	188	100,0 %

Kun tarkasteltiin hallinnollisen työnohjauksen kiinnostavuutta ja rehtorien/johtajien toimimisaikaa erityisesti sen hetkessä organisaatiossa tutkimushetkellä havaittiin, että niistä vastaajista, jotka olivat toimineet alle viisi vuotta, oli 51,3 prosenttia (n=100) melko paljon kiinnostunut ja 24,1 prosenttia (n=47) erittäin paljon kiinnostunut hallinnollisesta työnohjauksesta. 5–15 vuotta toimineista rehtoreista yhteensä 67 prosenttia (n=170) oli erittäin tai melko paljon kiinnostunut asiasta. Vähiten kiinnostusta hallinnollinen työnohjaus herätti yli 15 vuotta tutkimushetkellä samassa organisaatiossa toimineissa oppilaitosjohtajissa.

Tilastollisesti melkein merkitsevä (p=0,018, n=557) voidaan pitää tulosta, missä hallinnollisen työnohjauksen kiinnostavuutta ja oppilaitoksen oppilaskoon yhteyttä tutkittiin. Melko paljon kiinnostusta ilmeni rehtoreilla/johtajilla, jotka työskentelivät yli 500 oppilaan ja toisaalta 100–300 oppilaan oppilaitoksissa. Oppilaitoksen henkilöstömäärällä ei näyttänyt olevan juurikaan vaikutusta rehtorien/johtajien hallinnollisen työnohjauksen kiinnostukseen. Lisäksi rehtorit/johtajat, joilla oli hallinnollisen työnohjauksen kokemusta, olivat siitä kiinnostuneita paljon (96,6 %, n=233). Voidaankin sanoa, että kokemukset hallinnollisesta työnohjauksesta ovat olleet varsin positiivisia, koska asia kiinnostaa edelleen.

Tämän tutkimuksen taustatiedoissa olevan hallinnollisen työnohjauksen kokemusta kartoittavan avoimen kysymyksen vastauksissa hallinnollinen työnohjaus ymmärrettiin varsinaisena työnohjauksena, mentorointina, johtamiskoulutuksen tai esimiesvalmennuksen osana ja jopa kehityskeskusteluna oman esimiehen kanssa. Kysymyksen ohjeistuksessa oli kuvaus työnohjauksen peruseriaateista ja tavoitteista, mutta todennäköisesti asian tiedostaminen vaatisi tarkempaa kuvausta ja selvitystä. Vaikka suurimmalla osalla rehtoreista/johtajista ei ollut kokemusta hallinnollisesta työnohjauksesta, eikä tarkkaa tietoa menetelmän peruseriaateis-

ta, voidaan avointen vastausten perusteella esittää joitain ajatuksia ja mielipiteitä. Muutama oppilaitosjohtaja oli hankkinut itselleen työnohjaajan koulutuksen, ja sen perusteella arvioivat hallinnollisen työnohjauksen hyvin tarpeelliseksi menetelmäksi ja toisaalta kiinnostavaksi. Myös yksi vähemmän onnistunut kokemus oli kirjattu, joka toisaalta kuitenkin toi esiin vertaistuen tarpeen ja merkityksen johtamistyössä: *”Rehtoritapaamiset huomattavasti parempia ja valaisevampia kuin hallinnollinen työnohjaus”*.

Hallinnollista työnohjausta kokeneet rehtorit/johtajat esittivät lisäksi monia positiivisia kokemuksia ja ajatuksia menetelmän hyödyllisyydestä, joista seuraavassa koottuna muutamia:

”Hallinnollinen työnohjaus tulisi olla limittäistä, eli työnantajalla tulisi olla resurssit siihen”.

”Kokemukset ovat hyviä ja mielestäni pääpaino kunnissa tulee muuttua ennaltaehkäisevään, eikä kriisivaiheen työnohjaukseen”.

”Odotan pääsyä hallinnolliseen työnohjaukseen lähiaikoina. Koen sen erittäin tarpeelliseksi”.

”Saamani yksilötyönohjaus ohjasi varta vasten ihmisten ohjaukseen, työni organisointiin ja työyhteisöni ihmissuhteisiin”.

”Saisi olla enemmän ja nimenomaan johtamiseen räätälöitynä”.

”Olen itse hakeutunut työnohjaukseen viime syksynä. Toteutuu yksilöllisenä ohjauksena, jossa mukana hallinnollista työnohjausta”.

”Hallinnollinen työnohjaus on oivallinen väline osaamisen johtamisessa ja prosessimaisen työn kehittämisessä”.

”Henkilökohtainen työnohjaukseni keskittyi juuri ihmisten johtamisen ongelmiin ja vaikeiden asioiden esiintuomiseen”.

”Olen osallistunut pitkäkestoiseen kollegiaaliseen rehtoreiden työnohjausryhmään”.

”Hyvä tapaa purkaa omia paineita ja keskustella vaikeista aiheista kollegoiden kanssa”.

6 TUTKIMUKSEN LOPPUTARKASTELU

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella hallinnollisen työnohjauksen merkitystä oppilaitosjohtamisessa, erityisesti perusopetuksen ja lukion johtamisessa. Vaikka hallinnollista työnohjausta ja työnohjausta yleensä on tutkittu erityisesti sosiaali- ja terveydenhuoltoalalla suhteellisen paljon, ei oppilaitosjohtamisen tutkimusta tähän teemaan liittyen ole juurikaan löydettävissä. Toisaalta koulutoimessa on tutkimuksen mukaan vähiten osallistuttu työnohjaukseen (Paunonen-Ilmonen 2005). Myös tähän tutkimukseen osallistuneilla oppilaitosjohtajilla oli työnohjauksesta kokemusta noin puolella ja hallinnollisesta työnohjauksesta vain noin kolmasosalla. Muun muassa perusopetuksen rehtorien käsityksiä työssä selviytymisestä, eettisestä johtamisesta ja oppilaitosorganisaatioiden johtajien ammatillisista kompetensseista ja kehittämistarpeista on tutkittu viime vuosien suomalaisissa väitöstutkimuksissa. Tarvetta lienee tutkia myös oppilaitosjohtamisen osaamiseen ja työssä jaksamiseen liittyviä kysymyksiä. Työnohjaustutkimusta on monesti tehty kvalitatiivisella tutkimusotteella, kuten on allekirjoittanutkin aikaisemmin (vrt. Ollila 2003; 2006). Tavoitteena näissä on ollut päästä syvemmälle asian ytimeen haastatteleamalla työnohjausta kokeneita johtajia. Kuitenkin tutkija on nähnyt tarpeelliseksi tutkia asiaa myös kvantitatiivisesti ja siten käyttää tilastollisia menetelmiä tutkimuksen analysoinnissa enemmän sekä mahdollisuuksien mukaan vahvistaa aiempia tutkimustuloksia eri tutkimusnäkökulmasta. Tähän ajatukseen perustuukin tämän tutkimuksen tavoitteellisuus.

Tutkimuksessa keskityttiin aluksi teoreettisesti tarkastelemaan suomalaista perusopetusta ja lukiokoulutusta, kansalaiskasvatuksen ja arvojen merkitystä opetustyössä sekä johtamista yleensä oppilaitoksessa, joka on vahvasti asiantuntijaorganisaatio. Koska tutkimuksen tavoitteena oli tuoda kasvatustieteellinen näkökulma hallintotieteelliseen kontekstiin, oli tarpeellista kuvata myös oppilaitosjohtamisen taustaa ja peruseriaatteita. Rehtoreille ja oppilaitoksen johtajille nämä taustat ovat tuttuja, mutta hallintotieteen edustajille tietoperustan tarkennusta. Rehtorien roolin ja tehtävien sekä niihin liittyvien vastuiden esiin nostaminen oli tarpeellista opetusorganisaation työhyvinvointiin liittyviä tekijöitä pohdittaessa. Työnohjauksen ja hallinnollisen työnohjauksen käsitteiden teoreettisella avaamisella voitiin saada yhteys opetustyöhön ja johtamiseen. Lopuksi hallinnollisen työnohjauksen merkitystä oli syytä arvioida yleisesti ja osittain tutkijan aikaisempia tutkimuksia huomioiden.

Empiirisesti tutkimus aloitettiin tarkastelemalla johtamiseen liittyviä arvoja ja opetustyöhön kuuluvaa kansalaiskasvatusta, mitkä ovat vahvoja peruseriaatteita opetusorganisaatiossa. Oppilaitoksen johtamisen osaamiseen, päätöksentekoon, johtamisen vaatavuuteen ja haasteellisuuteen sekä työhyvinvoinnin edistämiseen

liittyvien elementtien tutkimisella saatiin tarkempaa tietoa rehtorien/johtajien kokemana opetusorganisaation johtamisesta. Sen jälkeen perehdyttiin heidän kokemuksiinsa hallinnollisesta työnohjauksesta ja johtamistyössä tarvittavasta osaamisen, tuen sekä kehittämisen tarpeesta. Lopuksi keskityttiin hallinnollisen työnohjauksen merkitykseen oppilaitosjohtamisessa rehtorien/johtajien kokemana ja kartoitettiin heidän kiinnostustaan hankkia hallinnollista työnohjausta johtamistyöhönsä. Muutamalla avoimella kysymyksellä tarkennettiin ja syvennettiin erityisesti johtamiseen liittyvää tutkimustietoa kuin myös rehtorien/johtajien hallinnollisen työnohjauksen kokemusten antia, joita analysoitiin aineiston sisällönanalyysiä käyttäen. Pääasiassa tutkimustulosten analyysi tapahtui kuitenkin käyttäen kvantitatiivista tutkimusotetta menemättä kuitenkaan syvemmälle monimuuttujamenetelmien käytössä. Tutkimuksella pyrittiin saamaan vastaukset seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten johtamisosaaminen ilmenee ja mitä se merkitsee perus- ja lukio-opetusorganisaatioissa?
2. Millainen rooli hallinnollisella työnohjauksella on johtamisosaamisen kehittämässä ja tukemisessä?
3. Millainen merkitys hallinnollisella työnohjauksella on oppilaitosjohtamisessa?

Tutkimus toteutettiin sähköisenä kyselynä sähköpostin välityksellä 2885 suomenkielisten perusopetuksen ja lukion oppilaitosten rehtoreille ja johtajille, joiden sähköpostiosoitteet saatiin Suomen Rehtorit ry:n ylläpitämästä rekisteristä. Kyselyyn vastasi yhteensä 691 oppilaitosjohtajaa, joten tulokseksi saatiin 24 prosenttia. Toivottavaa olisi ollut, että kyselyyn vastanneiden rehtoreiden/johtajien määrä olisi ollut suurempi, ja näin vastauksia olisi saatu enemmän. Heidän työnsä on kuitenkin kiireistä, kyselyjä lähetetään paljon, eikä innostus aina riitä kaikkiin kyselyihin vastaamiseen. Sinänsä vastaustulos oli kuitenkin riittävä ja kattava, joten tutkimuksen tuloksista voidaan tehdä riittävästi johtopäätöksiä. Kaikkea kyselyn tuottamaa materiaalia ei ole käytetty analyysin raportoinnissa, vaan se tullaan hyödyntämään myöhemmin muissa tutkimusyhteyksissä. Tutkimuksessa on hyödynnetty kysymysten 1, 2, 4, 6, 7 ja 8 väittämien anti (kts. Liite 1). Käytettyjen avointen kysymysten vastausten analyysit tukevat kokonaisuudessaan kvantitatiivista tutkimusotetta. Tämän tutkimuksen tulosten yhteys aikaisempaan johtamisen ja hallinnollisen työnohjauksen tutkimusperinteeseen on olennaisen merkittävä.

6.1 Tukea johtamisosaamiselle – keskeisiä johtopäätöksiä oppilaitosjohtamisesta

Oppilaitosjohtamisen keskeisimpiä arvoja ovat oikeudenmukaisuus, luottamuksellisuus ja tasa-arvo (kts. Opettajien ammattijärjestö OAJ ry 2006; Kuukka 2009). Nämä ovat perusarvoja, joiden me ihmiset toivomme toteutuvan kaikilla inhimillisen elämän alueilla. Erityisesti toivomme, että työelämässä vallitsee oikeudenmukainen kohtelu ja luottamuksellisuus niin työtovereiden keskuudessa kuin johtajan suhtautumisessa työntekijöihin. Tällaista inhimillistä arvoperustaa noudattavalla organisaatiolla on hyvät mahdollisuudet toimia tehokkaasti ja tuottavasti sekä työyhteisönä voida hyvin. Rehtoreille/johtajille nämä arvot liittyvät hyvään johtamiseen ja opetuksen perustehtävän mahdollisimman laadukkaaseen toteuttamiseen. Markkina- ja kilpailuhenkisyttä ei pidetty tärkeinä oppilaitoksen johtamisessa, vaikka opetus- ja oppimistulosten paremmuudesta usein oppilaitosten välillä ja kansainvälisesti kilpaillaankin. Nämä kyseiset arvot koetaan ilmeisen ulkoisiksi tai koviksi toisin sanoen inhimillisestä näkökulmasta etäällä oleviksi.

Kansalaiskasvatus on opetusorganisaation tärkeä tehtävä, jossa arvojen merkitys korostuu. Kansalaiskasvatuksessa tulee panostaa ja rohkaista oppilaita suvaitsevaisuuteen, mikä erityisen vahvasti kytkeytyy yhteiskunnalliseen muutokseen, monikulttuurisuuden ilmiöön ja yhteisöllisyyden vahvistamiseen (kts. Niemi 2007). Rehtorien/johtajien tulee johtamistyössä myös toimia eettisenä esimerkkinä niin oppilaille kuin opettajillekin ja varmistaa, että oppilaitoksen arvot ovat kaikkien tiedossa ja että jokainen ymmärtää niiden tarkoituksen. Tämä edellyttää tietenkin, että arvot on avattu keskustellen. Tutkimuksessa eriteltiin arvot kolmeen ryhmään eli sisäisiin ja ulkoisiin arvoihin sekä oppilaitosjohtamisen arvoihin, joka sisälsi kaikki kyselyssä esitetyt arvot yhteensä. Kansalaiskasvatus opetustyössä ja kaikki kyseiset arvot yhdessä toimivat oppilaitoksen johtamisessa ja opetuksen perustyön toteuttamisessa peruseriaatteina. Ne toimivat myös pedagogisen johtamisen ytimenä.

Oppilaitosjohtamisen osaaminen rakentuu johtamisosaamisesta, päätöksenteosta, vaativuudesta, haasteellisuudesta ja työhyvinvoinnin edistämisestä. Johtamisosaaminen lähtee arvojen määrittelystä yhdessä henkilöstön kanssa, delegoinnista ja työssä motivoitumisen mahdollistamisesta. Ristiriitatilanteiden ratkaisemisella on vahva yhteys työyhteisön ilmapiiriin, joten oppilaitosjohtajalla tulee olla ongelmaratkaisukykyä riittävästi. Aktiivisella osallistumisella työyhteisön arjen toimintaan ja kehittämällä pedagogista kokeilutoimintaa rehtori/johtaja voi lisätä osaamistaan johtamistyössä (kts. Pennanen 2006; Ahonen 2008; Raasumaa 2010).

Oppilaitoksen päätöksenteon prosesseissa voi heijastua auktoriteettiin sitoutunut johtamiskulttuuri, koska oppilaitosyhteisön odotukset johtamista kohtaan eivät kovin paljon ole muuttuneet (kts. Ahonen 2008). Opetusorganisaatioita julkisina instituutioina varjostaa yhä hierarkkinen ilmapiiri nimenomaan päätöksiä tehtäessä. Päätöksentekoa pidetään rationaalisenä tehtävänä, joka kuuluu johtajalle, eikä se ehdottoman välttämättömänä toimintana voi myötäillä ainoastaan sisäisiä (pehmeitä) arvoja menettämättä osaa uskottavuudestaan. Ulkoiset (kovat) arvot yhdistetäänkin mieluummin päätöksenteon prosesseihin myös oppilaitoskulttuurissa. Ollakseen rationaalinen rehtorin/johtajan tulee tällä perusteella käyttää valtaansa, olla päätöksissään ehdoton, tehdä erityisesti vaikeat päätökset itsenäisesti ja kantaa niistä vastuun yksin. Vain näin tehdessään oppilaitosjohtaja voi olla riittävän uskottava. Tämä kuitenkin osoittaa myös tietynlaista jämäkkyyttä päätöksenteossa. Tämän tutkimuksen mukaan oppilaitosjohtaminen rehtorien/johtajien näkemysten mukaan on kuitenkin yhä demokraattisempaa, työyhteisön jäsenien mielipiteitä huomioivaa, vähemmän auktoriteettiin nojaavaa ja vastuullisuuden jakamiseen pyrkivää. Kansalaiskasvatusta opetustyössä eivät rehtorit/johtajat yhdistä päätöksenteon mekanismeihin rationaalisenä toimintana, vaan se toimii perustehtävän arvoperustana.

Johtaminen oppilaitoksessa koetaan vaativaksi erilaisissa ristiriitaisissa tilanteissa työyhteisön sisällä tai sidosryhmien kanssa. Vaativuutta lisäävät myös resurssien ja kohteiden epätasapaino tai tavoitteiden erilaisuus sekä tiedonkulun riittämättömyys. Miten saada motivaatio nousemaan erityisesti muutosten tai toimintatapojen uudistamisen yhteydessä, tai miten toimia silloin, kun palautteenanto organisaatiossa on niukkaa, ovat vaativia näkökulmia oppilaitosjohtamisessa. Rehtorit/johtajat kokevat myös ristiriitaa ja epätasapainoa pedagogisen johtamisen ja hallinnollisen johtamisen välillä. Hallinnollinen johtaminen vie heidän mielestään liikaa aikaa, kun pitäisi panostaa enemmän pedagogiseen suunnitteluun, toimintaan ja kehittämiseen. (Vrt. Chirichello 2010.) Tämä näkökulma tuli esille myös avoimen kysymyksen vastauksissa. Vaativuutta lisäävät myös hankalat kysymykset ja ilmiöt, jotka edellyttävät tehokasta tai nopeaa päätöksentekoa. Johtamisosaaminen edellyttääkin vahvempaa osaamista ja tietotaitoa erityisesti päätöksiä tehtäessä (kts. Hargreaves 2005).

Oppilaitosjohtamisen haasteellisuus näkyy ja liittyy vahvasti johtamisen vaativuuteen, koska hyvin samantyyppiset elementit koskettavat molempia osa-alueita. Tasapainon löytäminen pedagogiseen ja hallinnolliseen johtamiseen, ristiriitaisten asioiden selvittäminen, yhteishengen ylläpitäminen ja lisääminen sekä henkilöstön saaminen motivoituneesti mukaan suunnittelemaan ja kehittämään työyhteisön toimintaa ovat haasteellisia asioita oppilaitoksen johtamisessa. Rehtorit/johtajat kokevat työnsä myös hyvin kiireiseksi ja voimavaroja kuluttavaksi,

joten heidän on usein vaikea löytää aikaa työyhteisön arjen osallistumiseen. Oppilaitosjohtamisen haasteellisuus näkyy lisäksi siinä, että johtaminen on yhä enemmän henkilöstöjohtamista (kts. Pennanen 2006).

Johtamisosaamisella on vahva yhteys työhyvinvoinnin edistämiseen. Ristiriitatilanteisiin puuttuminen varhaisessa vaiheessa, esimerkillisyys kaikessa toiminnassa ja myönteinen suhtautuminen henkilöstön osaamisen kehittämiseen ja vaikutusmahdollisuuksien lisäämiseen ovat työhyvinvoinnin edistämistä ja hyvää johtamisosaamista. Työyhteisöissä, joissa rehtori/johtaja on motivoitunut toimimaan työntekijälähtöisesti ja tekemään oikeudenmukaisia päätöksiä sekä olemaan läsnä tarvittaessa, mahdollistuu työhyvinvoinnin ylläpitäminen ja edistäminen. Johtamisosaaminen edellyttää kannustamista ja tukemista, positiivisen palautteen antamista, työntekijöiden kuuntelemista sekä erilaisuuden sietämistä (vrt. Souri, Johanson & Pokka 2009).

Rehtorit/johtajat kokevat tarvitsevansa enemmän osaamista ja tukea työssään lainsäädännöllisiä kysymyksiä, työyhteisön ristiriitatilanteita tai taloudellisia asioita ratkaistessaan, kun taas vuorovaikutustaidot ja yleinen johtamistaito on riittävä. Tuki voi olla kollegiaalista tai vertaistukea, ja myös oman esimiehen tukea sekä palautetta tulisi saada riittävästi. Työnohjauksellisilla keskusteluilla on paikansa oppilaitosjohtajan työssä, joka koetaan usein yksinäiseksi ja vastuulliseksi tehtäväksi. Johtamisosaamista voidaan kehittää erityisesti vertaiskollegoiden kanssa keskustellen, järjestämällä keskustelutilaisuuksia yhdessä työyhteisön henkilöstön kanssa sekä täydennyskoulutuksella.

Oppilaitosjohtamisessa on vaativia ja haasteellisia tehtäviä, jotka edellyttävät osaamista ja tuen saamista. Erityisesti päätöksiä tekemiseen liittyy hankalia ja ristiriitaisiakin tilanteita, jotka lisäävät epävarmuutta työssä ja samalla voivat kuormittaa rehtorin/johtajan ja koko työyhteisön hyvinvointia (vrt. Ahonen 2008: 167; Pietiläinen 2010). Kehittämällä ja tukemalla johtamisosaamista edistetään myös työyhteisön hyvinvointia. Tutkimuksen perusteella voidaankin päätellä, että hyvällä, toimivalla johtamisella tuetaan pitkässä juoksussa oppilaitoksen hyvinvointia ja myös oppilaitosjohtaja tarvitsee kokonaisvaltaista tukea työssään (vrt. Lehtonen 2009). Hallinnollista työnohjausta kokeneet rehtorit/johtajat kehittäisivät johtamisosaamistaan ja edistäisivät työhyvinvointia hallinnollisella työnohjauksella.

6.2 Loppuyhteenvedona hallinnollinen työnohjaus oppilaitosjohtamisessa

Hallinnollisen työnohjauksen merkitys oppilaitosjohtamisessa oli tämän tutkimuksen keskeinen kysymys ja teema, jota haluttiin tutkia ja analysoida tarkemmin. Erityisesti mielenkiinto kohdentui hallinnollisen työnohjauksen ja oppilaitosjohtamisen osaamisen osa-alueiden, eli johtamisosaamisen, vaativuuden, haasteellisuuden ja työhyvinvoinnin edistämisen välisiin suhteisiin. Hallinnollisen työnohjauksen rooli johtamisosaamisen kehittämisessä ja tukemisessa on vahva erityisesti oppilaitosjohtajilla, joilla on työnohjauksellista kokemusta. Se vaikuttaa positiivisesti oppilaitoksen johtamiseen ja työhyvinvointiin, mutta ei sanottavasti päätöksentekoon, johtamisen vaativuuteen ja haasteellisuuteen.

Johtamisosaamista tarkasteltaessa hallinnollinen työnohjaus auttaa opetustyön suunnittelussa ja kehittää johtamisen organisointitaitoja. Rehtorit/johtajat ymmärtävät hiljaisen tiedon merkityksen ja hyödyntävät työyhteisön osaamista organisoinnissa ja opetustyön suunnittelussa. Hyvillä suunnittelu- ja organisointitaidoilla sekä työyhteisön jäsenten mahdollisimman aktiivisella osallistamisella voidaan lisätä sekä työntekijöiden että rehtorin/johtajan jaksamista työssä. (vrt. Aquilar, Goldwasser & Tank-Crestetto 2011.) Tutkimukseen vastanneista yli 50-vuotiaista oppilaitosjohtajista lähes 70 prosenttia oli samaa mieltä hallinnollisen työnohjauksen hyödyistä opetustyön suunnitteluun. Samalla rehtorit/johtajat edistävät työhyvinvointia toimimalla esimerkkinä oppilaille ja työyhteisön muille jäsenille sekä osoittavat myös arvostusta näkyvästi.

Ihmissuhdeasiat ja ristiriitatilanteet ovat useimmiten ongelmallisia ja vaativat osaamista niin johtamisessa kuin työyhteisön jäsenyydessä. Vaativaa ja haasteellista voi olla vahvemman motivaation lisääminen ja ylläpitäminen kehitettäessä oppilaitoksen toimintaa, mutta jos rehtorin/johtajan ja henkilöstön väliset suhteet toimivat, löytyy motivoitumista ja motivoitumisen mahdollisuuksia tarvittaessa. Hallinnollinen työnohjaus oppilaitosjohtajien mukaan parantaa henkilöstösuhteita työyhteisössä lisäämällä niin rehtorien/johtajien motivoitumista ja sitä kautta työntekijöiden motivoitumisen mahdollisuuksia. Samalla se myös mahdollistaa varhaisen puuttumisen työyhteisön ongelmatilanteisiin. Rehtori/johtaja on aktiivinen havainnoimaan, kuuntelemaan ja tarttumaan oikealla hetkellä ratkaisua vaativaan tilanteeseen. Toisaalta, mitä motivoituneempia työyhteisön jäsenet ovat, sitä aktiivisemmin he lähtevät mukaan suunnittelemaan ja kehittämään oppilaitoksen toimintaa ja antavat arvoa johtamiselle, jolla puututaan ongelmiin varhaisessa vaiheessa. Näitä tutkimustuloksia vahvistavat aikaisemmat hallintotieteellisetkin tutkimukset hallinnollisesta työnohjauksesta (vrt. Ollila 2006; Aquilar ym. 2011).

Työhyvinvointia edistävä oppilaitosjohtaja, jonka mielestä hallinnollinen työnhous antaa uusia näkökulmia toiminnan johtamiseen, lisää henkilöstöjohtamisen valmiuksia ja auttaa rehtoria/johtajaa jaksamaan työssään, kokee, että hänen tulee olla käytettävissä aina silloin, kun häntä tarvitaan (vrt. Ollila 2006). Henkilöstön tarpeisiin vastaaminen, oman ajankäytön hallitseminen ja esimerkillisyys voivat olla voimavaroja vieviä ja uuvuttavia tekijöitä johtamistyössä. Siksi tarvitaan voimavaralähtöisyyttä vahvistavia keinoja ja menetelmiä rehtorin/johtajan työssä jaksamisen ja hyvinvoinnin takaamiseksi. Hallinnollinen työnhous ei oppilaitosjohtajien mielestä tunnu pakolliselta ja hyödyttömältä, eikä se vie liikaa aikaa perustyöstä. Se edellyttää kuitenkin hyvää suunnittelua ja arviointia toimiakseen jokaisen rehtorin/johtajan parhaaksi.

Johtamisen kehittämistä tarkasteltaessa tämän tutkimuksen mukaan hallinnollisella työnhousella voidaan vahvistaa johtamisen perustehtävää, mahdollistaa uusien näkökulmien löytäminen toiminnan johtamiseen ja myös saada tukea päätöksenteon prosesseihin. Kaiken kaikkiaan hallinnollinen työnhous kokonaisuudessaan vahvistaa työyhteisön hyvinvointia ja lisää rehtorin/johtajan johtamisosaamista (vrt. Aquilar ym. 2011).

Vaikka vain 13 prosenttia kyselyyn vastanneista rehtoreista/johtajista kehittäisi johtamisosaamistaan hyödyntämällä hallinnollista työnhousta tai käyttämällä täydennyskoulutusta, johon on kytketty työnhous, silti asiasta kiinnostuneita oli paljon enemmän. Yli puolet vastaajista ilmoitti olevansa melko tai erittäin paljon kiinnostunut hallinnollisesta työnhouksesta ja 40–60-vuotiaiden ikäryhmässä kiinnostus oli suurinta. Saattaa olla, että työnhouksen merkitystä johtamisosaamisen kehittämisessä ei pidetä olennaisena keinona, vaan kehittämiseen katsotaan tarvittavan muita toimenpiteitä. Kysymys voi olla myös siitä, että hallinnollista työnhousta ja sen hyötyjä ei vielä tunneta riittävän hyvin tai sitä ei kyetä hyödyntämään tarkoituksenmukaisesti.

Rehtorit/johtajat näyttivät ymmärtävän hallinnollisen työnhouksen perusopetus-työn työnhousena, mentorointina, johtamiskoulutukseen kuuluvana sisältönä tai aivan oman esimiehen kanssa käytävänä kehityskeskusteluna. Näin ollen kaikilla ei ollut riittävän selkeää käsitystä siitä, mitä hallinnollinen työnhous on ja mihin sillä pyritään. Tarvitaankin enemmän toiminnan näkyvyyden lisäämistä, hyötynäkökohtien esiintuomista ja edelleen tieteellistä tutkimusta. Tämän tutkimuksen perusteella saadut keskeiset hallinnollisen työnhouksen hyödyt oppilaitosjohtamisessa voidaan kiteyttää seuraavalla tavalla.

Keskeiset hallinnollisen työnohjauksen hyödyt oppilaitosjohtamisessa

Auttaa opetustyön suunnittelussa
Kehittää organisointitaitoja johtamisessa
Auttaa rehtoria/johtajaa jaksamaan työssään
Parantaa rehtorin/johtajan ja henkilöstön välisiä suhteita
Mahdollistaa varhaisen puuttumisen työyhteisön ongelmatilanteisiin
Antaa uusia näkökulmia toiminnan johtamiseen
Lisää henkilöstöjohtamisen valmiuksia
Vahvistaa johtamisen perustehtävää
Tukee päätöksentekoa

Tämä tutkimus edustaa yhtä hallinnollisen työnohjauksen tutkimusperinnettä ja tukee aikaisempia johtamiseen liittyviä tutkimuksia. Nyt myös oppilaitosjohtamisen näkökulma on tuotu näkyvämmiin esiin. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää opetustoimen ja oppilaitosjohtajien koulutuksen tukena sekä pohdittaessa hallinnollisen työnohjauksen järjestämisen mahdollisuuksia ja tarvetta tämän päivän ja tulevaisuuden yhä haasteellisemmassa yhteiskunnassa. Johtamisosaamisella ja sen tukemisella on työssä jaksamiseen kauaskantoinen vaikutus. Hallinnollinen työnohjaus antaa tukea johtamisosaamiselle.

LÄHTEET

Agélie, Ewy, Kennergren, Bibi, Severinsson, Elisabeth & Berthold, Harriet (2000). Ethical Dimensions of Supervision: The Supervisors' Experiences. *Nursing Ethics* 7: 4, 350–359.

Ahonen, Helena (2008). *Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 352. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Alava, Jukka (2007). Koulutuksen käytäntö. Teoksessa Aatto Pennanen (toim.). *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 219–252.

Aquilar Elena, Goldwasser, Davina & Tank-Crestetto, Kristina (2011). Support Transform. Even a Great School Leader Needs a Coach. *Journal of Educational Leadership* October 2011.

Argyris, Chris (1990). *Integrating the Individual and the Organization*. USA: Transaction Publishers.

Argyris, Chris (1999). *On Organizational Learning*. Great Britain: MPG BookLtd.

Arola, Pauli (2003). *Tavoitteena kunnan kansalainen: Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917–1924*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 191. Helsinki: Yliopistopaino.

Bennis, Warren & Nanus, Burt (1986). *Johtajat ja johtajuus*. Tampere: Tampereen kirjapaino Oy.

Berggren, Ingela, Barbosa da Silva, António & Severinsson, Elisabeth (2005). Core ethical issues of clinical nursing supervision. *Nursing and Health Sciences* 7, 21–28.

Brownlee, Jo (2009). Contexts, Pedagogy and Participatory Learning. A Way Forward. Teoksessa Donna Berthelsen, Jo Brownlee & Eva Johansson (toim.). *Participatory Learning in the Early Years. Research and Pedagogy*. London: Taylor & Fransis Group. 203–207.

Butterworth, Tony & Faugier, Jean (1998). 'Supervision for life'. Teoksessa Tony Butterworth, Jean Faugier & Philip Burnard (toim.). *Clinical Supervision and Mentorship in Nursing*. United Kingdom: Stanley Thornes Ltd. 215–231.

Chemers, M. Martin (2008). Efficacy and Effectiveness: Integrating Models of Leadership and Intelligence. Teoksessa J. Steven Ott, Sandra J. Parkes & Richard B. Simpson (toim.). *Classic Readings in Organizational Behavior*. USA: Wadsworth. 92–106.

Chirichello, Michael (2010). The Principal as Educational Leader: What Makes the Difference. Teoksessa Stephan Gerhard Huber (toim.). *School Leadership-International Perspectives*. London: Springer Science+Business Media. 79–100.

Cutcliffe, R. John, Butterworth Tony & Proctor Brigid (2001). *Fundamental Themes in Clinical Supervision: National and International Perspectives of Education, Policy, Research and Practice*. Teoksessa John M. Cutcliffe, Tony Butterworth & Brigid Proctor (toim.). *Fundamental Themes in Clinical Supervision*. USA: Routledge.

Cutcliffe, John R. & Lowe, Linda (2005). A Comparison of North American and European Conceptualizations of Clinical Supervision. *Mental Health Nursing* 2005: 26, 475–488.

Davies, Brent (2005). *The Essentials of School Leadership*. Great Britain: A SAGE Publications Company.

Davies, Brent & Davies, Barbara J. (2005). Strategic leadership. Teoksessa Brent Davies (toim.). *The Essentials of School Leadership*. Great Britain: A SAGE Publications Company. 10–30.

Dean, Joan (1985). *Managing the Secondary School*. USA: Nichols Publishing Company.

Dewey, John (1940). *Education Today*. Edited and with a Foreword by Joseph Ratner. USA: GPPS.

Erätuuli, Matti & Leino, Jarkko (1992). *Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana*. Tutkimuksia 134. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Follett, Mary Parker (1924). *The Creative Experience*. USA: Longmans, Green and Co.

Gilley, Ann, Pamela Dixon & Jerry W. Gilley (2010). Characteristics of Leadership Effectiveness. Teoksessa James L. Perry (toim.). *The Jossey-Bass Reader on Nonprofit and Public Leadership*. USA: Jossey-Bass. 479–501.

Goldhammer, Robert, Anderson, Robert H. & Krajewski, Robert J. (1980). *Clinical supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers*. USA: Holt, Rinehart and Winston Inc.

Guttman, Edna, Eisikowits, Zvi & Maluccio, Anthony (1988). Enriching social work supervision from the competence perspective. *Journal of social Work Education* 3, 278–288.

Halenius-Alari, Tiina, Huhtanen, Kristiina & Paatos, Hanna (2009). Tiimityö ja ryhmien työskentely. Teoksessa Kristiina Huhtanen & Soili Keskinen (toim.). *Rehtorius peliäkö?* Helsinki: OKKA-säätiö. 77–96.

- Hargreaves, Andy (2005). Sustainable leadership. Teoksessa Brent Davies (toim.). *The Essentials of School Leadership*. Great Britain: A SAGE Publications Company. 173–189.
- Hawkins, Peter & Shohet, Robin (2000). *Supervision in the Helping Professions*. Great Britain: Biddles Ltd.
- Heikkilä, Tarja (2001). *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Heron, John (1999). *The Complete Facilitator's Handbook*. London: Kogan Page.
- Hilpelä, Jyrki (2007). Liberalismi, kommunitarismi ja uusliberalismi – koulutuspolitiikan viitekehykset. Teoksessa Juhani Tähtinen & Simo Skinnari (toim.). *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. 643–673.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (2003). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hoyle, Eric & Wallace, Mike (2005). *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism*. London: SAGE Publications Inc.
- Huhtanen, Kristiina (2009). Perusopetuksen toimintaympäristö muutoksessa – katsaus Paras-hankkeeseen. Teoksessa Kristiina Huhtanen & Soili Keskinen (toim.). *Rehtorius peliäkö? Okka-säätiön julkaisuja*. Helsinki: OKKA-säätiö. 243–256.
- Hyrkäs, Kristiina (2002). *Clinical Supervision and Quality Care: Examining the Effects of Team Supervision in Multi-professional Teams*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hyvärinen, Päivi (2006). Työsuojelun viranomaisvalvonta koulussa. Teoksessa Merja Perkiö-Mäkelä, Nina Nevala & Vappu Laine (toim.). *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos. 124–128.
- Hyypä, H (1983). *Avointen järjestelmien teoria työnohjauksen viitekehyksenä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hyysalo, Anja-Liisa & Eija Rinta (2008). Työnohjaus ammattikorkeakoulun henkilöstön tukena. Teoksessa Oili Keskinen (toim.). *Työnohjaus – mitä, missä, milloin?* Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. 55–73.
- Hämäläinen, Kauko, Taipale, Atso, Salonen, Mikko, Nieminen, Tapani & Ahonen, Jukka (2002). *Oppilaitoksen johtaminen*. Helsinki: WSOY.
- Innanen, Mikko & Rovio, Esa (2010). Työnohjaus keskustelevan organisaation kehittämisen välineenä. Teoksessa Pauli Juuti & Esa Rovio (toim.). *Keskusteleva johtaminen*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. 103–117.

Johnson, Peter & Pennanen, Aatto (2007). Johdanto. Teoksessa Aatto Pennanen (toim.). *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 13–24.

Jokinen, Hannu (2000). Koulutus ja opettajuus kuntien tulevaisuusskenaarioissa. Teoksessa Jouni Välijärvi (toim.). *Koulu maailmassa – maailma koulussa*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPE-PRO) selvitys 9. Opetushallitus. 52–110.

Jouttimäki, Reijo (2006). Oppilaitosjohtaminen on erilaisuuden johtamista. Teoksessa Atso Taipale, Mikko Salonen & Kari Karvonen (toim.). *Kuorma kasvaa – voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä*. Helsinki: Opetushallitus. 60–64.

Juuti, Pauli (2006). Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Teoksessa Pirkko Vesterinen (toim.). *Työhyvinvointi ja esimiestyö*. Helsinki: WSOYpro. 77–90.

Juuti, Pauli (2007). Ihmisten johtaminen kouluorganisaatiossa. Teoksessa Aatto Pennanen (toim.). *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 199–218.

Juuti, Pauli (2010). Mitä tarkoitetaan keskustelevalle johtamisella? Teoksessa Pauli Juuti & Esa Rovio (toim.). *Keskusteleva johtaminen*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. 25–36.

Juuti, Pauli & Vuorela, Antti (2006). *Johtaminen ja työhyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jylhä, Eila (2005). ”Esimiestyön kehittäminen lähtee itsestä” – Esimiestyön kehittämisen menetelmiä. Teoksessa Soili Keskinen, Leila Leimala & Anneli Romana (toim.). *Työnohjaus, sparraus ja coaching esimiestyössä*. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. 13–31.

Kadushin, Alfred (1976). *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press, cop.

Kadushin, Alfred (1991). *Supervision in Social Work*. USA: Columbia University Press.

Karikoski, Anne (2009). *Aika hyvä rehtoriksi: Selviääkö koulun johtamisesta hengissä?* Helsinki: Helsingin yliopisto.

Karvinen-Niinikoski, Synnove, Rantalaiho, Ulla-Maija & Salonen, Jari (2007). *Työnohjaus sosiaalityössä*. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Karvonen, Juha, Eskelinen, Lieselotte & Aunola, Anu (2009). *Kunta- ja palvelurakenne uudistuu, miten opetuspalvelut järjestetään?* Perusopetus ja lukiokoulutus Paras-uudistuksessa. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Kemppinen, Satu (2009). Rehtoriksi ryhtyminen ja rehtorina toimiminen. Teoksessa Kristiina Huhtanen & Soili Keskinen (toim.). *Rehtorius peliäkö? Okkasäätiön julkaisuja*. Helsinki: OKKA-säätiö. 17–29.

Keski-Luopa, Leila (2001). *Työnohjaus vai superviisaus: Työnohjausprosessien filosofisten ja kehityspsykologisten perusteluiden tarkastelua*. Oulu: Metanoia Instituutti.

Knight, Jim (2011). What good. When Coaches and Teachers Interact Equally as Partners, Good Things Happen. *Journal of Educational Leadership*, October 2011, 18–22.

Kotter, P. John (1996). What Leaders Really Do? Teoksessa Richard M. Steers, Lyman W. Porter & Gregory A. Bigley (toim.). *Motivation and Leadership at Work*. Singapore: The McGraw-Hill Companies, Inc. 620–627.

Kuikka, T. Martti (2003). Koulun merkitys suomalaisen kansallisvaltion ja kansalaisyhteiskunnan kehityksessä. Teoksessa Jukka Rantala (toim.). *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia I, Helsinki. 7–13.

Kuntaliitto (2010). *Peruskoulut 1990–2009*. Tietoja vuosiluokista, oppilasmääristä, päättötodistuksen saaneiden lukumääristä yms. Tilastokeskus. [Viitattu 17.3.2010] Saatavissa: http://www.kunnat.net/k_peruslistasivu.asp?path=1;29;-374;36984;815;134189.

Kuukka, Katri (2009). *Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa: ”Sen yhteisen hyvän löytäminen”*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino - Juvenes Print.

Laaksola, Hannu (2008). Rehtorit loppuvat kesken. *Opettajalehti* 24.

Lashway, Larry (1996). Ethical Leadership. Teoksessa Stuart C. Smith & Philip K. Piele (toim.). *School Leadership: Handbook for Excellence*. 103–130.

Launonen, Leevi (2006). Arvot ja koulun johtaminen. Teoksessa Atso Taipale, Mikko Salonen & Kari Karvonen (toim.). *Kuorma kasvaa – Voiko johtajuutta jakaa?* Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä. Helsinki: Hakapaino Oy. 92–109.

Lauttio, Leena-Maija & Multanen, Leena (2005). Miten kehittää koulua työyhteisönä? *Opettaja* 37/2005. Helsinki: Opettajien ammattijärjestö OAJ.

Lehkonen, Helena (2009). *Mikä tekee rehtorista selviytyjän? Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Lestinen, Leena & Riitta Korhonen (2011). Millä eväillä kansalaiseksi kasvattamaan? Kansaliskasvatuksesta opettajankoulutuksessa. Teoksessa Risto Rinne,

Juhani Tähtinen, Arto Jauhiainen & Mari Broberg (toim.). *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehyksessä*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 461–477.

Luukkainen, Olli (2000). Olemme paljon vartijoina – koulu tulevaisuutta varten. Teoksessa Marja Liisa Toivanen (toim.). *Kirjeitä rehtoreilta*. Juva: PS-kustannus. 178–201.

Meriläinen, Matti, Lappalainen, Kristiina & Kuittinen, Matti (2008). Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa Kristiina Lappalainen, Matti Kuittinen & Matti Meriläinen (toim.). *Pedagoginen hyvinvointi*. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. 7–11.

Metsämuuronen, Jari (2007). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Ky.

Metsämuuronen, Jari (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 4*. Tutkijalaitos. Helsinki: International Methelp Oy.

Mintzberg, Henry (1980). *The Nature of Managerial Work*. USA: Prentice-Hall, Inc.

Moilanen, Liisa (1994). Työnohjausryhmät toimintakyvyn tukena. Teoksessa Kari Lindström (toim.). *Terve työyhteisö – kehittämisen malleja ja menetelmiä*. Helsinki: Työterveyslaitos. 138–152

Moltke V. Hanne & Asbjörn Molly (2011). *Systemisk coaching. En grundbok*. Lund: Studentlitteratur AB.

Moos, Lejf (2010). From Successful School Leadership Towards Distributed Leadership. Teoksessa Stephan Gerhard Huber (toim.). *School Leadership-International Perspectives*. London: Springer Science+Business Media. 101–123.

Mustonen, Kari (2003). *Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa*. Oulu: Oulun Yliopistopaino.

Mönkkönen, Jorma (2000). Rehtorin itsetuntemus. Teoksessa Maija-Liisa Nikki (toim.). *Rehtori tietää, taitaa*. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 36. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. 33–39.

Niemi, Kalevi (2007). Kansalaiskasvatus osana suomalaisten nuorisoliikkeiden varhaisvaiheen eetosta ja toimintaa. Teoksessa Elina Nivala & Mikko Saastamoinen (toim.). *Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja*. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 73 & Kuopion yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. 64–92.

Nietosvuori, Leena (2009). Johtaja luo työyhteisölle tulevaisuutta. *Opettaja* 20/2009. Helsinki: Opettajien ammattijärjestö OAJ.

- Nivala, Elina (2007). Kansalaisuus nuorisokasvatuksen teorian jäsentäjänä. Teoksessa Elina Nivala & Mikko Saastamoinen (toim.). *Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja*. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 73 & Kuopion yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. 93–131.
- Nikki, Kalevi (2000). Mitä rehtorin tulee tietää koulutuspolitiikasta? Teoksessa Maija-Liisa Nikki (toim.). *Rehtori tietää, taitaa*. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 36. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. 13–17.
- Nikkilä, Juhani & Paasivaara, Leena (2007). *Arjen johtajuus. Rutiinijohtamisesta tulkintataitoon*. Helsinki: Suomen Sairaanhoidajaliitto ry.
- Niskanen, Pekka, Sorri, Pentti & Ojanen, Markku (1988). *Auta auttamaan – käsikirja työnohjauksesta*. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.
- Nonaka, Ikujiro & Hirotaka Takeuchi (1995). *The Knowledge-creating Company: How Japanese Companies create the Dynamics of Innovation*. USA: Oxford University Press, Inc.
- Opetushallitus (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Määräys 33/011/2003.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräys 1,2,3/011/2004.
- Oikeusministeriö (2007). *Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman loppuraportti*. Oikeusministeriön toiminta ja hallinto 2007: 20. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Ojala, Ilpo (2007). Rehtorien roolit suurten ja pienten koulujen johtamishaasteena. Teoksessa Aatto Pennanen (toim.). *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 129–152.
- Ojanen, Sinikka (1985). *Opettajien työnohjaus kasvattajan tukena*. Espoo: Weilin+Göös.
- Ojanen, Sinikka (2009). *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press/ Palmenia.
- Ollila, Seija & Jouni Niskanen (2003). Hallinnollinen työnohjaus johtamistyön tukena kunnallisessa terveydenhuollossa. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja* 1, 22–30.
- Ollila, Seija (2004). *Osaamisen strateginen johtaminen julkisissa ja yksityisissä palveluorganisaatioissa. Johtamisen kehittämishaasteet henkilöstön osaamisen näkökulmasta*. Lisensiaatintyö. Hallintotieteiden tiedekunta. Vaasan yliopisto.

Ollila, Seija (2006). *Osaamisen strateginen johtamisen hallinta sosiaali- ja terveysalan julkisissa ja yksityisissä palveluorganisaatioissa. Johtamisosaamisen ulottuvuudet työnohjauksellisena näkökulmana*. Acta Wasaensia, Sosiaali- ja terveyshallinto I. Vaasan yliopisto.

Ollila, Seija (2008). Strategic support for managers by management supervision. *Leadership in Health Services* 21: 1, 16–27.

Ollila, Seija (2011). *Rehtorien näkemyksiä ja kokemuksia oppilaitosjohtamisesta ja hallinnollisesta työnohjauksesta*. Rexi 1/2011. Suomen Rehtorit ry.

O'Mahony, Gary & Barnett, Bruce (2008). Coaching Relationships that Influence: How Experienced Principals Think and Act. *Leading & Managing* 14: 1, 16–37.

Opettajien ammattijärjestö (2005). *Työnohjaukskannanotto*. [Viitattu 20.5.2010] Saatavissa: <http://oajkuhmo.net/tohjaus.html>.

Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Opetusministeriö (2007). *Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012*. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö.

Opetusministeriö (2010). *Perusopetuksen laatukriteerit*. Opetusministeriön julkaisuja 2010: 6. Helsinki: Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010). *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010. Opetusministeriö.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010). *Lukiokoulutuksen kehittämisen toimenpideehdotuksia valmisteleavan työryhmän muistio*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010. Opetusministeriö.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2011). *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016*. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 1. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Paularanta-Kokkonen, Ritva (2008). Reflektio – tutkiva työote työnohjauksessa. Teoksessa Soili Keskinen (toim.). *Työnohjaus – Mitä, missä, milloin?* Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B 23. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. 93–109.

Paunonen, Marita (1989). *Hoitotyön työnohjaus*. Turku: Sairaanhoidajien koulutussäätiö.

Paunonen, Marita (1991). Promoting Nursing Quality through Supervision. *Journal of Nursing Staff Development* September/October 1991.

Paunonen-Ilmonen, Marita (2001). *Työnohjaus toiminnan laadunhallinnan varmistaja*. Helsinki: WSOY.

Paunonen-Ilmonen, Marita (2005). Julkishallinnon johtajien ja luottamushenkilöiden työnohjauskäsitys ja työnohjaustarve. Teoksessa Soile Keskinen, Leila Leimala & Anneli Romana (toim.). *Työnohjaus, sparraus ja coaching esimiestyössä*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B: 20. 131–142.

Paunonen, Marita & Hyrkäs, Kristiina (2001). Clinical Supervision in Finland – History, Education, Research and Theory. Teoksessa John R. Cutcliffe, Tony Butterworth & Brigid Proctor (toim.). *Fundamental Themes in Clinical Supervision*. Great Britain: University Press, Cambridge. 285–302.

Pennanen, Aatto (2006). *Peruskoulun johtaminen. Modernista kohti transmodernia johtamista*. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Acta Universitas Ouluensis. Oulun yliopisto.

Pesonen, Jorma (2009). *Peruskoulun johtaminen – aikansa ilmiö*. Joensuu: Joensuun Yliopistopaino.

Pietarinen, Janne, Tiina Soini & Kirsi Pyhäلتö (2008). Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa Kristiina Lappalainen, Matti Kuittinen & Matti Meriläinen (toim.). *Pedagoginen hyvinvointi*. Toim. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. 53–74.

Pietiläinen, Janne (2010). *Johtajan ammatillisten kompetenssien profiloituminen kompleksisessä toimintaympäristössä tapausesimerkinä opetustoimen alaiset oppilaitosorganisaatiot*. Väitöskirja. Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Proctor, Brigid (2001). Training for Supervision Alliance Attitude, Skills and Intention. Teoksessa John R. Cutcliffe, Tony Butterworth & Brigid Proctor (toim.). *Fundamental Themes in Clinical Supervision*. Great Britain: University Press, Cambridge. 24–46.

Punkanen, Tiina (2009). *Työnohjaus muutoksen moottorina*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Pässilä, Timo & Leena Niinikuru (1993). *Koulun johtamisen taito*. Porvoo: WSOY.

Quinn, E. Robert, Faerman R. Sue, Thompson P. Michael & Michael R. McGrath (1990). *Becoming a Master Manager: A Competency Framework*. USA: John Wiley & Sons.

Raasumaa, Vesa (2010). *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 383. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Raatikainen, Anu (2004). *Ihmistieteet ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.

Rantala, Jukka (2003). Koulu kansalaisyhteiskuntaa rakentamassa. Teoksessa Jukka Rantala (toim.). *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia I, Helsinki. 7–13.

Rehn, Olli (2004). Kansalaiskasvatus 2000-luvun Suomessa. *Tiedepolitiikka* 29, 33–36. Helsinki: Edistyksellinen Tiedeliitto.

Rekola, Juhani (2006). Mitä Balint-ryhmä on – ja miten tähän on tultu. Teoksessa Eeva Makkonen, Marja Nick & Anja Siimes (toim.). *Kerron ja kuuntelen, työnohjausta Balint-ryhmässä*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. 10–15.

Rimpelä, Matti (2010). Kouluhyvinvointi. Teoksessa Matti Rimpelä, Sari Fröjd & Heidi Peltonen (toim.). *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009*. Peruseräraportti. Koulutuksen seurantaraportit 2010. Helsinki: Opetushallitus, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 30–34.

Rhodes, Christopher, Stokes, Michael & Hampton, Geoff (2004). *A Practical Guide to Mentoring, Coaching and Peer-networking. Teacher Professional Development in Schools and Colleges*. London: Routledge Falmer.

Romana, Anneli & Leila Leimala (2005). Yksilöohjaus, sparraus ja coaching esimiesten kokemuksina. Teoksessa Soile Keskinen, Leila Leimala & Anneli Romana (toim.). *Työnohjaus, sparraus ja coaching esimiestyössä*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B: 20. 71–86.

Rubenowitz, Sigvard (1984). *Organisaatiopsykologia*. Ekonomia-sarja 96. Espoo: Weilin+Göös.

Räsänen, Mikko (2006). Työnohjaus ja työhyvinvointi. Teoksessa Pirkko Vesterrinen (toim.). *Työhyvinvointi ja esimiestyö*. Helsinki: WSOYpro. 163–171.

Sahlberg, Pasi (2009). Ideat, innovaatiot ja investoinnit koulun kehittämisessä. Teoksessa Markku Suortamo, Hannu Laaksola & Jouni Välijärvi (toim.). *Opettajan vuosi. Terve työympäristö!* Jyväskylä: PS-kustannus. 13–56.

Saloviita, Timo (2006). *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sarala, Urpo & Sarala, Anita (1997). *Oppiva organisaatio, oppimisen, laadun ja tuotavuuden yhdistäminen*. Tampere: Tammer-paino Oy.

Schein, Edgar (1985). *Organizational Culture and Leadership*. Great-Britain: Jossey-Bass Inc.

Schein, Edgar, H (2010). The Learning Leader as Culture Manager. Teoksessa James L. Perry (toim.). *The Jossey-Bass Reader on Nonprofit and Public Leadership*. USA: Jossey-Bass. 276–292.

Senge, M. Peter (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. USA: Bantam Doubleday Dell Publishing Group, Inc.

Seppänen, Risto (2000). Miten rehtori johtaa? Teoksessa Maija-Liisa Nikki (toim.). *Rehtori tietää, taitaa*. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 36. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. 19–24.

Severinsson, Elisabeth I. (2001). Confirmation, Meaning and Self-Awareness as Core Concepts of Nursing Supervision Model. *Nursing Ethics* 8: 1, 36–44.

Sirola-Karvinen, Pirjo & Kristiina Hyrkäs (2006). Clinical supervision for nurses in administrative and leadership positions: a systematic literature review of the studies focusing on administrative clinical supervision. *Journal of Nursing Management* 14, 601–609.

Sosiaali- ja terveysministeriö (1983). *Työnohjaustyöryhmän muistio*. Helsinki.

Souri, Liisa, Peter Johnson & Ari Pokka (2009). Rehtorin oikeudellinen asema uuteen tarkasteluun. Teoksessa Markku Suortamo, Hannu Laaksola & Jouni Välijärvi (toim.). *Opettajan vuosi. Terve työympäristö!* Jyväskylä: PS-kustannus. 215–233.

Suomen Rehtorit ry (2005). *Mitä ei rehtorin työnkuvaan kuuluisi?!?!* Suomalaisen rehtorin työtodellisuus: Rehtorikyselyn valossa. Raportti 3.3.2005.

Svedberg, Lars (2000). *Rektorrollen. Om skollledarskapets gestaltning*. Doktorsavhandling. Lärarhögskolan i Stockholm. Sverige.

Sveiby, Karl-Erik (1997). *The New Organizational Wealth: Managing and Measuring Knowledge-based Assets*. USA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Takala, Tuomo (1994). *Liikkeenjohdon kehityshistoria*. Jyväskylä: Gummerus.

Tikkanen, Tiina (2008). Työnohjaus harvojen herkkua. *Opettaja* 50, 50. Helsinki: Opettajien ammattijärjestö OAJ.

Tiuraniemi, Juhani (2005). Vuorovaikutusilmiöt työnohjauksessa. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 25: 2. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Toivola, Kristiina (1996). Työnohjaus johtajuuden tukena. Teoksessa Soile Keskinen (toim.). *Ryhmäilmiöt ja työnohjaus*. Sarja B: Raportit ja selvitykset 12. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. 11–25

Tähtinen, Juhani (2011). Moraali ja terveys kansalais- ja koulukasvatuksen polttopisteessä. Teoksessa Anja Heikkinen & Pirkko Leino-Kaukiainen (toim.). *Valistus ja koulutuspenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisuuden Kirjallisuuden Seura. 184–216.

Uusitalo, Ilkka (2005). Yhteisöohjaus ja esimiestyön tukeminen. Teoksessa Soili Keskinen, Leila Leimala & Anneli Romana (toim.). *Työnohjaus, sparraus ja coaching esimiestyössä*. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. 173–180.

Vaherva, Tapio (1984). *Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Vaherva, Tapio (2000). Koulun pitäisi olla oppiva organisaatio – Miten rehtori saa sen oppimaan? Teoksessa Maija-Liisa Nikki (toim.). *Rehtori tietää, taitaa*. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 36. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 41–46.

Viika, Kaarle (1984). Työnohjauksen kehitys kirkossa. Teoksessa Kirsti Aalto (toim.). *Työnohjaus ammatillisen kasvun avain*. Helsinki: Kirjapaja. 63–78

Vuohijoki, Teija (2007). Pitää vain selviytyä. Rehtorin työn vaatimusten ja voimavarojen välinen epäsuhta. Teoksessa Aatto Pennanen (toim.). *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 169–198.

Vuorinen, Riitta (1984). Ryhmässä tapahtuva työnohjaus. Teoksessa Kirsti Aalto (toim.). *Työnohjaus ammatillisen kasvun avain*. Hämeenlinna: Kirjapaja. 141–152.

Väljjarvi, Jouni (2000). *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajakoulutuksen tulevaisuudelle*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Opetushallitus.

Åberg, Karin (2007). Handledda lärargrupper – för vad och vem. Teoksessa Tomas Kroksmark & Karin Åberg (toim.). *Handledning I pedagogiskt arbete*. Poland: Studentlitteratur. 77–97.

Yegdich, T. (1999). Clinical Supervision and Managerial Supervision: Some Historical and Conceptual Considerations. *Journal of Advanced Nursing* 30: 5, 1195–1204. Blackwell Science Ltd.

Yukl, Gary (2010). *Leadership in Organizations*. Seventh edition. USA: Pearson Prentice Hall.

Internet lähteet:

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998). Saatavissa 16.5.2010: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>.

Auroran koulu (2009). Toimivan koulun rakenteet. SAIREKE-hankkeeseen liittyvää materiaalia. [Viitattu 17.5.2010] Saatavissa: http://www.edu.fi/erityinen_tuki/sairaan_lapsen_ja_nuoren_opettaminen/materiaalipankki-/koulu_haastavuuden_kesyttajana.

Laki kunnallisesta viranhaltijasta (2003). [Viitattu 16.5.2010] Saatavissa: <http://www.finlex.fi>.

OECD (2008). Improving School Leadership Executive Summaries. Improving school leadership, Vol: Policy and Practice. [Viitattu 10.1.2011] Saatavissa: http://www.oecd.org/document/18/0,3343,en_2649_39263231_41165970_1_1_1_1,00.html.

Opettajien ammattijärjestö (2010). Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. [Viitattu 16.5.2010] Saatavissa: <http://www.oaj.fi/portal/page?pageid=515,447767&dad=portal&schema=PORTAL>.

Parker Follett, Mary (1918). The New State. Saatavissa: http://sunsite.utk.edu/FINS_Mary_Parker_Follett/XXV.txt

Perusopetuslaki (1998). [Viitattu 16.5.2010] Saatavissa: <http://www.finlex.fi>.

Reshef, Yonatan (2000). *Elton Mayo & The Human Relations Movement 1880–1949*. Canada: University of Alberta. Saatavissa: <http://courses.bus.ualberta.ca/orga417-reshef/mayo.htm>.

Rehtori-instituutti (2010). 10 vuotta rehtorikoulutuksen kehittämistä. [Viitattu 3.5.2010] Saatavissa: <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/rehtori>.

Suomen Rehtorit ry (2008). PRO REXI 2015 -toimenpideohjelma. [Viitattu 3.5.2010] Saatavissa: www.surefire.fi.

Suomen Rehtorit ry (2010). Rehtorin ammattieettiset arvot. [Viitattu 17.5.2010] Saatavissa: <http://www.surefire.fi>.

Valtion virkamieslaki (1994). [Viitattu 16.5.2010] Saatavissa: <http://www.finlex.fi>.

LIITTEET

Liite 1

Kyselylomake

Hallinnollinen työnohjaus perusopetuksen ja lukion johtamisessa. "Onko johtamisosaamisella väliä?"

Tämän kyselylomakkeen tiedot kerätään tieteellistä tutkimusta varten. Tutkimus toteutetaan Vaasan yliopiston sosiaali- ja terveyshallintotieteessä. Tiedot käsitellään ehdottoman luottamuksellisina, eikä vastaajien henkilöllisyys paljastu missään vaiheessa.

Kyselyn teemoja ovat perusopetuksen ja lukion johtajien/rehtorien käsitykset, näkemykset ja kokemukset oppilaitosjohtamisesta, yhteiskunnallisten muutosten merkityksestä, johtamisosaamisesta ja tulevaisuuden haasteista. Hallinnollinen työnohjaus toimii taustanäkökulmana tässä tutkimuksessa.

Yhteistyöstä kiittäen

Seija Ollila

HTT, Yliopistonlehtori

Vaasan yliopisto, Sosiaali- ja terveyshallintotiede

seija.ollila@uwasa.fi

Taustatiedot

Valitse oikea vastausvaihtoehto tai kirjoita vastauksesi sille varattuun kohtaan. Kun laitat "hiiren" joidenkin kysymysten perässä olevan vihreän kysymysmerkin päälle, saat lisäohjeistusta.

Sukupuoli Nainen
 Mies

Ikä

- 29v tai alle
- 30-39v
- 40-49v
- 50-59v
- 60v tai yli

Mihin ikäryhmään kuulut?

Mikä on koulutuksesi/oppiarvosi?

Millainen johtamiskoulutus/hallinnollinen koulutus Sinulla on?

Miten pitkä aika Sinulla on viimeisimmästä johtamiskoulutuksesta? [?](#)

Mikä on virkanimikkeesi? Valitse oikea vaihtoehto.

- Rehtori luokat 1-6
- Rehtori luokat 7-9
- Rehtori 1-9
- Rehtori lukio
- Apulaisrehtori
- Johtajaopettaja
- Koulunjohtaja

Jokin muu, mikä?

Jos olet apulaisrehtori, johtajaopettaja, koulunjohtaja tai jokin muu, niin mikä on opetusasteesi? [?](#)

Kerro lyhyesti työnkuvasi.

Kuinka kauan olet toiminut johtavana viranhaltijana?

Kuinka kauan olet toiminut johtavana viranhaltijana erityisesti tässä oppilaitoksessa?

Mikä on organisaatiosi henkilöstömäärä?

Mikä on oppilaitoksen koko?

Kokemuksesi työnohjauksesta?

"Hallinnollisella työnohjauksella tarkoitetaan johtamistason työnohjausta, jossa käsitellään johtamiseen liittyviä kysymyksiä työlle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Se tukee organisaation kiinteyttä ja tähtää muutokseen. Hallinnollisessa työnohjauksessa pääpaino on ihmisten johtamisessa, työn organisoinnissa ja ihmissuhteissa".

Kokemuksesi hallinnollisesta työnohjauksesta?**Tutkimuskysymykset**

Valitse oikea vastausvaihtoehto tai kirjoita vastauksesi sille varattuun kohtaan.

1. Miten opetusjärjestelmässä toteutuvat arvot?

Miten tärkeitä seuraavat arvot mielestäsi ovat oppilaitosjohtamisessa?

	Ei lainkaan tärkeä	Vain vähän tärkeä	Jonkin verran tärkeä	Melko tärkeä	Erittäin tärkeä
1. Oikeudenmukaisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Tasa-arvo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Luottamuksellisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Laadullisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Tehokkuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Taloudellisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Tuottavuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Vaikuttavuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Avoimuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Yksilöllisyys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Oppilaiden tarpeisiin vastaaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Joustavuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Yhteisöllisyys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Suunnitelmallisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Normisidonnaisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Kilpailuhenkisyys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Markkinahenkisyys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Kansalaiskasvatus opetustyössä. "Yhteiskunnan ylläpitämä opetusjärjestelmä on keskeinen kansalaisten valmentaja, ja oppilaitoksissa tuetaan aktiiviseen kansalaisuuteen kasvamista. Kansalaiskasvatuksessa kiinnitetään huomiota arvoihin, arvostusten rakentumiseen ja eettisten valintojen pohdiskeluun. Kansalaiskasvatukseen sisältyy poliittisen, taloudellisen, kulttuurisen, sosiaalisen ja ekologisen toiminnan tukeminen".

Mielestäni kansalaiskasvatus opetustyössä perustuu mm. seuraaviin väittämiin.

	Täysin eri mieltä	Melko eri mieltä	En eri eikä samaa mieltä	Melko samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Kaikkiin oppiaineisiin on hyvä sisällyttää kansalaiskasvatusta yhä enemmän.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kansalaiskasvatusta tulee korostaa enemmän opetussuunnitelmassa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arvojen ja eettisyyden merkitystä tulee lisätä opetustyössä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaiden arvot ovat ristiriidassa opetustyön arvojen kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitoksen arvot tulee olla kaikkien nähtävillä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kansalaiskasvatus vahvistaa oppilaiden yhteisöllisyyttä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaiden yhteiskunnallista osallistumisen valmiutta voidaan kehittää merkittävästi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kansalaisaktiivisuuteen valmentaminen on opetustyön tehtävä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kansalaisten poliittinen aktiivisuus lisääntyy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suvaitsevaisuuteen rohkaiseminen vaatii panostusta opetustyössä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteiskunnalliseen keskusteluun kannustaminen ei kuulu opetustyöhön.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitoksen johtaja/rehtori toimii eettisenä esimerkkinä oppilaille ja opettajille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetustyössä tulee korostaa enemmän ekologisia arvoja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Ota kantaa seuraaviin väittämiin osallistumisesta.

	Täysin eri mieltä	Melko eri mieltä	En eri enkä samaa mieltä	Melko samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Oppilaiden tulee saada osallistua oppilaitoksen päätöksentekoon.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kansalaiskasvatusta oppilaitoksissa tulee lisätä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kansalaiskasvatuksella ja osaamisella vahvistetaan yhteiskunnallista osallistumista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kansalaisten osallistumisen lisäämiseksi on kehitettävä uusia demokraattisia toimintamalleja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallistumisen lisääminen vaatii enemmän resursseja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kansalaisten osallistuminen pitkittää päätöksentekoa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteisöllisyys on osallistumisen kulmakivi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työyhteisön toimintaedellytykset vahvistuvat osallistumismahdollisuuksien lisääntyessä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Johtamisjärjestelmät muuttuvat osallistumisesta suosiviksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallistumisen huomioiminen edellyttää johtamiselta entistä vaativampaa osaamista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Oppilaitoksen johtaminen**A) Mielestäni oppilaitosjohtamisessa...**

	Täysin eri mieltä	Melko eri mieltä	En eri enkä samaa mieltä	Melko samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
organisaation arvot tulee määritellä yhdessä henkilöstön kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
johtaminen on ensisijaisesti päätösten toimeenpanoa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
johtamisessa ei aina hyödynnetä työyhteisön jäsenten osaamista monipuolisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

rehtori/johtaja delegoi tehtäviä muulle henkilöstölle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
eettisyys on tärkein johtamisen kulmakivi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"hiljaista tietoa" ei hyödynnetä riittävästi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
johtamisella tulee mahdollistaa työssä motivoituminen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
johtamisella on suuri merkitys työyhteisön hyvään ilmapiiriin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pedagogista kokeilu- ja kehittämistoimintaa tulee edistää nykyistä enemmän.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
työyhteisön ristiriitojen ratkaiseminen ei vaadi erityisvalmiuksia johtajalta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rehtori/johtaja osallistuu aktiivisesti työyhteisönsä toimintaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rehtorilla/johtajalla tulee olla vahva tietoisuus oppilaitoksen arjesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B) Oppilaitosjohtamisen päätöksenteossa on tärkeää, että...

	Täysin eri mieltä	Melko eri mieltä	En eri eikä samaa mieltä	Melko samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
rehtori/johtaja on päätöksissään ehdoton.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rehtori/johtaja tekee päätöksen ja ilmoittaa siitä muille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vallankäytöllä lisätään päätösten uskottavuutta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rehtori/johtaja esittää vaihtoehtoisia päätöksiä valittavaksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rehtori/johtaja määrää rajat, joiden puitteissa ryhmän on tehtävä päätös.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
työyhteisön jäsenet saavat suunnittelu- ja organisointivastuuta enemmän.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
työyhteisön jäseniä kuullaan ennen päätöksentekoa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rehtori/johtaja sallii henkilöstön toimia mahdollisimman itsenäisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
päätöksiä ei voi tehdä ilman ylemmän tahon (esim. päättäjien) kuulemista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rehtori/johtaja tekee vaikeat päätökset ja kantaa niistä vastuun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C) Oppilaitosjohtaminen on erityisen vaikeaa silloin, kun...

	Täysin eri mieltä	Melko eri mieltä	En eri enkä samaa mieltä	Melko samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
opettajakunnan piirissä esiintyy ristiriitaisia ryhmittymiä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
opettajien ja oppilaiden välillä on ongelmatilanteita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
opettajien ja oppilaiden vanhempien väliset suhteet mutkistuvat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rehtorin/johtajan ja henkilökunnan välille syntyy ristiriitoja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
resurssien jakamisen ja kohdentamisen tavoitteet ovat eriäviä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sisäinen tiedonkulku ei saavuta kaikkia henkilöitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
työyhteisöltä edellytetään vahvempaa motivaatiota.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
palaute ylemmältä taholta on niukkaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
työyhteisön keskinäinen palautteenanto on vähäistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
opetus- ja kasvatustyön organisointia arvioidaan paikallisesti kuntatasolla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
opetus- ja kasvatustyön tuloksellisuutta arvioidaan valtakunnallisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pedagogista johtamista on vähemmän kuin hallinnollista johtamista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
työyhteisössä on eri-ikäistä henkilöstöä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D) Oppilaitosjohtamisessa on haasteellista...

	Täysin eri mieltä	Melko eri mieltä	En eri enkä samaa mieltä	Melko samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
saada tasapaino hallinnollisen ja pedagogisen johtajuuden välille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
saada henkilöstö toimimaan yhteisten pelisääntöjen mukaisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
löytää keinoja motivaation lisääntymiseksi työyhteisössä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

toteuttaa arvoja ja eettisiä periaatteita rationaalisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
saada henkilöstö yhdessä suunnittelemaan ja kehittämään toimintaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
saada oppilaat mukaan oppilaitoksen toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
toimia koordinoijana oppilaitoksen ja sidosryhmien välillä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
selvittää ristiriitaisia asioita ja tapauksia työyhteisössä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
osallistua oppilaitoksen käytännön elämään/arkeen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mitä muuta haluat sanoa oppilaitosjohtamisesta, päätöksenteosta ja haasteista?

5. Yhteiskunnalliset muutokset (esim. PARAS-hanke) opetustoimeen ja johtamiseen.

Yhteiskunnassa meneillään olevien rakennemuutosten merkitys opetustoimeen ja johtamiseen näkyy siinä, että...

	Erittäin vähäinen merkitys	Melko vähäinen merkitys	Ei vä- häinen eikä suuri merkitys	Melko suuri merkitys	Erittäin suuri merkitys
muutokset parantavat opetustoimen tehokkuutta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
johtamisjärjestelmä selkeytyy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
perusopetus- ja lukiopalveluiden saatavuus paranee.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
elämänkaarimallin omaksuminen helpottaa oppilaitosjohtamista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
opetuksen laatu paranee kauttaaltaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
yhteistyö eri palvelujärjestelmien välillä paranee.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
opetustoimen johtaminen monimutkaistuu kunta- ja palvelurakennemuutosten myötä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

osaavan työvoiman saanti vaikeutuu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
opetustyön arvostus nousee.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
opetushenkilöstön asema vaikeutuu toimintaympäristön laajentuessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Mikä on hallinnollisen työnohjauksen (työnohjauksen) merkitys oppilaitosjohtamisessa? Jos et ole kokenut hallinnollista työnohjausta tai työnohjausta yleensä, sinun tarvitsee vastata ainoastaan tämän osion viimeiseen kysymykseen.

Hallinnollinen työnohjaus...

	Erittäin vähän	Melko vähän	Ei vä- hän eikä paljon	Melko paljon	Erittäin paljon
vahvistaa johtamisen perustehtävää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
auttaa opetustyön suunnittelussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kehittää organisoitaitoja johtamisessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tukee päätöksentekoa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
antaa uusia näkökulmia toiminnan johtamiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lisää henkilöstöjohtamisen valmiuksia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lisää ymmärrystä vastuunjaossa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
auttaa ymmärtämään työyhteisön ongelmatilanteita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
parantaa rehtorin/johtajan ja henkilöstön välisiä suhteita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mahdollistaa varhaisen puuttumisen työyhteisön ongelmatilanteisiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vahvistaa työhyvinvointia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
auttaa rehtoria/johtajaa jaksamaan työssä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lisää rehtorin/johtajan motivoitumista työhön.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vie aikaa perustyöstä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

edellyttää hyvää suunnittelua ja arviointia.

tuntuu pakolliselta ja hyödyttömältä velvollisuudelta.

Jos et ole kokenut hallinnollista työnohjausta tai työnohjausta yleensä, miten paljon sinua kiinnostaa hallinnollisen työnohjauksen saaminen/kokeminen?

	Erittäin vähän	Melko vähän	Ei vähän eikä paljon	Melko paljon	Erittäin paljon
Hallinnollinen työnohjaus kiinnostaa minua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Oman johtamisosaamisen kehittäminen.

Millaista on mielestäsi hyvä oppilaitosjohtaminen? Mainitse viisi (5) keskeisintä valmiutta, jotka oppilaitoksen johtajan tulee omata. Kirjoita kenttään.

Millä seuraavilla johtamisen alueilla koet tarvitsevasi vahvempaa osaamista ja tukea

	En	Ehkä	Kyllä
Yleinen johtamistaito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagoginen johtaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vuorovaikutustaidot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taloudelliset kysymykset	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Henkilöstöjohtaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sidosryhmien kanssa toimiminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lainsäädännölliset kysymykset	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilashuoltoon liittyvät asiat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ristiriitatilanteet työyhteisössä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Muu, mikä?

Millaista tukea kaipaat työssäsi? Kuvaile lyhyesti ja kirjoita kenttään.

Miten kehität johtamisaamistasi?

	En	Ehkä	Kyllä
Hankkimalla alan täydennyskoulutusta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hankkimalla lisäkoulutusta johtamiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Itseopiskelulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keskustelemalla vertaiskollegoiden kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hallinnollisella työnohjauksella	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Täydennyskoulutuksella, johon on kytketty työnohjaus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keskustelutilaisuuksilla oman työyhteisön henkilöstön kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Muilla keinoin, miten?**8. Työhyvinvoinnin edistäminen oppilaitoksessa.****Miten johtajana toimit työhyvinvoinnin edistämiseksi omassa työyhteisössäsi?**

	En koskaan	Erittäin harvoin	Joskus	Useimmiten	Aina
Puutun välittömästi oppilaisiin kohdistuviin kiusaamistilanteisiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puutun välittömästi työpaikka-kiusaamiseen työyhteisössäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vältän puuttumista ristiriitatilanteisiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen käytettävissä silloin, kun minua tarvitaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toimin esimerkkinä muille työyhteisön jäsenille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minun on toimittava esimerkkinä myös oppilaille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lisään palautteen antamista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Johtajana minun on kannustettava muita osaamisen kehittämiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pyrin lisäämään työyhteisön jäsenten vaikuttamismahdollisuuksia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osoitan arvostusta monin tavoin näkyvästi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Järjestän mahdollisuuden työnohjaukseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pyrin lisäämään motivoitumisen mahdollisuuksia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hyödynnän työyhteisön osaamista monipuolisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallistun aktiivisesti oppilaitoksen tapahtumiin ja arkeen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Muuten, miten?**9. Millainen on koulutusjärjestelmän tulevaisuus?**

Ota kantaa seuraaviin tulevaisuutta koskeviin väittämiin.

	Täysin eri mieltä	Melko eri mieltä	En eri enkä samaa mieltä	Melko samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Suomi on koulutusjärjestelmän mallimaa yhä vuonna 2030.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kouluja lakkautetaan kiihtyvällä tahdilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uudet palvelujärjestelmän rakenteet vievät pohjan laadukkaalta opetukselta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet ovat jokaisen kansalaisen saavutettavissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Henkilöstöpula laajenee koskettamaan myös opetustointia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rehtorien/opetustoimen johtajien työtaakka kasvaa entisestään.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tuen tarve työyhteisöjen johtamisessa kasvaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tarvitaan yhä laajempia verkostoja koko hyvinvointipalvelujärjestelmän toimimiseksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koko opetustoimen henkilöstön jaksamiseen liittyvät ongelmat lisääntyvät.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kansalaiskasvatuksen merkitys kasvaa entisestään.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kansalaisten osallistumismahdollisuuksia lisätään ja tuetaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suomalaisten oppilaitosten kansainvälisyys on huipputasoa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Kuvaile omin sanoin, mikä on oma näkemyksesi opetustoimen/oppilaitoksen johtamisesta vuonna 2020. Millaisia valmiuksia rehtorilla/oppilaitoksen johtajalla tulee olla ja millaisia haasteita työ tuolloin tulee sisältämään?

Kerro näkemyksistäsi vapaasti tekstialueelle.

11. Mitä muuta haluat sanoa tutkimukseen liittyen?

Kirjoita tekstialueelle.

Lämpimät kiitokset vastauksistasi ja panoksestasi tutkimuksen onnistumiselle!