



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

OHTONEN, JANNE

Kainuulaisten peruskoulun rehtoreiden henkilöstöjohtaminen rekrytoinnin,
perehdyttämisen ja kehityskeskustelun näkökulmasta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Luokanopettajan koulutus

2015



Luokanopettajankoulutus		Tekijä OHTONEN, JANNE	
Työn nimi Kainuulaisten peruskoulun rehtoreiden henkilöstöjohtaminen rekrytointiin, perehdyttämisen ja kehityskeskustelun näkökulmasta			
Pääaine kasvatustiede	Työn laji (KM) pro gradu -tutkielma	Aika marraskuu 2015	Sivumäärä 96+3
Tiivistelmä Suomalainen yhteiskunta on kehittynyt valtavasti viimeisen kahden vuosikymmenen aikana, koululaitos on keskeinen osa yhteiskuntaa. Yhteiskunnan nopea kehitys asettaa haasteen myös koululaitokselle uudistua ja vastata yhteiskunnan tarpeisiin. Koululaitoksen kehittäminen edellyttää myös niiden johtamisen käytänteiden tarkastelua ja kehittämistä. Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa uutta tietoa, kainuulaisten peruskoulun rehtoreiden henkilöstöjohtamisen kokemuksista, tavoitteista ja käytännöistä keskittyen rekrytointiin, perehdyttämiseen ja kehityskeskusteluun. Tutkittavat teemat perustuvat Mäkelän 2007 tekemään väitöstutkimukseen peruskoulun johtamisesta ja rehtorin tehtävistä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiseen tieteen filosofiaan. Tutkimuksen teoriaosuudessa perehdytään johtamisen problematiikkaan, henkilöstöjohtamisen tehtäviin sekä peruskoulun rehtorin keskeisten tehtävien tarkasteluun. Laadullinen tutkimus pyrkii kuvailemaan kainuulaisten peruskoulun rehtoreiden henkilöstöjohtamista yksityiskohtaisesti. Tutkimusongelmana oli selvittää: Millaista on kainuulaisten peruskoulujen johtajien henkilöstöjohtaminen keskittyen rekrytointiin, perehdyttämiseen ja kehityskeskusteluun? Tutkimusongelmalle oli laadittu kolme alaongelmaa ja jokaiselle alaongelmalle kaksi osaongelmaa. Tutkimuksen harkinnanvarainen näyte koostuu 22 kainuulaisesta peruskoulun rehtorista, näytettä on rajattu poistamalla joukosta pienet 2 – 4 opettajan koulut. Tutkimuksen empiirinen aineisto on kerätty Digium enterprise –ohjelman avulla syyskuussa 2015 puolistrukturoidulla survey –tyyppisellä kyselylomakkeella. Kyselylomakkeessa oli avoimia kysymyksiä, strukturoituja monivalintakysymyksiä ja kysymystyyppisiä näiden kysymysmuotojen väliltä. Avoimiin kysymyksiin haettiin teeman mukaisia pohdiskeluvia vastauksia, näitä vastauksia analysoitiin luokittelemalla ja etsimällä aineistosta merkittäviä kokonaisuuksia. Strukturoitujen monivalintakysymysten analysointi suoritettiin laskemalla väittämien vastausten keskiarvo ja moodin arvo. Muissa kysymystyypeissä suoritettiin frekvenssianalyysi. Aineiston analysoinnissa keskityttiin käsittelemään tutkimusjoukkoa yhtenä kokonaisuutena, vastaajia ei luokiteltu osajoukoiksi. Tutkimustuloksista muodostettiin kuvaukset rekrytointi- ja työhaastatteluprosesseista. Rekrytointiprosessiin kuuluu monijäsenisen työhaastatteluryhmän yhteistoiminta. Yksilömuotoisessa 30 – 45 minuuttia kestävässä työhaastattelussa kiinnitetään huomiota hakijan sanattomaan viestintään sekä kielelliseen itsensä ilmaisuun. Vastaajien kokemukset työhaastattelun järjestämisestä ovat olleet onnistuneita. Perehdyttäminen on pitkäkestoinen prosessi, joka toteutetaan rehtorin ja opettajien yhteistyöllä. Se on sekä sidoksissa tuleviin työtehtäviin että työsuhteen kestoon ja määrään. Sen syvyyteen vaikuttavat sekä henkilön ammatillinen osaaminen että hänen aikaisempi työkokemuksensa. Perehdyttämisen kolme keskeisintä tavoitettava ovat; tutustuttaa työntekijä koulun turvallisuussuunnitelmaan ja turvallisiin työtapoihin, koulun opetussuunnitelmaan ja toiminta-ajatukseen perehtyminen ja luoda uudelle työntekijälle positiivinen mielikuva työyhteisöstä ja työtehtävistä. Keskeisin tekijä onnistuneen kehityskeskustelun toteuttamisessa on avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri. Kehityskeskustelu koetaan ongelmallisena henkilöstöjohtamisen menetelmänä suurissa yksiköissä. Kehityskeskustelu tarjoaa mahdollisuuden keskustella kiireettömästi ja tavoitteellisesti omasta työstä ja siihen liittyvistä asioista. Yksittäisen luottamuksellisen keskustelun sijaan koettiin tärkeäksi luoda toimintakulttuuria, jossa korostuu päivittäinen vuoropuhelu. Tutkimuksen luotettavuutta parantaa, että tutkimukseen vastaaminen oli vapaaehtoista ja saatekirjeessä esiteltiin tutkimuksen tarkoitus. Tutkimus on uudelleen toistettavissa. Tutkimuksen vastausprosentti oli 64 %. Voidaan sanoa, että tutkimus kuvaa melko hyvin kainuulaisten peruskoulun rehtoreiden henkilöstöjohtamista rekrytointiin, perehdyttämisen ja kehityskeskustelun näkökulmasta. Tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää sekä kainuulaisten että myös muiden asukasmäärällisesti pienten kuntien peruskoulujen henkilöstöjohtamisen kehittämisen tukena.			
Asiasanat perusopetus, henkilöstöjohtaminen, kokemukset, rekrytointi, perehdyttäminen ja kehityskeskustelu			

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 JOHTAMISEN PROBLEMATIIKKA	3
2.1 Johtamisen määrittelyä	3
2.2 Johtamisen teorioista	6
2.3 Oppilaitosjohtaminen.....	12
3 HENKILÖSTÖJOHTAMINEN JA REKRYTOINTI.....	16
3.1 Henkilöstöjohtamisen määrittelyä.....	16
4.2 Henkilöstöhankinta ja rekrytointi.....	17
4.3 Perehdyttäminen.....	21
4.4 Kehityskeskustelu	25
4 REHTORIN JA KOULUNJOHTAJAN KESKEISET TEHTÄVÄT	30
4.1 Mitä ovat rehtori ja koulunjohtaja?.....	30
4.2 Rehtorin ja koulunjohtajan tehtävät	33
4.3 Koulun johtaminen	36
4.4 Koulun johtajan persoonan tarkastelua	43
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	50
5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelma.....	50
5.2 Tutkimusjoukon esittely	51
5.3 Tutkimuksen metodologia	53
5.4 Tutkimuksen toteutus	57
5.5 Tutkimuksen eettisyys, reliabelius ja validius.....	59
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET	63
6.1 Miten kainuulaiset peruskoulujen johtajat toteuttavat uuden työntekijän rekrytoinnin?	63
6.2 Millaisia ovat Kainuun peruskoulujen rehtoreiden käytänteet uuden työntekijän perehdyttämisessä?	73
6.3 Millaisia ovat Kainuun peruskoulujen rehtoreiden käytänteet ja kokemukset kehityskeskustelusta?	79
6.4 Tutkimustulosten keskeisimmät huomiot	85
7 POHDINTA.....	89
LÄHTEET	91
LIITTEET	

KUVIOT JA TAULUKOT (14 KPL)

KUVIO 1. Perehdyttämisen tasot (Kauhanen 2006)	22
KUVIO 2. Perehdyttämisen tavoitteet (Lepistö 2004)	24
KUVIO 3. Hyvää johtajuutta tukevat luonteenpiirteet (Peltonen 2008)	44
KUVIO 4. Tutkimusongelmat	51
KUVIO 5. Tutkimusjoukon jaottelu kunnan mukaan	52
KUVIO 6. Rekrytointiprosessin eri vaiheet	66
KUVIO 7. Työhaastattelun eri vaiheet	67
KUVIO 8. Yhteenveto työhaastatteluryhmän edustajista	69
KUVIO 9. Perehdyttämisen keskeisimmät tavoitteet	78
KUVIO 10. Onnistuneen kehityskeskustelun osatekijät	83
TAULUKKO 1. Sisäisen ja ulkoisen henkilöstöhankinnan edut ja haitat	19
TAULUKKO 2. Rekrytoinnin monivalintaväittämien yhteenveto	71
TAULUKKO 3. Perehdyttämisen monivalintaväittämien yhteenveto	83
TAULUKKO 4. Kehityskeskustelun monivalintaväittämien yhteenveto	86

1 JOHDANTO

Oppilaitosjohtamisen kehittäminen on merkittävä osa-alue suomalaisen koululaitoksen kehittämisessä. Suomalainen yhteiskunta on kokenut viimeisen kahdenkymmen vuoden aikana valtavasti muutoksia. Koululaitos on keskeinen osa yhteiskuntaamme, joten muutoksen tuulet ovat pakottaneet myös koululaitoksen uudistumaan (Mäkelä 2007, 14). Oppilaitosten toiminnalle varattujen voimavarojen niukentuessa ja koulutukselle osoitettavien vaatimusten kasvaessa koulun johtamisen merkitys korostuu entisestään.

Tämä tutkimus keskittyy peruskoulun johtajan henkilöstöjohtamiseen. Tutkijan oma mielenkiinto koulun johtamisen teemaa kohtaan heräsi luokanopettajakoulutuksen opiskeluvaiheessa. Tutkijan suorittamissa yrittäjyys- ja projektipedagogiikan sivuaineopinnoissa käsiteltiin johtajuuden teemoja, mikä herätti mielenkiinnon johtamisen tutkimista kohtaan. Kiinnostus johtamisen kysymyksiin johdatti tutkijan tekemään oman kandidaatin tutkielmansa koulun johtamisen aihepiiristä. Tutkija katsoi luontevaksi jatkaa tutun aihepiirin parissa myös pro gradu tutkielmassaan.

Tutkijan mielenkiinto henkilöstöjohtamisen teemoihin pohjautuu omakohtaisiin kokemuksiin rekrytoinnista, perehdyttämisestä kuin kehityskeskustelustakin sekä työntekijän että esimiehen rooleista. Tutkija on opintojensa aikana toiminut yhteensä yli kymmenen vuotta luokanopettajan, liikunnanohjaajan, uimaopettajan/uimavalvojan, lasten kesäleirin johtajan sekä elokuvateatterityöntekijän tehtävissä. Erilaisissa organisaatioissa niin yksityisellä, kunnallisella kuin järjestösektorilla työskennellessään tutkija on saanut monipuolisia kokemuksia henkilöstöjohtamisen käytänteistä.

Järjestösektorilla Luonto-Liiton Uudenmaan piirin lasten kesäleirien johtajana työskennellessään, tutkija hankki kokemusta henkilöstöjohtamisesta. Leirijohtajan tehtäviin kuului henkilöstöjohtamisen tehtävistä muun muassa uusien leiriohjaajien rekrytointi ja perehdyttäminen. Lasten kesäleirien johtamisesta saadut positiiviset kokemukset pitivät yllä tutkijan mielenkiintoa henkilöstöjohtamisen teemoja kohtaan.

Rehtorin tehtävä on haasteellinen ja kuluttava niin henkisesti kuin psyykkisestikin (Vuohijoki 2006). Rehtorin tehtävä koetaan mielenkiintoisena sekä samaan aikaan rehtorin tehtävässä on mahdollisuus päästä kehittämään ja uudistamaan koulua ja tätä kautta suomalaista yhteiskuntaa (Alava, Halttunen & Risku 2012, 30).

Alavan ym. (2012, 6) mukaan Suomessa oppilaitosjohtamisen tutkimus on syntynyt varsin myöhään, 1990-luvun loppuun mennessä oli julkaistu vain noin 30 rehtoriutta käsittelevää väitöstutkimusta. Rehtorin työn tutkimus on lisääntynyt Suomessa huomattavasti 2000-luvulle tultaessa. Aiheesta on saatavilla paljon tuoretta tutkimustietoa.

Alavan ym. (2012, 11) tutkimuksen mukaan vuosien 2000 - 2010 aikana tehtiin 28 väitöskirjaa, joiden voidaan katsoa käsitelleen rehtorin työtä. Nämä 28 väitöskirjaa voidaan jakaa kahteen kategoriaan, rehtorin työhön ja identiteettiin sekä rehtorin työn erilaisiin toimintaympäristöihin.

Henkilöstöjohtamisen käytänteitä on tutkittu runsaasti taloustieteiden tutkimuksissa mutta kasvatustieteiden tutkimuksissa koulun henkilöstöjohtaminen on tuorempi tutkimuksen kohde. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 77 - 78) kirjoittavat, että hyvä tutkimusaihe on hyvän tutkimuksen alku. Onnistuneen aiheenvalinnan kriteereinä voidaan pitää kolmea tekijää: 1) kiinnostaa tutkijaa itseään 2) aihe sopii tieteenalalle 3) sillä on yhteiskunnallista ja tieteellistä merkitystä. Peruskoulun johtamisen tutkimus ja henkilöjohtamisen käytänteiden kehittämällä on huomattavaa yhteiskunnallista ja tieteellistä merkitystä.

Tämän tutkimuksen metodologiana on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jossa on myös kvantitatiivisia eli määrällisiä piirteitä. Tutkimus on luonteeltaan deskriptiivinen eli kuvaileva tutkimus peruskoulun johtamisesta keskittyen henkilöstöjohtamiseen erityisesti rekrytointiin, perehdyttämiseen ja kehityskeskusteluun. Tutkimusmetodina on käytetty survey-tyyppistä puolistrukturoitua kyselylomaketta, jossa on sekä strukturoituja kysymyksiä että avoimia kysymyksiä ja väittämiä näiden kahden kysymystyyppin väliltä. Tutkimusaineisto on kerätty syyskuussa 2015. Otantajoukko eli näyte koostuu 22:sta peruskoulun rehtorista. Otantajoukko on rajattu maantieteellisesti koskemaan Kainuun maakuntia: Hyrynsalmi, Kajaani, Kuhmo, Paltamo, Puolanka, Ristijärvi, Suomussalmi ja Vaala. Tutkimusjoukkoa on rajattu maantieteellisen rajauksen lisäksi myös poistamalla näytejoukosta pienet 2 – 4 opettajan kyläkoulut. Tutkimuksen otannasta voidaan puhua harkinnanvaraisena näytteenä.

2 JOHTAMISEN PROBLEMATIIKKA

2.1 Johtamisen määrittelyä

Ojala (2003, 28) määrittelee johtamisen seuraavasti: Johtaminen on ensisijaisesti toiminnan koordinoitua, kontrolloitua ja vastuun jakamista organisaation jäsenille siten, että he voivat käyttää yksilöllisiä ja organisatorisia resursseja organisaation tavoitteiden saavuttamiseksi. Johtamisen käsitteellinen sovittaminen oppilaitosjohtamisen kontekstiin on kuitenkin todettu ongelmalliseksi johtuen professionaalista autonomiasta sekä suoran kontrollin soveltumattomuudesta opetustyöhön.

Viitala (2002, 194 - 201) katsoo, että osaamisen johtaminen pohjautuu sekä asioiden että ihmisten huomioimiseen. Johtamistoiminnan punaisena lankana on työyhteisön oppimista vahvistava vaikutus. Johtaja fokuoittuu työssään tavoitteisiin, nykytilaan ja järjestelmiin. Viitalan mukaan osaamisen johtaminen ei toteudu kaavamaisen ”suunnittele-toteuta-arvioi”-mallin mukaisesti. Johtajalta edellytetään tietoista ja jatkuvaa pohdintaa usealla tasolla monissa asioissa rinnakkain, limittäin ja sirkulaarisesti. Osaamiset ja niihin vaikuttavat muutokset ovat kompleksisesti sidoksissa toisiinsa ja ovat luonteeltaan dynaamisia. Hänen mukaansa organisaation johtaminen on osaamisen ylläpitoa ja lisäämistä sillä tavalla, että organisaation päämäärät on mahdollista saavuttaa.

Viitalan (2004, 14) mukaan johtajuus on johtamistyön keskeistä aluetta. Yrityksessä johtamista eri tasoilla toteutetaan erilaisin menetelmin. Yksikkötasolla johtaminen on yrityskulttuurin luomista ja ylläpitämistä. Tiimitasolla johtamiseen kuuluu niiden kokoaminen ja johtaminen. Yksilötasolla johtamiseen kuuluu rohkaisemista, kannustamista, motivoitua, innostamista, ohjaamista, arviointia, kehittämistä, neuvomista, eteenpäin tukemista ja tavoitteiden määrittelyä. Johtamista toteutetaan yrityksen eri tasoilla erilaisin menetelmin.

Lönnqvistin (2007,9) mukaan johtajan olennainen tehtävä on kantaa vastuu organisaation perustehtävän ja siitä johdettujen käytännön tavoitteiden toteutumisesta.

Juutin (1989, 153) mukaan jokaisella on tietty käsitys siitä, mitä johtaminen on. Kuitenkin ihmisten käsitykset johtamisesta vaihtelevat. Myöskään tutkijat eivät ole yksimielisiä siitä, mitä johtaminen todella on. Tähän vaikuttaa se, että niinä vuosikymmeninä, joina organi-

saatioita ja johtajuutta on systemaattisesti tutkittu, ovat organisaatioiden olosuhteet ja niiden ympäristö muuttuneet. Näin ollen voidaan sanoa, että organisaatioiden johtaminen ja muu yhteiskunnallinen kehitys ovat sidoksissa toisiinsa.

Juutin (2013, 13, 24) mukaan moderni johtamisen käsite muodostuu esimiehen, alaisten, tilanteen eli kontekstin sekä tavoiteltujen päämäärien välisenä prosessina. Johtaminen rakentuu vähitellen kanssakäymisen myötä ja saa erilaisia ilmiöitä eri tilanteissa ja eri ympäristöissä.

Pennasen (2006, 27) mukaan johtajuus on joko johtajana olemista tai johtajan asema. Johtajan asema voi olla joko virallinen, jolloin se perustuu lakiin, asetukseen, muuhun sääntöön tai sopimukseen tai epävirallinen, jolloin johtajuus nojaa organisaation sisäisiin vaikutussuhteisiin.

Määttä (1996, 49) määrittelee johtamisen johtajan toimenpiteinä, joiden avulla hän saa jäsenet toimimaan päämäärien edellyttämään suuntaan. Johtaminen on tavoitteellista vuorovaikutusta johtajan ja alaisen välillä. Johtajuudella tarkoitetaan joko johtajana olemista tai johtajan asemaa. Johtajan asema voi olla joko virallinen tai epävirallinen. Johtamistoiminnalla sitoutetaan organisaatiokulttuuri, organisaatio ja työyhteisö, toiminnanohjausjärjestelmät ja toiminnan edellyttämä voimaperusta.

Karlöfin & Helin Lövingssonin (2004, 11) mukaan johtaminen koskee kaikkia organisoidun toiminnan muotoja, joissa tarvitaan johtamista, ohjaamista ja kehittämistä. Johtamisosaimista tarvitaan myös liiketoiminnan ulkopuolella. Valtiontalouden budjettipaineet lisäävät johtamistaitojen tarvetta julkishallinnossa.

Sydänmaanlakka (2004, 106) kiteyttää oman näkemyksensä johtajuudesta seuraavasti: Johtajuus on prosessi, jossa johtaja vaikuttaa yksilöön tai ryhmään, jotta yhteinen tavoite saavutettaisiin tehokkaasti. Olennaista tässä määritelmässä on se, että johtaminen nähdään prosessina, joka koostuu aina tietyistä vakioelementeistä. Johtaminen on vaikutusyrittäys yksilöön tai ryhmään yksilöitä; pyritään vaikuttamaan muihin esimerkiksi muuttamalla heidän ajatusmallejaan.

Sydänmaanlakka (2004, 25) määrittelee johtamisen yleisenä prosessina, joka pitää sisällään suunnittelua, organisointia, vaikuttamista, kontrollointia, ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa. Johtajuuden hän niin ikään määrittelee prosesseiksi, jossa johtaja vaikuttaa yk-

silöön tai ryhmään yksilöitä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Johtaminen on aina vaikuttamisyritys. Tämä voi kohdistua myös itseensä, joten määritelmää voidaan soveltaa myös itsensä johtamiseen.

Johtajuudelle on olennaista, että siinä jaetaan yhteinen tavoite ja pyritään saavuttamaan se mahdollisimman tehokkaasti. Johtaminen on niin ikään vaikuttamisyritys, joka voi suuntautua alaspäin, ylöspäin, sivulle tai itseensä (Sydänmaanlakka 2004, 106).

Hokkasen, Mäkelän & Taatilan (2008, 15) määritelmän mukaan johtamisen tavoitteena on asettaa organisaation toiminnalle päämääriä ja tavoitella niiden saavuttamista. Johtamisella pyritään myös huolehtimaan sekä organisaation jatkuvuudesta että uudistamisesta.

Management - asioiden johtaminen ja Leadership - ihmisten johtaminen

Johtaminen jaotellaan tutkimuskirjallisuudessa J.P. Kotterin tekemän jaottelun pohjalta asioiden johtamiseen englanniksi management, joka muodostuu prosesseista, joissa ihmisten ja tekniikoiden muodostama järjestelmä. (Nikander, 2003, 36) Englanninkielinen management sana joka tarkoittaa johtamista, on peräisin latinan kielen sanasta kättä tarkoittavasta sanasta manus ja toimimista tarkoittavasta sanasta agere. Websterin sanakirjassa management määritellään hallintaa, käsittelyä, valvontaa, ohjausta yms. varten tehtäväksi toimenpiteeksi tai näihin toimenpiteisiin liittyväksi taidoksi tai tavaksi (Karlöf, Helin Lövingsson, 2004, 11). Tästä käytetään usein suomalaisessa kirjallisuudessa myös managerialismi -sanaa. Tähän sisältyy suunnittelun, budjetoinnin, organisoinnin ja miehityksen sekä valvonnan ja ongelmanratkaisun osa-alueita (Nikander 2003, 36).

Ojalan (2003, 28) mukaan managerialismilla tarkoitetaan yksilöjohtamisen edellytysten lisäämistä ja yksilöjohtamisen alan laajentamista korostavaa ideologiaa, joka heijastuu yksilöiden arvoihin, asenteisiin ja käyttäytymiseen, poliittis-hallinnollisten ohjelmien tavoitteisiin, organisaatioiden rakennepiirteisiin ja toimintakäytäntöihin. Niin ikään Ojalan mukaan managerialismi korostaa johtamisvaltaista organisatorisen toiminnan strategista kontrollointia toiminnan teknisrationaalisesti perustellun legimiteetin takaajana. Managerialismin perusteluina ovat olleet muun muassa toiminnan tehostaminen vastineeksi verorahoille ja julkisen toiminnan uskottavuuden palauttaminen. Managerialismi edellyttää desentralisointia, so. vallan, erityisesti päätösvallan hajauttamista ja delegoimista organisaatioihin. Managerialis-

missa tilivelvollisuus, toteutuu hierarkkisen tilivelvollisuuden sijaan toiminnan tuloksellisuuden kautta. Tilivelvollisuus managerialismissa merkitsee perinteisen hallinnon virkavastuun täydentämistä tehokkuus- ja tarkoituksenmukaisuusvastuulla (Ojala 2003, 28).

Pennasen (2006, 27) mukaan englannin kielisessä tutkimuksessa johtamisen käsitteet jaetaan kolmeen osaan: leadership, management ja administration. Yleisesti voidaan sanoa näiden kolmen käsitteen tarkoittavan johtajuutta kouluorganisaatioissa, mutta epätasaiset painotukselliset eroavaisuudet näiden välillä on mahdollista muodostaa. Leadership viittaa vahvimmin organisaatioon, visioon, ihmisiin ja näin ollen myös tulevaisuuteen. Management yhdistyy asioihin suuntautumiseen. Käsite administration on suosittu Pohjois-Amerikassa ja sen käyttömerkitys on keskittynyt hallintoon.

Ihmisten johtaminen eli englanniksi leadership, suomalaisessa kirjallisuudessa käytetään usein johtajuus – sanaa, koostuu prosesseista, joissa organisaatiot alun perin perustetaan tai joilla niitä muutetaan olosuhteita vastaaviksi. Kotterin mukaan johtaminen on suunnan näyttämistä, visiointia, ja ihmisten koordinoimista, yhteistyötä, sekä kannustamista ja ihmisten inspiroimista tekemään visiosta totta (Nikander 2003, 36).

2.2 Johtamisen teorioista

Strateginen johtaminen

Strategia-sana tulee alun alkaen kreikankielisestä sanasta ”strategos”, joka tarkoittaa sodan johtamisen taitoa. Sotateoriassa ”strategian tehtävänä on sodan voittaminen”. Kiinalaisen sotapäällikön Sun Tzun mukaan strategian tehtävä on sodan välttäminen (Kamensky 2004, 19).

Kuitenkin strategian sisältöä voisi kuvata liikemaailmassa seuraavasti: Strategia on yrityksen tietoinen keskeisten tavoitteiden ja toiminnan suuntaviivojen valinta muuttuvassa maailmassa (Kamensky 2004, 20).

Nikanderin (2003, 84) mukaan strategisella johtamisella tarkoitetaan kykyä analysoida ympäristöä ja muodostaa analysointiin perustuvia tavoitteita ja visioita sekä pyrkiä niihin tietyin menettelytavoin eli strategioin. Johtamistapana strateginen johtaminen on haastava sillä

toimintaympäristön jatkuva muutos ja tulevaisuuden ennustamattomuus vaatii sitä muuttumaan innovatiiviseksi. Strategiseen johtamiseen liittyy läheisesti tavoite-, tulos- ja laatujohtaminen. Strategisen johtamisen tarkoituksenmukaisuutta on hyvä pohtia juuri nykyisissä turbulenteissa johtamisympäristöissä, joissa tulevaisuuden ennustaminen ja tätä kautta suunnitelmien toteutuminen suunnitellun kaltaisena on vaikeaa.

Organisaation strateginen arkkitehtuuri lähtee rakentumaan organisaation itselleen muotoilemasta elämäntehtävästä, joka jakaantuu kolmeen osioon. Ensimmäinen on toiminta-ajatus, joka määrittelee sen, miksi organisaatio on olemassa ja mitä tehtävää se täyttää. Toinen on organisaation arvopohja, joka kertoo mitä arvoja organisaatio haluaa toiminnassaan noudattaa. Kolmas on visio, eli näkymä siitä, minkälainen organisaatio kuvittelee olevansa muutaman vuoden kuluttua (Kauhanen 2003, 19).

Strategisen johtamisen ajatukset lähtökohtanaan ovat Sagor ja Barnett (1994) tutkineet rehtorin roolia koulussa ja nimittäneet ajatteluaan Total Quality Education (TQE) johtamiseksi. Tässä mallissa yhdistyy strateginen ajattelu ja ihmisten huomioinen. Strategisen johtamisen prosessissa keskeisessä asemassa on operatiivinen johto, joka vastaa perustehtävistä ja jolle on annettava osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuus strategian luomisessa. Erikoistehtävistä vastaavien päälliköiden rooli suhteessa operatiiviseen johtoon ei ole läheskään yhtä merkittävä (Nikander 2003, 85).

Prosessijohtaminen

Nikander (2003, 85) määrittää lyhyesti prosessijohtamisen olevan ydinprosessien uudistamista ja sen kautta tapahtuvaa organisaation suorituskyvyn parantamista. Hän mukaansa prosessijohtamisen lähtökohtana on ydinosaamisen ja kyvykkyyden kehittäminen organisaatiossa.

Prosessin johtaminen lähtee prosessikeskeisestä kehittämisestä, jossa yhteisöä kehitetään ensisijaisesti alhaalta ylöspäin, asiakaslähtöisyydestä. Toisaalta on myös erittäin tärkeää, että prosessia kehitetään myös kokonaisvaltaisesti, niin että eri yksiköt ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Prosessijohtaminen nähdään olevan keskeinen väline muutoksen johtamisessa ja työyhteisön uudistamisessa. Prosessijohtamiseen liittyy keskeisesti laatujohtaminen ja usein sen rinnalla ovat myös tavoite- ja tulosjohtaminen. Lähdetessä muutosjohtamiseen on olennaisen tärkeää, että lähtökohdaksi otetaan perinteisten ajattelumallien murtaminen ja organisaation kaikkien avainhenkilöiden ja ryhmien sitouttaminen.

Muutokseen sitouttamisen keinoista eräs on systemaattinen osaamisen kehittäminen valmennuksen kautta sekä avainhenkilöiden välisten verkostojen rakentaminen yli organisaatioyksikkörajojen (Nikander 2003, 86 - 87).

Älykäs johtajuus

Sydänmaanlakka (2004, 25) katsoo älykkään johtajuuden olevan esimiesten ja asiantuntijoiden välistä vuorovaikutusta, jossa he tietyssä tilanteessa yrittävät saavuttaa jaetun vision ja tavoitteet mahdollisimman tehokkaasti. Parhaimmillaan tätä vuorovaikutusta voi kutsua dialogiksi toiminnassa. Tällainen vuorovaikutus tapahtuu tiimeissä ja organisaatioissa, joissa vallitsee tietyt arvot ja kulttuuri.

Sydänmaanlakka (2004, 114) korostaa, että johtaminen on nähtävä uudella, luovalla ja älykkäällä tavalla. Luovaan älykkyyteen yhdistyvät älykkyyden rationaaliset, emotionaaliset ja henkiset ulottuvuudet. Älykkäästi johdettaessa vaikutetaan työntekijöihin sekä rationaalisesti, emotionaalisesti että henkisesti. Rationaalinen johtajuus on suorituksen johtamista, emotionaalinen johtajuus on tehokasta kommunikointia ja henkinen johtajuus on merkityksen avulla johtamista.

Älykkään johtajuuden mallin taustalla on kuva, jossa ihminen nähdään kokonaisuutena, joka pitää sisällään fyysisen, rationaalisen, emotionaalisen ja henkisen puolen. Työntekijä ei ole vain "käsipari" tai "aivot", vaan kokonainen yksilö, jonka kokonaiskuntoisuus rakentuu ammatillisesta, fyysisestä, psyykkisestä ja henkisestä kunnosta (Sydänmaanlakka 2004, 115).

Älykäs johtajuus on jaettu ja yhteistoiminnallinen prosessi, joka pitäisi opettaa johtajien lisäksi myös alaisille. Älykkään johtajuuden lähtökohta on, että johtajat ja alaiset toteuttavat sitä yhdessä. Älykäs johtajuus tarkoittaa ihmisten työskentelyn tehokasta järjestämistä. Se ei ole asioiden hallinnointia, vaan pikemminkin työntekijöiden ja organisaatioiden energisointia (Sydänmaanlakka 2004, 116).

Älykkään johtajuuden mallin perustana on panos-prosessi-tuotos-ajattelu. Johtamisprosessin lähtökohtana (panoksena) on visio, tarkoitus ja tavoitteet. Johtaminen on paljolti merkityksen luomista ja antamista. Johtamisprosessissa johtajat ja asiantuntijat ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa erilaisissa tilanteissa; parhaimmillaan tämä vuorovaikutus on ai-

toa vuoropuhelua (dialogia) toiminnassa. Se voi olla käskemistä, väittelemistä tai keskustelua. Vuorovaikutus tapahtuu tiimeissä ja johtaminen nähdään kollektiivisena prosessina. Lopputuotos on tavoitteena ollut tulos, joka voi olla onnistunut tai epäonnistunut. Onnistunut tulos voi olla tehokkaasti saavutettu tai tehottomasti saavutettu (Sydänmaanlakka 2004, 117).

Tietyt arvot ja kulttuuri vaikuttavat osaltaan koko prosessiin; miten visio määritellään, miten vuorovaikutus toteutuu ja miten tuloksia arvioidaan. Tämä johtamisprosessi tapahtuu eri organisaatioissa eri tavoin, mutta sisältää aina samat peruselementit. Organisaatiot toimivat tietyllä toimialalla ja tietyssä yhteiskunnassa. Myös nämä makrotekijät vaikuttavat siihen, miten johtajuus toteutuu käytännössä (Sydänmaanlakka 2004, 118).

Sydänmaanlakka (2004, 118) kirjoittaa, että visio kuvaa organisaation tahtotilan tiettyinä aikoina. Tässä visiolla tarkoitetaan näkymää, jota kohden halutaan kulkea – asiantila, jota halutaan saavuttaa. Visio ja tavoitteet ovat johtamisprosessin alku, ne luovat johtamisprosessin perustan. Johtajuuden tulee antaa merkitys ja tarkoitus toiminnalle ja ohjata konkreettista käyttäytymistä haluttuun suuntaan. Johtajuudessa on kyse laaja-alaisesta visioinnista ja pitkän aikavälin ajattelusta. Niin ikään johtajalla pitää olla vahva selkeä visio ja kyky saada muut näkemään tulevaisuus samalla tavalla. Johtajat ja alaiset voivat määritellä vision yhdessä. Näin visioon sitoutuminen sen mukainen toimiminen helpottuu. On hyvin vaikeaa saada ryhmä työskentelemään tehokkaasti, jos visio on työntekijöille hämäränpeitossa, on ristiriitaisia visioita tai ihmiset eivät tiedä visiota ollenkaan (Sydänmaanlakka 2004, 118).

Transformatiivinen johtaminen

Transformatiivinen johtaminen, jota suomenkielessä kutsutaan myös muutosjohtamiseksi. Muutosjohtaminen on johtamista, jossa organisaatiota pyritään kehittämään kokonaisvaltaisesti uudistaen henkilöstön ajattelutapaa omasta työstään ja motivoitumaan työskentelemään ryhmän edun mukaisesti. Keskeistä tässä mallissa on henkilöstön mukaan saaminen niin, että he alkavat tarkastella työtään uusista näkökulmista, tiedostaa tiimin ja organisaation visiot ja tehtävät (Nikander 2003, 87).

Transformatiivista johtamista on jäsennetty neljän i:n mukaan seuraavasti: idealisoiva vaikutus, inspiroiva motivaatio, intellektuaalinen viritys, individualismin korostaminen. Idealisoinva vaikutus tarkoittaa esimiehen toimimista hyvä roolimallina ja työntekijöiden huomioon

ottamista erilaisissa tilanteissa. Inspiroiva vaikutus kohdistuu esimiehen kykyyn innostaa ja motivoida työyhteisön jäseniä. Intellektuaalisen virityksen luominen näkyy uusien työtapojen ja yleensä innovatiivisuuden lisääntymisessä. Koko organisaation henkilökunta voi osallistua ideointiin. Individualismin korostaminen merkitsee huomion kiinnittämistä henkilöstön itsensä kehittämistarpeisiin, vallan ja vastuun jakamiseen, valmentamiseen ja jatkuvaan palautteen antamiseen (Nikander 2003, 87).

Osaamisen johtaminen

Nikanderin (2003, 83) mukaan osaamisen johtaminen on tavoitteellista yksilön, ryhmän ja organisaation osaamisen kehittämistä kaikkien edellä mainittujen lähtökohdista käsin siten, että sen avulla saavutetaan organisaatiolle asetetut tavoitteet.

Sydänmaanlakan (2000, 256) mukaan osaamisen johtamisella tarkoitetaan sitä, organisaation visiosta, strategiasta ja tavoitteesta käsin määritellään ydinosaaminen ja muu tarvittava osaaminen. Osaamisen nykytilanteen ja tavoiteltavan tilanteen välinen ero arvioidaan ja sen mukaan laaditaan tarvittavat, käytäntöön sovellettavat kehityssuunnitelmat. Näihin pohjautuu yksilöiden henkilökohtaiset kehityssuunnitelmat. Osaamisen johtamisessa on huomioitava, että on lähdeittävä organisaation omista lähtökohdista ja pohjautuen organisaatiossa hyväksytyihin tavoitteisiin ja henkilöstöstrategisiin avainalueisiin. Erittäin tärkeätä yksittäisen henkilön kannalta on tämän osaamistarpeiden arvioinnin yhteydessä niiden yhteyttä yksikön tavoitteisiin.

Näin ollen jokaisen yksilön tulee voida antaa oma panoksensa ja asiantuntemuksensa yhteisen tavoitteen saavuttamispyrkimyksiin (Nikander 2003, 87).

Johtaminen tulevaisuudessa

Kuva oppilaitosten johtamisesta on tullut viime vuosina erittäin kompleksiseksi. On väitetty, että valvontaan liittyvät tehtävät ovat estäneet johtajia ja rehtoreita ottamasta leading professional – rooliaan. Väite on ristiriidassa akateemisen tutkimuksen kanssa, joka osoittaa, että rehtorin päätehtävä on vaikuttaa opettamiseen ja oppimisen laatuun transformatiivisen johtamisen avulla, tuoda esiin visiot ja edistää jaettua omistajuutta. Esimerkiksi Ammattikorkeakoulu on kouluinstituutio, joka edustaa julkista hallintoa ja sille on lainsäädäntöteitse annettu tietty tehtävä. Kuitenkin sen johtaminen lähestyy yksityisen sektorin johtamista

muun muassa työelämäläheisyydellään ja lisääntyvällä omarahoitusosuuden hankinnallaan. Yksityistä sektoria mukailevia piirteitä ovat myös kilpailu niin muiden ammattikorkeakoulujen kuin yliopistojen kanssa rekrytoitavasta opiskelijajoukosta (Nikander 2003, 92).

Nikanderin (2003, 92) mukaan tulevaisuuden johtamisen tarkastelua voi tehdä muun muassa yksilöstä ja yhteisöstä käsin. Usein tulevaisuuden johtamista tarkastellaankin yleisellä, yhteisön tasolla niin että evaluoidaan mahdollisia toimintaympäristön muutoksia ja niiden vaikutusta johtamiseen.

Tainion (2001, 209 - 233) mukaan tulevaisuuden johtamisilmapiiri sisältää yhä enemmän epävarmuutta, hämmennystä ja turvattomuutta, mutta myös mahdollisuuksia.

Muutokset nähdään globaaleina muutoksina, jotka aiheuttavat organisaatioissa monia talouteen, teknologiaan ja sosiaaliseen ympäristöön liittyviä uusia haasteita. Mäin ollen muutostohtajan tulisi pystyä ennakoimaan tulevat haasteet ja olemaan niiden edellä. (Drucker 2000) Tulevaisuus nähdään mielellään sellaisena, johon voidaan vaikuttaa aktiivisesti ja jota voidaan luoda itse.

Laineman, Lahdenpään ja Puolakan (2001) ajatus tulevaisuudessa menestymisestä on kokonaisuusien hallinta. Heidän mukaansa selkeä visio, sidosryhmien tyytyväisyys, kokonaisvaltainen ihmiskäsitys, asiakasläheisyys, kustannustehokkuus, ympäristöherkkyys, joustava strategia ja jatkuva uusiutumiskyky kuuluvat kokonaisuusien hallintaan (Nikander 2003, 93).

Ståhlen ja Grönroosin (1999, 152 - 155) mukaan tulevaisuuden johtajan tärkeimpiä kykyjä on kokonaisuusien hallinta, mutta myös fokuusoituminen. Johtajan haasteena on vallasta luopuminen, joka sisältää resurssin myöntämisen, partnerisuhteiden hallinnan ja portfoliojohtamisen. Resurssien myöntäminen liittyy mahdollisuuteen tuottaa innovaatioita vapaasti, ei liian tulosvastuullisesti. Partnerisuhteiden hallinta käsittää luottamukselliset suhteet sekä ulkopuolisiin toimijoihin kuin työyhteisön jäseniin. Partnerisuhteiden hallinta esimerkiksi työyhteisöjen välillä vähentää eri osastojen tai tiimien keskinäistä kilpailua ja lisää synenergiaetuja. Portfoliojohtaminen korostaa kokonaisuusien hallintaa, jota luonnehtii luopuminen ja priorisointi (Nikander 2003, 93).

Näin pedagogista johtajuutta käsiteltäessä on tuotu esiin ihmisiin suuntautuva johtaminen ja ihmisten kanssa toimiminen merkittävänä oppilaitosten johtajuuteen kuuluvana osateki-

jänä. Tässä huomio kiinnittyy työyhteisön asiantuntijuuden arvostamiseen ja yksilön kunnioittamiseen. Johtamistavan tulisi pohjautua suvaitsevaisuuteen, ei vanhoja valvonta- ja käyttämistänteitä ylläpitävälle toiminnalle. Johtajuus ei voi perustua asemavaltaan tai hierarkkiseen ylemmyyteen, vaan vuoropuheluun (Nikander 2003, 94).

2.3 Oppilaitosjohtaminen

Ojalan (2003, 28) mukaan oppilaitosjohtaminen määrittyy ensisijaisesti johtamiskontekstin mukaan erääksi johtamisen lajityypiksi, tällä on ominaista opetuksen kautta rakentuva professionaalinen perusta ja kytkeytyminen formaaleihin oppilaitosinstituutioihin erityisesti perus- ja lukio-opetuksessa sekä ammatillisessa ja muussa aikuiskoulutuksessa. Suomalaista oppilaitosjohtamista leimaa koulujärjestelmän lisäksi sitä koskevan hallinto- ja ohjausjärjestelmän osalta kytkeytyminen pääasiassa kuntahallintoon koulutuksen järjestäjänä, vaikka tältä osin poikkeuksen muodostavat muun muassa yksityiset oppilaitokset ja valtion harjoittelukoulut.

Erätuuli & Leino (1992, 7) toteavat, että koulun johtaminen ei ole samanlaista kuin liikkeen johtaminen. Koulun johtaja (Suomessa) on opettaja, joka on tavallisesti valittu opettajien keskuudesta. Koulun johtajalla on opettajakunnan tuki, mutta hän voi myös oman toiminta seurauksena menettää opettajakunnalta saamaansa tuen. Rehtori ei pakkokeinoin saa tukea takaisin. Tuen menettäminen merkitsee johtajalle sitä, että opettajat eivät ole täysipainoisesti mukana hänen edustamansa kehittämistyön takana.

Erätuuli & Leinon (1992, 6) mukaan koulun johtajan hyvään koulun johtamiseen kuuluu johtajan ominaisuus luoda hyväksyttävä visio koulun hyvästä toiminnasta ja hyvistä tuloksista koulun henkilökunnalle ja auttaa heitä saavuttamaan tämä visio. Tässä niin sanotun symbolisen johtamisen visiossa on keskeistä, että johtaja pyrkii selvittämään opettajille, mikä on opettajien tekemän työn suhde siihen, mitä heidän (vision) mukaan tulisi tehdä. Näin johtaja pyrkii toiminnallaan suoraan ohjaamaan opetustyön kehittymistä, ajan ja muiden resurssien käyttöä koulussa, kertomaan muille, mikä on todella tärkeää tulevaisuuden tarpeiden näkökulmasta koulun kehittymiselle.

Isosompin (1996, 27) mukaan yhteiskunta, koulun päämies, ohjaa koulua kahdella erillisellä kouluorganisaation ohjausjärjestelmällä. Ensimmäinen on hallinnollinen ja toinen pedagoginen ohjausjärjestelmä. Hallinnollinen ohjaus tuottaa ohjeita ja sääntöjä, jotka yleensä antavat vähän tai ei ollenkaan tilaa koulun omille tulkinnoille. Pedagogista ohjausta edustavat tavoitemääritelmät, jotka saattavat olla melko yleisluontoisia tai epämääräisiä. Ulkoapäin tulevia ohjeita ja päätöksiä tulkitaan toimintatasolla.

Johtamisen erilaiset roolit

Ojalan (2003, 29) mukaan johtaminen tutkimuksen perusteella voidaan ensisijaisesti käsitellä johtamisroolien hallinnaksi. Johtamistoiminnan avulla pyritään parantamaan organisaation sisäistä toiminnan sujuvuutta ja tehokkuutta. Tämä pyritään maksimoimaan tehokkaan koordinoinnin avulla. Johtamisen toinen keskeinen pääajatus on toimintaympäristöön suuntautunut johtamistehtävien toteuttaminen, tässä keskeistä on strateginen, tavoiteorientoitunut ote. Näin voidaankin ymmärtää, että johtamisen tavoitteena on nimenomaan tietyn organisaation toimintaedellytysten varmistaminen ennakoimalla tulevaa ja muokkaamalla organisaatiota sen ympärillä tapahtuviin muutoksiin.

Johtamisroolit nähdään tietyn organisaation toiminnallisten elementtien haltuun ottamisen välineinä, joiden avulla yksikön johdossa olevan henkilön pyrkimyksenä on hallita yksikön toimintoja ja tehtäviä. Johtamisroolit liittyvät sekä organisaation sisäisten prosessien ja ympäristön välisten suhteiden hallintaan (Ojala 2003, 29).

Mintzbergin mukaan johtamisroolit jaetaan 1) henkilösuhderoolien, 2) informaatiroolien ja 3) päätöksentekoroolien ryhmään ja näiden pääryhmien sisällä eri alakategorioihin. Johtamista määrittävät tekijät liittyvät ensinnäkin johtajana toimivaan yksilöön liittyvien tekijöihin (Personal factors), johdettavaan organisaatioon (Organizational factors) sekä organisaatioiden suhteeseen toimintaympäristöön. Tässä tarkoitetaan sidosryhmien ja organisaatioihin liittyviä tekijöitä (Environmental factors) (Ojala 2003, 30).

Nurmen (1992, 81) mukaan johtamisroolilla tarkoitetaan tiettyyn asemaan tai tehtävään kuuluvia, havaittavia käyttäytymiskokonaisuuksia, joita esimiehen odotetaan toteuttavan.

Johtajan roolissa toimiva yksilö, roolinhaltija, vaikuttaa keskeisesti siihen millaiseksi rooli muotoutuu. Johtajan odotetaan toteuttavan johtamisroolia omasta suhtautumisestaan – johtamisasenteestaan – riippumatta (Ojala 2003, 30).

Rooliteorian mukaan roolinhaltija toimii vuorovaikutuksessa organisaatiossa, johon kuuluvat henkilöt muodostavat roolijärjestelmän (role set). Omalla käyttäytymisellään roolinhaltija ilmaisee toteuttavansa tiettyä roolia (sent role), jonka roolijärjestelmään kuuluvat henkilöt, organisaation jäsenet, havaitsevat (received role), tämä ei kuitenkaan aina vastaa heidän odotuksiaan (role expectations) roolinhaltijan käyttäytymisestä (role behaviour) (Ojala 2003, 30).

Johtamisedellytykset

Ojalan (2003, 31) mukaan johtamisedellytyksillä tarkoitetaan julkisen johtamisen muotoihin ja sisältöihin vaikuttavia organisaatioiden ohjausjärjestelmään, organisaatio- ja järjestelmä-rakenteisiin sekä toimintaprosesseihin liittyviä tekijöitä. Ojala jatkaa, että keskeisimpiä johtamisedellytyksiä julkisessa toiminnassa ovat 1) päätös- ja toimivaltaa koskevien normien ja ohjauksen väljyys, joka ilmenee johtamiseen liittyvänä lisääntyneenä toimintavapautena, 2) resurssoinnin riittävä taso ja käyttömahdollisuudet, 3) organisaation rakenteellinen ja toiminnallinen autonomia, 4) mahdollisuudet henkilöstöresurssien joustavaan hyödyntämiseen, 5) yksilön johtamiskapasiteetti ja – osaaminen sekä 6) toiminnan tavoitteiden legitimiys suhteessa sidosryhmiin.

Johtajan on tulkittava yhteisönsä tila mukaan lukien vanhat arvot ja ehkä saatava nämä muuntumaan paremman toiminnan toivossa. Johtajuus kasvaa yhteisön jakamista uskoksista, arvoista ja paremman toivosta (Erätuuli & Leino 1992, 11).

Päätös- ja vaikutusvalta

Ojalan (2003, 31 - 32) mukaan päätös- ja vaikutusvalta liittyvät käsitteinä yleisempään vallan käsitteeseen. Valta yleiskäsitteenä ymmärretään usein suhteena kahden eri toimijan välillä. Valtaa käyttävät ihmiset, vaikka vallan käytön välineenä on usein järjestelmä tai organisaatio. Managerialismi on johtamiseen perustuva hallinnan muoto ja se saa oikeutuksensa tehokkuusorientoituneen rationaalisuuden korostuksesta.

Erätuuli & Leino (1992, 11) mukaan aito koulun johtaja ei käytä aseman hänelle suomaa määräämisvaltaa, johon opettajat mahdollisten sanktioiden pelossa suostuvat ja muodollisesti noudattavat määräyksiä vaan johtaja hankkii opettajakunnan arvostuksen olemalla

heidän arvojensa, arvostustensa, uskomustensa, tarpeittensa ja paremman tulevaisuuden kuvitelmiensa tulkki.

Muita hallinnan muotoja ovat kollegiaalis-professionaalinen ja demokraattinen hallintatapa. Professionalismin yhteydessä kollegiaalinen hallinta merkitsee käytännössä asiantuntija-valtaisuutta. Eräs demokraattisen hallinnan variaatio, jossa valtasuhde on häivytytynmpi, liittyy suoraan osallistumiseen tai niin sanottuun välittömään demokratiaan. Suora osallistuminen korostuu pienyhteisöissä ja tehtävissä, joissa ei vaadita asiantuntijuutta. Tällöin ongelmina ovat epävakaas, jatkuvuuden puute sekä vallan keskittyminen (Ojala 2003, 32).

Ojalan (2003, 32) mukaan oppilaitosten autonomian ja johtamisen kannalta päätösvallan desentralisoimisella ja delegoimisella nähdään olevan suuri merkitys. Hänen mukaansa julkinen johtaminen edellyttää riittävän laajaa itsenäistä toimi- ja päätösvaltaa

Ojala (2003, 32) jatkaa; oppilaitosjohtamisen näkökulmasta tärkeä seikka on päätösvallan jakautuminen yhtäältä valtion ja opetuksen järjestäjänä toimivan kunnan välillä ja toisaalta oppilaitoksen ja kunnan toimielinten välillä kunnan sisällä. Päätösvallan desentralisaatio kuntahallintoon ja delegoiminen edelleen oppilaitoksiin sisältää muodollisen valtuutuksen aktiivisen johtamisen toteuttamiseen oppilaitostasolla.

3 HENKILÖSTÖJOHTAMINEN JA REKRYTOINTI

3.1 Henkilöstöjohtamisen määrittelyä

Peltonen (2008, 95) määrittelee henkilöstöjohtamisen viittaavan kolmeen eri asiaan: johtamistyön henkilöstöulottuvuuteen, erilaisiin henkilöstötoimintoihin ja henkilöstöosastoon. Henkilöstöjohtaminen voidaan ymmärtää johtamistyön osa-alueeksi, jonka päämääränä on turvata organisaation tavoitteiden saavuttamiselle elintärkeiden inhimillisten resurssien hankinta, ylläpito ja kehittäminen. Toiseksi Peltonen määrittää henkilöstöjohtamisen käsitettävän kokonaisuudeksi toimintoja, joiden päämääränä on varmistaa henkilöstöjohtamisen tarkoituksenmukainen onnistuminen työyhteisössä. Edelleen Peltonen jatkaa henkilöstöjohtamisen viittaavan myös henkilöstöosaston työntekijöihin ja henkilöstötoiminnon muodolliseen rooliin työyhteisön tehtävienjaossa.

Kauhasen (2006) mukaan henkilöstöjohtaminen on organisaation työntekijöiden rekrytointia, motivointia, ylläpitoa, kehittämistä ja palkitsemista. Kauhasen mukaan jokaisen organisaation tulisi pyrkiä rekrytoimaan palvelukseensa parhaiten soveltuvia henkilöitä ja pitää heidät palveluksessaan motivoimalla, kannustamalla, ja luomalla hyvät edellytykset työsuoritteille sekä palkitsemaan ansioituneista työsuorituksista, kehittämään henkilöstön osaamista ja ylläpitämään heidän työkykyä, jotta hyvät työsuoritteet olisivat mahdollisia myös vastaisuudessa (Kauhanen 2006, 16).

Juutin (2006) näkemyksen mukaan henkilöstöä tulisi pitää organisaation tärkeimpänä voimavarana. Henkilöstökäytännöt tulisi sisällyttää liiketoimintastrategiaan sekä henkilöstöjohtaminen tulisi nähdä omana ammatillisena alueenaan erotuksena muulle liiketoiminnan johtamiselle (Juuti 2006, 73).

Viitalan (2004, 12) määritelmän mukaan henkilöstöjohtaminen koskettaa yrityksen toiminnan ydintä, ihmisten avulla ja heidän kauttaan yrityksen toiminnot ovat mahdollisia. Henkilöstöjohtaminen perinteisesti jaetaan kolmeen pääalueeseen: johtajuuteen eli leadership, henkilöstövoimavarojen johtamiseen (human resource management) ja työelämän suhteiden hoitamiseen (industrial relations). Käytännön johtamisessa nämä kolme asiaa sulautuvat toisiinsa ja niitä ei voida selvästi erottaa toisistaan.

Henkilöstöjohtamisen käytänteitä

Viitala (2004, 14) katsoo, että johtajuus on johtamistyön keskeistä aluetta. Yrityksessä johtamista eri tasoilla toteutetaan erilaisin menetelmin. Yksikkötasolla johtaminen on yrityskulttuurin luomista ja ylläpitämistä. Tiimitasolla johtamiseen kuuluu niiden kokoaminen ja johtaminen. Yksilötasolla johtamiseen kuuluu rohkaisemista, kannustamista, motivointia, innostamista, ohjaamista, arviointia, kehittämistä, neuvomista, eteenpäin tukemista ja tavoitteiden määrittelyä. Johtamista toteutetaan yrityksen eri tasoilla erilaisin menetelmin.

Viitalan (2004, 14) mukaan työelämään kuuluu työnantajan ja työntekijöiden välisten suhteiden hoito. Tähän katsotaan kuuluvan keskeisesti työsopimusten määräysten hallinta ja noudattaminen, yhteistoiminta, riitojen käsittely ja paikallinen sopiminen työnantaja- ja työntekijäpuolen välillä. Henkilöstövoimavarojen johtamiseen kuuluu henkilöstövoimavarojen sääntelyyn, tarvittavan osaamisen varmistamiseen ja henkilöstön hyvinvoinnin ja motivaation ylläpitämiseen. Henkilöstöressurssien johtamiseen kuuluvia tehtäviä ovat esimerkiksi rekrytointi-, palkka- ja kehittämiss politiikka.

Viitala (2004, 15) määrittelee henkilöstöjohtamisen neljäksi päätehtäväksi strategisen henkilöjohtamisen, yrityksen infrastruktuurin johtamisen, henkilöstön ohjauksen ja tukemisen sekä uudistumisen ja muutoksen johtamisen. Strateginen henkilöstöjohtamisen tehtävään kuuluu tukea ja mahdollistaa yrityksen muuta johtoa pääsemään tavoiteltuun päämäärään ja samalla lisäämään kilpailukykyä. Yrityksen infrastruktuurin johtamiseen kuuluu luoda järjestelmiä ja toimintamalleja, joiden perustalle yrityksen synty, toiminta ja kehitys perustuvat. Tähän kuuluu rekrytointi, työyhteisön kehittäminen, palkitseminen ja urasuunnittelu. Henkilöstön ohjaus ja tukeminen on jokapäiväistä toimintaa henkilöstön kanssa. Tavoitteena on sitouttaa ja motivoida henkilöstöä eli huolehtia yrityksen henkisestä pääomasta.

4.2 Henkilöstöhankinta ja rekrytointi

Henkilöstöhankinnan ja rekrytoinnin määrittelyä

Työntekijän palkkaamiselle organisaation palvelukseen ovat tutkijat käyttäneet useita erilaisia termejä, Kauhanen (2006, 68) ja Viitala (2013, 98) puhuvat henkilöstöhankinnasta, Östberg (2005, 70) rekrytoinnista, Juuti & Vuorela (2002, 42) rekrytoinnista ja työhönotosta.

Kauhasen (2006, 68) mukaan henkilöstöhankinnalla tarkoitetaan toimenpiteitä, joilla organisaatioon hankitaan sen tarvitsemat työntekijät. Viitala (2008, 98) määrittelee henkilöstöhankinnan tarkoittavan niitä toimenpiteitä, joilla organisaation palvelukseen halutaan sen tarvitsemat työntekijät. Juuti ja Vuorela (2002, 43) määrittelevät rekrytoinnin, työhön sopivimman henkilön valinnaksi.

Juutin ja Vuorelan (2002, 43) mukaan työhönotossa luodaan pohja yksilön ja organisaation väliselle onnistuneelle suhteelle. Onnistuneessa rekrytoinnissa yksilön omilla toiveilla on mahdollisuus toteutua ja samalla työntekijän oma koulutus ja kokemustausta tulevat onnistuneesti organisaation palvelukseen. Tyytyväisen työntekijän myötä työympäristöönsä, syntyy työmotivaatiota, työn hallintaa ja ammattitaitoa jatkuvasti kehittävä positiivinen kierre.

Rekrytoinnin tarve

Östberg (2005, 71) ja Viitala (2013,99) määrittelevät samansuuntaisesti, että ennen rekrytoinnin aloittamista on huolellisesti pohdittava uuden työntekijän todellinen rekrytointitarve. Olisiko palkkaamisen sijasta mahdollista jakaa työtehtäviä työntekijöiden kesken kuormittamatta heitä liikaa? Työn jakaminen voisi tarkoittaa työnkuvien laajentamista ja toisten työtehtävien vähentämistä. Työmenetelmien kehittäminen nähdään myös vaihtoehtona, jolloin pohditaan työn mekanoisoinen tai automatisoimisen mahdollisuutta. Parempien työvälineiden hankkiminen voi myös edesauttaa työntekijätarpeeseen.

Kauhasen (2006, 70) mukaan henkilöstöhankinnan tarvetta voidaan yrittää sopeuttaa seuraavilla keinoilla:

- ylityö, joustavat työajat (esim. kiireinen / hiljainen sesonki 10 / 6 tuntia / vrk), osa-aikatyöt, työvoiman vuokraaminen, määräaikainen sopimus, valtion työllisyystuki (tukityöllistäminen), alihankinta ja ulkoistetuilla palveluilla.

Viitalan (2013, 100) mukaan yhä useammassa organisaatiossa rekrytoinnin lähtökohtana on osaamis- eli kompetenssikartoitusten tuottama informaatio. Osaamiskartoitusten perusteella saadaan selville minkälaiseen yksikön osaamiskokonaisuuteen tehtävä ja siihen rekrytoitavan henkilön osaaminen liittyy.

Kauhasen (2006, 68) mukaan henkilöstöhankinta tulee perustua henkilöstösuunnitelman osoittamaan hankintatarpeeseen eli tietoon siitä, miten paljon ja minkälaisilla tiedoilla, taidoilla, tahdolla, asenteilla ja muilla ominaisuuksilla varustettua henkilöstöä organisaatio tarvitsee. Kuitenkin organisaation toiminnan huonon ennustettavuuden vuoksi suunnitelmaan

tulee muutoksia muun muassa seuraavista syistä: irtisanoutuminen, yllättävä eläkkeelle jääminen, opintovapaa, vanhempainloma ja hoitovapaa, vuorotteluvapaa ja kuolemapaus.

Sisäinen ja ulkoinen henkilöstöhankinta

Viitalan (2013, 104) mukaan sisäinen henkilöstöhankinta tarkoittaa hakuprosessia, jossa avoimeen tehtävään valitaan työntekijä organisaation sisältä. Ulkoinen hankinta taas tarkoittaa organisaation ulkopuolelta tulevaa rekrytointia.

Kauhanen (2006, 68 - 69) toteaa, että avoimen toimen luonne, organisaation yrityskulttuuri ja kilpailutilanne määrittelevät käytetäänkö sisäistä vai ulkoista henkilöstöhankinnan muotoa. Viitala (2013, 104) kirjoittaa, että molemmissa tavoissa on sekä positiivisia että negatiivisia puolia. Organisaation sisäinen valinta voi merkitä ketjussa monille mahdollisuutta uralla etenemiseen. Sisäisen hankinnan vaikeutena voidaan katsoa olevan, että hyvästä työntekijästä ei haluttaisi luopua.

Taulukossa 1. esitellään Kauhasen (2006, 69) Stonen (1998, 180) tutkimuksen pohjalta koostama määrittely sisäisen ja ulkoisen henkilöstöhankinnan eduista ja haitoista.

TAULUKKO 1. Sisäisen ja ulkoisen henkilöstöhankinnan edut ja haitat

sisäinen lähde	
EDUT - valitun mieliala - parempi kykyjen arviointi - hyvä suoritusmotivaatio - valitaan vain sisääntulotasoille - vallintaprosessin nopeus - voi aiheuttaa lisää sisäisiä valintoja - valittu tuntee jo organisaation	HAITAT - valitsematta jääneiden mieliala - taistelu uramahdollisuuksista, sisäiset kuppikunnat - vaatii vahvaa johdon kehittämissuunnitelmaa - ei tule uusia ideoita - järjestelmästä voi tulla jäykkä
ulkoinen lähde	
EDUT - ”uutta verta”, uusia näkemyksiä - halvempaa kuin ammattiin kouluttaminen - ei sisäisiä kuppikuntia tukemassa - saattaa tuoda kilpailijan salaisuuksia	HAITAT -ei ehkä valita henkilöä joka ”sopisi” - voi aiheuttaa mielialaongelmia sisäisille ehdokkaille - pitempi perehdyttämiskaus - saattaa tuoda asenteen: näin minä entisessäkin työpaikassa

Viitalan (2013, 105) mukaan sisäisessä rekrytinnissa tiedotuskanavia voivat olla muun muassa: sähköinen informaatiokanava, sisäinen lehti tai ilmoitustaulu. Resurssipankki eli siirtohalukkaiksi ilmoittautuneiden henkilöiden tietopankki on oiva mahdollisuus sisäiseen rekrytointiin. Resurssipankkiin voi jokainen halutessaan ilmoittautua ja syöttää tiedot työtehtävistään, työssä menestymisestä, uratavoitteista, kouluttautumisesta ja muusta kehittymistä edistävästä toiminnasta.

Ulkoisen rekrytinnin hakukanavat

Viitalan (2013, 110) mukaan organisaation työvoiman hankinnassa tulee pyrkiä tavoittamaan mahdollisimman suurta hakijoiden joukkoa sekä entuudestaan tunnettuja että tuntemattomia kandidaatteja. Tällöin tarvitaan monipuolisesti erilaisia ulkoisia hakukanavia. Vaihtoehtoisesti tai hakuprosessin alkuvaiheessa on mahdollista seuloa organisaation jo tuntemia ehdokkaita. Organisaatio voi tutustua mahdollisiin hakijaehdokkaisiin ennakolta kun he ovat toimineet organisaatiossa opintoihin liittyvissä harjoitteluissa, laatineet opinnäytetyön organisaatiolle, toimineet lyhytaikaisissa tai määräaikaisissa työsuhteissa.

Ulkoisen henkilöhankinnan päävaihtoehtoja ovat: rekrytinnin hoitaminen omin voimin alusta loppuun, rekrytointipalvelujen ostaminen henkilöstöpalveluyrityksiltä, suoramaku konsulttia eli henkilöstöhankinnan asiantuntijan palvelua käyttäen, työnvälitystoiminnan hyödyntäminen: työvoimatoimistot, järjestöt ja oppilaitokset (Viitala 2013, 111).

Henkilöstön hankintakanavia ovat: lehti-ilmoitus (sanoma- ja aikakauslehdet), radio, tv, internet, asiakkaat, alihankkija- ja toimittajayritykset, kilpailijat sekä muut sidosryhmät, organisaation jäsenten omat sosiaaliset verkostot, työvoimanhankinta- ja välityspalveluja tarjoavat yritykset, rekrytointimessut, korkeakoulut ja oppilaitokset sekä niiden rekrytointipalvelut, ammattiliittojen henkilöpörssit ja omissa tiloissa ja julkisilla paikoilla olevat ilmoitukset (Viitala 2013, 111).

Valintamenetelmät ja henkilöstöarviointi

Kauhanen (2006, 78) määrittelee valintamenetelmän keinoiksi pyrkiä selvittämään, miten hyvin työhakijaehdokkaat täyttävät valintaperusteiksi asetetut tavoitteet. Viitalan (2013, 115) mukaan sopivaa henkilöstöarviointimenetelmää käytettäessä otetaan huomioon seura-

vat asiat: haettavan tehtävän luonne ja taso, menetelmän hyväksyttävyyys ja sopivuus potentiaalisten hakijoiden joukossa, menetelmän käytön kustannukset, menetelmän organisoimisen vaatimat työmäärä ja toteutettavuus, hakuprosessia hoitavien henkilöiden asiantuntemus menetelmän käytössä, hakuprosessiin käytettävissä oleva aika, menetelmän tuottama lisäarvo verrattuna muihin käytettäviin menetelmiin.

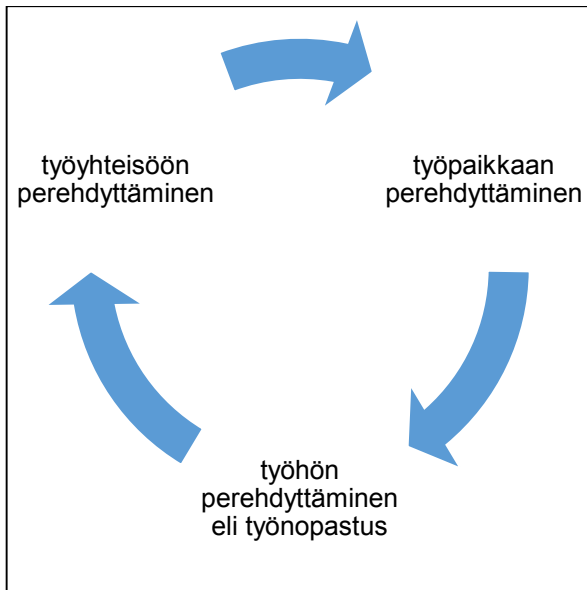
Kauhasen (2006, 78) mukaan keskeisimpiä valinnassa käytettäviä henkilöarviomenetelmiä ovat muun muassa: hakemuksen eli hakemuksen ja ansioluettelon perusteella tapahtuva arviointi, haastattelut, psykologiset soveltuvuuskokeet, kielitaitokokeet, käytännön harjoitukset, lausunto luotettavuudesta, terveystarkastus.

4.3 Perehdyttäminen

Perehdyttämisen määrittelyä

Lepistön (2004, 58) mukaan perehdyttämisen ja opastuksen tarkoitus on valmentaa henkilö tehtäväänsä sekä tutustuttaa hänet työympäristöön, työoloihin, koko organisaation ja oman työyhteisön tavoitteisiin ja toimintaan. Viitala (2004, 259) toteaa, että perehdyttäminen on uuden työntekijän tukemista kunnes hän on riittävän varma toimimaan itsenäisesti uudessa tehtävässään. Perehdyttäminen käsittää tutustuttamisen uuteen organisaatioon ja uusiin tehtäviin. Perehdyttämisen tulisi koskea kaikkia rekrytoituja henkilöitä, mukaan luettuna harjoittelijat, lomittajat, opinnäytetyön tekijät.

Kauhasen (2006, 145) mukaan perehdyttäminen voidaan jakaa kolmeen tasoon: 1.) työyhteisöön perehdyttämiseen, 2.) työpaikkaan perehdyttämiseen ja 3.) työhön perehdyttämiseen eli työnopastukseen. Työyhteisöön perehdyttämisellä tarkoitetaan työyhteisöön ja sen toiminta-ajatukseen, visioon ja liike-ideaan sekä tapoihin perehdyttämistä. Työpaikkaan perehdyttämisellä tarkoitetaan työpaikan ihmisiin, asiakkaisiin ja työtovereihin perehdyttämistä. Työhön perehdyttämisellä eli työnopastuksella tarkoitetaan omaan työhön ja siihen liittyviin odotuksiin perehdyttämistä. Kuvioon 1. on merkitty perehdyttämisen eri tasot.



KUVIO 1. Perehdyttämisen tasot (mukaillen Kauhanen 2006, 145)

Östbergin (2005, 90) mukaan perehdyttämisellä tarkoitetaan kaikkia niitä toimenpiteitä, joiden avulla henkilö saadaan mahdollisimman pian osaksi organisaatiota, työyhteisöä ja sidosryhmiä sekä oppimaan omat työtehtävänsä. Juholinin (2008, 234) mukaan perehdytys on vaihe kun uusi työntekijä tulee organisaatioon, jolloin hänelle ryhdytään kertomaan olennaisia asioita hänen työstään. Työsuhteen ensimmäisten sadan päivän aikana työntekijä on herkimmillään uuden huomioimiselle ja vastaanottamiselle.

Mäkelä (2007, 154) toteaa, että perehdyttäminen ja erityisesti säännöt ovat osa koulun kultuuria. Arvostukset, normit ja arvot voivat olla syvällä koulun toiminnan rakenteissa, josta ne vaikuttavat tiedostamatta koulun sääntöjen muodostumiseen tai ne voivat olla perusoletamuksia todellisuudesta. Uusien työntekijöiden rekrytoinnin myötä tämä koulun sääntöjen tietämys on pystyttävä turvaamaan.

Perehdyttämisen hyödyt

Lepistö (2004, 56) toteaa, että perehdyttämisestä saatuja hyötyjä on mahdollista tarkastella useammasta eri näkökulmasta esimerkiksi työntekijän, esimiehen ja työpaikan kesken. Kuitenkin hyötyjen jakautuminen eri osapuolien kesken on osittain keinotekoisista, sillä hyödytjän ovat yhteisiä. Työntekijän voidaan katsoa hyötyvän perehdytyksestä koska epävarmuus ja sen aiheuttama jännitys vähenevät. Onnistuneen perehdytyksen myötä sopeutu-

minen työyhteisöön helpottuu ja työ on alusta alkaen sujuvampaa kun sen eri vaiheet opitaan tekemään oikein. Perehdytyksessä uuden työntekijän kyvyt ja osaaminen tulevat paremmin esille sekä työntekijän mielenkiinto ja vastuuntunto työtä kohtaan kasvavat. Perehdytyksen myötä työntekijän ammattitaito kehittyy ja työssä oppiminen helpottuu ja nopeutuu. Perehdyttäminen vaikuttaa myös laatutavoitteiden saavuttamiseen.

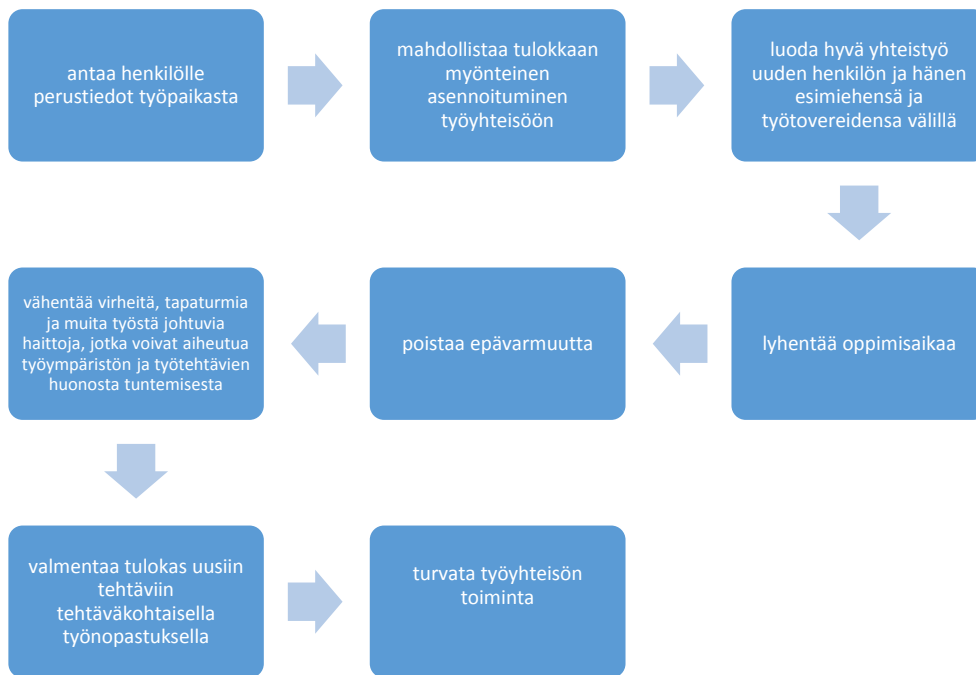
Lepistön (2004, 57) mukaan myös esimies hyötyy perehdyttämisestä, koska uusi tulokas opitaan tuntemaan nopeammin ja paremmin. Perehdyttäminen auttaa selvittämään mahdollisten työongelmien ratkaisua ja esimiehen aikaa vastaisuudessa voidaan säästää. Toimivan perehdytyksen myötä muodostuu tukeva perusta hyvälle yhteistyöhengelle ja yhteistyölle.

Lepistön (2004, 57) mukaan myös työpaikan voidaan katsoa hyötyvän perehdyttämisestä, koska työn tulos ja laatu paranevat sekä asenne työpaikkaa ja työtä kohtaan muodostuu myönteiseksi. Työpaikan voidaan katsoa hyötyvän perehdyttämisestä, koska perehdyttämisen jälkeen virheiden, tapaturmien ja onnettomuuksien määrä vähenee. Perehdyttäminen vaikuttaa sekä poissaolojen vähenemiseen että vaihtuvuuden pienenemiseen. Perehdyttäminen voi vaikuttaa hävikin määrän pienenemiseen kun raaka-aineita ja tarvikkeita käytetään järkevästi. Myös työvälineiden ja kaluston huolto helpottuu ja näin syntyy kustannussäästöjä.

Perehdyttämisen tavoitteet

Kauhanen (2006, 146) kirjoittaa, että perehdyttämisellä tähdätään myönteisten mielikuvien ja kokemusten syntyymiseen koko organisaatiosta kuin yksilön työtehtävistä. Tavoitteena tulee olla taitava työ ja laadukas tuote tai palvelu. Viitalan (2004, 261) mukaan perehdyttämisellä voidaan avustaa uuden työntekijän sitoutumista organisaatioon ja tehtävään. Perehdyttämisen katsotaan turvaavan laatua ja tuottavuutta sekä lisää henkilöstön pysyvyyttä, myönteistä asennetta ja työturvallisuutta. Östbergin (2005, 90) mukaan perehdyttämistä tarvitaan sekä organisaatioon uuden työntekijän rekrytoinnin yhteydessä että organisaation sisällä työtehtäviään vaihtavan työntekijän kohdalla. Lepistö (2004, 57) toteaa perehdyttämisen ja työnopastuksen tavoitteena on saavuttaa kattava sisäinen malli työstä. Sisäisellä mallilla ymmärretään ihmisen ulkoisesta ympäristöstä rakentamaa sisäistä vastinetta. Tämä sisältää käsityksiä eri asioiden keskinäisistä suhteista ja niiden kehityksestä, ennusteita ja toimintatapoja. Sisäiset mallit ohjaavat ihmisen kaikkea toimintaa.

Lepistön (2004, 57) mukaan sisäinen malli muodostuu meitä ympäröivään maailmaan liittyvistä havainnoista ja niiden tulkitsemisesta. Tulkitsemiseen vaikuttaa työn ja muun kokemuksen myötä karttuvat tiedot. Tiedon ja oppimisen lisäksi sisäisten mallien muodostumiseen vaikuttavat tunteet ja arvot. Työsuoritukseen liittyvä työn ilo ja tyytyväisyyden myötä syntyy erilainen sisäinen malli kuin toistuvien epäonnistumisen kokemusten ja pettymyksen tuntemuksien.



KUVIO 2. Perehdyttämisen tavoitteet (mukaillen Lepistö 2004, 58)

Perehdyttämisen käytänteitä

Viitala (2004, 259), Kauhanen (2006, 146) ja Lepistö (2004, 59) ovat samoilla linjolla, että perehdyttämisestä vastuun kantaa aina esimies. Hänellä voi kuitenkin olla apunaan erikseen valitut ja koulutetut perehdyttäjät.

Viitalan (2004, 259 - 260) mukaan organisaation tulee käytännöllisyyden ja työn laadun varmistamisen vuoksi luotava systemaattinen perehdyttämisjärjestelmä. Perehdyttämisjärjestelmässä tulee määrittää, kuka perehdyttää uuden työntekijän, miten ja missä.

Kauhasen (2006, 146) mukaan suuremmissa organisaatioissa perehdyttämisohjelma laaditaan kirjalliseen muotoon joko varsinaiseksi ohjekirjaksi tai vähintään lyhyeksi muistilistaksi. Viitalan (2004, 262) mukaan organisaation tulisi laatia perehdyttäjän käsikirja, johon

voidaan listata asiat, mitkä tulee käydä heti työsuhteen alussa läpi. Mäkelä (2007, 154) toteaa, että Työntekijöiden perehdyttäminen voidaan hoitaa erilaisin menetelmin. Perehdyttämiseen voidaan laatia ”ABC perehdyttämävihkonen”. Perehdyttämävihkonen on hyvä laatia yhdessä henkilökunnan kanssa.

Viitalan (2004, 260 - 262) mukaan suurissa organisaatioissa on mahdollista järjestää perehdytysjaksoja, mikä mahdollistaa useamman henkilön samanaikaisen perehdyttämisen. Perehdyttäminen voidaan jakaa myös pidemmälle ajanjaksolle, jolloin uusien opittavien asioiden määrä on kohtuullisempi. Kauhanen (2006, 146) toteaa, että perehdyttämiseen käytetty aika on muutama päivä tai muutama tunti useampana päivänä. Perehdyttämisen jälkeen varsinainen työhönopastus voi kestää tehtävästä riippuen muutamasta päivästä muutama kuukauteen. Östbergin (2005, 91) katsoo, että perehdyttämisen laajuus on sidoksissa työntekijän tuleviin työtehtäviin ja työsuhteen keston. Lyhyiden sijaisuuksien, harjoittelijoiden tai kesätyöntekijöiden perehdyttämiseen on käytävissä vähemmän aikaa. Perehdyttämisen laajuuteen ja syvyyteen vaikuttavat oleellisesti sekä henkilön tuleva rooli, ammatillinen osaaminen, työkokemus että ikä.

Juholin (2008, 234 - 237) mukaan onnistunut perehdyttäminen koostuu kolmesta vaiheesta: ennen taloon tuloa, työt aloitettaessa ja muutama kuukausi sen jälkeen. Ihmisen rajallisen omaksumiskyvyn vuoksi parempaan lopputulokseen perehdyttämisessä päästään pitkäkestoisuudella, vuorovaikutteisella ja reflektiivisyydellä. Hyvälle perehdyttämiselle voidaan asettaa kriteereiksi ainakin prosessimaisuus, vuorovaikutteisuus ja yksilöllisyys. Haasteena perehdytyksessä voidaan yksilöllisyyden ja henkilökohtaisuuden kriteerien toteutumista.

4.4 Kehityskeskustelu

Kehityskeskustelun määrittelyä

Esimies-alaiskeskustelut tulivat Suomeen tavoitejohtamisen 1970-luvun alkupuolella. Alkuun näitä keskusteluja nimitettiin tavoitekeskusteluiksi ja myöhemmin tuloskeskusteluksi. Tänä päivänä valtaosa organisaatioista nimittää esimies-alaiskeskusteluja kehityskeskusteluiksi. Kehityskeskustelu – nimikkeen vakiintumisen taka-alalla on näkökulma esimiehen

ja alaisen välisen suhteen kehittymisestä. Juuti & Vuorela (2002) määrittelevät kehityskeskustelun ennalta sovituksi ja suunnitelluksi esimiehen ja hänen vastuullaan olevan työntekijän väliseksi keskusteluksi. Tällä keskustelulla on tietty päämäärä ja sitä sävyttää jonkinasteinen systematiikka ja toteutuksen säännöllisyys (Juuti & Vuorela 2002, 107 - 108).

Kauhanen (2010, 66) määrittelee, että esimiehen ja alaisen välistä työhön liittyvää arviointikeskustelua voidaan nimittää monella eri termillä: tavoitekeskustelu, arviointikeskustelu, esimies-alaiskeskustelu ja suunnittelu- ja kehityskeskustelu. Sundqvistin (2002, 44) mukaan kehityskeskustelu on esimiehen ja alaisen välinen tavoitteiden asettamis- ja palautteenantotilaisuus. Tilaisuudessa arvioidaan edellisen kauden toimintaa ja saavutettuja tuloksia, sovitaan seuraavan kauden tavoitteet ja tärkeimmät tehtävät sekä käsitellään alaisen kehittämistarpeita. Ronthy-Östberg & Rosendahl (2004, 94) kirjoittavat, että yksinkertaistettuna kehityskeskustelu on esimiehen ja työntekijän mahdollisuus keskustella häiriintymättä nykyisestä ja tulevasta tilanteesta. Valpola (2000, 53) määrittelee esimiehen ja alaisen väliset ammatillisesti suuntautuneet keskustelut ovat yhdysvaltalaisesta tavoitejohtamiseen liittyvästä käsitteestä performance appraisal, joka suomeksi tarkoittaa suorituksen arviointia. Tavoitejohtamiselle tyypilliset esimies- alaiskeskustelut pyrkivät tuloksellisuuden ja tuottavuuden kasvuun ja olivat merkittävästi esimiehen määrittelemiä. Tunnusomaista oli, että työntekijöiden henkilökohtainen osaaminen ja kehitystarpeet jäivät huomiotta.

Kehityskeskustelun merkitys organisaation johtamisessa

Kehityskeskustelu on merkittävä esimies-alaiskeskustelu, jolla on runsaasti organisaation tavoitteita niin yksilön kuin organisaation näkökulmasta tarkasteltuna. Kehityskeskustelun pyrkimyksenä on arvioida edellisen tarkastelujakson aikana saavutetut tulokset, kartoittaa toimenkuva sekä tavoitteet seuraavalle tarkastelujaksolle, laatia suunnitelma toimintaa haittaavien esteiden poistamisesta, määrittellä yksilön ja tiimin kehittämistarpeet ja laatia kehittämissuunnitelma, kehittää alaisen ja esimiehen välistä yhteistyötä, ja kehittää työskentelyolosuhteita sekä työilmapiiriä (Kauhanen 2010, 66 - 67). Strömmerin (1999, 197) mukaan kehityskeskustelun etuja ovat henkilökohtaisuus, informaation vaihto sekä mahdollisuus keskinäiseen palautteen antamiseen että yksilön kehityssuunnitelman laatimiseen.

Rantamäen, Kauhasen & Kolarin (2006, 76) mukaan kehityskeskustelu on yksi parhaista esimiehen työkaluista. Siinä voidaan sovittaa yhteen yksilön kehittymistavoitteet sekä organisaation osaamisen kehittämistarpeet. Keskustelun kautta voidaan viestiä, että organisaatio

on kiinnostunut työntekijöistään ja heidän hyvinvoinnistaan. Juutin & Vuorelan (2002) mukaan kehityskeskustelu tarjoaa mahdollisuuden asianosaisille vaihtaa luottamuksellisesti ja vilpittömästi näkökantoja työstä ja toimintatavoista. Kehityskeskustelun onnistumiselle on keskeistä, että huolehditaan myönteisen ilmapiirin muodostumisesta ja vuorovaikutuksesta kanssakäymisestä. Keskustelevalle esimiestyöllä on positiivinen myötävaikutus sekä työhyvinvointiin että työssäjaksamiseen (Juuti & Vuorela 2002, 106 – 108).

Sundqvistin (2002, 44) mukaan kehityskeskustelun tarkoituksena on suunnata työyksikön henkilöstövoimavarat tärkeimpien asioiden hoitamiseen yksikön kokonaistavoitteiden saavuttamiseksi. Tähän pyritään parantamalla työntekijän omien tehtävien ja työyksikön tavoitteiden tuntemista sekä kehittämällä työntekijän tehtäväkohtaista työsuoritusta ja motivaatiota. Ronthy-Östberg & Rosendahl (2004, 99) määrittävät kehityskeskustelujen perimmäiseksi tarkoitukseksi on organisaation kehittämisen. Organisaation kehittäminen tapahtuu johdon ja työntekijöiden yhteistyössä. Työntekijöiden kehittyessä ihmisinä ja ammattissaan, samalla myös koko organisaatio kehittyy.

Palmu (2003, 163) kirjoittaa, että kehityskeskustelussa tarkoituksena on hahmottaa sitä, että tavoitteet ja toimenpidesuunnitelmat ovat realistisia ja työntekijän kykyjen ja mahdollisuuksien ulottuvissa. Tarkoituksena on myös selvittää, työntekijän tavoitteista johtuvaa kehitystarvetta ja organisaation tarvitsemaa ammattitaitoa.

Puutio (2005, 30) katsoo, että saadakse kehityskeskustelusta konkreettista hyötyä, esimiehen pitää hahmottaa kehityskeskustelu johtamisen tavoitteellisena työkaluna. Pahimassa tapauksessa kehityskeskustelua voidaan käyttää esimerkiksi nöyryytysjärjestelmänä, johon henkilöstö pakotetaan ja jonka tuloksia käytetään henkilöstöä vastaan. Kun taas kehityskeskustelua käydään päinvastaisella, avoimella tavalla, saadaan niistä hyötyä niin alaiselle, työyhteiselle kuin myös itse esimiehelle. Kehityskeskustelua voi hyödyntää neljällä tasolla: 1) työntekijän kokemusten, näkemysten ja tarpeiden kuulemiseen, 2) työntekijän tehtäväkuvan ja tavoitteiden kirkastamiseen, 3) työyhteisön ajankohtaisten teemojen käsittelyyn ja kehitystarpeiden tunnistamiseen, 4) esimiehen oman johtamistavan kehittämiseen. Jotta edellä mainittuihin hyötyihin päästään, pitää luoda rakenne ja puitteet keskustelujen käymiseen sekä pyrittävä toimimaan keskusteluissa luottamusta herättävällä tavalla.

Palmun (2003, 161) näkemyksen mukaan kehityskeskusteluihin käytetty aika maksaa itsensä takaisin, vaikka vaatii johtajalta paljon. Säännölliset keskustelut parantavat organi-

saation työilmapiiriä, motivoivat, ja tekevät toiminnan tavoitteellisemmaksi ja tuloksellisemmaksi. Hongisto (2005, 38) on samoilla linjoilla Palmun (2003) kanssa, säännölliset keskustelut parantavat organisaation työilmapiiriä ja parantavat työntekijöiden tyytyväisyyttä työhönsä.

Wink (2006) määrittelee, että esimiehen aito dialoginen suhtautumistapa kehityskeskusteluissa näkyy vuorovaikutustilanteissa esimiehen ja työntekijän välillä. Siinä ei pyritä hallitsemaan ja määräämään vaan kunnioitetaan toista ja hyväksytään eroavaisuudet. Tällainen suhtautumistapa edistää työhyvinvointia ja auttaa työntekijöitä jaksamaan, motivoitumaan ja sitoutumaan työhönsä ja organisaatioon (Wink 2006, 150 - 151). Järvisen (2001) mukaan organisaation muutoksen ja uudistustyön on aikana arvokasta, että organisaation sisällä vallitsee avoin ja keskusteleva ilmapiiri esimiesten ja alaisten välillä. Varsinkin organisaation uudelleen organisoinnin yhteydessä on tärkeä järjestää tilanteita, joissa on mahdollista vaihtaa ajatuksia työn sisällöstä ja kehittämistarpeista. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi tiimi- ja projektipalaverit, yhteistyöpalaverit, johtoryhmäkokoukset, kehittämispäivät ja kehityskeskustelut (Järvinen 2001, 73 - 75).

Kehityskeskusteluun valmistautuminen ja sen toteuttaminen

Onnistunut kehityskeskustelu edellyttää huolellista valmistautumista. Kehityskeskustelun ajankohta, riittävä aika ja keskustelupaikka tulee sopia riittävän ajoissa. Näin molempien osapuolten on mahdollista valmistautua huolellisesti ja keskusteluun. Esimies ei ole koskaan tasa-arvoisessa asemassa hänen vastuullaan olevien työntekijöiden kanssa, demokraattisesta johtamistavastaan huolimatta. Näin ollen on erityisen tärkeitä keskustelun onnistumisen kannalta kiinnittää huomiota positiivisen ilmapiirin luomiseen. Kehon kielen havainnoiminen auttaa pääsemään yhteisymmärrykseen. Keskustelussa on kuunnella ja kuulla toisen esittämiä mielipiteitä ja näkökantoja (Juuti & Vuorela 2002, 109 - 111).

Valpola (2000, 139 - 144) jakaa kehityskeskusteluprosessin kolmeen eri vaiheeseen. Kehityskeskustelun ensimmäistä vaihetta voidaan nimittää valmistelu- ja suunnitteluvaiheeksi. Valmistelu- ja suunnitteluvaiheeseen kuuluu ajankohdan varaaminen, sovituisista asioista tiedon kerääminen kuten käydään yhdessä läpi työntekijän työtehtävät sekä miten seuranta ja arviointi suoritetaan. Tässä valmistellaan keskustelun sisällöt. Toista vaihetta voidaan nimittää keskustelutapahtumaksi. Keskustelutapahtumassa keskustelu avataan, tietoa kerätään kuunnelleen ja kysellen, kerrotaan arviot suorituksista ja tuloksista sekä sovitaan

tulevista toimenpiteistä, määritellään kehitymis- ja uratarpeet sekä lopuksi keskustelu päätetään arvioiden sen onnistumista ja allekirjoitetaan yhteinen sopimus. Kolmatta vaihetta nimittää seuranta ja arviointi – vaiheeksi. Seuranta ja arviointivaiheelle on keskeistä kiireellisten ongelmien ja asioiden hoitaminen sekä alaisen valmennus ja palaute.

Valpola (2002) katsoo, että onnistuneen kehityskeskustelun toteuttaminen vaatii kaksi tai kolme keskustelua. Ensimmäisen keskustelun tärkeimpiä teemoja ovat henkilökohtaisten tavoitteiden laadinta niiden toteutumista mittaavien menetelmien sopiminen. Toisessa keskustelussa arvioidaan tavoitteiden toteutuminen ja sovitaan seuraavan kauden tavoitteet. Kolmannen keskustelun teemoja ovat työntekijän henkilökohtaiset suunnitelmat ja kehittymistarpeet. On mahdollista, että kolmas keskustelu käydään osana toista keskustelua (Valpola 2002, 9 - 17).

Kehityskeskustelujen kokemukset

Herrasen (2005, 44 - 46) mukaan työntekijöiden kokemukset kehityskeskusteluista ovat pääsääntöisesti positiivisia tai ainakin neutraaleja. Työntekijä hyötyy keskusteluista monin eri tavoin. Hänellä on mahdollisuus pohtia omaa työtään, selkiyttää työn tavoitteita ja saada kuva siitä, miten omat tavoitteet sopivat organisaation tavoitteisiin. Työntekijän ymmärtäessä oman työnsä ja roolinsa merkityksen, hänen oma näkökulmansa laajenee. Palautteen saaminen omasta toiminnasta auttaa työntekijää kehittämään tai muuttamaan omaa toimintaansa ja näin hän pystyy vastaamaan häneen kohdistuviin odotuksiin.

4 REHTORIN JA KOULUNJOHTAJAN KESKEISET TEHTÄVÄT

4.1 Mitä ovat rehtori ja koulunjohtaja?

Rehtori ja koulunjohtaja ovat Suomessa koulun johtajalle annettuja virkanimikkeitä. Nimikejärjestelmä on peräisin vuodelta 1978, jolloin määriteltiin, että yläasteella ja lukiossa on aina virkarehtori. Myös ala-asteella on virkarehtori, mikäli koulussa on vähintään 12 perusopetusryhmää. (As.kok. 1978/100). Pienemmissä, alle 12 perusopetusryhmän kouluissa, johtajan nimikkeenä käytetään koulunjohtajaa (Mustonen 2003, 21).

Järjestelmää päätettiin kuitenkin muuttaa vuoden 1999 (As.kok. 1998/628) alusta voimaan tulleella perusopetuslailla siten, että kaikilla kouluilla tulee olla toiminnasta vastaava rehtori. Vaikka laissa puhutaan yksinomaan rehtoreista, kunnat voivat itsenäisesti tehdä päätöksen minkälaisia nimikkeitä ne koulunjohtajistaan käyttävät. Tarkasteltaessa eri kuntien ratkaisuja, voidaan havaita että osa kunnista on nimennyt kaikki koulun johtajat rehtoreiksi ja osa pitäytynyt aiemmassa käytännössä. On myös mahdollista, että kouluilla on yhteisiä johtajia tai rehtoreita (Mustonen, 2003, 21).

Mustonen (2003, 186) kuvaa tämän päivän suomalaisen koulun rehtorin työtä jalkapallotermein. Mustosen näkee rehtorin olevan kuin jalkapallojoukkueen libero, jonka tehtävänä on omalla toiminnallaan viimeisenä varmistaa, että koulu yhteisö saavuttaa sille asetetut tavoitteet.

Kansakoulun johtajan toimenkuvan tarkastelua

Kansakoululaitoksen perusajatuksena pidettiin sitä, että jokaisella kansakoululla tuli olla oma johtaja. Tämä johtaja valittiin kyseisen koulun opettajistosta neljän vuoden mittaisen toimikauden ajaksi. Aina 1930 – 1940-luvuille saakka kansakoulun johtaja ei ollut opettajien varsinainen esimies, vaan sitä tehtävää hoiti johtokunta. Kansakoulun johtajan toimenkuva oli lähinnä työnjohdollinen. 1960-luvulla johtajat valittiin toistaiseksi johtajan toimeen, joka taas oli kunnallisen luottamustehtävän luontoinen.

Vuoden 1958 kansakouluasetuksen (As.kok. 1958/321) mukaan johtajan tuli

- johtaa ja valvoa koulun opetus- ja kasvatustyötä, kirjaston hoitoa ja käyttöä
- valvoa koulukeittolaa ja oppilasasuntolaa
- auttaa muita opettajia kurin ja järjestyksen pitämisessä
- tiedottaa koulun muille viranhaltijoille johtokunnan kokouksiin liittyvistä asioista, kouluun tulleista viranomaisten kirjeistä ja ilmoituksista
- laatia yhdessä opettajien kanssa koulun opetussuunnitelma
- antaa johtokunnalle ehdotus opetussuunnitelman vuositarkisteeksi
- järjestää tehtävien hoito enintään kolmeksi päiväksi
- myöntää oppilaalle poissaololupa
- valvoa koulurakennusten, kaluston ja irtaimiston kuntoa
- hoitaa koulun arkistoa, oppilas- ja kalusteluetteloja
- valmistaa viranomaisten määräämät vuosikertomukset, tilastolliset tiedot ja muut ilmoitukset
- hoitaa opetus- ja havaintovälineitä sekä oppilaille annettavien oppikirjojen ja koulutarvikkeiden varastoja ja pitää niistä luetteloa
- muutoinkin toimia koulutoimen edistämiseksi ja suorittaa lain tai asetusten, kansakoulun ohjesäännön tai asian laadun mukaan hänelle kuuluvat tehtävät

Johtaja oli viime kädessä vastuussa viranomaisille. Tätä kuvaa seuraava määräys: ”Jos johtaja huomaa, että opettajan, työnohjaajan, tuntiopettajan tai johtokunnan taikka kunnan menettely on ollut virheellinen ja koululle vahingollinen ja jos muuten ei saada oikaisua, ilmoittakoon asian kansakouluntarkastajalle.” Alistamisvelvollisuudesta huolimatta johtokunnan toimivaltaa voidaan pitää varsin laajana (Mustonen 2003, 87).

Sodan jälkeen suurten ikäluokkien tulo kansakouluihin lisäsi käytännön järjestelyjä. 1950 – luvulta lähtien erityisesti kaupunkikoulun johtajan tehtäviä lisäsivät paitsi suuret oppilasmäärät myös ahtaat koulutilat, lisääntyneet hallinnon ja organisaation tehtävät sekä oppikouluun pyrkivien oppilaiden ja heidän vanhempiensa odotukset. Johtajan ammattikuva ja asema muuttuivat hallinnolliseen suuntaan, kaupunkikouluissa selvemmin kuin maaseudulla (Mustonen 2003, 88)

Johtajan tehtävät olivat vuoden 1970 peruskouluasetuksessa hyvin samanlaiset kuin ne olivat olleet aiemmin kansakouluasetuksessa. Merkittävin muutos oli johtajalle määritelty opetuksen seuraamisen vähimmäismäärä. Voidaan sanoa, että peruskoulun myötä koulun johtaja tehtävät muuttuivat sihteerityön suuntaan (Mustonen 2003, 88).

Oppikoulun johtajan toimenkuvan tarkastelua

Lainsäädäntö oppikoulusta on ollut hajanaisempi kuin kansakoulun lainsäädäntö. Vuosikymmeniä valtion oppikoulun lainsäädännön pohjana oli vuoden 1872 koulujärjestys, jota ajan kuluessa muotoiltiin yksittäisillä asetuksilla ja lisäyksillä. Nämä määräykset ovat olleet voimassa pieniä muutoksia lukuun ottamatta voimassa aina 1980-luvun alkupuolelle (Mustonen 2003, 88).

Oppikoulussa rehtorin toimenkuva on Mustosen (2003, 88) näkemyksen mukaan ollut luotamustoimen luontoinen aina 1980-luvulle tultaessa. Kouluhallitus määräsi toimeen viideksi vuodeksi kerrallaan jonkun koulun opettajistosta. Oppikoulun rehtorin toimi oli selvästi opettajiston esimies ja auktoriteetti, toisin kuin kansakoulussa. Voidaan sanoa, että oppikoulun rehtorin valtaoikeudet olivat laajat erityisesti kurinpidollisissa ja opetuksen valvonnallisissa asioissa. Oppikoulun rehtori on ollut ennen kaikkea valtion valtuuttaman kurin, järjestyksen ja kuuliaisuuden vartija omassa oppilaitoksessaan.

Oppikoulun rehtorin tehtävänä oli 1960-luvulla huolehtia ainakin seuraavista tehtävistä:

- rahavarain hoito, esimerkiksi lukukausimaksut, palkkojen maksaminen
- sairausvakuutuksesta johtuvat toimenpiteet (esimerkiksi sairausajan palkan maksaminen)
- koulurakennusten hoitaminen, isännöitsijänä toimiminen
- kaluston, opetusvälineiden ja kirjaston hoidon valvonta sekä hankinta
- arkiston hoitaminen
- nimikirjan pitäminen
- vuosikertomuksen laatiminen
- työn yleinen järjestely (esimerkiksi tuntijaon laatiminen, oppikirjojen hankinta)

Valtion sekä yksityisissä oppikouluissa oli johtokunnat, mutta rehtorit vastasivat käytännössä koulun talouden hoidosta. Voidaan pelkistäen sanoa, että rehtorit olivat enemmän toimitusjohtajia kuin pedagogisia keulakuvia. Valtion oppikouluissa rehtori oli suoraan kouluhallituksen alainen virkamies (Mustonen 2003, 88).

Mustosen (2003, 88) mukaan yksityisoppikouluja koskevat keskeiset säädökset olivat vuosien 1919 ja 1951 asetukset, tuolloin annettiin asetukset jotka koskivat pääosin järjestysmuotoa ja valtionavun ehtoja. Yksityisoppikoulun sisäisestä toiminnasta määrättiin niiden lisäksi koulukohtaisilla ohjesäännöillä. Vuonna 1919 annetussa asetuksessa ei määrätty

yksityisen oppikoulun johtajan tehtävistä vaan tehtävät määriteltiin oppilaitoskohtaisilla ohjesäännöillä. Vuoden 1951 virallisti yksityisten oppikoulujen aseman ja joiltakin osin tiukensi niihin kohdistuvaa valvontaa. Yhtenäisien ohjeiden vuoksi yksityisoppikoulun rehtorin tehtävät olivat samaa luokkaa kuin mitä ne olivat valtion ylläpitämissä oppikouluissa.

Vuoden 1983 lukiolailla kumottiin vuoden 1878 koulujärjestys. Tässä muutoksessa kunnallisen oppikoulun lukioaste muutettiin kunnalliseksi lukioksi, ja yksityisen oppikoulun lukioaste muuttui yksityiseksi lukioksi. (As.kok. 1983/477). Tämän muutoksen seurauksena lukiokoulutus eriytyi yhä enemmän omaksi kouluasteekseen. Opettajistosta vain osa säilyi peruskoulun yläasteen kanssa yhtenäisinä. Pienemmissä kouluissa rehtori saattoi samaan aikaan hoitaa sekä yläasteen että lukion koulun johtajan tehtäviä (Mustonen 2003, 89).

Mustosen (2003, 89) mukaan lukion rehtorilla on ollut peruskoulun rehtoriin nähden merkittävästi itsenäisempi asema ja enemmän valtaa. Tähän tilanteeseen on erityisesti vaikuttanut valtion oppikoulujen perinne, jonka mukaan rehtori hoiti asiat kouluhallituksen kanssa. Tämän lisäksi lukion rehtorin itsenäistä asemaa on korostanut myös se, että monissa pienemmissä kunnissa on vain yksi lukio. Rehtorin asemaa ja vastuuta koulun kehittämisestä ovat lisänneet jaksotettuun lukioon siirtyminen jo 1980-luvun alussa ja erityisesti luokattoon lukion aloittaminen 1990-luvun puolivälissä.

4.2 Rehtorin ja koulunjohtajan tehtävät

Yleisesti ottaen voidaan todeta seuraavaa: suomalaisen koululaitoksen tunnuspiirteenä on ollut, erityisesti 1970-luvulta lähtien vahva keskusjohtoisuus ja hallinnollisen hierarkian runsaus. Koulun toimintaan liittyvä ohjeistus on lainsäätäjältä opetusministeriön, kouluhallituksen, ja sittemmin opetushallituksen, lääninhallituksen kouluosaston ja kunnan koulutoimiston kautta. Rehtorin tehtäväksi on katsottu lähinnä edellä mainittujen tahojen kautta kulkeeneen ohjeistuksen toteuttamisen toimeenpano ja valvonta. (Mustonen 2003, 79).

Mustonen (2003, 22) kirjoittaa, että rehtorin tehtävät on pyritty määrittelemään laissa ja asetuksissa. Tällaisella käytännöllä on pyritty varmistamaan tehtävien yhtenäisyys koko maassa. Koulun johtajan tehtävät ovat yleisesti ottaen koostuneet johtamis-, valvonta-, ohjaus-, seuranta-, ja valmistelutehtävistä. Tämän yleisluontoisen määrittelyn lisäksi on laeista ja asetuksista on ollut löydettävissä hyvin yksityiskohtaiset tehtäväluettelot rehtorille kuulu-

vista tehtävistä. Kuitenkin 1980-luvulta lähtien normien purku – tehtävien delegointitavoitteen mukaisesti on alettu purkamaan lain asemaa tehtävien määrittäjänä ja pyritty lisäämään kuntien itsemääräämisoikeutta ja velvollisuutta rehtorien tehtävän määrittelyyn johtosäännöissään.

Peruskouluun siirryttäessä koulun johtajan tehtävät muuttuivat, kun kunnallisten koulujen itsenäiset johtokunnat lakkasivat ja tilalle tulivat kuntien koululautakunnat. Yksityisten koulujen johdossa tapahtui niin ikään mullistuksia kun rehtori joutui opettelemaan täysin uuden roolin ja menettelytavat saadakseen koulun asiat hoidettua. Asioiden valmistelijasta ja esittelijästä tuli tiedon kokoaja, välittäjä ja päätösten toimeenpanija. (Mustonen, 2003, 89)

Isosomppi (1996, 106) toteaa, että vuoden 1991 peruskoululaki antoi uusia vapauksia päättää koulun johtajan/rehtorin tehtävistä kuntatasolla. Kunnalliseen johtosääntöön ja johtajan/rehtorin toimenkuvaan voitiin sisällyttää lainsäädäntöön kuulumattomia tehtäviä ja tarkennuksia. Tässä kyseeseen tulivat virkavapausasiat ja johtajan tehtävien yksityiskohtaiset luettelot, jotka jätettiin säätämättä uudessa laissa. Suuntauksena oli koulun johtajan tehtäväkentän laajentaminen.

Mustosen (2003, 22) tutkimusten mukaan aiemman suuntainen kehitys on väistämättä johtanut siihen, että vuoden 1998 koulutuslaissa rehtorin tehtävän määrittely jätettiin lähes kokonaisuudessaan pois. Tämä on velvoittanut kunnat määrittelemään rehtorin tehtävät johtosäännöissä tai niitä vastaavissa säännöksissä.

Tarkasteltaessa valtion ja kuntien toimintakenttää opetuksen järjestämisessä voidaan todeta että, valtion kouluhallinnon tehtäväksi on muotoutunut lainsäädännöstä ja, resursseista vastaaminen ja opetussuunnitelmien kehittäminen sekä koulutuksen valtakunnallinen kehittäminen. Kunnille ja kouluille niin ikään on katsottu kuuluvaksi opetuksen suunnittelu, taloudesta vastaaminen ja paikallishallintoon liittyvä päätöksenteko. 1990-luvun uudet oppimiskäsitykset, valtakunnallinen opetussuunnitelmauudistus ja yhteiskunnalliset ongelmat ovat korostaneet oppimiseen, oppilashuoltoon ja erityisopetukseen liittyvien tehtävien hoitamista. Tämä on monipuolistanut koulun johtajan toimenkuvaa ja tehnyt työstä entistä haastavampaa ja moninaisempaa (Mustonen 2003, 93).

Mustonen (2003, 93) jatkaa, että kouluhallinnossa tapahtuneet muutokset korostavat rehtorin keskeistä roolia niin koulun ilmapiirin ja kulttuurin luomisessa kuin toiminnan tuloksellisuudessa. Nykyään rehtoria voidaan kuvailla hyvän oppimisilmapiirin luojaksi ja yksikönsä kehittäjäksi.

Rehtorin muodollinen pätevyys

Rehtorin virkaa varten säädettiin vuonna 1991 ensimmäinen koulutuksellinen vaatimus. Tuolloin rehtoreilta edellytettiin kouluhallinnon keskimmäisen arvosanan suorittamista. Seuraavana vuonna vaatimus rehtorin muodollisesta pätevyydestä muutettiin opetushallinnon tutkinnoksi. (As.kok. 1992/174). Vuonna 1999 voimaan tulleessa koululainsäädäntöuudistuksessa rehtorin kelpoisuusvaatimukset yhtenäistettiin (As.kok. 1998/986). Rehtorin kelpoisuuteen vaaditaan ylempi korkeakoulututkinto, asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus, riittävä työkokemus opettajan tehtävistä sekä opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen opetushallinnon tutkinto, vähintään 15 opintoviikon laajuiset yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot tai muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus (As.kok. 1998/986). Uusimmassa pätevyysasetuksessa hallinnollinen kokemus on otettu vaihtoehdoksi opetushallinnon opintojen tai tutkinnon rinnalle. Henkilöltä, jolla on ollut kelpoisuus toimia perusopetuksen opettajana ennen asetuksen voimaan tuloa, ei vaadita ylempää korkeakoulututkintoa (Mustonen 2003, 94).

Opetushallinnon tutkinto

Opetushallinnon tutkinnon suorittamalla ylemmän korkeakoulututkinnon suorittanut henkilö, jolla kyseisen kouluasteen opettajan pätevyys sekä riittävä opettajakokemus, voi vastaanottaa rehtorin viran. Opetushallinnon tutkintoa tarkasteltaessa, huomataan sen sisältävän 8 opintoviikon laajuiset opinnot. Nämä opinnot jaetaan seuraaviin sisältöalueeseen: julkishallinnon perusteet, yleishallinto, henkilöstöhallinto, taloushallinto ja opetusalan hallinto. Opetushallinnon tutkinto on suunnattu niille henkilöille, jotka työskentelevät opetusalan hallinnollisissa tehtävissä tai hallinnollisiin tehtäviin hakeutuville. Opetushallinnon tutkinnon sisältöä pidetään hyvin lakipainotteisena ja voidaan sanoa, että sen suorittamisen myötä henkilö saa hyvän perustan toimia opetusalan hallinnon vastuullisissa tehtävissä. Tutkintoa voidaan kuitenkin kritisoida, se ei pidä sisällään itse koulun johtamiseen valmentavia opintoja. Paremmat valmiudet koulun johtamiseen saa suorittamalla 15 opintoviikon opetushallinnon opinnot. Opetushallinnosta on myös mahdollista suorittaa 35 opintoviikon laajuiset opinnot (Mustonen 2003, 95).

4.3 Koulun johtaminen

Koulun johtamisen teorian tarkastelua

Koulun johtaminen poikkeaa yrityksen johtamisesta sillä, että koulu on osa yhteiskuntaa ja koulun tavoitteet perustuvat yhteiskuntapoliittisiin päämääriin (Mustonen 2003, 52).

Rehtori toimii julkisen organisaation johtajana, yksityisellä sektorilla toimitusjohtajan tehtävä on myös johtaa organisaatiota mutta organisaatio on yksityinen yritys esimerkiksi osakeyhtiö, yksityisen yrityksen tehtävä on tuottaa voittoa osakkeenomistajilleen. Organisaatioteorioita tarkasteltaessa on havaittu, että teorioiden suora soveltaminen kasvatustieteisiin on hankalaa, sillä organisaatioteoriat on kehitetty yritysten käyttöä varten. Yrityssektorin tarpeisiin kehitettyjen johtamisteorioiden käyttökelpoisuutta on kritisoitu lähinnä niiden pirstaloituneisuuden ja käytettyjen näkökulmien kapea-alaisuuden vuoksi. On todettu, että kaikkia koulumuotoja kattavaa koulun johtamisen teoriaa ei ole edes olemassa (Mustonen 2003, 53).

Rädyn (2000, 135) mukaan opiskelijat ovat koulun tärkeimpiä asiakkaita. Opiskelijoiden ja heidän oppimisensa on oltava opettajien työn päämäärä ja koulun johdon on vahvasti tuettava opiskelijoiden ja opettajien yhteisiä ponnistuksia. Kouluilla on opiskelijoiden ohella muitakin asiakkaita: yhteiskunta, oma maakunta, kunta tai muu alue, oma ammatillinen sektori ja oppilaiden perheet. Asiakaskunnan tarpeisiin ja odotuksiin vastaaminen on mittava tehtävä, johon tarvitaan koulun koko henkilökuntaa. Enää ei riitä, että rehtori hoitaa koulun ulkopuolisia suhteita ja koulun johtamista. Jokaiselle opettajalle ja muille henkilöstön jäsenille kuuluu osa koulun johtamisesta. Jokainen on omalta osaltaan vastuussa siitä, että kokonaisuus toimii. Johtajan on tuettava henkilöstöään heidän tehtävissään ja toisin päin.

Mustosen (2003, 59) tutkimusten mukaan koulun johtamista voidaan analysoida perinteisen kaksijakoisen mallin perusteella, jossa johtaminen jaetaan tehtäväkeskeiseen (management) ja henkilöstökeskeiseen (leadership) johtamiseen. Tehtäväkeskeinen koulun johtaminen sisältää hallinto-, opetussuunnitelma-, suunnittelu-, päätöksenteko- ja organisointitehtävien hoitamisen. Koulun henkilöstöjohtamisessa on kyse erityisesti ihmissuhteista huolehtimisesta ja koulun sosiaalisen yhteisöllisyyden hyödyntämisestä. Koulun sosiaalisen yhteisöllisyyden voima on peräisin henkilöstön osaamisen yhteensovittamisesta ja yhdessä toimimisesta.

Tehtävä- ja henkilöstökeskeisen johtamisen ulottuvuudet on usein kytketty myös johtamisen hierarkkisiin tarkasteluihin. Eri johtamisen tasoina on eroteltu operatiivinen, taktinen, strateginen ja institutionaalinen johtaminen. Institutionaalinen johtaminen käsittää organisaation toiminnan legitimoinnin, strateginen johtaminen tavoitteiden asettamisen ja resurssien suuntaamisen, taktinen johtaminen taas käsittää resurssien yhdistämisen ja operatiivinen johtaminen taas välittömän työn koordinoinnin ja kontrolloinnin. Mitä hierarkiatasoltaan ylemmästä sektorista on kyse, sitä enemmän toiminnassa painottuu asiajohtaminen (Mustonen 2003, 59).

Koulun johtaminen voidaan käsittää sisältävän myös hallintojohtamisen (administration) ja pedagogisen johtamisen (pedagogical leadership). Hallinnointi nähdään rehtorityön rutii-nina, näkymättömänä taustatyönä, edellytysten luomisena. Pedagoginen johtaminen taas ymmärretään koulun kehittämisenä, kokeilemisena ja visiointina. Se pitää myös sisällään asioihin perehtymisen ja ihmissuhdetyön. Näin ollen voidaan katsoa, että hallinnollinen johtaminen ja pedagoginen johtaminen ovat hyvin lähellä käsiteparia management ja leadership (Mustonen 2003, 59).

Johtajuuden käsitteiden määrittelyssä näyttää olevan vallalla kaksi suuntausta. Johtajuuden keskeisiä käytetään joko toistensa synonyymeinä tai ne määritellään poikkeavien sisältöjen avulla. Käytännössä on hyvin vaikea määritellä ja erottaa, milloin koulua johdetaan pedagogisesti ja milloin hallinnollisesti (Mustonen 2003, 59).

Mustonen (2003, 59) jatkaa, että johtamisen määritelmässä on keskeistä tavoitteiden saavuttaminen. Koulun omat tavoitteet muotoutuvat yhteiskunnan, kunnan ja koulun omien kehittämistarpeiden synteessä. Tulos- ja tavoitejohtaminen ovat olleet kunnallisen johtamisen keskeisiä välineitä, joten tavallista että koulun johtamiseen liitetään keskeisenä tavoitteiden saavuttaminen.

Pedagoginen johtaminen

Pedagoginen johtaminen eli englanniksi pedagogic leadership, on käsitteenä jokseenkin selkiytymätön. Sitä on määritelty yhteyksistä riippuen eri tavalla suhteessa strategiseen ja vuorovaikutukseen liittyvän johtamisen tekijöihin. Tarkastelukulma on voinut olla laaja, koko koulun kulttuuria huomioon ottava tai kapeampi keskittyen suoraan johtamiseen, englanniksi face-to-face – johtajuus, vaikutuksiin tai opettajan toimintaan opiskelijoiden kanssa. Hallingerin ja Heckin (1997) tutkimusten mukaan koulun johtamisen ja oppilaiden saavutusten välistä suhdetta jäsentäen sen rehtorin suoriin, välitettyihin - englanniksi mediated ja

vuorovaikutuksellisiin – englanniksi reciprocal vaikutuksiin, jotka aikaansaavat koulun tuoksia. Pedagoginen johtaminen vaihtelee oppilaitoksesta, sen koosta ja johtajan positiosta riippuen, siten että samassa koulumuodossa se sisältää eri asioita (Nikander 2003, 88 - 89).

Kurjen (1993, 111 - 113) mukaan kasvatuksellista johtajuutta on kahdenlaista, ensimmäinen edustaa karismaattista näkemystä ja toinen enemmän hallinnollista johtajuutta. Taipale kuvaa pedagogista johtajuutta kehittämisenä, kokeilemisena ja visiointina (Taipale 2000, 19). Liusvaara (2014, 35) määrittelee pedagogisen johtamisen nojaavan oppivaan organisaatioon, tiimeihin ja verkostoihin. Pedagoginen johtaminen on kokonaisvaltaista ihmisten, asioiden ja tietämyksen ohjausta, joka sallii ja hyödyntää yhteisöllisyyttä, erilaisuutta ja innovatiivisuutta.

Liusvaara (2014, 35 - 36) katsoo pedagogisen johtajuuden voivan osittain olla instruktio-naalista. Pedagoginen johtajuus perustuu ohjaavaan johtamiseen yhteisön keskeltä. Pedagoginen johtajuus on opettajien osaamisen, opettamisen ja ammatillisen kehittymisen johtamista. Liusvaaran (2014) mukaan pedagogisesti johdettu organisaatio on johdettu kohtaamaan muutosta, toimimaan oppivan organisaation tavoin ja hyväksymään kehittyminen osaksi organisaation strategiaa. Pedagoginen johtajuus vie organisaatiota kohti hallittua muutosta visioinnin ja osaamisen kehittämisen tietä. Tähän sisältyy kolme toiminnallista elementtiä. Pedagoginen johtaminen näkyy rehtorin tavassa puuttua opettajan luokkatyökentelyyn. Osaamisen johtaminen on koululle edellytettävän osaamistason kontrollointia ja tiedon johtaminen on koulua koskevan suunnittelun johtamista koskemaan myös opettajan arkea.

Mustosen (2003, 61) mukaan kapeimmillaan pedagoginen johtaminen on opetustavoitteiden ja opetussuunnitelmien toteuttamista ja kehittämistä, laajemmillaan koulun perusteellista muuttamista ja kehittämistä, toisin sanoen koulun kaikkien jäsenten, oppilaiden, opettajien ja henkilökunnan kasvatuksesta ja kehittämisestä huolehtimista.

Erätuuli ja Leino (1993, 3) toteavat, että rehtorin työssä painottuvat pedagogisen johtamisen sijaan hallinnolliset ja työnjohdolliset tehtävät. Perkkä-Jortikan (2002, 78) mukaan johtamisessa ei ole ratkaisevaa itse menetelmä vaan se miten eri menetelmiä käytetään. Jokaiseen menetelmään ja malliin voidaan soveltaa inhimillistä ja yhteisöllistä näkemystä. Menestystarinoita tai onnettomia elämäntarinoita voi löytää jokaisen menetelmän ja mallin takaa.

Nikanderin (2003, 89) mukaan pedagogisen johtamisen sisältö on muuttunut viime vuosikymmenen aikana, jolloin päätösvaltaa on delegoitu kouluille ja näin mahdollistettu itsenäisempi hallinto ja opetussuunnitelmien koulukohtainen suunnittelu. Se on tuonut mukanaan vaatimuksen rehtoreille uudenmukaiseen ajatteluun. Peruskoulun jälkeistä koulumuotoa ohjaa yhä useammin yrittäjämäinen toiminta, joka näkyy resurssien hankintana kansallisin ja kansainvälisin projektein. Julkishallinnon tarjoamat resurssit eivät riitä toiminnan ylläpitämiseen.

Pedagogisen johtamisen rinnalla käytetään myös kasvatuksellinen johtaminen – käsitettä, joka mukailee englanninkielisiä käsitteitä instructional tai educational leadership. Suomessa käytetään myös ajoittain koulun johtamisen käsitettä. Southworthin (2002, 73 - 79) mukaan kasvatuksellisen johtamisen lähtökohtana on johtajuusajattelu sekä johtamisen määrittelyminen sosiaalisesti rakenteeksi joka vaihtelee tilanteesta toiseen.

Helakorpi (2001, 166 - 167) on tarkastellut pedagogista johtamista koulun johtajalta vaadittavan asiantuntijuuden pohjalta ja jakanut sen kolmeen osa-alueeseen: ihmisiin, asioiden hallintaan ja tietämyksen hallintaan. Ihmisten muodostamassa osa-alueessa korostuu oppivan organisaation ajattelu ja koulun ilmapiiri sekä tiimiyttäminen ja valtuuksien antaminen. Asioiden hallintaan kuuluu muun muassa lainsäädäntöön, talouteen ja hallintoon sekä opetukseen ja oppimiseen liittyvät asiat. Kolmas sektori liittyy tietämyksen hallintaan, joka muodostuu visio-, arvo- ja tiedejohdamisesta (Nikander 2003, 89 - 90).

Pedagogisen johtamisen määrittely on osittain myös osittain aikaansa sidottu ja se näkyy Hämäläisen (1986) määritelmästä. Hän totesi, että pedagoginen johtajuus on toimintaa, jolla koulun johtaja edistää opetustavoitteiden saavuttamista eli opetussuunnitelman toteutumista. Pedagogisen johtajan on johdettava, valvottava ja kehitettävä koulun kasvatus- ja opetustyötä ja valvottava, että toiminta tapahtuu kasvatus- ja opetustavoitteiden mukaisesti (Hämäläinen 1986, 10 - 11). Tämän muotoinen määrittely korostaa rehtorin valvontaa ja kontrollia. Useiden nykyisten tutkimusten mukaan oppilaitoksen johtaminen on yhteistyötä rehtorin ja opettajien kesken (Nikander 2003, 90).

Suomalaisessa kontekstissa pedagoginen johtaminen käsitteenä on ollut johtajuutta, ei johtamista. Tämä käsite on selkeästi korostanut ihmisiin suuntautuvaa johtamistapaa ja ihmisten kanssa toimimista. Toiminnan johtamisen tulee olla kasvatustyötä tukevaa ja kasvua edistävää. Johtamisen tulee mahdollistaa pedagogisen työn organisointi uudelleen lähtien nykyisistä oppimiskäsityksistä. Johtamisen tulee mahdollistaa uuteen toimintakulttuuriin

siirtyminen, jolloin asiantuntijaorganisaatio, tiimityö, yhdessä oppiminen ja muutoshakuisuus ovat keskeisiä käsitteitä (Nikander 2003, 90 - 91).

Leithwood ja Montgomery (1986, 8) esittävät, että olosuhteet vaikuttavat rehtoritoimintaan ja sitä kautta oppilaiden oppimistuloksiin. Ulkoisia tekijöitä eli olosuhteita ovat rehtorin rooliin kohdistuvat odotukset, työn monimuotoisuus, muiden osaaminen ja käyttäytyminen, kouluorganisaation luonne sekä rehtorin oma menneisyys (henkilöhistoria). Rehtorin toiminta vaikuttaa koko koulun toimintaan, mutta myös suoraan luokkien toimintaan. Luokkahuonetekijöitä ovat opettaja, opetusohjelma ja sen painotukset, raportointimenetelmät, ajan- ja luokanhallinta, fyysinen ympäristö, luokan ihmissuhteet sekä eri oppiaineiden integraatio. Koulun tason tekijöiksi he määrittävät koko henkilökunnan koostumuksen ja osaamisen, fyysiset puitteet ja materiaaliset resurssit, suhteet ympäröivään yhteisöön, koulukohdittaiset opetussuunnitelmat ja kehittämishankkeet, henkilökunnan sisäiset suhteet, suhteet ulkopuolisiin henkilöihin ja opettajien suhteet oppilaisiin vapaa-aikana (Mustonen 2003, 62).

Stålhammar (1992) on kehittänyt mallin, jonka avulla rehtori voi kehittää pedagogisen toimintalinjan viiden pedagogisen johtamistason kautta. Ensimmäisellä hallinnon tasolla rehtorin tulee varmistaa, että organisaatiota, hallintoa ja taloutta koskevat päätökset edistävät koulun tavoitteiden saavuttamista. Pedagogisen johtajan tulee vapauttaa itsensä hallintorutiineista mahdollisimman paljon. Toisena tasona on pysyvyys. Rehtorin tulee luoda koululle positiivinen ja vahva imago. Toimintakulttuurin tulee antaa mahdollisuus myös muutokselle. Koulun sosiaalinen rakenne vaatii dynaamisen identiteetin, jotta se perustan pedagogiselle muutostyölle. Kolmannella tasolla, joka on tukeminen, rehtori voi pedagogisena auttaa opettajia yksilöinä parantamaan ja kehittämään työtään. Tällöin rehtori on kiinnostunut yksilöistä ja heidän ammatillisesta kehittymisestään. Neljäntenä tasona tulee aloitteellisuus. Rehtori luo ilmapiirin, jossa kehitellään ideoita ja opettajakunta voi ja haluaa keskustella omista ideoistaan. Tämän tason tavoitteena on paremman oppimisen kehittäminen. Viides johtamisen taso on tavoitesuuntautuneisuus. Tällä tasolla on välttämätöntä, että rehtorilla on pedagogisena johtajana kyky muotoilla, tulkita, arvioida ja välittää tietoa koulun tavoitteista sekä kyky muuttaa yleistavoitteet arkipäivän toiminnaksi (Mustonen 2003, 62).

Yhteisöllinen ja moraalinen koulun johtamisrooli

Yhteisöllisen johtamisroolin sisällöksi muodostuu kouluyhteisön arvoperustan luominen, tulkitseminen ja määritteleminen (Kolam & Ojala, 2001, 93). Erätuulen ja Leinon (1992) mukaan kehittämisessä ja johtamisessa on tärkeää että oppilaitos työyhteisönä on toimiva.

Huuskon (1999, 306 - 310) mukaan koulukulttuurille on tyypillistä, että niin opettajat kuin rehtoritkin pyrkivät ylläpitämään myönteistä kuvaa työyhteisöstään. Liberaalius, vakaus ja tyytyväisyys nähdään yksilöllisinä hyveinä ja siksi kritiikin esiin nostaminen saatetaan kokea ongelmallisena.

Yhteisöllinen johtamisrooli liittyy koulun osakulttuurien seuraamiseen ja hyödyntämiseen johtamistyössä. Yhteisöllinen johtamisrooli tulee ilmeisesti korostumaan koulun toimintaympäristön nopean muutoksen johdosta. Yhteistyön aikaansaaminen kilpailua ja tuloksellisuutta korostavassa yhteiskunnassamme on asettanut rehtorit uuden johtamishaasteen eteen (Kolam & Ojala, 2001, 93).

Hallinnollinen johtamisrooli

Kolam & Ojala (2001, 94) kirjoittavat, että rehtorin virkamiestehtäviin liittyvät muun muassa henkilöstöhallinnon hoito, palkkaus- ja työsuhdeasiat, sekä muut virkavastuuseen kuuluvat asiat.

Erätuuli ja Leino (1993, 2) toteavat, että rehtorin työssä painottuvat erityisesti toiminnan organisointi, työn suunnittelu, delegointi ja jakaminen opettajakunnan kesken. Tämä korostuu erityisesti rehtorinuran alkuvaiheissa, jossa hallinnollisten tehtävien opetteleminen vie ajan opetukselta ja muilta tehtäviltä.

Kokonaisuutena voidaan arvioida, että rehtoreiden rooleista korostuvat lähinnä juuri hallinnollisen johtajan rooli. Muunlaiset johtamisroolit eivät ole joko korostuneet tai näyttävät jääneen eräällä tapaa piiloon myös tutkimukselta. Johtaminen ei perinteisesti ole ollut muo-
dissa itsetietoisessa professionaalisessa toimintakulttuurissa, jossa jokainen johdettava on oman asiansa tuntija (Kolam & Ojala 2001, 94).

Koulun johtamisen tyyleistä

Johtamistyyliä on karkeasti ottaen luokiteltu autoritaariseen ja demokraattiseen eli ihmis-keskeiseen johtamistyyliin. Kummassakin pyrkimyksenä on ollut työntekijöiden tuottavuuden parantaminen, mutta sisältäen aivan erilaiset perususkomukset ihmisestä ja motivaatiosta. Kolmas klassinen johtamisen tyyli on määritelty antaa mennä – johtamiseksi, jossa

johtaja ei piittaa sen paremmin toiminnasta kuin ihmisistäkään, vaan antaa kaiken ajelehtia oman onnensa nojassa (Viitala 2002, 78).

Koulun johtajalla, rehtorilla voi olla erilaisia tyylejä joiden avulla hän hoitaa tehtävänsä. Johtamistyyli voi olla tehokkaita tai tehottomia riippuen olosuhteista ja vallitsevasta tilanteesta. Tehokas johtaminen edellyttää tilanteen huomioon ottamista ja johtamistavan sovittamista siihen. Se, millaiseen johtamistyyliin rehtori valitsee, riippuu tehtävän luonteesta, organisaation historiasta, johtajan omasta ihmiskäsityksestä ja käsityksestä itsestään tietyn tehtävän suorittajana. Jokaisella johtajalla on omat henkilökohtaiset vahvuudet ja heikkoudet, näiden seikoista riippuu hänen johtamistyyliinsä ja toiminta tilannetekijöiden lisäksi (Mustonen 2003, 69).

Reddinin (1984) mukaan osa johtajista on johtamistoiminnassaan enemmän tehtäväsuuntautuneita ja enemmän henkilösuuntautuneita. Johtamisen tehokkuuden lisäämiseksi hän on kehittänyt ulottuvuuksista neljä johtamiskäyttämisen perustyyliä. Näitä tyylejä ovat liittyvä, eristyvä, yhdentävä ja omistautuva. Yhdentävä tyyliin rehtorin johtamiskäyttämisyksessä tarkoittaa sitä, että johtaja käyttää samanaikaisesti paljon sekä henkilöstöä että tehtäväjohtamista. Yhdentävän johtajan tyyliin kuuluu mieluiten olla osana asioita. Hän on olemukseltaan liittyvä ja yhteydessä työyksiköihin ja yksittäisiin työntekijöihin. Hänelle on ominaista kommunikoida toisten kanssa ja kokoukset olennainen osa työnkuvaa. Yhdentävän tyylin johtajan alaiset ovat halukkaita ottamaan vastuuta (Mustonen 2003, 70).

Mustonen (2003, 70) kirjoittaa, että eristyvän johtajan tyyliin kuuluu, että hän ei käytä kumpaakaan johtamissuuntausta, henkilöstö tai tehtäväsuuntautunutta menetelmää. Eristyvälle johtajalle on ominaista kiinnostuneisuus sääntöihin ja menettelytapoihin. Hänelle on tärkeää käyttää paljon aikaa virheiden korjaamiseen. Tämänlainen johtaja kirjoittaa enemmän kuin puhuu. Hänen alaisensa arvostavat varmuutta, jota häneltä löytyy. Mikäli asiat eivät mene hänen suunnitelmiansa mukaisesti, hänen tyyliinsä kuuluu ehdotus valvonnan lisäämisestä.

Liittyvälle johtajalle on ominaista hyväksyä asiat sellaisena kuin ne ovat. Hän nauttii pitkistä keskusteluista, joiden avulla uskoo oppivansa tuntemaan alaisiaan paremmin. Alaiset työskentelevät mielellään hänen kanssaan, mutta kokevat saavansa liian vähän ohjausta. Omistautuvalle johtamistyyliä on keskeistä johdettavien dominointi. Hän tyyliinsä kuuluu antaa alaisilleen paljon suullisia käskyjä ja arvostaa heitä sen mukaan, miten paljon he tuottavat. Hänen alaisensa oppivat pian, että vain aikaansaannokset merkitsevät (Mustonen 2003, 70).

Mustosen (2003, 71) mukaan rehtorin tulisi muistaa ja huomioida johtamisen sääntelyperiaatteet. Tilanteen huomioon ottamisen – periaate tarkoittaa sitä, että toimenpiteitä säädelään tilanteen muutosten mukaisesti. Tässä on pohjimmiltaan kyse tilanteen ja työtehtävän välisestä suhteesta, joka määrää, mitä toimenpiteitä tai menetelmiä on valittava ja missä järjestyksessä niitä on käytettävä. Optimaalisuudella tarkoitetaan sitä, että mikä tahansa toimenpide tehoaa vain tiettyyn rajaan asti. Vaihtelun – periaate tarkoittaa sitä, että vaihtelu voi parantaa menettelyjen tehoa, vaikka tilanne ei olisikaan muuttunut tai optimaalisuuden rajaa ei olisikaan ylitetty. On todettu, että taitavat rehtorit tuntevat ja käyttävät erilaisia päätöksentekotapoja. Joskus he päättävät asian suoraviivaisesti, joskus taas päätöksenteko ja vastuu delegoidaan muille. Useimmiten päätöksentekoon käytetään laajaa osallistumista. Tavoitteena on saavuttaa mahdollisimman suuri yksimielisyys. Vähemmän taitaville rehtoreille on tyypillistä, että he eivät saavuta yksimielisyyttä, vaan päätyvät äänestyspäätökseen.

Mustonen (2003, 71) katsoo, että rehtorin tulisi kyetä muuntamaan johtamistapaansa myös opettajien kypsyystason mukaan. Aloittelevalle opettajalle sopii paremmin käskevä tyyli. Konsultoivaa johtamistapaa kannattaa käyttää jonkin verran työtään hallitsevalle ja vastuuta omasta toiminnasta ottaville henkilöille. Osallistuvaa johtamistapaa voi käyttää työskennellessä melko itsenäisten alaisten kanssa. Ammatillisesti ja psykologisesti kypsiä ihmisiä ei tarvitse varsinaisesti johtaa tai edes ohjata. Käytännössä tilanne ei kuitenkaan ole näin yksiselitteinen. Saman kokemuksen ja koulutuksen saaneet opettajat voivat erota toisistaan niin työtavoiltaan kuin johtamisodotuksiltaan. Osa opettajista työskentelee mieluummin ryhmässä ja yhteistyössä rehtorin kanssa, kun taas enemmän tehtäväorientoituneet eivät välttämättä kaipaa kollegiaalisuutta tai tiimejä. Opettajakunnassa on henkilöitä, jotka odottavat rehtoreilta selkeitä ohjeita ja sovittujen toimintatapojen ehdotonta noudattamista, ja henkilöitä, jotka haluavat vapaammat kädet. Rehtori joutuu tasapainoilemaan näiden ryhmien odotusten välillä.

4.4 Koulun johtajan persoonan tarkastelua

Koulun johtajan ominaisuuksia

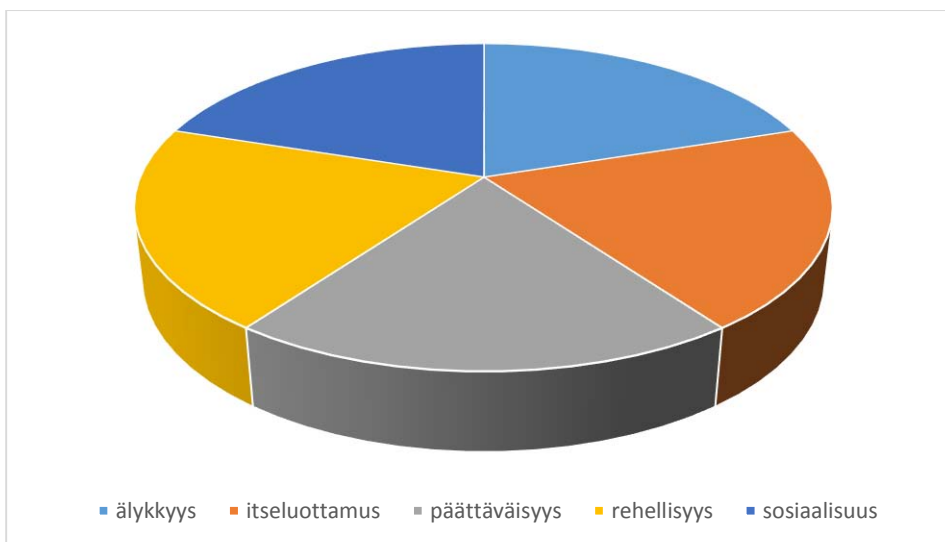
Rädyn (2000, 134) mukaan 1970–80 –lukujen aikana keskeinen kysymys koulun johtajuutta pohdittaessa oli, pitääkö johtajan olla pedagogi vai talousmies? Kun näin kysytään, oletetaan että taloutta hoidetaan tietyn annetun kaavan mukaan, joka ei riipu toiminnasta. Tähän

keskusvirastojen ohjaus antoi myös mahdollisuuden. Nykyisin johtajalta edellytetään sekä talous- että pedagogista asiantuntijuutta sekä lisäksi taitavaa henkilöjohtamista ja kykyä muutosten innovoimiseen sekä toteuttamiseen.

Nöllke (2004, 17 - 18) kirjoittaa, että johtamiskirjallisuudesta menestyvästä johtajasta löydetään muun muassa seuraavia ominaisuuksia: tahdonlujuus, optimismi, tasapainoisuus, karismaattisuus, looginen ajattelu, intuitio, stressinsietokyky, taktiset taidot, kestävyys, tarkkuus, luotettavuus, samastumiskyky, tulevaisuuteen suuntautuminen, joustavuus ja itse-kuri. Lista kasvaa sitä mukaa kun uusia, tutkimuksia ilmenee. Kuitenkin täytyy muistaa, että tällaisia yksilöitä ei ole olemassa. Kukaan ei ole täydellinen.

Nöllke (2004, 17 - 18) toteaa, että menestyvien johtajien silmiinpistävin ominaisuus on heidän erilaisuutensa. Jokaisella menestyvällä johtajalla on hyvin yksilöllinen profiili omine vahvuuksineen ja heikkouksineen. On tärkeätä löytää ne omasta itsestä.

Peltonen (2008, 125) listaa Northousen (2001) kokoamat viisi tärkeintä hyvää johtajuutta tukevaa luonteenpiirrettä. Tärkeimpiä luonteenpiirteitä ovat: älykkyys, itseluottamus, päättäväisyys, rehellisyys ja sosiaalisuus. Hyvään johtajuuteen liitetään johtajan älyllinen kyky ja taito hahmottaa tilanteita. Hyvä itsetunto auttaa selviytymään johtajuuden haasteista. Johtajuus edellyttää päättäväisyyttä eli tahtoa, tarmoa ja sitkeyttä. Johtajuus edellyttää rehellisyyttä ja johtajuutta ei voi saavuttaa ilman vastuullisia ja moraalisesti kestäviä toiminta-periaatteita. Sosiaalisuudella tarkoitetaan ulospäinsuuntautunutta ja seurallista persoonallisuutta, joka auttaa luomaan johtajuutta tukevan sosiaalisen ilmapiirin organisaatioon.



KUVIO 3. Hyvää johtajuutta tukevat luonteenpiirteet (mukaillen Peltonen 2008, 185)

Juuti (1989, 154) kirjoittaa, että, johtajan ominaisuuksia tutkimalla ei ole löydettävissä selitystä johtamisen onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Johtamistaidollinen tutkimus on edennyt käyttäytymisen tutkimuksen kautta tilannepainotteiseen vaiheeseen.

Koulun johtajaksi kehittyminen

Nikanderin (2003, 68) mukaan johtajana tai johtajaksi kehitymisellä tarkoitetaan yksilölliseen oppimiseen ja kehittymiseen liittyviä näkökulmia. Asemasta tai työtehtävästä riippumatta työssä oppiminen edellyttää motivaatiota kehittää taitojaan ja ottaa vastaan haasteellisia työtehtäviä. Työssä kehittyminen voidaan jakaa työn suorittamiseen liittyviin asioihin, taitojen kehittymistä tai sosiaalista oppimista. Johtajaksi kehittyminen voi tapahtua vaiheittain omien tavoitteiden suuntaisesti työtehtävien haasteellisuuden lisääntyessä ja onnistumisen kasvaessa. Johtajan oppiminen sisältää ajatuksen elinikäisen oppimisen hyväksymisestä oman toiminnan johtavaksi periaatteeksi.

Hämäläinen & Taipale & Salonen & Nieminen & Ahonen (2002, 43) kirjoittavat, että koulujen rehtoreiksi on tärkeätä saada riittävän kokeneita opettajia, joilla on edellytyksiä nauttia niin opettajien ja oppilaiden kuin vanhempien ja koulun ylläpitäjänkin luottamusta. Viime vuosina on kuitenkin havaittu, että rehtorin virkoihin on ollut aiempaa vähemmän hakijoita. Tähän seikkaan ei ole olemassa yksiselitteistä vastausta mutta lähtökohdiltaan ”vertaistensa johtajaksi” hakeutumista pidetään ongelmallisena. Moni hakija epäroi omia edellytyksiään johtaa asiantuntevaa opettajakollegiota. Kokemusvaatimus karsii varmasti hakijoiden määrää. Rehtoriksi siirtymiseltä puuttuvat usein sekä taloudelliset että sosiaaliset kannustimet.

Kehityksen ja oppimisen edellytyksenä, johtajaksi hakeutuvalla täytyy luonnollisesti olla kiinnostusta johtamiseen ja ihmisiin, mutta myös oppimiseen. Perinteisen ajattelun mukaan johtajan tai esimiehen rooliin tulisi kuulua vahva halu itsensä kehittämiseen. Johtajan oppiminen on välttämätöntä organisaation selviytymisen ja menestymisen takia, vaikka nykyisessä asiantuntijaorganisaatiossa ei voida tehdä yksinkertaistamista, kenen tulisi oppia alaisen vai esimiehen (Nikander 2003, 68).

Nikander (2003, 68 - 69) kirjoittaa, että motivaatio oppimiseen ja kehittymiseen on yksi keskeisimmistä tekijöistä niin työssä kuin muissakin toiminnoissa. Motivaation rinnalla muun muassa vastuun ottaminen, metakognitiiviset taidot, tavoitteellisuus ja itseohjautuvuus säätävät kehityksen ja oppimisen edistymistä.

Asiantuntijuuden kehittämisessä on kyse oppimisesta. Se voi kehittyä ajallisesti kokemuksen lisääntyessä noviisista eksperttiin useamman eri vaiheen kautta. Sen kehittymistä voidaan tarkastella tiedon osa-alueiden avulla kuten muodollisen ja käytännöllisen tiedon sekä itsesäätelytiedon kehittymisenä (Nikander 2003, 69).

Asiantuntijuuden kehittyminen lähtee Poikelan (1999) mukaan ammatillisen osaamisen ja uuden noviisiaseman yhteensovittamisesta. Asiantuntijuuden kehittyminen voi tapahtua myös prosessina kuten Bereiter ja Scardamalia (1993, 77 - 85) ovat todenneet. Asiantuntijuus kehittyy kahden ydinprosessin seurauksena: asiantuntija kehittää jatkuvasti suoritus- taan saavuttaakseen paremman tuloksen (reinvestment) ja työskentelee ongelman ratkai- sutilanteissa progressiivisesti (progressive problem solving) ylittäen oman osaamisensa. Ongelmien ratkaisu tarkoittaa tämän mukaan sitä, että yhden ongelman ratkaisu ei ole riit- tävää eikä tällaisiin rutiineihin tyydytä, vaan huomio kiinnittyy tämän jälkeen seuraavaan työtehtävissä esiin tulleeseen ongelmaan. Jatkuva oman työnsä kehittäminen vaatii henki- löltä mentaalaisia voimavaroja, joita hän sijoittaa uudelleen ja uudelleen tyytymättä saavu- tettuihin, helppoihin rutiineihin. Prosessit eivät ole erillisiä, vaan muodostavat asian eri as- pektit (Nikander 2003, 69).

Nikanderin (2003, 70) mukaan johtajan, joka jatkuvasti kohtaa alaisiaan, työyhteisön jäse- niä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, on tärkeää arvioida toimintansa seurauksia ja rea- goida seurauksista saamaansa palautteeseen. Tällaisten kognitiivisten ja metakognitiivis- ten rakenteiden korostaminen johtamisprosessissa edellyttää johtajalta reflektointi taitoa ja omista kokemuksista oppimista. Kokemusten arvioinnin, refleksiivisen ajattelun kautta on mahdollista kehittää omaa toimintaa, helpottaa johtamistilanteissa käyttäytymistä ja tilantei- den ennakointia.

Aikaisempaan vedoten voidaan todeta, että johtajuus kehittyy työssä ja työtehtävien kautta vaiheittain, prosessina sekä käytäntöä ja teoriaa integroiden. Elinikäisen oppimisen käsi- tettä apuna käyttäen voidaan todeta, että merkittävä osa johtajuuden ymmärtämisessä ja oppimisessa liittyy myös kokemuksiin ennen johtajana toimimista. Erilaisten työyhteisöjen ja niiden johtamiskäytäntöjen havainnointi tuo kokemuksia ja käsityksiä johtajuudesta (Ni- kander 2003, 70 - 71).

Koulun johtaja ja työssä jaksaminen

Kauhasen (2003, 188) mukaan työterveydenhuoltoon on alettu kiinnittämään huomiota erilaisin ennalta ehkäisevin toimenpitein. Työterveyshuoltolaki jo itsessään lähtee vahvasti ennaltaehkäisevästä päämäärästä. Viime vuosina työministeriön, työsuojelun, työterveyshuollon ja eläkelaitosten yhteistyönä maassamme on kiinnitetty erityistä huomiota työkyvyn ylläpitoon. Tavoitteena on, että työtä ja työympäristöä, työyhteisöä ja yksilöitä kehittämällä voidaan saada ihmiset pysymään pidempään mukana työelämässä. Työkykyä ylläpitävä toiminta (tyky) on jo laaja-alaista. Parhaimmillaan se on prosessi, joka on oleellinen osa organisaation normaalia toimintaa tuottavuuden ja henkilöstön hyvinvoinnin kehittämiseksi.

Perkka-Jortikan (2002, 106 - 107) mukaan työstressi on paineenalainen tilanne, jossa työn vaatimukset ylittävät työntekijän voimavarat. Työstressin taustalta löytyy ongelmia työjärjestelyissä tai työyhteisön vuorovaikutussuhteissa. Stressidynamiikan olennainen tekijä on yksilön hallinnan taso, joka ratkaisee miten yksilö stressinsä kanssa selviää. Pitkään jatkuessaan voimavarat ylittävä työstressi voi johtaa työuupumukseen. Työuupumuksen syntyä on viime aikoina pyritty selittämään myös niin sanotun effort-reward – teorian valossa. Sen mukaan pitkäaikainen epäsuhta ihmisen työlleen antaman ajan, tietotaidon, sitoutumisen ynnä muun sellaisen ja työstä saatavien aineellisten ja aineettomien palkkioiden välillä altistaa työuupumukselle.

Hämäläisen ym. (2002, 163) mukaan ihminen tarvitsee tietyn määrän painetta, stressiä, ollakseen motivoitunut ja innostunut työstään. Eustressistä puhuttaessa liian alhainen stressin määrä aiheuttaa turhautumisen tunteen. Eustressi on aikaansaamisen, onnistumisen ja tyytyväisyyden stressiä. Sitä on oltava riittävä määrä, jotta ihminen voi kokea onnistuvansa. Stressi muuttuu disstressiksi, kun ihminen alkaa tuntea itsensä riittämättömäksi. Disstressin tunnistaa siitä, että ihminen alkaa tuntea itsensä avuttomaksi ja epätoivoiseksi – tuntuu siltä, kuin pettymykset vain seuraisivat toisiaan. Kun ihanteellinen määrä stressiä ylittyy, ihminen alkaa ahdistua ja väsyä.

Ahosen (2001, 134 - 135) mukaan yksi esimiestyön eniten pohdittuja kysymyksiä on viime vuosina ollut johtajan vastuu sekä omasta että muiden jaksamisesta. Työuupumuksen ennaltaehkäisy on johtamistyössä vakavasti huomioon otettava alue. Työssä jaksaminen ja työuupumus (burnout) ovat paitsi käytännöllisiä myös syvästi inhimillisiä kysymyksiä. Jaksaminen peilautuu aina sekä työntekijän oman että koko organisaation perustehtävään. Uupumus johtaa työntekijän miettimään henkilökohtaista selviytymistään sen sijaan, että kes-

kittyisi omaan perustehtäväänsä ja sen kehittämiseen. Tässä ihminen kyselee itseltään, miten hänen käy, entä hänen läheistensä selviäminen? Näitä henkilökohtaisia kysymyksiä pohtiessa yksilö ei pysty käyttämään kapasiteettiaan oman tai organisaation yhteisen perustehtävän kehittämiseen, joka vaatii luovuutta ja ennakkoluulottomuutta.

Ahosen (2001,135) näkemyksen mukaan työuupumus alkaa usein saamattomuuden tunteesta. Ihminen tuskastuu tilanteeseen, jossa hän panostaa työhönsä aina vain enemmän energiaa ja ei kuitenkaan koe saavansa sillä mitään aikaan. Uupumuksen salakavaluus on siinä, että ihminen tietää tekevänsä paljon eikä enää kykene huomaamaan, että juuri liian suuren työmäärän keskellä hänen pitäisi keskittää voimansa yhä harvempiin asioihin. Tällöin pitäisi pystyä tekemään jaottelu ehdottoman tärkeisiin asioihin ja niihin, jotka voivat vielä odottaa.

Yksityiselämän ongelmat vaikuttavat työssä jaksamiseen. Ihminen voi kokea epäonnistuneensa yksityiselämän ihmissuhteissa, tällöin hän saattaa hakea kompensatiota työstään. Tiettyyn rajaan asti yksityis- ja työelämä voivat tasapainottaa toisiaan. Rajan ylittämisestä seuraa se, että kumpikin elämäalue muuttuu epätyytyttäväksi. Rehtorin työhön kuuluu tapauskohtaisesti kysyä hienotunteisesti alaisilta, johtuuko tämän kireys työ- vai yksityisasi-oista. Tällöin kriteerinä opettajan käyttäytymiseen puuttumiseen voidaan pitää hänen toimintansa vaikutusta oppilaisiin. Rehtorin tulee olla valmis muuttamaan myös opettajille ja itselleen asetettuja tavoitteita koulun tilanteeseen ja kunkin ihmisen voimavarojen muuttu-essa (Ahonen, 2001, 135 - 136).

Ahonen (2001, 136) kirjoittaa, että asioiden keskeneräisyys ja työn yhtämittäinen jatkuminen ovat ylipäätään uhka ihmisen jaksamiselle. Aikaisemmin päivissä, viikoissa ja vuosissa oli ihmisen oman rytmin mukainen työnteon ja levon vaihtelu. Nykyinen työnteon malli yhdistyneenä langattomaan teknologiaan uhkaa ihmisen tasapainoista elämää. Kännykät ja sähköpostit ovat saaneet aikaan harhaluulon, että meidän on oltava aina tavoitettavissa ja aina välittömästi reagoitavissa lähes kenen tahansa viestiin.

Goleman (1997, 42 - 44) vertaa alkukantaisen ihmisen stressiä nykyihmisen stressiin. Hän kuvaa alkuihmisen stressivastetta tilanteessa, jossa ihminen kohtasi leijonan. Vaihtoehtoisina ratkaisuuina stressitilanteessa oli taistelu tai pako. Nykyihmisen stressin aiheuttaja on yleensä abstraktimpi ja epämääräisempi. Edellä mainittuja vaatimustekijöitä vastaan on vaikea taistella ja niitä pakeneminen voi osoittautua vielä vaikeammaksi.

Goleman (1997, 42 - 44) haastaa nykyihmisen pohtimaan vaihtoehtoisia ratkaisuja yleisillä, mutta monesti kohtalokkaille stressiseuraamuksille kuten ahdistuneisuus ja psykosomaattiset häiriöt. Kyseiset terveydelliset ongelmat ovat stressivasteen ”tuotteita”, yhtäjaksoisen hätävalmiuden hinta.

Rehtorin työ vaatii sekä asioiden rationaalista hoitoa että luovuutta. Asioiden tekeminen yhä uudestaan samalla tavalla merkitsee paitsi urautumista myös näkökulman kapenemista. Urautumisen vastapainona on luovuus. Tukemalla ihmisessä piilevää luovuutta voidaan tukea samalla myös hänen jaksamistaan. Rehtorin oman jaksamisen kannalta ja jatkuvan motivoitumisen kannalta on valitettavaa, että rehtori pääsee niin harvoin ja valitettavasti vain ongelmatilanteissa keskustelemaan johtamistavoistaan ja – näkemyksistään. Oppilaiden ja heidän vanhempiansa varsinainen tehtävä ei ole rehtorin työn ymmärtäminen. Se ei ole myöskään koulun henkilökunnan ensisijainen tehtävä. Rehtorin on peilattava omaa työtään ja siihen liittyviä ilmiöitä omantyöyhteisönsä ulkopuolella (Ahonen 2001, 137).

Ahonen (2001, 137) toteaa, että rehtoreiden kollegiaaliset keskustelut ja tapaamiset ovat vanha ja hyväksi koettu keino hoitaa edellä mainittua tarvetta. Nykyisessä johtamistyössä se ei kuitenkaan riitä. Houkutus ryhtyä yhdessä kollegan kanssa päivittelemään ongelman aiheuttanutta tilannetta voi olla suuri. Usein tilanne on myös kuuntelijalle hänen omasta työstään niin tuttu, että kumpikaan keskustelija ei saa tarvittavaa etäisyyttä tapahtuneeseen, vaan alkuperäistä keskustelua ryhdytään innolla ”maustamaan”. Etäisyyden saamiseksi ja oman johtamistyönsä kehittämiseksi rehtorin on syytä tutkia mahdollisuuksia päästä mukaan rehtoreiden työnohjausryhmiin tai saada itselleen henkilökohtaista työnohjausta. Pitkäkestoiset prosessinomaisesti johdetut koulutusohjelmat tarjoavat myös hyvän mahdollisuuden oman itsensä kehittämiseen ja johtajana kasvamiseen.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelma

Tutkimuksen tavoitteena on kuvailla millaisia kokemuksia, tavoitteita ja käytänteitä Kainuun maakunnan alueen peruskoulujen johtajilla on henkilöstöjohtamisessaan keskittyen rekrytointiin, perehdyttämiseen ja kehityskeskusteluun. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu johtamisen teorian tutkimukseen keskittyen rehtorin työn yhteen osa-alueeseen, henkilöstöjohtamiseen. Henkilöstöjohtaminen on tärkeä osa rehtorin työtä, koska henkilöstön hyvinvointi ja osaamisen kehittäminen luovat perustan koulun toiminnalle.

Mäkelä (2007) on väitöskirjatutkimuksessaan ”Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit oikein tekevät: etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa”, perehtynyt rehtorin työhön mitä rehtorit todella tekevät. Tutkimuksensa tuloksien analysoinnissa Mäkelä (2007, 199), jaottelee peruskoulujen rehtoreiden tehtävät määrällisesti seuraavasti:

- 1.) Hallinto- ja talousjohtaminen 33 %
- 2.) Yhteistyöverkostojen johtaminen 31 %
- 3.) Henkilöstöjohtaminen 22 %
- 4.) Pedagoginen johtaminen 14 %

Tutkimuksessaan Mäkelä (2007, 199) jakaa henkilöstöjohtamisen edelleen neljään alaluokkaan:

- 1.) Henkilöstökoulutus ja perehdyttämisen organisointi
- 2.) Rekrytointi
- 3.) Henkilöstön hyvinvointi
- 4.) Uudistava johtajuus

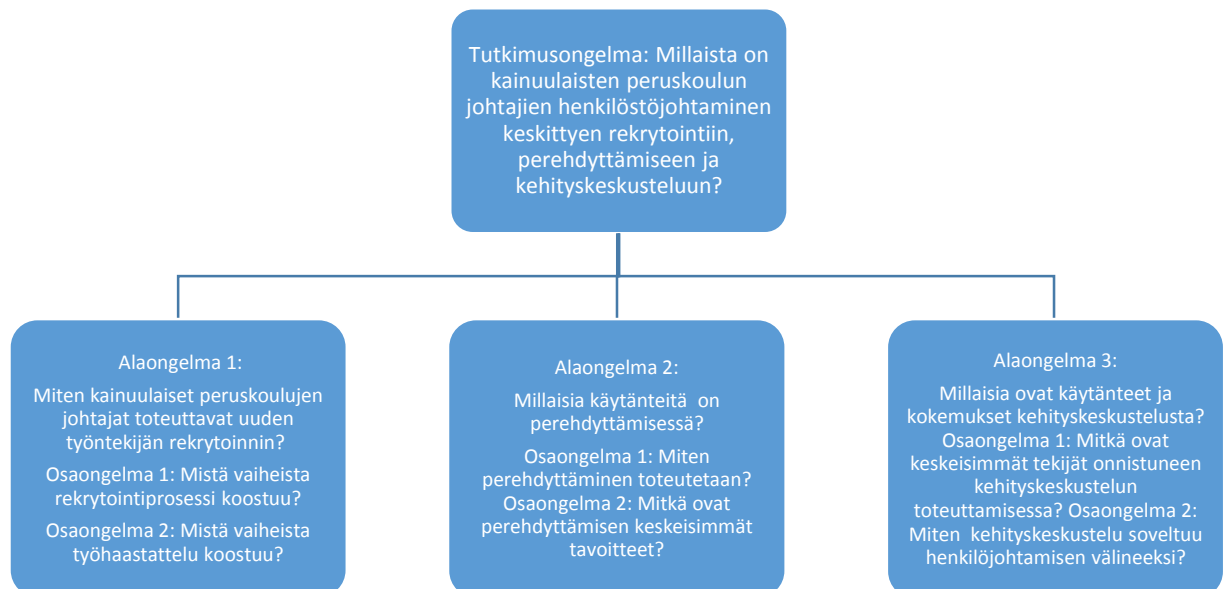
Tässä tutkimuksessa koulun johtamisen tutkimus on rajattu koskettamaan henkilöstöjohtamista. Henkilöstöjohtamisen työtehtävistä tutkimus keskittyy kolmeen aihepiiriin: rekrytointiin, perehdyttämiseen ja kehityskeskusteluun.

Tutkimusongelma

Karin & Huttusen (1983, 49) mukaan tieteellisen tutkimuksen tekemiseen kuuluu aina spesifioitu eli määritelty ongelma, määritelty perusjoukko sekä suunnitelmallinen aineiston keruu ja analyysi tulkintoineen. Tämän tutkimuksen tutkimusongelmana on selvittää:

Millaista on kainuulaisten peruskoulujen johtajien henkilöstöjohtaminen keskittyen rekrytointiin, perehdyttämiseen ja kehityskeskusteluun?

Kuviossa 4. on esitetty tutkimuksen tutkimusongelma, tutkimuksen kolme alaongelmaa ja jokaisen alaongelman kaksi osaongelmaa.



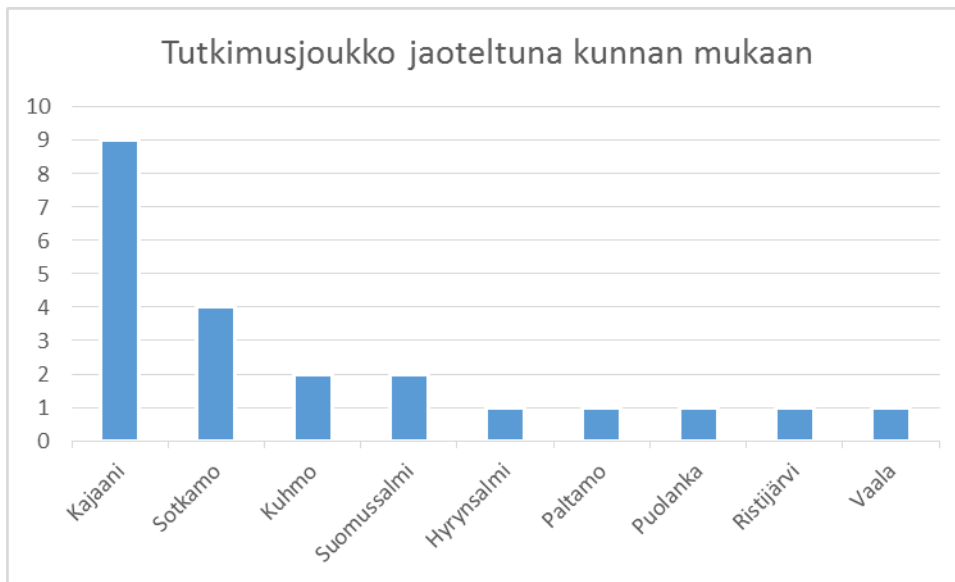
KUVIO 4. Tutkimusongelmat

5.2 Tutkimusjoukon esittely

Tämän tutkimuksen tutkimusjoukko koostuu 22 peruskoulun rehtorista ja koulunjohtajasta. Tutkimusjoukko on rajattu maantieteellisesti kattamaan Kainuun maakunnan alueen. Kainuun maakuntaan kuuluvat kunnat ovat: Hyrynsalmi, Kajaani, Kuhmo, Paltamo, Puolanka,

Ristijärvi, Suomussalmi ja Vaala. Tutkimusjoukkoon kuuluu vähintään yksi peruskoulun rehtori tai koulunjohtaja jokaisesta Kainuun kunnasta.

Kuviossa 5. on esitelty tutkimusjoukkoon kuuluvien peruskoulujen lukumäärät kunnittain: Kajaani yhdeksän, Sotkamo neljä, Kuhmo ja Suomussalmi kaksi, Hyrynsalmi, Paltamo, Puolanka, Ristijärvi ja Vaala jokaisesta kunnasta yksi peruskoulu.



KUVIO 5. Tutkimusjoukon jaottelu kunnan mukaan (n=22)

Taustatietoa vastaajista

Kyselyn ensimmäisessä osassa kysyttiin taustatietoja kyselyyn osallistuneilta.

Vastaajista 43 % oli naisia ja 57 % oli miehiä. Tulos osoittaa, että vastaajajoukossa sukupuolijakauma jakautuu lähestulkoon tasan naisten ja miesten kesken.

Vastaajien työkokemus rehtorin tehtävästä on esitetty liitteessä 3,1. Neljällä (29 %) vastaajalla oli työkokemusta 0 – 7 vuotta, kolmella (21 %) vastaajalla 8 – 15 vuotta ja seitsemällä (50 %) vastaajalla yli 15 vuotta. Tuloksesta voi todeta, että puolet vastaajista (50 %) olivat toimineet peruskoulun johtajana yli 15 vuotta. Vastaajat ovat kokonaisuudessaan kokeneita, oman alansa asiantuntijoita.

Vastaajien jakauma koulun oppilasmäärän mukaan on esitetty liitteessä 3,2. Viiden (36 %) vastaajan kouluissa oli alle 200 oppilasta, viiden (36 %) vastaajan kouluissa oli 200 – 400

oppilasta ja neljän (29 %) vastaajan kouluissa oli yli 400 oppilasta. Tulos osoittaa, että vastaajajoukossa on edustus koulun johtajista joiden johtamien koulujen koko on alle 200 oppilasta, 200 – 400 oppilasta ja yli 400 oppilasta.

Vastaajien jakauma koulun perusopetusryhmien lukumäärän mukaan on jaoteltuna liitteessä 3,3. Vastaajajoukossa ei ollut yhtään (0 %) koulun johtajaa, joiden johtamassa koulussa oli alle 6 perusopetusryhmää. Viidellä (36 %) vastaajalla oli 7 – 12 perusopetusryhmää. Kolmella (21 %) vastaajalla oli 13 – 18 perusopetusryhmää. Kuudella (43 %) vastaajalla oli yli 18 perusopetusryhmää. Tuloksesta voidaan päätellä, että vastaajajoukossa ei ollut pienten 2 - 5 opetusryhmäisten koulujen edustusta. Tutkimuksesta voidaan puhua harvinaisena näytteenä, tutkimuksessa ei ole pienten koulujen edustusta.

5.3 Tutkimuksen metodologia

Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiseen tieteen filosofiaan. Tuomen & Sarajärven (2009, 34) mukaan fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen erityispiirteenä on, että ihminen on tutkimuksen kohteena ja tutkijana. Fenomenologisen filosofian mukaan tutkimuksen filosofisia ongelmia ovat erityisesti ihmiskäsitys eli minkälainen ihminen on tutkimuskohteena, ja käsitys tiedosta, eli miten tuollaisesta tutkimuskohteesta pystytään saamaan inhimillistä tietoa ja millaista tämä tieto on luonteeltaan. Tällaisen tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys.

Tuomen & Sarajärven (2009, 34) mukaan fenomenologisen tutkimuksen kohteena on elämä maailma eli toisin sanoen ihmisen suhde omaan elämistodellisuuteensa. Ihmistä voidaan ymmärtää fenomenologisen tutkimuksen mukaan tuota maailmasuhdetta tutkimalla. Näin ollen fenomenologisen tutkimuksen kohde voidaan tarkentaa kokemuksen tutkimiseen.

Tässä tutkimuksessa fenomenologi-hermeneuttinen tieteen filosofia esiintyy tutkimuksen aihepiirin valinnassa. Tutkimus käsittelee kainuulaisten peruskoulun johtajien henkilöstöjohtamista. Peruskouluja johtavat rehtorit tai koulunjohtajat ja tutkimus keskittyy heidän henkilöstöjohtamisen käytänteiden tutkimiseen.

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus

Metsämuuronen (2006, 83) toteaa, että metodologialla tarkoitetaan yleistä lähestymistapaa tutkimusaiheen tutkimiseen. Metodologian valintaa pidetään käyttökelpoisena kun se on käytännön tutkimusta palvelevaa. Tämän tutkimuksen metodologiaksi on valittu kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jossa on myös kvantitatiivisia eli määrällisiä piirteitä.

Eskola & Suoranta (2000, 18) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa keskitytään varsin pieneen tutkimusjoukkoon ja pyritään analysoimaan sitä mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden kriteerinä ei ole sen määrä vaan laatu. Tämän tutkimuksen kohdalla näytteen koko on pieni, 22 kainuulaista peruskoulun johtajaa. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kartoittamaan mahdollisimman tarkasti tämän tutkimusjoukon toimintoja tutkimusongelmien pohjalta.

Hirsjärvi ym. (2009, 161) kirjoittavat, että laadulliselle tutkimukselle on ominaista todellisen elämän kuvaaminen. Tähän liittyy keskeisesti ajatus, että todellisuus on moninainen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä pyritään lähestymään mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Voidaan yleistäen todeta, että laadullisessa tutkimuksessa on tarkoituksena löytää tai paljastaa tosiasioita. Tässä tutkimuksessa Hirsjärven ym. (2009) mainitsemia tosiasioita ovat peruskoulun johtajien henkilöstöjohtamisen käytänteiden selvittäminen.

Hirsjärvi ym. (2009, 136) kirjoittavat, että kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus ovat tutkimusmenetelmiä, joita on käytännössä vaikea tarkkarajaisesti erottaa toisistaan. Nämä tutkimusmenetelmät voivat täydentää toisiaan. Mikäli menetelmiä käytetään rinnakkain, voivat ne täydentää toinen toistaan. Yksinkertaisten ja laskennallisten tekniikoiden avulla voidaan intensiivisen kvalitatiivisen tutkimuksen avulla saatuja tuloksia laajentaa koskemaan koko aineistojoukkoa.

Vilka (2007, 16) toteaa, että tutkimuksen tulee olla mahdollisimman objektiivinen, tällä tarkoitetaan puolueetonta tutkimusprosessia ja puolueettomia tutkimustuloksia. Päästäkseen mahdollisimman objektiiviseen tutkimustulokseen on tutkittavan ja tutkijan suhde on oltava etäinen ja tutkijan vaikutus kyselyllä saatuihin vastauksiin mahdollisimman vähäinen.

Tässä tutkimuksessa laadullinen tutkimusote tulee esille kyselylomakkeen avointen kysymysten muodossa. Vastaajajoukolla oli mahdollisuus kirjoittaa kyseessä olevaan teemaan oma näkemyksensä. Tutkijan tehtävä on tulkita näitä vastauksia ja muodostaa niistä merkityskokonaisuuksia.

Tutkimuksen määrällinen osuus näkyy monivalintakysymysten keskiarvojen ja moodin arvojen laskemisella. Hirsjärven ym. (2009) mukaan yksinkertaisten laskennallisten tekniikoiden avulla voidaan laadullisten tekniikoin saatuja tuloksia laajentaa koskien koko aineistojoukkoa. Tässä tutkimuksia yksinkertaisia laskennallisia tekniikoita edustavat keskiarvon ja moodin arvon laskeminen ja niiden perusteella tutkija määrittää tutkittavan ilmiön yleisyyttä.

Deskriptiivinen eli kuvaileva tutkimus

Tutkimus on luonteeltaan deskriptiivinen eli kuvaileva tutkimus peruskoulun johtamisesta keskittyen henkilöstöjohtamiseen erityisesti rekrytointiin, perehdyttämiseen ja kehityskeskusteluun. Hirsjärven ym. (2009, 138 - 139) mukaan kuvailevan tutkimuksen perinteen tarkoituksena on esittää tarkkoja kuvauksia henkilöistä, tapahtumista tai tilanteista. Niin ikään kuvailevaan tutkimukseen oleellisesti kuuluu dokumentoida tutkittavan ilmiön keskeisiä, kiinnostavia piirteitä. Kuvailevan tutkimuksen tutkimusstrategia voi olla joko kvantitatiivinen tai kvalitatiivinen. Kuvailevan tutkimuksen aineistonkeräysmenetelmänä voidaan käyttää survey-tutkimusta.

Kari & Huttunen (1983, 88) toteavat, että kuvailevalla tutkimuksella on tarkoituksena keräillä yksilöitä, yhteisöjä, instituutioita, tilanteita tai prosesseja eri piirteiltään keräämällä tieteellisin menetelmin niihin liittyvää tietoa. Kuvailevalle tutkimukselle on ominaista, että sillä ei pyritä tutkimuskohteen laajamittaiseen tai täydelliseen kuvaamiseen, vaan kohteesta eristetään määrätty ilmiö, johon tutkimusmielenkiinto suuntautuu. Tyypillistä kuvailevalle tutkimukselle on, että se pyrkii tutkimuskohteeseen liittyvien, kasvatuksellisesti merkittävien ominaisuuksien erittelyyn, toisaalta näiden ominaisuuksien ilmenemismuotojen esiintymismuotojen määrittämiseen tietyssä populaatiossa.

Tämä tutkimus pyrkii kuvailemaan tutkimusongelmien mukaisesti kainuulaisten peruskoulun johtajien henkilöstöjohtamisen käytänteitä rekrytoinnin, perehdyttämisen ja kehityskeskustelun osalta. Tämän tutkimuksen tulokset täytyy nähdä kuvauksena kainuulaisten peruskoulun johtajien henkilöstöjohtamisesta. Tutkimuksessa ei tavoitella koko Suomea kattavaa kuvauksen tasoa rehtoreiden henkilöstöjohtamisen käytänteistä eikä pyritä selvittämään täydellisesti henkilöstöjohtamisen toimintoja. Tutkimuksessa pyritään määrällisten menetelmien avulla määrittämään tutkittavan ilmiön yleisyyttä.

Tutkimuksen perusjoukko eli näyte koostuu 22:stä Kainuun maakunnan alueen peruskoulun rehtorista. Hirsjärven ym. (2009, 181) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus etsiä keskimääräisiä yhteyksiä eikä tilastollisia säännönmukaisuuksia, aineiston koko ei määräydy näihin perustuen.

Eskolan & Suorannan (2000,18) mukaan tutkimuksen otannasta voidaan puhua harkinnanvaraisena näytteenä, jos tutkimusjoukkoa on karsittu. Tähän tutkimukseen ei ole otettu mukaan kaikkia Kainuun alueen peruskoulujen rehtoreita. Tästä tutkimuksesta on rajattu pois pienet kyläkoulut, joissa on 2 – 4 opettajaa. Tämän tutkimusjoukon rajauksen vuoksi tutkimuksesta voidaan puhua harkinnanvaraisena näytteenä.

Kari & Huttunen (1983,91) kirjoittavat, että kuvailevan tutkimuksen toteuttamisessa on olennaista, että kuvattava ilmiö on sijoitettava aikaan. Tämän tutkimuksen aineisto on poikkeus leikkaus syyskuulta 2015.

Survey-tutkimus

Hirsjärven ym. (2009, 183) mukaan metodin eli tutkimusmenetelmän käsite on moniselitteinen. Yleisesti voidaan todeta, että metodi on sääntöjen ohjaama menettelytapa. Tämän menettelytavan avulla tavoitellaan ja etsitään tietoa tai pyritään ratkaisemaan käytännön ongelmia. Empiirisessä tutkimuksessa tutkimuksen metodologista valintaa ohjaa yleensä se, minkälaista tietoa ollaan hakemassa, keneltä tai mistä sitä etsitään.

Tämän tutkimuksen metodina eli empiirisen aineiston keräysmenetelmänä on sähköinen survey-tyyppinen kyselylomake. Tutkimus toteutetaan standardoidulla puolistrukturoidulla kyselylomakkeella, jossa on suljettujen kysymysten lisäksi myös avoimia kysymyksiä sekä kysymystyyppejä, jotka ovat edellä mainittujen väliltä. Standardoituun kyselyyn kuuluu, että kyselyn asiat kysytään kaikilta vastaajilta samalla tavalla. Kyselylomakkeen laadinta edellyttää teoreettisten käsitteiden muuttamista käytännön ja arkikielen tasolle ja mitattavaan muotoon, jota kutsutaan operationalisoinniksi. Tutkittava asia ja sen ominaisuudet täytyy myös suunnitella ja vakioda eli strukturoida. Operationalisointi ja strukturointi suoritetaan ennen aineiston keräämistä (Vilka 2007, 14).

Strukturoinnissa tutkittavat aihealueet on vakioitu kyselylomakkeeseen kysymyksiksi ja vaihtoehdoiksi ennakolta niin, että kaikki ymmärtävät kysymyksen samalla tavalla ja kysymykset voidaan kysyä kaikilta vastaajilta samalla tavalla. Jokaiselle tutkittavalle aiheelle eli muuttujalle annetaan arvo (Vilkkä 2007, 15).

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 74) toteavat, että lomakekysely on pääasiallisesti kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä mutta sitä voidaan käyttää myös laadullisessa tutkimuksessa. Kyselylomakkeen avulla kerätystä aineistosta voidaan helposti kvantifioida eli laskea jonkin ilmiön ilmenemisen yleisyyttä.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 75) korostavat, että lomakekyselyssä ei voi kysyä mitä tahansa, mitä olisi mukavaa tai hyödyllistä tietää, vaan siinä kysytään tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun kannalta keskeisiä asioita. Kysymyksille on löydettävä perustelu tutkimuksen teoreettisesta viitekehuksesta, tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetystä tiedosta.

5.4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen aineistonkeräysmenetelmäksi valikoitui standardoitu puolistrukturoitu survey-tyyppinen kyselylomake. Kyselytutkimuksen kysymykset oli jaettu kolmeen eri ryhmään kysymysten aihealueiden perusteella. Tällä tavalla kyselylomakkeesta saatiin selkeämpi ja se toi vastaamiseen myös keveyttä. Kyselylomakkeessa oli strukturoituja monivalintakysymyksiä, avoimia kysymyksiä ja kysymyksiä näiden kahden kysymystyyppin väliltä.

Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin sähköisesti. Tutkimusjoukolle lähetettiin sähköpostilla saatekirje, jossa tutkija esitteli itsensä ja kertoi tutkimuksesta. Saatekirjeessä oli linkki vastaamiseen. Tutkimusaineisto koottiin yhteen Digium Enterprise – ohjelmiston avulla.

Strukturoitujen kysymysten väittämiin vastaaja valitsi Likert 5 portaiselta asteikolta vaihtoehdon, kuinka voimakkaasti hän on samaa mieltä tai eri mieltä kuin esitetty väittämä. Vastausvaihtoehdot Likert 5 portaisella asteikolla olivat seuraavat: täysin eri mieltä, jokseenkin eri mieltä, ei samaa mieltä eikä eri mieltä, jokseenkin samaa mieltä ja täysin samaa mieltä.

Kysymyksissä, jotka eivät puhtaasti edustaneet kumpaakaan edellä mainittua kysymystyyppiä, vastaajien tuli esimerkiksi valita annetuista vaihtoehdoista kolme sopivinta vaihtoehtoa

tai heidän tuli kirjoittaa sopivimmat vaihtoehdot kohtaan jokin muu, mikä. Näin vastaajille tarjottiin mahdollisuutta tuoda esille näkemys, jota tutkija itse ei ollut osannut ottaa huomioon tutkimusta suunnitellessaan. Avoimissa kysymyksissä vastaajat kirjoittivat oman näkemyksensä kysyttävästä asiasta, vastaustilaa ei rajoitettu.

Tutkimuksen kyselylomakkeen esitestaus suoritettiin ennen tutkimuksen toteutusta kahdella tutkimusjoukkoon kuulumattomalla henkilöllä. Kyselylomakkeen esitestaajat olivat koulutukseltaan kasvatustieteen maistereita, luokanopettajia. Toinen esitestaajista toimii rehtorina ja toinen vararehtorina eräässä itähelsinkiläisessä peruskoulussa.

Ennen kyselytutkimuksen julkaisemista olin puhelimitse yhteydessä kolmeen Kajaanin kaupungin peruskoulun rehtoriin. Keskusteluissa esittelin itseni, kerroin tutkimuksestani ja tiedustelin heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseen. Soittokierroksen merkitys oli suuri ja antoi minulle tärkeää informaatiota. Yksi rehtoreista kieltäytyi kokonaan vastaamasta kyselyyn työkiireiden vuoksi. Näiden rehtoreiden kanssa keskusteltuani, jäin pohtimaan tutkimukseni näytteen kokoa, erityisesti jos vastauskato osoittautuisi suureksi.

Tutkimuksen kyselylomakkeen esitestauksessa sain arvokasta tietoa kyselylomakkeen toimivuudesta. Tärkein havainto kyselylomakkeen kehittämiseksi oli se, että kysely oli liian pitkä ja kysymyksiä tulisi karsia. Tämän havainnon lisäksi esitestaajilta tuli valikoima onnistuneita kysymysehdotuksia, joiden avulla kyselystä tuli kattavampi. Kolmantena tärkeänä huomiona esitestaajilla oli joidenkin kysymystenasettelun ja oikeakielisyyden tarkistaminen.

Tutkimuksen kyselylomakkeen esitestauksen jälkeen olin puhelimitse yhteydessä kahteen tutkimuksen otantajoukkoon kuuluvan eri kunnan sivistystoimenjohtajaan. Käymissäni keskusteluissa esittelin itseni, kerroin tutkimuksestani ja sen toteuttamisesta. Keskusteltuani näiden alansa erityisasiantuntijoiden kanssa tulin vakuuttuneeksi kahdesta tutkimuksen toteutuksen kannalta keskeisestä muutoksesta. Ensiksikin tutkimusjoukon kasvattaminen olisi perustelua sekä toiseksi tutkimusjoukkoa tulisi kasvattamisen lisäksi myös rajata.

Näiden sivistystoimenjohtajien kanssa käymieni keskustelujen myötä katsoin perustelluksi, että tutkimusjoukkoa on laajennettava käsittämään 22 Kainuun maakunnan alueen rehtoria ja koulunjohtajaa. Toinen päätökseni oli rajata tutkimusjoukon ulkopuolelle pienet 2 – 4 opettajan kyläkoulut. Päätökseni pienten kyläkoulujen ulkopuolelle rajaamiseen perustuu ennako-olettamukseen, että näiden koulujen rehtorit ovat hyvin vähän tekemisissä henki-

löstöjohdollisten tehtävien kanssa henkilökunnan vähäisen lukumäärän vuoksi. Tutkimusjoukkoon tekemieni rajausten perusteella tutkimusjoukosta voidaan puhua harkinnanvaraisena näytteenä.

Tehtyäni tutkimusjoukkoa koskevat päätökset sekä tutkimusjoukon laajentamisesta että tutkimusjoukon rajaamisesta, olin puhelinyhteydessä seitsemään tutkimusjoukkoon kuuluvaan peruskoulun rehtoriin eri puolille Kainuuta. Soittojeni tarkoituksena oli kertoa tulevasta tutkimuksesta ja herättää kiinnostus tutkimukseen vastaamiseen ja tätä kautta pyrkiä välttämään vastauskatoa.

Soittokierroksen palautteena sain useammalta rehtorilta kannustavan kommentin, että hyvä kun olin heihin henkilökohtaisesti yhteydessä. Rehtoreiden yleisenä mielipiteenä tuntui olevan, että tutkijan henkilökohtainen lähestyminen tutkimusjoukkoa kohtaan velvoittaa heitä vastaamaan kyselyyn.

Tutkimukseen vastasi määräaikaan mennessä yhteensä 14 vastaajaa. Vastausprosentiksi muodostui 64 %.

5.5 Tutkimuksen eettisyys, reliaabelius ja validius

Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen tekemisen etiikka liittyy tutkimuksessa tehtyihin moraalisiin valintoihin. Tutkimuksen tekemiselle on määritetty yleisiä tutkimuseettisiä periaatteita, jokaisen tutkimusta tekevän tutkijan tulee noudattaa omassa työssään. Tuomi & Sarajärvi (2009, 125) toteavat, että tutkimuksen ja etiikan yhteys on kahtalainen. Tutkimuksen tulokset vaikuttavat toisaalta tutkimuksessa tehtyihin eettisiin ratkaisuihin. Toisaalta taas eettiset kannanotot vaikuttavat tutkijan tieteellisessä työssään tekemiin ratkaisuihin. Tieteen etiikaksi kutsutaan eettisten kannanottojen ja tutkijan tutkimuksessaan tekemien ratkaisujen yhteyttä.

Tuomi & Sarajärvi (2009,128) toteavat, että perusolettamus, jonka mukaan uuden tiedon rajoittamaton tuottaminen ympäröivästä maailmasta on yhteiskunnallisesti arvokasta toimintaa, on johtanut länsimaista tutkimusperinnettä jo kolmen vuosisadan ajan. Kuitenkin

tämä ajattelumalli on johtanut käytäntöön, jossa tieteen nimissä voidaan ja pitää tutkia kaikkea mahdollista kaikin käytettävissä olevin menetelmin. Kun tiedettä on pidetty pelkästään uuden tiedon saavuttamiseen pyrkivänä, siihen ei ole liitetty moraalisia ongelmia. Kun tieteen tekemisessä yhdistettiin taloudellinen kasvu ja kansallinen intressi, tuli tieteestä valankäytön väline joka ei tavoittele suuria totuuksia vaan käytännöllisiä tuloksia.

Tämän tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa tutkija haluaa tuoda esiin tutkimusongelman, joka käsitteli kainuulaisten peruskoulun johtajien henkilöstöjohtamisen käynteitä rekrytointissa, perehdyttämisessä ja kehityskeskustelussa. Tutkija katsoo, että tutkimusongelmaan ja tutkimuksen toteuttamiseen ei liittynyt moraalisia ja eettisiä ristiriitoja. Tutkijan tutkimusjoukolla sähköpostitse lähettämässä saatekirjeessä kerrottiin tutkimuksen luonne ja tutkimuksen tavoitteet. Tutkimusjoukko tiesi, millaiseen tutkimukseen oli vastaamassa. Tutkimukseen vastaaminen oli täysin vapaaehtoista.

Tutkimuksen reliaabelius ja validius

Hirsjärvi ym. (2009, 231) toteavat, että tutkimuksessa pyritään välttämään virheiden syntymistä mutta tästä huolimatta tutkimuksesta saatavien tulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat. Tähän liittyen tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida.

Hirsjärvi ym. (2009, 231) mukaan tutkimuksen reliaabelius tarkoittaa tutkimuksen mittaus tulosten toistettavuutta. Tutkimuksen reliaabelius merkitsee sen kykyä tuottaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Reliaabeliutta voidaan arvioida niin, että päätyykö kaksi arvioijaa samaan tulokseen tai samaa henkilöä tutkitaan eri tutkimuskerroilla ja päädytään samoihin tuloksiin.

Hirsjärvi ym. (2009,231) kirjoittavat, että toinen tutkimuksen arviointiin liittyvä käsite on validius. Tämä tarkoittaa mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri tarkoitettua asiaa. On mahdollista, että mittarit ja menetelmät eivät vastaa sitä todellisuutta, jota tutkija kuvittelee tutkivansa. Esimerkiksi kyselylomakkeen kysymyksiin saadaan vastaukset mutta vastaajajoukko on voinut ymmärtää useat tutkimuskysymykset täysin toisella tavalla kuin tutkija on ne tarkoittanut. Tämän tutkimuksen kohdalla luottavuutta lisää tutkimuksen toteutuksesta annettu suora palaute. Viimeisenä tutkimuskysymyksenä oli mahdollisuus antaa vapaamuotoista palautetta tutkijalle, tutkimuksen toteutuksesta. Rehtori 1:n mukaan tutkimuskysymyksiin oli helppo vastata koska kysymykset olivat selkeästi muotoiltu. Rehtori 2:n mukaan kysely oli liian pitkä. Kyselyn pituus voi heikentää tutkimuksen luotettavuutta, mikäli vastaajajoukko ei jaksa keskittyä kyselyyn vastaamiseen.

Metsämuuronen (2006, 200) toteaa, että ihmistieteellisessä tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelun perustana on tutkimusmenetelmien ja tutkittavan ilmiön perusrakenteen vastavuus. Tämä tarkoittaa, että tutkimusmenetelmästä ei voida suoraan sanoa, onko se luotettava vai epäluotettava. Luotettavuus määräytyy suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Tutkimuksen luotettavuutta pohdiskeltaessa, pyritään saamaan vahvistus sille, etteivät tutkimustulokset ole satunnaisten asioiden seurausta.

Metsämuuronen (2006, 200) mukaan luotettavuus fenomenologisesti orientoituneessa tutkimusperinteessä ei pohjaudu pelkästään ja ensisijaisesti tutkimusmenetelmän ominaisuuksiin. Tästä syystä ei ole tarkoituksenmukaista omaksua suoraan reliabiliteetin ja validiteetin käsitettä, vaan luotettavuuden kriteerit hahmottuvat tutkimusprosessin analyysissä.

Hirsjärvi ym. (2009, 232) toteavat myös, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Tarkkuuden vaatimus käsittää tutkimuksen jokaisen vaiheen. Tämän tutkimuksen toteutuksen vaiheet on kuvattu aikaisemmin tutkimuksen toteutus – osiossa. Tutkija on kuvannut tutkimuksen toteutuksen vaiheet yksityiskohtaisesti. Tutkijan mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisää kyselylomakkeen esitestaaminen kahdella eri henkilöllä. Niin ikään tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan käymät puhelinkeskustelut kahden eri kainuulaisen kunnan sivistystoimenjohtajan kanssa. Näiden keskustelujen pohjalta tutkija vakuuttui ratkaisusta, että tutkimusjoukkoa on syytä rajata. Tutkimusjoukosta rajataan pois pienet kyläkoulut. Pienten kyläkoulujen johtajilla ei olisi ollut tutkimusongelmien ratkaisemisen suhteen enemmälti annettavaa, pikemminkin nämä olisivat voineet heikentää tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin survey – tyyppisellä puolistrukturoidulla kyselylomakkeella. Mittaustulokset on toistettavissa uudelleen, mikä vahvistaa tutkimuksen reliabiliteettia. Tutkija pohtii, että tutkimuksessa esitetyn perehdyttämisen kolmea keskeisintä tavoitetta, kysymyksen muodon olisi voinut suunnitella toisin. Tutkija oli etukäteen teoriaan pohjalta muodostanut vastausvaihtoehdot. Tutkimusjoukolla oli mahdollisuus kirjoittaa omat vastauksensa. Tutkimuskysymyksen asettelun muodon vuoksi, tämän kysymyksen tulosten yleistettävyyden kanssa tulee olla varovainen. Tutkimuskysymyksen olisi voinut muotoilla niin, että vastausjoukko olisi kirjoittanut itse kolme keskeisintä tavoitetta ja mahdollisesti myös asettaa muodostamansa tavoitteet tärkeysjärjestykseen. Tutkija pohtii, että tällaisen kysymysasettelun avulla saaduilla tuloksilla olisi korkeampi yleistettävyyden painoarvo.

Vilka (2007,119) toteaa, että määrällisen aineiston analyysimenetelmä valitaan sen mukaan, mitä ollaan tutkimassa. Tässä tutkimuksessa määrällistä aineistoa analysoitiin yhden

muuttujan mukaan. Yhden muuttajan jakauman analysoinnissa, käytettiin tyypillisimpiä sijaintilukuja keskiarvo ja moodi. Yhden muuttujan analyysissä mittarit keskiarvo ja moodi ovat luotettavia. Tutkija pohtii, että tutkimusaineiston analyysi monipuolisemmilla tilastoanalyysin menetelmillä olisi lisännyt tutkimustulosten yleistettävyyttä.

Esitellyin tilastoanalyysin menetelmien avulla selvitettiin ilmiön yleistettävyyttä. Avoimien kysymysten sisältö luokiteltiin teemoittain ja analysoitiin. Näistä luokitteluista etsittiin erilaisia teemoja sekä laskettiin niiden yleisyyttä.

Tämä tutkimus on toteutettu sekä laadullisin että määrällisiä ominaisuuksin. Hirsjärvi ym. (2009, 136 - 137) toteavat, että kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimuksen toisiaan täydentäviksi, ei kilpaileviksi suuntauksiksi. Kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä rinnakkain käytettäessä, kuten tässä tutkimuksessa on tehty, yksinkertaisia laskennallisia tekniikoita käyttämällä voidaan intensiivisen kvalitatiivisen tutkimuksen avulla saatuja tuloksia laajentaa koskemaan koko aineistojoukkoa, johon muutoin voi olla vaikea saada otetta. Tarkoituksena ei ole asettaa suuntauksia toistensa vastakohtiksi vaan numerot ja merkitykset ovat vastavuoroisesti toisistaan riippuvaisia. Numerot perustuvat merkityksiä sisältävään käsitteellistämiseen ja merkitystä sisältäviä käsitteellisiä ilmiöitä voidaan ilmaista numeroin.

Kuitenkin, tutkimuksen luotettavuutta analysoitaessa oli otettava huomioon tutkimuksen toteutuksen aikataulu, tutkimus valmistui viiden, tutkimuksen tekemisen kannalta, erittäin intensiivisen kuukauden aikana. Tutkija myöntää, että aikataulu oli tiivis ja tutkimukseen liittyvien metodologiset valinnat ja näkemykset kypsyivät nopeasti. Kuitenkin tutkija itse kokee erityisen arvokkaaksi laaditussa aikataulussa pysymisen.

Tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä arvioitaessa on otettava huomioon, että tutkimuksen otanta eli näyte koostui asukasmäärällisesti mitattuna pienten Kainuun maakunnan alueen kuntien peruskoulun johtajista, tutkimusjoukosta oli rajattu pois pienet 2 – 4 opettajan kyläkoulut.

Tutkimuksen luotettavuus ja validiteetti onnistui tutkijan näkemyksen mukaan melko hyvin. Tutkimuskysely lähetettiin 22:lle kainuulaisen peruskoulun johtajalle ja vastauksia määräaikaan mennessä palautui yhteensä 14 (n=14). Tutkimuksen vastausprosentiksi muodostui 64 %. Tutkimuksesta saadut tulokset on yleistettävissä melko hyvin koskemaan Kainuun maakunnan alueen peruskoulun rehtoreita.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Hirsjärvi ym. (2009, 225) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston runsaus ja elämänläheisyys tekevät analyysivaiheen mielenkiintoiseksi ja haastavaksi. Tutkija ei yleensä pysty hyödyntämään kaikkea keräämäänsä aineistoa. Myöskään kaikkea materiaalia ei ole tarpeen analysoida.

Seuraavaksi esittelen tutkimuksen tulokset järjestyksessä rekrytointi toiseksi perehdyttäminen ja kolmanneksi kehityskeskustelu. Tutkija on valinnut tämän järjestyksen tuloskuvauksen etenemiseen, koska tässä järjestyksessä kyseiset henkilöjohtamisen työvaiheet etenevät käytännössä. Tulosten analysoinnissa edetään tutkimuskysymys kerrallaan. Ensin esitellään avointen kysymysten vastaukset, tämän jälkeen esitellään vastaukset kysymyksiin joihin tuli valita vastaus kahdesta vaihtoehdosta ja lopuksi esitellään vastaukset monivalintaväittämistä.

6.1 Miten kainuulaiset peruskoulujen johtajat toteuttavat uuden työntekijän rekrytoinnin?

Rekrytointia käsittelevä alaongelma oli miten kainuulaiset peruskoulujen johtajat toteuttavat uuden työntekijän rekrytoinnin. Tämän alaongelman alle oli määritelty kaksi osatutkimusongelmaa, mistä vaiheista rekrytointiprosessi koostuu sekä; mistä vaiheista työhaastattelu koostuu?

Mistä vaiheista rekrytointiprosessi koostuu?

Seuraavaksi perehdytään osatutkimusongelmaan; mistä vaiheista rekrytointiprosessi koostuu? Tutkimusongelmaan haettiin vastausta avoimen kysymyksen avulla: Millaisia erilaisia vaiheita työhaastatteluprosessiinne kuuluu? Seuraavaksi esitellään vastauksia ja pohditaan niiden merkitystä.

"ryhmän keskinäinen neuvonpito ja suuntaviivoista sopiminen tarvittaessa työnjako ryhmän jäsenten kesken ajankäytön sopiminen". Rehtori 1

"Kysymysten asettelu, ryhmän valinta ja sen sisäinen työnjako, - -". Rehtori 2

Edellä olevista esimerkki vastauksista käy ilmi, että työhaastatteluryhmän keskinäinen neuvonpito on tärkeä, siinä sovitaan suuntaviivoista kuinka haastatteluprosessissa edetään. Tähän neuvonpitoon kuuluu muun muassa työhaastatteluryhmän jäsenten välisen työnjaon sekä ajankäytön sopiminen. Tämä on samassa linjassa Kauhasen (2006, 72) kanssa. Vastauksesta käy ilmi, että työhaastatteluprosessiin kuuluu huolellinen ennakoivaltautuminen. Työhaastatteluryhmän jäsenten välinen tehtävänjako ja ajankäyttö on oltava selvillä hyvissä ajoin ennen varsinaisen haastattelun suorittamista. Tulos on samassa linjassa Kauhasen (2006, 68) ja Österbergin (2005, 71) kanssa, henkilöstöhankinta tulee perustua henkilöstösuunnitelman osoittamaan hankintatarpeeseen eli tietoon siitä, miten paljon ja millälaisilla tiedoilla, taidoilla, tahdolla, asenteilla ja muilla ominaisuuksilla varustettua henkilöstöä organisaatio tarvitsee.

"Hakuilmoitus Yhteenvetolistat; - -". Rehtori 3

Esimerkistä käy ilmi, että työhaastatteluryhmän jäsenten tehtäviin kuuluu muun muassa hakuilmoituksen laatiminen. Tämä on samassa linjassa Österbergin (2005, 74) ja Kauhasen (2006, 77) kanssa.

"Esitän haastattelukutsun puhelimitse, jolloin ikään kuin esihaastattelen henkilön ja varsinaisen henkilökohtainen haastattelukeskustelu." Rehtori 4

Tämä vastaus kertoo koulun johtajan esittävän haastattelukutsun puhelimitse. Haastattelukutsussa koulun johtaja suorittaa esihaastattelun ja varsinaisen haastattelu tehdään paikan päällä. Näkemys on yhtäläinen Kauhasen (2006, 78 - 79) kanssa. Tutkija pohtii, että tämä huomio on erittäin merkittävä kaikille työnhakijoille, koulun johtajan puhelimitse esittämä kutsu varsinaiseen haastatteluun on tärkeä koko haastatteluprosessia.

"Huolellinen tutustuminen hakuasiakirjoihin etukäteen, haastattelusta sopiminen, - - ". Rehtori 5

"Hakijoiden vertailu (pätevyudet), työkokemuksen pituuksien laskenta, haastatteluun kutsuttavien valinta, kutsuminen haastatteluun - - ". Rehtori 6

Edellä mainituissa esimerkeissä kerrotaan työhaastatteluprosessiin kuuluvan hakijoiden pätevyysien vertailu, työkokemuksien pituuksien laskenta ja haastatteluun kutsuttavien valinta. Huolellinen tutustuminen hakuasiakirjoihin ennen varsinaista haastattelutilannetta on valmistautumista työhaastatteluun. Tulos on yhdensuuntainen Kauhasen (2006,79) ja Niitamom (2003, 22) kanssa. Valmisteleviin toimintoihin kuuluu haastattelusta sopiminen.

Tämä on tulkittavissa niin, että haastatteluprosessiin kuuluvien hakuasiakirjojen tehtävänä on valmistaa työhaastatteluryhmää varsinaista työhaastattelua varten. Hakukriteerien pohjalta suoritettua arvioinnin jälkeen tehdään haastattelukutsu.

”Haastateltavan vastaanottaminen. Haastattelijoiden esitteleminen. Hakuprosessin kuvaaminen hakijalle ja haastattelutilanteen yleiskuvaus. Varsinainen haastattelu. Osio haastateltavalle. Loppuyhteenveto ja kertominen, miten prosessi hoidetaan loppuun.” Rehtori 7

Edellä mainitussa vastauksessa kerrotaan varsinaisen työhaastattelun vaiheista. Haastatteluun kuuluvia vaiheita ovat hakuprosessin kuvaaminen hakijalle, haastattelutilanteen yleiskuvaus, varsinainen haastattelu, johon kuuluu myös osio haastateltavalle. Haastattelun lopuksi suoritetaan loppuyhteenveto ja kerrotaan kuinka prosessi viedään loppuun.

”- prosessin purku haastattelun jälkeen ja yhteinen päätöksenteko.” Rehtori 8

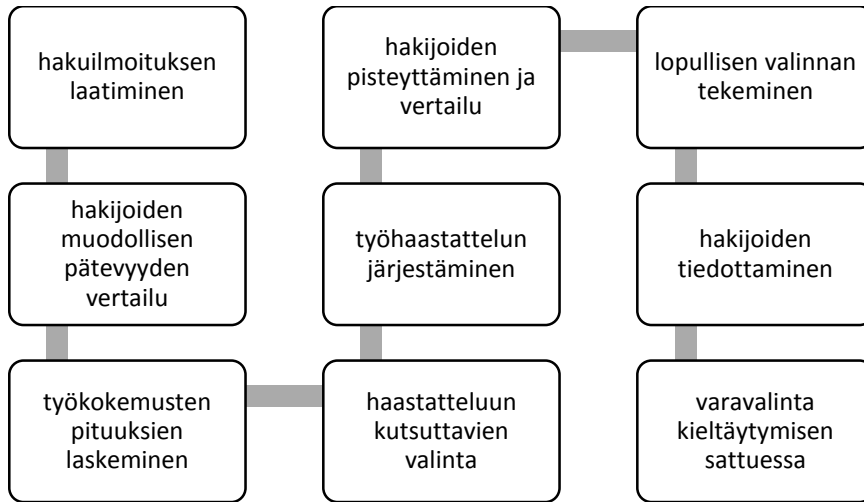
”- haastattelu, haastattelumateriaalin läpikäyminen, valinta - -” Rehtori 9

”- vertailu haastattelun jälkeen, pisteyttäminen ja lopullinen valinta sekä kieltäytymisen sattuessa varavalinta, tiedottaminen valituksi tulleele” Rehtori 10

Aiemmistä vastauksista käy ilmi, että haastattelun jälkeen on vuorossa prosessin purku. Prosessin purkuun kuuluu haastattelun aikana tehdyn haastattelumateriaalin läpikäyminen. Materiaalin perusteella haastateltavat pisteytetään, työhaastatteluryhmä keskustelee ja tekee päätöksen valinnasta. Päätöksen jälkeen hakijajoukkoa tiedotetaan. Prosessiin voi kuulua varavalinta, mikäli valittu henkilö kieltäytyy valinnasta.

Vastausten pohjalta todetaan, että rekrytointiprosessin vaiheet ovat hakuilmoituksen laatiminen, hakijoiden muodollisen pätevyyden vertailu, työkokemusten pituuksien laskeminen, haastatteluun kutsuttavien valinta, työhaastattelun järjestäminen, hakijoiden pisteyttäminen ja vertailu, lopullisen valinnan tekeminen, hakijoiden tiedottaminen ja varavalinta kieltäytymisen sattuessa. Tutkimuksen rekrytointiprosessin kuvaus noudattelee Kauhasen (2006, 71) kuvausta henkilöstöhankintaprosessin kulusta. Kauhasen (2006, 71) prosessi on yksityiskohtaisempi, sisältäen muun muassa hakijoiden testauksen ja terveystarkastuksen. Niin ikään tulos osoittaa yhdensuuntaisuutta myös Österbergin (2005, 76 - 77) kanssa. Tutkija on koonnut työhaastatteluprosessin vaiheet käsitteiksi ja asettanut käsitteet kuvioon 6. kronologiseen järjestykseen.

Kuviossa 6. on esitelty rekrytointiprosessin eri vaiheet kronologisessa järjestyksessä.



KUVIO 6. Rekrytointiprosessin eri vaiheet

Mistä vaiheista työhaastattelu koostuu?

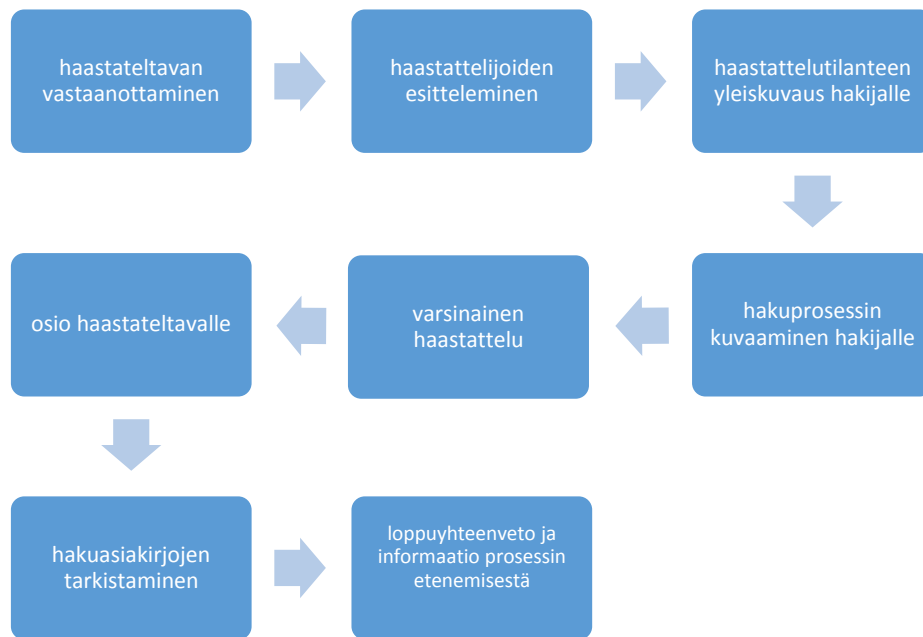
Rekrytinnin toinen osatutkimusongelma oli: Mistä eri vaiheista työhaastattelu koostuu? Tutkimusjoukkoa pyydettiin vastaamaan avoimeen kysymykseen: Millaisia erilaisia vaiheita työhaastatteluprosessiinne kuuluu? Tämän kysymyksen vastauksia analysoitaessa saatiin selville jo aikaisemmin esitelty rekrytointiprosessi. Tutkittavan aineiston löydöksiin pohjautuen tutkija muodosti rekrytinnin toiseksi osaongelmaksi: Millaisista vaiheista työhaastattelu koostuu? Seuraavaksi esitellään esimerkkivastauksia.

"Esittäytyminen, kysymykset, papereiden tarkastaminen, palaute, valinnan aikataulu". Rehtori 1

"Haastateltavan vastaanottaminen. Haastattelijoiden esitleminen. Hakuprosessin kuvaaminen hakijalle ja haastattelutilanteen yleiskuvaus. Varsinainen haastattelu. Osio haastateltavalle. Loppuyhteenveto ja kertominen, miten prosessi hoidetaan loppuun." Rehtori 2

Edellä mainituissa esimerkeissä kerrotaan työhaastattelun vaiheet. Työhaastattelun vaiheet ovat: haastateltavan vastaanottaminen, haastattelijoiden esitleminen, hakuprosessin kuvaaminen hakijalle, haastattelutilanteen yleiskuvaus, varsinainen haastattelu, osio haastateltavalle, hakuasiakirjojen tarkistaminen, loppuyhteenveto ja informaatio prosessin etenemisestä. Tutkimuksen tulos työhaastattelun vaiheista on samansuuntainen Österbergin (2005, 80) kanssa.

Kuviossa 7. on kuvaus työhaastattelun vaiheista.



KUVIO 7. Työhaastattelun eri vaiheet

Työhaastattelurunko

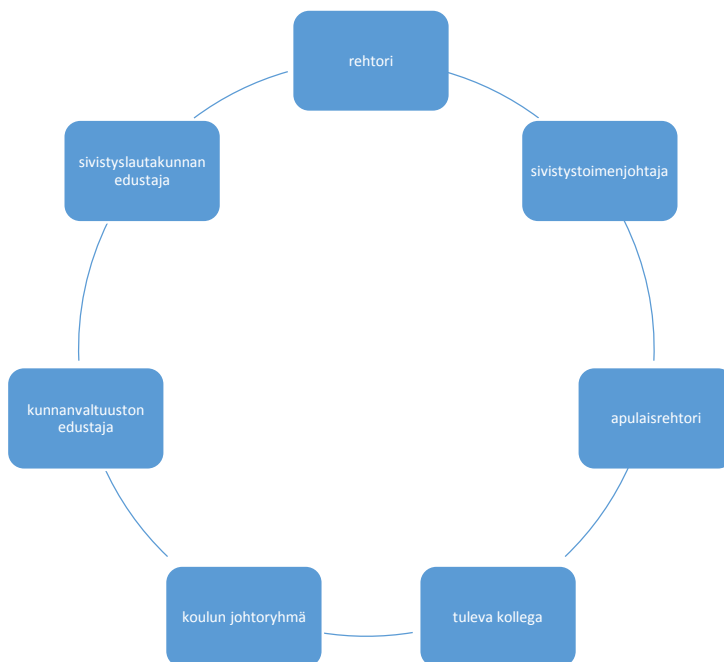
Liitteessä 3,4 on esimerkki työhaastattelussa käytävästä työhaastattelurungosta. Työhaastattelurunko on esimerkki siitä, miten koulun johtaja valmistautuu työhaastatteluun. Työhaastattelurungon kuvauksesta käy ilmi, että haastattelurunko ei ole sidottu yhden työtehtävän työhaastatteluun vaan sitä voidaan käyttää työtehtävästä riippumatta. Haastattelurunkoon kuuluu neljä pääotsikkoa, jotka ovat metakompetenssit, tekniset kompetenssit, organisaation sisäiset kompetenssit ja ainutlaatuiset kompetenssit. Viimeisenä haastattelurungossa on väittämä: Asiantuntija osaa kyllä toimia mutta ei välttämättä osaa kertoa miksi tekee niin kuin tekee. Tämän väittämän myötä haastateltavalle tarjoutuu mahdollisuus kertoa, kokeeko hän onnistuneensa haastattelussa ja onko hän pystynyt tuomaan osaamisensa ja työntekijäominaisuutensa esille haastattelun aikana. Haastattelurunko on samassa linjassa Österbergin (2005, 81) ja Niitamon (2003, 31) kanssa. Österberg (2005) on listannut useimmin käytettyjä haastattelukysymyksiä aihealueittain. Niitamo (2003, 31 – 32) on listannut haastattelurungon tai jäsennellyn haastattelun kolme etua. Haastattelurungon tärkein ominaisuus on vertailupohjan muodostuminen eri haastateltavien välille. Toiseksi haastattelurungon avulla haastattelijalle muodostuu perusrutiini, mikä vapauttaa hänet keskittymään paremmin haastateltavan havainnointiin ja kuunteluun. Kolmanneksi haastattelurunko etuna on objektiivisuus, asioiden jäsentäminen systemaattisen käsittelyn.

Ketä työhaastatteluryhmään kuuluu?

Yhdessä avoimessa kysymyksessä kysyttiin, ketä työhaastatteluryhmään kuuluu? Työhaastatteluryhmä on joukko ihmisiä, jotka yhteistyössä toteuttavat työhaastatteluprosessin. Vastausten tarkastelussa kolme eri nimikettä esiintyvät selvästi muita useammin. Nimikkeet rehtori, apulaisrehtori ja kunnan sivistystoimenjohtaja nousivat esille toistuvasti. Rehtori nimikkeen lisäksi yli puolet vastaajista olivat maininneet nimikkeet vararehtori tai apulaisrehtori. Tämä tutkimus rinnastaa vararehtorin ja apulaisrehtorin toisiinsa yhdeksi käsitteeksi, apulaisrehtoriksi.

Kolmas esille tullut nimike, sivistystoimenjohtaja, esiintyi hieman alle puolessa vastauksista. Tässä tutkimuksessa esille tulleet käsitteet kunnan sivistystoimenjohtaja, sivistysjohtaja ja toimialajohtajan rinnastetaan yhdeksi käsitteeksi, sivistystoimenjohtajaksi. Reilu kolmannes vastauksista mainitsi työhaastatteluryhmään kuuluvaksi myös tulevan kollegan, aineenopettajan tai luokanopettajan. Tässä tutkimuksessa rinnastetaan käsitteet tuleva kollega, aineenopettaja ja luokanopettaja toisiinsa yhdeksi käsitteeksi, tulevaksi kollegaksi. Muita vastauksissa esiintyneitä nimikkeitä olivat kunnanvaltuuston- ja sivistyslautakunnan edustus sekä koulun johtoryhmä.

Kuviossa 8. on kuvaus työhaastatteluryhmään kuuluvista nimikkeistä. Tutkijan laatima kuvaus ei ole esimerkki työhaastatteluryhmän kokoonpanosta vaan siihen on koottu vastauksissa esiintyneet nimikkeet työhaastatteluryhmän edustajista. Nimikkeet on esitetty satunnaisessa järjestyksessä.



KUVIO 8. Yhteenveto työhaastatteluryhmän edustajista

Rekrytointia käsittelevien väittämien tuloskuvaus

Tutkimuksen rekrytointiosiossa oli avoimien kysymysten lisäksi monivalintaväittämiä ja kysymystyyppisiä, jotka olivat näiden kahden kysymystyyppin väliltä. Seuraavassa esitellään näiden kysymysten tuloksia. Liitteessä 3,5 on esitetty syyt rekrytointitarpeen muodostumiselle. Vastaajat valitsivat vaihtoehtoista kolme sopivinta tai he kirjoittivat oman näkemyksen kohtaan: jokin muu, mikä. 14 vastaajan valittua kolme vaihtoehtoa vastauksia tuli yhteensä 42 kpl (n=42). Neljä yleisintä syytä rekrytointitarpeen muodostumiselle ovat: määräaikaisen sijaisuuden päättymisen (29 %), vanhempainloma ja hoitovapaa (24 %), vuorotteluvapaa (21 %) sekä pitkäaikainen sairaus (14 %). Vanhempainloma ja hoitovapaa sekä vuorotteluvapaa ovat samassa linjassa Kauhasen (2006, 68) kanssa, jonka tutkimuksessa ei mainittu määräaikaisen sijaisuuden päättymistä.

Liitteessä 3,6 on esitetty tavoittavimmat rekrytointikanavat ulkoisessa hakumenettelyssä, vastaajien mielipiteet jakoutuivat. Kaksi oli selvästi suosituinta eli TE-keskus (36 %) ja kohdeorganisaation internetsivut (36 %). Tulokset myötäilevät Viitalan (2013, 111) ja Kauhasen (2006, 74) näkemyksiä rekrytointikanavista. Tutkija pääättelee, että TE-keskuksen, kohdeorganisaation ja Kuntarekryn suosio perustuu näiden kanavien käytöstä aiheutuviin kustannuksiin. TE-keskuksen palvelut kattavat koko maan ja ne ovat ilmaisia (Viitala 2013, 114).

Liitteessä 3,7 kerrotaan kuinka monta työnhakijaa kutsutaan yleensä työhaastatteluun. Vastaajajoukko oli yksimielinen (100 %), työhaastatteluun kutsutaan 3 – 4 työnhakijaa. Kauhasen (2006, 79) mukaan haastatteluun kutsutaan yleensä viidestä kymmeneen työnhakijaa.

Liitteessä 3,8 kerrotaan kuinka kauan työhaastattelu yleensä kestää. Vastaajajoukko oli yksimielinen (100 %), työhaastattelu kestää 30 – 45 minuuttia. Kauhasen (2006,79) mukaan haastattelu kestää noin 60 – 90 minuuttia. Österbergin (2005, 83) mukaan haastattelun pituutta oppii hallitsemaan kokemuksen kautta.

Liitteessä 3,9 kerrotaan yleisin haastattelijoiden lukumäärä työhaastattelussa. Vastauksista voidaan päätellä, vastaajien mielipiteet jakoutuivat voimakkaasti, 1 – 4 haastattelijan välille. Puolet vastaajista (50 %) ottaisi työhaastatteluun mukaan kaksi haastattelijaa. Kauhasen (2006, 79) ja Österbergin (2005, 79) mukaan haastattelussa tulee olla ainakin kaksi

henkilöä, objektiivisuuden takaamiseksi. Noin neljäosassa (29 %) toteuttaisi työhaastattelun neljä haastattelijalla. Tulos osoittaa kuntien ja koulujen käytänteet vaihtelevuuden työhaastattelun järjestämisessä.

Liitteessä 3,10 kerrotaan suosituin haastattelumenetelmä. Vastaajajoukko oli yksimielinen (100 %), työhaastattelu toteutetaan yksilömuotoisesti. Niitamon (2003, 24) mukaan suurin osa haastatteluista tehdään yksilömuotoisina. Tutkija katsoo, että ryhmähaastattelua voisi harkita käytettäväksi vastaisuudessa, se on Niitamon (2003, 25) mukaan pitkälti ulkoisen, sosiaalisen esiintymisen koe. Tutkijan mielipide on, että opettajan työssä on sosiaalisesti vaativa ympäristö, joka voi ajoittain olla myös näitä ominaisuuksia koetteleva.

Liitteessä 3,11 kerrotaan kysyvätkö rehtorit työnhakijalta yleensä suosittelijaa. Mielipiteet ovat jakautuneet tasaisesti. Tämä kertoo rekrytointikäytänteiden eroista kuntien, koulujen ja rehtoreiden välillä. Tulos myötäilee Kauhasen (2006, 78) ja Österbergin (2005, 84) näkemyksiä keskeisimmistä valinnassa käytettävistä henkilöarviomenetelmistä, joista yksi on lausunto luotettavuudesta. Österberg (2005, 84) korostaa, että suosittelijoiden haastatteluun tulee olla hakijan lupa.

Monivalintakysymykset

Tutkimusongelmiin haettiin vastauksia myös monivalintakysymyksillä. Niillä haettiin yksityiskohtaista kuvausta vastaamaan tutkimusongelmiin. Kysymykset olivat suppeita ja käsitelivät yksittäistä teemaa ja joihin tuli vastata yksi kerrallaan. Vastaaminen tapahtui valitsemalla sopiva vastausvaihtoehdon. Vastausvaihtoehdot annettiin Likert 5 -asteikolla seuraavasti: täysin eri mieltä, jokseenkin eri mieltä, ei samaa eikä eri mieltä, jokseenkin samaa mieltä ja täysin samaa mieltä.

Taulukossa 2. esitellään rekrytointia käsittävät monivalintaväittämät. Vastausten analysointia varten sanalliset väittämät on muutettu numeeriseen muotoon seuraavasti: täysin eri mieltä = 1, jokseenkin eri mieltä = 2, ei samaa eikä eri mieltä = 3, jokseenkin samaa mieltä = 4 ja täysin samaa mieltä = 5. Väitelauseille on laskettu vastausten keskiarvo ja moodi. Seuraavaksi analysoidaan tutkijan valitsemia monivalintakysymysten väittämiä teemoittain.

TAULUKKO 2. Rekrytoinnin monivalintaväittämien yhteenveto

väitteen numero	väitelause	keskiarvo	moodi
1.	Henkilöressurssien suunnittelu on haastavaa	3,4	2; 4
2.	Tehtävään vaadittavan osaamisen määrittely on helppoa	3,9	4
3.	Selvitän työnhakijan taustat esimerkiksi keskustelemalla edellisen työnantajan kanssa ennen hakijan kutsumista työhaastatteluun	2,6	2; 4
4.	Työhakemuksien keskenään vertaileminen on helppoa	3,1	2; 4
5.	Valmistaudun työhaastatteluun laatimalla yhtenäisen haastattelurungon helpottamaan työnhakijoiden keskinäistä vertailua.	4,6	5
6.	Työhakemusten perusteella on helppo valita sopivimmat hakijat työhaastatteluun.	3,8	4
7.	Henkilövalintaan liittyvät riskitekijät ovat helposti tunnistettavissa.	3,1	2
8.	Työnhakijan ammatillinen osaaminen on helppo arvioida.	3,2	4
9.	Työnhakijan soveltuvuus avoimena olevan tehtävän hoitamiseen on helppo arvioida.	3,4	4
10.	Työnhakijan soveltuvuus työyhteisön uudeksi jäseneksi on helppo arvioida.	2,9	4
11.	Työhaastattelussa kiinnitän huomiota työnhakijan sanattomaan viestintään.	4,6	5
12.	Työhaastattelussa kiinnitän huomiota työnhakijan kielelliseen itsensä ilmaisuun.	4,7	5
13.	Kerron työnhakijalle valintamenettelyn etenemisestä ja aikataulusta.	4,9	5
14.	Annan työnhakijalle palautetta, kuinka hän on onnistunut työhaastattelussa.	3,6	4
15.	Kerron työnhakijalle haastattelun kuluessa valintakriteereistä.	4,2	4
16.	Tekemäni henkilövalinnat ovat olleet onnistuneita.	4,4	4
17.	Olen joskus työurani aikana tehnyt epäonnistuneen henkilövalinnan.	3,1	4
18.	Henkilövalinnan tehtyäni olen joutunut pohtimaan työsuhteen purkamista koeajalla.	1,6	1
19.	Olen purkanut työsuhteen koeajan puitteissa.	1,2	1
20.	Kokemukseni työhaastattelutilanteiden järjestämisestä ovat olleet positiivisia.	4,4	4
21.	Olen henkilökohtaisesti yhteydessä jokaiseen haastattelemaani henkilövalinnan tehtyäni.	2,6	1
22.	Koen tarvitsevani lisää koulutusta henkilöstörekrytointiin liittyvissä asioissa.	2,3	2

Väite 5. vastausten keskiarvo oli 4,6 ja moodin arvo 5. Keskiarvoon 4,6 sekä moodin arvoon 5 perustuen voidaan todeta, että vastaus tukee aikaisemmin avoimissa kysymysten vastauksissa esille tullutta löydöstä ennakkovalmistautumisen merkityksestä rekrytointiprosessin valmistelussa. Tulos osoittaa, että tämän tutkimuksen mukaan kainuulaiset peruskoulun johtajat valmistautuvat työhaastatteluun laatimalla yhtenäisen haastattelurungon.

Väite 13. Vastausten oli keskiarvo 4,9 ja moodin arvo oli 5. Näihin korkeisiin arvoihin pohjautuen voidaan tehdä johtopäätös, että kyseinen vastaajajoukko kertoo työnhakijalle valintamenettelyn etenemisestä ja aikataulusta. Keskiarvoon 4,9 ja moodin arvoon 5 perustuen voidaan myös todeta, vastaus tukee tutkijan kuviossa 8. esittelemää koontia työhaastatteluprosessin eri vaiheista. Vastaus osoittaa, että vastaajajoukon mukaan työhaastatteluprosessin vaiheisiin kuuluu informoida työnhakijoita valintamenettelyn etenemisestä ja aikataulusta, tulos on yhdensuuntainen Österbergin (2005, 80) kanssa.

Väite 14. vastausten keskiarvo on 3,6 ja moodin arvo on 4. Moodin arvo 4 osoittaa, että suurin vastausten ryhmä oli väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä. Keskiarvo on kuitenkin alle moodin arvon, joten kaikki vastaajat eivät ole väitteen kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä. Tuloksen perusteella voidaan todeta, että yli puolet vastaajajoukosta antaa työnhakijalle palautetta työhaastattelussa onnistumisesta.

Väitteet 3. vastausten keskiarvo on 2,6 mutta moodin arvot olivat 2 ja 4. Väittämän moodin kertovat, että yleisimmät vastaukset olivat sekä ”jokseenkin eri mieltä” että ”jokseenkin samaa mieltä”. Moodien arvot 2 ja 4, osoittavat vastaajajoukon mielipiteiden jakautumisen.

Väite 7. vastausten keskiarvo on 3,1 sekä moodin arvo oli 2. Moodin arvo 2 merkitsee yleisimmäksi vastaukseksi ”jokseenkin eri mieltä”. On huomioitava, että kaikkien vastausten keskiarvo oli 3,1. Kun vastauksen moodin arvo oli 2, on vastausjoukossa ollut huomattava määrä suurempia vastauksia, koska keskiarvo oli noussut 3,1:n. Keskiarvo 3,1 ja moodin arvo 2 kertoi vastaajajoukon mielipiteiden voimakkaasta jakautumisesta.

Väitteet 8., 9. ja 10. Väitteen 8. keskiarvo oli 3,2 ja moodin arvo oli 4. Väitteen 9. keskiarvo oli 3,4 ja moodin arvo oli 4. Väitteen 10. keskiarvo oli 2,9 ja moodin arvo oli 4. Kaikkia kolmea väitettä toisiinsa vertaillaessa huomataan, että jokaisessa väittämässä moodin arvo oli 4 eli suurin yksittäinen vastausjoukko oli jokseenkin samaa mieltä. On kuitenkin tärkeä huomioida, että kaikkien väitteiden keskiarvot ovat alle moodin arvojen. Tämän perusteella voidaan todeta, että kaikkien kolmen väitteen osalta vastaajajoukon vastauksissa on eroja.

Väitteet 11. ja 12. Väitteen 11. keskiarvo 4,6 ja moodin arvo oli 5 sekä väitteen 12. keskiarvo oli 4,7 ja moodin arvo oli 5. Moodin arvo 5 osoittaa, että yleisin vastaus molemmissa väittämissä oli ”täysin samaa mieltä”. Vastaus osoittaa, että vastaajajoukko oli huomattavan yksimielinen näissä kahdessa kysymyksessä. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että kainuulaiset peruskoulun johtajat kiinnittävät työhaastattelussa huomiota työnhakijan sekä sanattomaan viestintään että kielelliseen itsensä ilmaisuun, tulos on yhdensuuntainen Österbergin (2005, 80) kanssa.

Väitteet 16., 17., 18. ja 19. Tulokset muodostivat yhdessä mielenkiintoisen kokonaisuuden. Väitteen 16. keskiarvo oli 4,4 ja moodin arvo oli 4. Väitteen 17. keskiarvo oli 3,1 ja moodin arvo oli 4. Väitteen 18. keskiarvo oli 1,6 ja moodin arvo oli 1. Väitteen 19. keskiarvo 1,2 ja moodi oli 1.

Väitteen 16. keskiarvo 4,4 ja moodin arvo 4 osoittavat, että vastausjoukko oli väitteen kanssa joko jokseenkin samaa tai täysin samaa mieltä. Tämä kertoo vastaajajoukon tekemien henkilövalintojen olleen onnistuneita. On kuitenkin tärkeätä huomata, että väitteen 17. moodin arvo 4 osoittaa, että vastaajajoukon suurin yksittäinen vastausryhmä oli jokseenkin samaa mieltä väitteen kanssa eli olen joskus työurani aikana tehnyt epäonnistuneen henkilövalinnan. Väitteen 17. keskiarvo 3,1 osoittaa sen, että kaikki eivät olleet väitteen kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä. Väitteen 17. vastaukset olivat jakautuneet voimakkaasti. Kuitenkin väitteen 17. keskiarvo 3,1 ja moodin arvo 4 osoittavat, että osa vastaajajoukosta koki tehneensä joskus uran aikana epäonnistuneen henkilövalinnan.

Kuitenkin vertailtaessa keskenään väitteitä 17. ja 18. huomataan keskiarvojen ja moodien osoittavan, että vastaajajoukko oli kolmannen väitteen kanssa täysin tai jokseenkin eri mieltä. Väitteiden 17. ja 18. ja keskinäinen vertailu osoittaa sen, että vaikka osa vastaajajoukosta oli kokenut tehneensä epäonnistuneen henkilövalinnan, mutta se ei kuitenkaan ole johtanut pohdintaan työsuhteen purkamisesta koeajan puitteissa. Tämä on tärkeä havainto tutkimusjoukon koulun johtamiskulttuurista. Väitteen 19. keskiarvo ja moodi osoittavat, että vastaajajoukko oli väitteen kanssa täysin eri mieltä. Tämä tarkoittaa, että vastaajajoukko ei ole purkanut työsuhdetta koeajan puitteissa.

Tutkimuksen vastausten perusteella voidaan todeta, että vastaajajoukko oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että heidän tekemänsä henkilövalinnat olivat olleet onnistuneita. Kuitenkin osa vastaajajoukosta oli joskus työuransa aikana joutunut pohtimaan henkilövalinnan onnistuneisuutta. On mielenkiintoista huomata, että mahdollisesta epäonnistuneesta henkilövalinnasta huolimatta, vastaajajoukko ei ole joutunut pohtimaan työntekijän työsuhteen purkamista eikä myöskään ole purkanut työntekijän työsuhdetta koeajan puitteissa.

Tutkijan mielestä tämä on tutkimuksen mielenkiintoisimpia löydöksiä. Nämä vastaukset ovat osoitus siitä, että kainuulaisissa peruskoulussa henkilövalinnat ovat olleet niin onnistuneita, että peruskouluissa työsuhteen päättäminen koeajalla on erittäin poikkeuksellinen toimenpide, jos sitä on tehty laisinkaan.

6.2 Millaisia ovat Kainuun peruskoulujen rehtoreiden käytänteet uuden työntekijän perehdyttämisessä?

Perehdyttämistä käsittelevät tutkimusongelma jaettiin kahteen osaongelmaan; miten rehtorit toteuttavat perehdyttämisen ja mitkä ovat perehdyttämisen keskeisimmät tavoitteet?

Miten rehtorit toteuttavat perehdyttämisen?

Seuraavaksi perehdytään osaongelmaan: Miten rehtorit toteuttavat perehdyttämisen? Tutkimusongelmaan haettiin vastausta avoimen kysymyksen avulla: Mitä haluaisitte kertoa uuden työntekijän perehdyttämisen käytänteistä ja niistä saaduista kokemuksista koulusanne?

Vastausten perusteella voidaan todeta, että uuden työntekijän perehdyttämisen aloittaa lähtökohtaisesti aina rehtori, perehdyttämisen käytännöissä on kuitenkin eroavaisuuksia. Seuraavaksi esitellään neljä esimerkkiä rehtorin perehdyttämiseen osallistumisesta.

"- Tutustumisen ja esittäytymisen hoitaa rehtori ja opastaa alkuun esittelemällä työtehtävät, tilat, välineet yms. Opettajakollegat auttavat käytännössä alkuun ja uusia opastetaan turvautumaan naapuriluokan opettajaan. Työsuhteasioissa rehtori opastaa ja neuvoa alussa, myöhemmin kanslisti auttaa ja perehdyttää mm. hallinto-ohjelmiin. Kokemuksena vertaistuki opettajakollegalta on nopein ja tehokkain perehdyttämisen väline." Rehtori 1

"yleisen perehdyttämisen hoitaa rehtori (tavat, käytänteet, turvallisuus, lakiasiat yms.) - jos kyseessä opettaja, niin tuleva työpari / rinnakkaisluokanopettaja tai opettajatyöryhmän vetäjä suorittaa perehdyttämistä käytännön asioihin" Rehtori 2

"Pääperehdyttäjä on rehtori. Jokainen opettaja perehdyttää uutta työntekijää koulutyön arjessa ja yhdessä työtä tehtäessä Turvallisuusasioihin perehtyminen keskeistä --> pelastussuunnitelmaan ja turvallisuusohjeistuksiin tutustuminen Usean ihmisen tekemä perehdyttäminen lisää henkilöstön toisiinsa tutustumisen nopeutta myönteisellä tavalla --> työyhteisön jäseneksi pääseminen nopeutuu." Rehtori 3

"Mentorit välttämättömiä, toimivat useamman vuoden itse asiassa perehdyttäjinä. Välttämättömiä käytännön elämän taitojen opetteluun uudessa yhteisössä." Rehtori 4

Vastauksista käy ilmi rehtoreiden osallistuvan perehdytysprosessiin aktiivisesti. Perehdytysprosessi alkaa rehtorin johdolla tutustumalla koulun tapoihin, käytänteisiin, työtehtäviin, tiloihin, välineisiin, työsuhteeseen liittyviin asioihin ja ihmisiin. Tulokset ovat samoilla linjoilla, Kauhasen (2006, 146), Lepistön (2004, 59), Mäkelän (2007, 154) ja Viitalan (2004, 259) kanssa, että perehdyttämisestä vastuun kantaa aina esimies.

Esimerkivastauksiin pohjautuen on todettavissa, että rehtorit eivät pyri toteuttamaan perehdyttämistä itsenäisesti. Esimerkeistä on havaittavissa, että perehdyttämistä toteuttavat myös opettajakollegat ja koulun kanslisti. Opettajakollega keskittyy käytännön asioihin ja kanslisti esimerkiksi hallinto-ohjelmiin.

Aikaisempiin esimerkkitapauksiin pohjautuen todetaan, että perehdyttämistä toteutetaan useamman eri ihmisen kesken. Tulokset ovat myötäilevät Viitalan (2004, 259), Kauhasen (2006, 146) ja Lepistön (2004, 59) kanssa, esimiehellä voi olla apunaan erikseen valitut ja koulutetut perehdyttäjät.

Vastuun jakamisella voidaan saavuttaa erityistä hyötyä, mentoreiden eli kokeneiden ja osaavien opettajien asiantuntijuuden hyödyntäminen uusien työntekijöiden perehdyttämisessä on välttämätöntä. Perehdyttämisen jakaminen koetaan nopeimmaksi ja tehokkaimmaksi tavaksi ja toteutettuna sen katsotaan nopeuttavan henkilöstön toisiinsa tutustumista ja uuden työntekijän pääsemistä työyhteisön jäseneksi. Näkemyksen jakavat myös Lepistö (2004, 59) ja Österberg (2005, 93). Onnistunut perehdyttäminen vaatii aikaa. Seuraavaksi esitellään viisi vastausta, jotka kertovat ajankäytön merkityksestä perehdytysprosessissa. Pitkäkestoinen prosessi edustaa samansuuntaista näkemystä Lepistön (2004, 58 – 59) ja Österbergin (2004, 91) kanssa.

”Perehdytys on pitkäkestoinen prosessi” Rehtori 5

”Jos varaa riittävästi kiireetöntä aikaa perehdyttämiseen ja työntekijän kysymyksiin vastaamiseen tulos on yleensä positiivinen.” Rehtori 6

”Perehdyttämiseen varaa aina liian vähän aikaa. Perehdytys on mielletävä pidempikestoisena tehtävänä kuin yksi istunto.” Rehtori 7

”Kokemukset ovat hyviä, mutta koskaan ei käytä liian paljon aikaa perehdyttämiseen eli sitä voisi vielä lisätäkin” Rehtori 8

”Joskus on liian kiire.” Rehtori 9

”- tärkeää keskustella uuden työntekijän kanssa henkilökohtaisesti useampia kertoja, ehkä lyhyestikin. Henkilö pystyy omaksumaan asiat, paikat, välineet jne mielekkäämmin kuin kertarykäisyllä.” Rehtori 10

Vastaukset kertovat kiireen vaivaan useamman rehtorin arkea, perehdyttämiseen tulisi varata riittävästi aikaa. Perehdyttäminen tulee ymmärtää pitkäkestoisena prosessina, vastaus myötäilee Lepistön (2004, 58 – 59) ja Österbergin (2005, 93) näkemyksiä. Vastauksissa korostuu henkilökohtaisen otteen ja useiden keskustelutuokioiden merkitystä. Riittävästi aikaa varattaessa kokemukset ovat olleet positiivisia, tulokset ovat samansuuntaisia Juholinin (2008, 234 - 237) ja Österbergin (2005, 91) kanssa, jonka mukaan ihmisen rajallisen omak-

sumiskyvyn vuoksi parempaan lopputulokseen perehdyttämisessä päästään pitkäkestoisuudella, vuorovaikutteisuudella ja reflektiivisyydellä. Hyvälle perehdyttämiselle voidaan asettaa kriteereiksi ainakin prosessimaisuus, vuorovaikutteisuus ja yksilöllisyys. Haasteena perehdytyksessä voidaan yksilöllisyyden ja henkilökohtaisuuden kriteerien toteutumista.

"Jos perehdyttämistä alkaa olla usein, niin kannattaa laatia jonkinlainen perehdyttämiskansio."

Rehtori 11

"Kunnan henkilöstöoppaassa on lista perehdytettävistä asioista." Rehtori 12

"- - Turvallisuusasioihin perehtyminen keskeistä --> pelastussuunnitelmaan ja turvallisuusohjeistuksiin tutustuminen - -" Rehtori 13

Edellä mainitut esimerkit osoittavat, että perehdyttämisen tukena tulisi olla kirjallista materiaalia esimerkiksi perehdyttämiskansio, johon uusi työntekijä voisi itsenäisesti perehtyä. Koulun pelastussuunnitelmaan ja turvallisuusohjeistuksiin perehtyminen on yksi keskeisimmistä perehdyttämisen osa-alueista. Vastausten mukaan perehdytysmateriaali voidaan laatia koulun sisäisesti tai käyttää valmista materiaalia kuten kunnan työntekijöille laadittua perehdytysopasta. Tulos on samalla linjalla Kauhasen (2006, 146), Österbergin (2005, 93) ja Viitalan (2004, 262) kanssa. Perehdyttämisen tueksi tulee laatia kirjallista materiaalia kuten perehdytysopas.

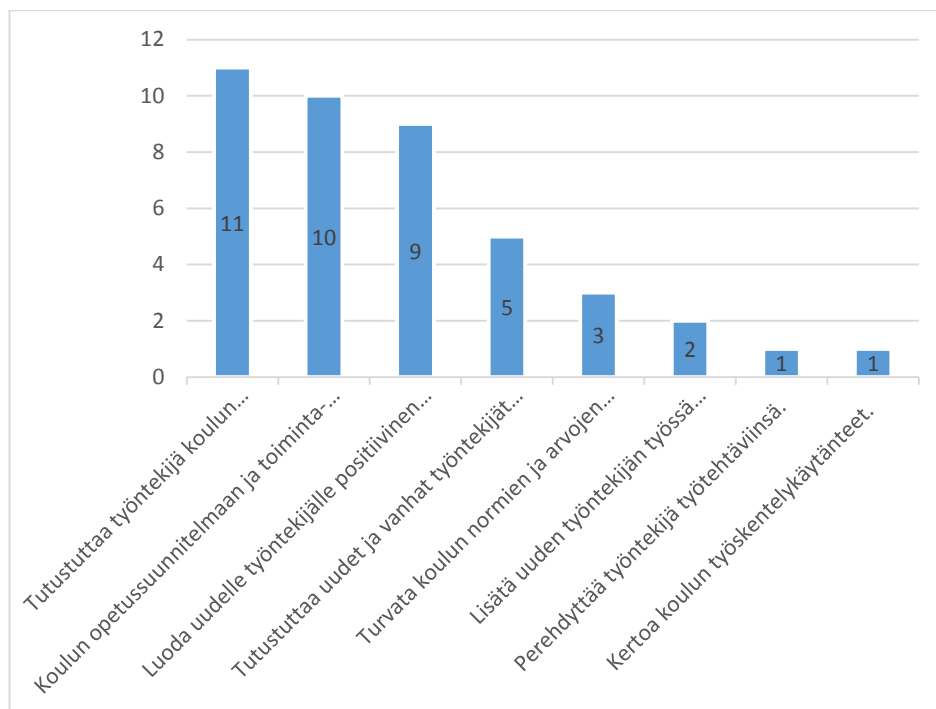
Mitkä ovat perehdyttämisen keskeisimmät tavoitteet?

Seuraavaksi esitellään tutkimuksen vastaukset alaongelmaan: Mitkä ovat perehdyttämisen keskeisimmät tavoitteet? Tutkimuksen perehdyttämistä käsittelevään alaongelmaan haettiin vastausta kysymyksellä, jossa oli annettu seitsemän valmista vastausvaihtoehtoa ja kahdeksas vastausvaihtoehto oli jokin muu, mikä. Jokin muu, mikä kohtaan oli mahdollista kirjoittaa tavoite, jota tutkija ei etukäteen osannut huomioida. Annetuista vaihtoehdoista valittiin kolme sopivinta vaihtoehtoa tai kirjoitettiin oma vastaus.

Vastausvaihtoehdot olivat: *"Tutustuttaa työntekijä koulun turvallisuussuunnitelmaan ja turvallisiin työmenetelmiin."*, *"Koulun opetussuunnitelmaan ja toiminta-ajatukseen perehtyminen."*, *"Luoda uudelle työntekijälle positiivinen mielikuva työyhteisöstä ja työtehtävästä."*, *"Tutustuttaa uudet ja vanhat työntekijät toisiinsa."*, *"Turvata koulun normien ja arvojen säilyminen."*, *"Lisätä uuden työntekijän työssä viihtyisyyttä."*, *"Pyrkiä varmistamaan työvoiman pysyvyys."*, *"Perehdyttää työntekijät salassapitovelvoitteeseen."* ja *"Jokin muu, mikä?"*.

Vastauksia annettiin yhteensä 42 kappaletta (n=42). Ne jakautuivat sekä kuuden annetun vaihtoehdon että kahden vastaajien itsensä kirjoittaman tavoitteen kesken. Vastaajien tuottamat perehdyttämisen keskeisimmät tavoitteet olivat: ”Perehdyttää työntekijä työtehtäviinsä.” sekä ”Kertoa koulun työskentelykäytänteet.”.

Seuraavaksi esitellään kolme suosituinta tavoitetta. ”Tutustuttaa työntekijä koulun turvallisuussuunnitelmaan ja turvallisiin työtapoihin”, sai yhteensä 11 (26 %) vastausta. ”Koulun opetussuunnitelmaan ja toiminta-ajatuksen perehtyminen.”, keräsi yhteensä 10 (24 %) vastausta. ”Luoda uudelle työntekijälle positiivinen mielikuva työyhteisöstä ja työtehtävistä.”, sai yhteensä 9 (21 %) vastausta. Kolme suosituinta vastausta keräsi yhteensä 30 (71 %) vastausta. Tuloksen mukaan suosituin tavoite, tutustuttaa työntekijä turvallisuussuunnitelmaan ja turvallisiin työtapoihin myötäilee Österbergin (2005, 95) ja Lepistön (2004, 59) näkemyksiä. Tavoite, koulun opetussuunnitelmaan ja toiminta-ajatuksen perehtyminen, mukailee Mäkelän (2007, 154) ja Österbergin (2005, 94) tutkimuksen tuloksia. Kolmas tavoite, luoda uudelle työntekijälle positiivinen mielikuva työyhteisöstä ja työtehtävistä myötäilee Kauhasen (2006, 145) ja Lepistön (2004, 59) näkemyksiä. Kuviossa 9. on esitetty perehdyttämisen tavoitteiden jakautuminen annettujen vastausmäärien mukaisesti (n=42)



KUVIO 9. Perehdyttämisen keskeisimmät tavoitteet (n=42)

Taulukossa 3. on esitetty tutkimuksen perehdyttämistä koskevat monivalintaväittämät sekä väittämien vastausten keskiarvot ja moodin arvot.

TAULUKKO 3. Perehdyttämisen monivalintaväittämien keskiarvot ja moodin arvot

väitteen numero	väitelause	keskiarvo	moodi
1.	Perehdytyksen koulussamme lähtökohtaisesti toteuttaa aina rehtori / koulunjohtaja.	3,5	4
2.	Perehdytyksen koulussamme hoitaa aina sama rehtorin nimeämä ja kouluttama henkilö tai henkilöt.	2,1	2
3.	Koulussamme uuden työntekijän perehdyttäminen on sidoksissa tuleviin työtehtäviin ja työsuhteen kestoon.	3,9	4
4.	Uuden työntekijän ammatillinen osaaminen ja työkokemus vaikuttavat perehdyttämisen määrään ja sen syvyyteen.	2,9	4

Väite 1. vastausten keskiarvo oli 3,5 ja moodin arvo oli 4. Moodin arvo osoittaa, että vastaajajoukon suurin yksittäinen vastausluokka oli jokseenkin samaa mieltä. On kuitenkin huomattava, että koska keskiarvo on alle 4 eli 3,5 kertoo, että kaikki vastaajat eivät ole jokseenkin tai täysin samaa mieltä väitteen kanssa. Vastauksesta voidaan todeta, että perehdytyksen toteuttaa yleensä rehtori.

Väite 2. vastausten keskiarvo oli 2,1 ja moodin arvo oli 2. Keskiarvo kertoo, että vastaajajoukko on eri mieltä väitteen kanssa. Myös moodin arvo tukee tätä näkemystä, koska vastaajajoukon suurin vastausluokka oli väitteen kanssa jokseenkin eri mieltä. Vastauksesta voidaan todeta, että perehdytystä ei hoida aina sama rehtorin nimeämä ja kouluttama henkilö.

Väitteet 3. ja 4. Väitteen 3. vastausten keskiarvo oli 3,9 ja moodin arvo oli 4. Väitteen 4. vastausten keskiarvo oli 2,9 ja moodin arvo oli 4. On tärkeätä huomata, että molempien väitteiden moodin arvo on 4. Tämä tarkoittaa, että väitteiden 3. ja 4. vastausten suurin yksittäinen vastausluokka oli jokseenkin samaa mieltä. On huomioitava, että väittämien 3. ja 4. osalta keskiarvo jäi alle moodin arvon. Vastaukset kertovat mielipiteiden hajonnasta. Vastaukset myötäilevät Östbergin (2005, 91) näkemystä, että perehdyttämisen laajuus on sidoksissa työntekijän tuleviin työtehtäviin ja työsuhteen kestoon.

Liitteessä 3,12 on esitetty tulokset kysymykselle: Koulussamme uuden työntekijän tueksi on nimitetty tukihenkilö tai mentori. Tuloksesta voidaan päätellä, että käytäntönä on mentorin tai tukihenkilön nimittäminen uuden henkilön tueksi. Tulos on samansuuntainen Lepistön (2004, 59) ja Österbergin (2005, 92) kanssa. Kuitenkin vain hieman yli puolet vastaajista sanoo koulussaan nimitettävän mentori tai tukihenkilö.

Liitteessä 3,13 on esitetty tulokset väitteelle: kouluumme on laadittu kirjallinen perehdyttämishjelma. Tuloksesta voidaan päätellä, ettei kaikkiin vastaajajoukon kouluihin ole laadittu kirjallisia perehdyttämishjelmia. Kuuteen (64 %) kouluun kymmenestä oli laadittu kirjallinen perehdyttämishjelma. Lepistön (2004, 59) ja Österbergin mukaan perehdyttämishjelma tulisi laatia kirjallisesti.

Liitteessä 3,14 on esitetty kysymys, joka pohjautuu liitteen 3,13 kysymykseen. Mikäli vastaaja vastasi liitteen 3,13 kysymykseen KYLLÄ, hän vastasi liitteen 3,14 kysymykseen. Mikäli vastaaja oli vastannut liitteen 3,14 kysymykseen EI, vastaajaa pyydettiin siirtymään seuraavaan kysymykseen. Tuloksesta voidaan päätellä, että kysymykseen vastanneista (n=10) lähes jokaiseen kouluun (90 %), johon oli laadittu kirjallinen perehdytysopas, oli op- paaseen laadittu keskeisten asioiden ja tehtävien luettelo.

Liitteessä 3,15 kerrotaan onko perehdyttämisen tueksi laadittu materiaali asioiden itsenäistä opiskelua varten. Vastaajat valitsivat, joko kyllä tai ei. Tuloksesta voidaan päätellä, että yli puoleen (64 %) kouluista oli laadittu materiaali asioiden itsenäistä opiskelua varten. Österbergin (2005, 97) mukaan perehdyttämisen tueksi tulisi laatia tukimateriaalia.

6.3 Millaisia ovat Kainuun peruskoulujen rehtoreiden käytänteet ja kokemukset kehityskeskustelusta?

Tutkimuksen kolmas ja viimeinen osio käsitteli teemaa kehityskeskustelu, jonka tutkimusongelma oli: Millaisia ovat Kainuun peruskoulujen rehtoreiden käytänteet ja kokemukset kehityskeskustelusta? Tälle tutkimusongelmalle oli muodostettu kaksi alaongelmaa: Mitkä ovat keskeisimmät tekijät onnistuneet kehityskeskustelun toteuttamisessa ja miten rehtorit kokevat kehityskeskustelun sopivuuden ja merkityksellisyyden henkilöstöjohtamisen väli- neenä?

Mitkä ovat keskeisimmät tekijät onnistuneen kehityskeskustelun toteuttamisessa?

Tutkimuksen alaongelmaan: Mitkä ovat keskeisimmät tekijät onnistuneen kehityskeskuste- lun toteuttamisessa, haettiin vastausta avoimen kysymyksen avulla: Mitkä ovat keskeisim-

mät vaikuttavat tekijät onnistuneen kehityskeskustelun toteuttamisessa? Vastauksista voidaan todeta, että keskeisimmät tekijät ovat huolellinen valmistautuminen etukäteen, aito ja rehellinen ilmapiiri, kontakti, luottamus, sopiva ja kiireetön ajankohta, toimiva tila, kannustaminen ja selkeä työnkuva. Kuitenkin vastauksia määrällisesti tarkasteltuna suosituin tekijä, avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin rakentaminen, löytyi lähes kaikista vastauksista.

Seuraavaksi esitellään vastaajajoukolla esitetyn kysymyksen vastauksia ja niiden merkityksiä.

"Levollisen keskustelutilanteen luominen ja henkilökohtaisen kontaktin saaminen työntekijään."
Rehtori 1

"Avoin, luotettava ilmapiiri." Rehtori 2

"Luottamuksellisuus ja rauhallinen hetki keskusteluun." Rehtori 3

"Avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri." Rehtori 4

Esimerkit kuvaavat vastaajajoukon mielipidettä, lähes jokaisessa vastauksessa mainitaan avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri. Tulos on samansuuntainen Österbergin (2005, 106) näkemyksen kanssa.

"Aikaa riittävästi ja mielellään useampaan pieneen keskusteluun pääseminen kuin yhteen."
Rehtori 5

"Ajankohta on sopiva, ei kiireessä tehty. Rehellinen, aito tilanne." Rehtori 6

"Sopiva ajankohta ja läsnäolon tunne". Rehtori 7

Esimerkeistä käy ilmi ajan merkitys. Onnistuneen kehityskeskustelun järjestämiseen kuuluu keskustelulle varattu sopiva ajankohta ja riittävä aika. Tulokset osoittavat samansuuntaisuutta Österbergin (2005, 106) näkemyksen kanssa.

"Ennalta valmistautuminen". Rehtori 8

"Ennalta suunniteltu keskustelu". Rehtori 9

"Suunnitelma tai lomake, jotta työntekijä tietää aiheet, joista on tarkoitus keskustella - -" Rehtori 10

Esimerkeistä käy ilmi huolellisten ennakoivalmistelujen merkitys. Keskustelun pohjana voidaan käyttää esimerkiksi ennakolta laadittua suunnitelmaa tai valmista lomaketta. Tulos on samansuuntainen Österbergin (2005, 106) näkemyksen kanssa.

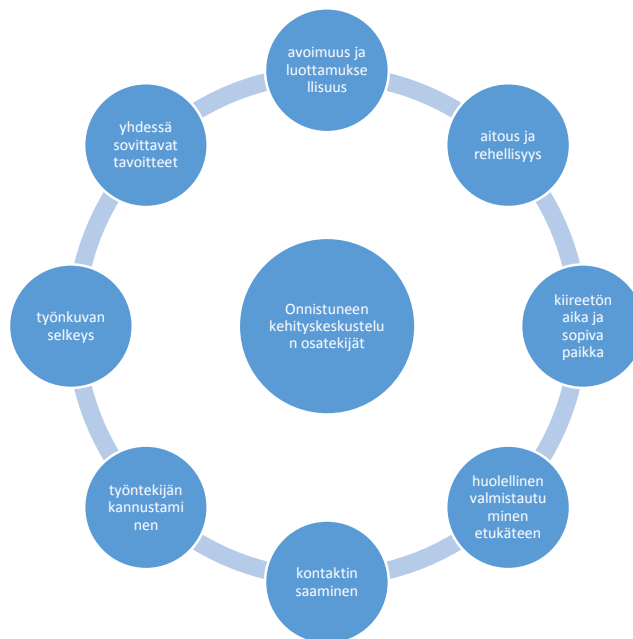
" - Työyhteisön kokonaisuuden hahmottaminen suhteessa jokaisen henkilökohtaisiin tarpeisiin ja näkemyksiin --> ymmärrys siitä, että asioilla on kouluyhteisössä oltava suuret yhteisesti sovitut linjat joiden sisällä jokaisella työntekijällä on mahdollisuus toteuttaa opetustaan hänelle parhaiten sopivalla tavalla". Rehtori 11

" - Yhdessä sovittavat tavoitteet ja niiden tarkasteleminen seuraavana vuonna ryhdistävät keskustelua." Rehtori 12

"Selkeä työnkuva ja tehtävät". Rehtori 13

Mainituissa esimerkeissä korostetaan yhdessä sopimisen tärkeyttä ja yksilöiden näkemysten huomioimista.

Kuvioon 10. on koottu onnistuneen kehityskeskustelun osatekijät.



KUVIO 10. Onnistuneen kehityskeskustelun osatekijät

Kehityskeskustelun sopivuus ja merkityksellisyys henkilöstöjohtamisen välineenä

Tutkimuksen kehityskeskustelua käsittelevä toinen osaongelma oli: Miten rehtorit kokevat kehityskeskustelun sopivuuden ja merkityksellisyyden henkilöstöjohtamisen välineenä?

Tutkimusongelmaan haettiin vastausta avoimen kysymyksen avulla: Mitä haluaisitte kertoa kehityskeskustelun sopivuudesta ja merkityksellisyydestä yhtenä henkilöstöjohtamisen menetelmistä? Vastaukset jakautuivat voimakkaasti.

"Erittäin hyödyllinen ja tarpeellinen." Rehtori 1

"Tärkeä henkilöstöjohtamisen osa-alue." Rehtori 2

"Äärimmäisen tärkeä osa onnistuvaa henkilöstöjohtamista. - -". Rehtori 3

"Sopiva työväline, moni työntekijä suorastaan odottaa, että pääsee edes kerran vuoteen keskustelemaan omasta työstään kiireettömästi." Rehtori 4

"Tärkeä asia kokonaisilmapiirin kannalta." Rehtori 5

Esimerkeistä käy ilmi, että kehityskeskustelun merkitys henkilöstöjohtamisessa on suuri. Sitä pidettiin tärkeänä henkilöstöjohtamisen osa-alueena. Yksi vastaajista katsoo, että työntekijät odottavat pääsevänsä kerran vuodessa keskustelemaan kiireettömästi omasta työstään, tämä myötäilee Ronthy-Östbergin & Rosendahlin (2004, 94) näkemystä, jonka mukaan kehityskeskustelun tulee olla mahdollisuus keskustella häiriintymättä nykyisestä ja tulevasta tilanteesta. Toinen kertoo kehityskeskustelun olevan tärkeä kokonaisilmapiirin kannalta, tämä on samalla linjalla Hongiston (2005, 38) ja Palmun (2003,61) kanssa. Säännölliset keskustelut parantavat organisaation työilmapiiriä ja parantavat työntekijöiden tyytyväisyyttä työhönsä.

Seuraavat esimerkit kertovat vastakkaisen näkemyksen asialle.

"Omassa työssäni merkitykseltään vähäisempi kuin tiimityöskentelyn ohjaaminen. Sopivassa työntekijöitä/esimies -suhteessa varmasti molempia palveleva menetelmä. Minulla 60/1." Rehtori 6

"- - en kannata kerran vuodessa järjestettävää kehityskeskustelua (jossa muka pitäisi järjestää asiat taas vuodeksi) - parempi on niin, että koulun koko porukka tietää olevan mahdollista tulla juttelemaan milloin tahansa, eikä olla luottamuksellisia vaan kerran vuodessa suurena kehityskeskustelun päivänä". Rehtori 7

"Pitkän ajan kokemuksella voin sanoa, että niiden merkitystä yliarvostetaan. Normaali päivittäinen vuorovaikutus on tärkeintä. Ryhmäkeskustelut ovat hyviä. Siltä osin kahdenkeskinen tilanne on tärkeä, että se luo aidon tilaisuuden käydä mahdollisimman avointa vuoropuhelua, jopa hankalista asioista."

Rehtori 8

*"Kehityskeskustelut ovat hyvä tapa keskustella tavoitteellisesti henkilökunnan kanssa työnte-
koon liittyvistä asioista. Kehityskeskusteluissa voi joskus tulla ilmi asioita, joita rehtori ei ole
työyhteisössään havainnut, ja niiden hoitamiseen/käsittelyyn tms. tulee tarttua. Kehitys-
keskustelut ovat itselleni tärkeitä ja merkityksellisiä työyhteisön toimivuuden kannalta. Kehitys-
keskusteluille ei jää paljoa aikaa systeemissä, jossa rehtorilla on oma luokka ja oppilaiden ja
huoltajien kanssa käytävät keskustelut myös hoidettavanaan. Opetusvelvollisuus on korkea ja
luokan kanssa tehtävä työ suurin osa toimenkuvaa." Rehtori 9*

Esimerkeistä käy ilmi, että kehityskeskustelu ei ole täysin ongelmaton henkilöstöjohtamisen väline. Rehtori, jolla on 60 alaista, kokee sen olevan merkitykseltään vähäisempi kuin tiimi-työskentelyn ohjaaminen johtamansa koulun kohdalla. Vastaajan mukaan, työntekijöiden määrän suhteessa esimiesten määrään ollessa sopivampi kehityskeskustelu olisi varmasti molempia sekä esimiestä että alaista palveleva henkilöstöjohtamisen menetelmä.

Toisessa esimerkissä ei pidetä kerran vuodessa järjestettävää kehityskeskustelua toimivana henkilöstöjohtamisen menetelmänä. Kerran vuodessa järjestettävän keskustelun sijaan, alaisten on tiedettävä keskustelun olevan aina mahdollista.

Kolmannesta esimerkissä pitkäaikaiseen koulun johtamisen kokemukseen pohjautuen kehityskeskusteluja yliarvostetaan, Se luo aidon mahdollisuuden avoimen vuoropuhelun käymiseen mutta myös ryhmäkeskustelut ovat hyviä ja normaali päivittäinen vuorovaikutus on tärkeintä.

Neljännessä esimerkissä kerrotaan kehityskeskustelun olevan hyvä tapa keskustella tavoitteellisesti henkilökunnan kanssa työhön liittyvistä asioista. Se koetaan tärkeäksi ja merkitykselliseksi työyhteisön toimivuuden kannalta. Keskusteluissa voi ilmetä asioita, joita rehtori ei ole työssään aikaisemmin huomannut. Tämän myötä mahdollisiin haasteisiin voidaan puuttua. Näkemys on samalla linjalla Rantamäen, Kauhasen & Kolarin (2006, 76) kanssa, joiden mukaan kehityskeskustelussa voidaan sovittaa yhteen yksilön kehittymistoiveet sekä organisaation osaamisen kehittämistarpeet. Keskustelun kautta voidaan viestiä, että organisaatio on kiinnostunut työntekijöistään ja heidän hyvinvoinnistaan.

Taulukossa 4. esitellään kehityskeskusteluun liittyvät monivalintakysymykset, johon on laskettu vastausten keskiarvo sekä moodi.

TAULUKKO 4. Kehityskeskustelun monivalintaväittämät, keskiarvot ja moodin arvot

väitteen numero	väitelause	keskiarvo	moodi
1.	Käytän kehityskeskustelua varten etukäteen täytettävää lomakepohjaa.	4,4	5
2.	Valmistaudun kehityskeskusteluun kertaamalla edellisen kehityskeskustelun muistion.	4,5	4; 5
3.	Järjestän kehityskeskustelun jokaiselle työntekijälle säännöllisesti vähintään yhden kerran kalenterivuoden aikana.	3,3	5
4.	Jaan yksittäisen kehityskeskustelun vähintään kahteen erilliseen keskustelukertaan.	1,4	1
5.	Kehityskeskustelussa pyrin saavuttamaan positiivisen ja vuorovaikutteisen ilmapiirin.	4,9	5
6.	Kehityskeskustelun aikana pyrin havainnoimaan keskustelukumppanin kehon kielen muutoksia.	4,3	4
7.	Kehityskeskustelun päätteeksi laadin keskustelusta muistion, jonka me allekirjoitamme.	3,9	5
8.	Kehityskeskusteluissa arvioidaan työntekijän työsuorituksiin liittyvää palkanlisää (TSA). TSA on työsuorituksen arvio, kertaluonteinen palkankorotus.	1,3	1
9.	Kehityskeskusteluissa arvioidaan työntekijän työtehtävien vaativuuden arviointi (TVA). TVA on lukuvuosittain määriteltävä palkanlisä.	1,9	1
10.	Kehityskeskustelun aikana on mahdollista kuulla työntekijöiden näkemyksiä koulun kehittämisestä.	4,9	5
11.	Kehityskeskustelu antaa työntekijälle mahdollisuuden kertoa omista työhön liittyvistä kokemuksistaan.	5,0	5
12.	Kehityskeskustelu on työntekijälle mahdollisuus kertoa omista työhön liittyvistä tarpeistaan.	5,0	5
13.	Kehityskeskustelussa pääsen kuulemaan työntekijän hänelle asettamia ammatillisia tavoitteita.	4,9	5
14.	Säännölliset kehityskeskustelut parantavat organisaation työilmapiiriä.	4,6	5
15.	Kehityskeskustelu on luonteeltaan avoin vuorovaikutteinen keskustelu esimiehen ja työntekijän välillä.	4,5	5

Seuraavaksi esitetään monivalintaväittämien analysointi.

Väite 15. vastausten keskiarvo oli 4,5 ja moodin arvo oli 5. Keskiarvo osoittaa, että merkittävä joukko vastaajista on väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Moodin arvo osoittaa, että suurin vastausluokka oli täysin samaa mieltä. Voidaan todeta, että lähes jokainen vastaaja mieltää kehityskeskustelun avoimeksi vuorovaikutteiseksi keskusteluksi esimiehen ja työntekijän välillä, Juuti ja Vuorela (2002, 106 - 108), Österberg 2005(106) sekä Wink (2006, 150 - 151) jakavat näkemyksen.

Väite 5. vastausten keskiarvo oli 4,9 ja moodin arvo oli 5. Keskiarvo osoittaa vastaajajoukon olleen lähestulkoon yksimielisesti väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Moodin arvon mukaan suurin vastausluokka oli täysin samaa mieltä. Voidaan todeta, että kehityskeskustelussa pyritään saavuttamaan positiivinen ja vuorovaikutteinen ilmapiirin. Vastaus on täysin samoilla linjoilla Juutin & Vuorelan (2002, 106 – 108) ja Österbergin (2005, 106) kanssa.

Väite 6. vastausten keskiarvo oli 4,3 ja moodin arvo oli 4. Keskiarvo osoittaa, että huomattava osa vastaajista on väitteen kanssa samaa mieltä. Moodin arvo kertoo, että suurin vastausluokka oli jokseenkin samaa mieltä. Voidaan sanoa, että mielipiteet jakoutuivat mutta

valtaosa oli väitteen kanssa samaa mieltä.

Väite 14. vastausten keskiarvo oli 4,6 ja moodin arvo oli 5. Keskiarvo osoittaa, että lähes jokainen vastaaja oli väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Moodin arvo 5 osoittaa, että suurin vastausluokka oli täysin samaa mieltä. Voidaan päätellä, että säännölliset kehityskeskustelut parantavat organisaation työilmapiiriä. Näkemys on yhtäläinen Hongiston (2005, 38) ja Palmun (2003,61) kanssa. Säännölliset keskustelut parantavat organisaation työilmapiiriä ja parantavat työntekijöiden tyytyväisyyttä työhönsä.

Väitteet 11. ja 12. Väitteiden tulokset olivat yksiselitteisiä. Molempien väitteiden keskiarvot sekä moodin arvot olivat 5. Väitteiden keskiarvot sekä moodin arvot osoittavat, että vastaajajoukko oli väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Tulos osoittaa, että kehityskeskustelu tarjoaa työntekijälle mahdollisuuden kertoa omista työhön liittyvistä kokemuksista ja tarpeista. Tämä näkemys on yhtäläinen Österbergin (2005, 106) ja Puution (2005, 30) kanssa.

Väitteet 10. ja 13. Väitteiden 10. ja 13. keskiarvot olivat 4,9 ja moodien arvot olivat 5. Keskiarvot ja moodien arvot osoittavat vastaajajoukon keskuudessa huomattavaa yksimielisyyttä. Voidaan todeta, että lähes jokainen vastaajajoukosta katsoo, että kehityskeskustelu tarjoaa mahdollisuuden kuulla työntekijöiden näkemyksiä koulun kehittämistä sekä niin ikään tarjoaa mahdollisuuden kuulla työntekijän itselle asettamia ammatillisia tavoitteita. Tulos on samassa linjassa Österbergin (2005, 106), Puution (2005, 30) sekä Järvisen (2001, 73 - 75) kanssa.

6.4 Tutkimustulosten keskeisimmät huomiot

Seuraavaksi esitellään tiivistetysti tutkimuksen keskeisimmät tulokset aihepiireittäin niiden esiintymisjärjestyksessä.

Rekrytointi

Tämän tutkimuksen rekrytointia koskevia keskeisimpiä huomioita ovat rekrytointiprosessin ja työhaastatteluprosessin kuvaukset. Rekrytointiprosessin vaiheet on esitetty kuviossa 6.

Rekrytointiprosessin yksi keskeisimmistä vaiheista on työhaastattelu. Työhaastattelun vaiheet on esitetty kuviossa 7. Rehtoreiden työhön kuuluu työhaastatteluiden järjestäminen.

Valmistautumisesta työhaastattelua varten on esimerkkinä työhaastattelurungon laatiminen. Liitteessä 3,4. on esimerkki koulunkäyntiavustajan työhaastattelurungosta. Kaikki rehtorit eivät tarkista työnhakijan taustoja keskustelemalla edellisen työnantajan kanssa ennen hakijan kutsumista työhaastatteluun. Syy mielipiteiden jakautumiseen voi löytyä sekä kuntien ja koulujen rekrytointikäytänteiden vaihtelevuudesta että peruskoulun johtajan toimintatavoista. Väitelause oli asetettu niin, että hakijan taustoja selvitettäisiin ennen haastattelua. Mielipiteiden jakautumisen taustalla voi olla näkemys, että haastattelija ei tietoisesti halua kuulla toisen mielipidettä ennen haastattelua, toisen esittämä mielipide voi vaikuttaa omaan arvioon hakijasta. Tutkijan oma uskomus on, että pitempiaikaista sijaisuutta tai vakinaista virkaa täytettäessä, peruskoulun johtajat selvittävät työnhakijan taustat hyvin huolellisesti keskustelemalla edellisen työnantajan kanssa.

Tutkijan mukaan muita rekrytointiin liittyviä keskeisistä havaintoja ovat työhaastattelun järjestelyihin liittyvät löydökset. Seuraavaksi esiteltävien löydösten merkitystä ja yleistettävyyttä arvioitaessa on tiedostettava, että löydökset perustuvat vastaajajoukon huomattavan yksimieliseen näkemykseen. Yksilömuotoisen työhaastattelun kesto oli yleensä 30 – 45 minuuttia. Työhaastattelussa kiinnitetään huomiota hakijan sanattomaan viestintään sekä kielelliseen itsensä ilmaisuun. Työhaastattelussa kerrotaan työnhakijalle valintamenettelyn etenemisestä ja aikataulusta. Vastaajajoukon kokemukset työhaastattelun järjestämisestä ovat lähes poikkeuksetta olleet onnistuneita. Tähän liittyen oli kuitenkin huomattavaa, että merkittävä osa vastaajajoukosta koki joskus työuransa aikana tehneen epäonnistuneen henkilövalinnan. Huolimatta mahdollisesti epäonnistuneesta henkilövalinnasta vastaajajoukko ei ollut kuitenkaan pohtinut purkavansa eikä myöskään ollut purkanut työsuhdetta koeajan puitteissa. Tutkimus osoittaa, että työsuhteen purkaminen koeajalla kainuulaisessa peruskoulussa on poikkeuksellinen toimenpide. Tutkijan oma mielipide on se, että tämä on osoitus vahvasta ammattitaidosta ja työhön sitoutumisesta työhaastattelupöydän molemmilla puolilla istuvien osapuolten kesken.

Syitä vastaajajoukon onnistuneisiin henkilövalintoihin tutkija selittää huolellisesti järjestetyllä rekrytointiprosessilla, johon liittyy monijäsenisen työhaastatteluryhmän toiminta. Liitteessä 3,1 mainittu pitkä työkokemus peruskoulun johtajan tehtävästä vaikuttaa onnistuneisiin henkilövalintoihin. Voidaan todeta, että kainuulaiset peruskoulun johtajat ovat pääosin erittäin kokeneita. Tutkijan oma näkemys on, että kokemus tuo mukanaan osaamista ja osaaminen tuo mukanaan varmuutta tärkeiden päätösten tekemiseen.

Perehdyttäminen

Perehdyttäminen mielletään pitkäkestoiseksi prosessiksi, useamman keskustelutuokion käsitteväksi kokonaisuudeksi, ajan puute voi sotkea hyviä pyrkimyksiä. Rehtorit osallistuvat perehdytysprosessiin aktiivisesti, uuden työntekijän perehdyttäminen ei välttämättä ole aina samanlainen toimenpiteiden kokonaisuus. Se on sekä sidoksissa tuleviin työtehtäviin että työsuhteen kestoon ja määrään ja sen syvyyteen vaikuttavat sekä henkilön ammatillinen osaaminen että hänen aikaisempi työkokemuksensa.

Perehdytysprosessi alkaa rehtorin johdolla tutustumalla koulun tapoihin, käytänteisiin, työtehtäviin, tiloihin, välineisiin, työsuhteeseen liittyviin asioihin ja ihmisiin. Rehtorit siirtävät käytännön tehtävien perehdyttämisen opettajakollegoille ja koulun kanslistille. Perehdyttämisen toteuttaminen useamman eri kollegan kesken voi auttaa perehdyttämisessä, se voi nopeuttaa työntekijöiden toisiinsa tutustumista ja auttaa uutta työntekijää pääsemään työyhteisön jäseneksi. Mentoreiden hyödyntäminen perehdyttämisessä koetaan tarpeelliseksi. Noin puolet vastaajista ilmoittivat heidän kouluunsa nimetystä mentorista. Kaikkiin kouluihin ei ollut laadittu kirjallisia perehdyttämissoppaita tai materiaalia asioiden itsenäistä perehtymistä varten. Mentorin nimeämättömyys, kirjallisen perehdyttämissoppaan puuttuminen tai asioiden itsenäisen perehtymisen mahdollistavan materiaalin puuttuminen voi tutkijan mukaan tarkoittaa sitä, työntekijöiden vaihtuvuus on ollut hyvin vähäistä ja tarvetta näille perehdyttämisen tukitoimille ei ole ollut.

Perehdyttämisen kolme keskeisintä tavoitettava olivat; tutustuttaa työntekijä koulun turvallisuussuunnitelmaan ja turvallisiin työtapoihin, koulun opetussuunnitelmaan ja toiminta-ajatuksen perehtyminen ja luoda uudelle työntekijälle positiivinen mielikuva työyhteisöstä ja työtehtävistä. Tulosten osoittamien perehdyttämisen keskeisimpien tavoitteiden yleistettävyyteen täytyy suhtautua varauksella, tavoitteiden selvittäminen tapahtui tutkijan ennakolta antamiin vaihtoehtoihin pohjautuen. Kuitenkin tutkimuksen vastaukset ovat linjassa aiemmin tutkimustiedon kanssa. Tässä kysymyksessä toisenlainen kysymysmenetelmä voisi tuottaa erilaisen vastauksen. Kysymyksen voi muodostaa niin, että vastaajien tulee itse kirjoittaa kolme keskeisintä tavoitetta ja asettaa ne tärkeysjärjestykseen.

Kehityskeskustelu

Keskeisimmät vaikuttavat tekijät onnistuneen kehityskeskustelun toteuttamisessa ovat huolellinen valmistautuminen etukäteen, avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri, kontakti, sopiva ja

kiireetön ajankohta, toimiva tila, kannustaminen ja selkeä työnkuva. Kehityskeskustelun toteuttamisen keskeisimpiä vaikuttavia tekijöitä määrällisesti tarkasteltuna, avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin rakentaminen, oli selvästi suosituin. Kehityskeskustelun sopivuus ja merkityksellisyys yhtenä henkilöstöjohtamisen menetelmänä jakoi huomattavasti vastaajajoukon mielipiteitä. Kehityskeskustelun etuna katsotaan olevan, että se tarjoaa mahdollisuuden keskustella kiireettömästi mutta myös tavoitteellisesti edes kerran vuodessa omasta työstä ja siihen liittyvistä asioista. Kehityskeskustelulla katsotaan olevan merkitystä myös kokonaisilmapiiriin. Työntekijällä on mahdollisuus tuoda esille näkemyksensä työyhteisön kehittämisestä. Kehityskeskustelussa voi nousta esiin tärkeitä teemoja, joita esimies ei ole aikaisemmin huomannut ja jotka vaativat välitöntä puuttumista.

Kehityskeskustelu koettiin myös hieman ongelmaiseksi henkilöstöjohtamisen menetelmänä silloin jos johtajalla oli suuri määrä alaisia. Keskustelujen toteuttamisessa piili liukuhihnaisuuden vaara ja tärkeänä pidetty henkilökohtainen ote voi jäädä puuttumaan. Suuren alais määrän johtamisessa tiimityöskentelyn ohjaaminen merkitys korostui. Koettiin tärkeänä luoda toimintakulttuuria, jossa korostuu päivittäinen vuoropuhelu, keskustelu esimiehen kanssa on mahdollista milloin tahansa. Kehityskeskustelu antaa työntekijälle mahdollisuuden kertoa omista työhön liittyvistä kokemuksista ja työhön liittyvistä tarpeista. Se tarjoaa mahdollisuuden kuulla työntekijän itselleen asettamia ammatillisia tavoitteita ja hänen näkemyksiä koulun kehittämisestä.

7 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia kainuulaisten peruskoulun johtajien henkilöstöjohtamisen käytänteitä keskittyen rekrytointiin, perehdyttämiseen ja kehityskeskusteluun. Tutkimuksen aihealue oli laaja. Tutkimuksen aiheen rajaaminen tutkimuksen ala- ja osaongelmien avulla oli ratkaisevan tärkeää käsiteltäessä kyseisen laajuista kokonaisuutta.

Tutkimuksen aiheen valintaa, tutkimuksen etenemistä ja työn valmistumista kannusti Hirsjärvi & ym. (2009, 67) kirjoittamat seitsemän hyvää päätöksestä tutkimuksen suunnitteluun. Nämä ohjeet ovat johdattaneet tutkijaa päämäärätietoisesti työssään eteenpäin. Tutkimuksen valmistumisen kannalta tärkeitä päätöksiä olivat tehdä työ valmiiksi kohtuullisessa, suunnitellussa aikataulussa. Niin ikään tutkijan työn etenemistä siivittivät ajatukset, että en tee tutkimuksestani elinikäistä projektia ja ymmärrän tutkimukseni työksi, jossa on aina myös vajavuuksia. Tutkijan oma rakastava perhe piti huolta siitä, että elämä jatkuu tutkimuksen tekemisen jälkeenkin eli kaikkea ei tarvitse panostaa yhteen ja samaan työhön. Kyseinen tutkimus on ymmärrettävä vain yhdeksi näkökulmaksi aiheeseen.

Tutkimusmenetelmäksi valikoitui survey – tyyppinen kyselylomake. Kyselylomakkeella saatiin kerättyä tarvittava empiirinen aineisto. Kyselylomakkeen kysymysten aihepiireihin ja kysymysten asetteluun on kiinnitettävä erityistä huomiota. Kyselylomaketta laadittaessa on tärkeä laatia vain kysymyksiä sellaisista aihepiireistä, jotka käsittelevät tutkimusongelmaa. Toiseksi kysymykset on muotoiltava mahdollisimman selkeiksi, jotta vastaajien väärinymmärryksen mahdollisuus voidaan sulkea pois. Survey – tyyppisen kyselylomaketutkimuksen etuna voidaan pitää aineiston keräämisen nopeutta. Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko olivat peruskoulun rehtorit, jotka ovat sanankäytön rautaisia ammattilaisia. Tutkijan työtä helpotti huomattavasti, kun vastaukset olivat selkeästi ja tiiviisti muotoiltu.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan käymät keskustelut kahden eri kunnan sivistysjohtajan kanssa. Keskustelujen perusteella tutkija katsoi perustelluksi laajentaa näytettä koko Kainuuta kattavaksi ja rajaamaan näytteestä pois pienet 2 – 4 opettajan koulut. Tutkija perustelee harkinnanvaraista näytettä sillä, että pienissä kouluissa oli sivistystoimenjohtajien mukaan vain vähän henkilöstön vaihtuvuutta ja näiden koulujen johtajilla ei oletettavasti ole henkilöstöjohtollisia tutkimusteemaan liittyviä toimintoja. Tämän vuoksi heillä ei ole paljoa annettavaa tutkimukselle, pahimmillaan pienten koulujen rehtoreiden vastaukset voisivat vain vääristää tutkimuksen tuloksia.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa kyselylomakkeen esitestaaminen kahdella itä-Helsinkiäisellä peruskoulun rehtorilla. Esitestaajien kommenttien perusteella, tutkija on pystynyt muokkaamaan kyselylomakkeestaan sopivamman. Tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että tutkimus oli täysin vapaaehtoinen, tutkijan lähettämässä tutkimuskutsun saatekirjeessä, liite 3,1, esiteltiin tutkimuksen teema. Vastaajilla oli mahdollisuus osallistua tutkimukseen tietäen sen tarkoitus, myöskään vastaajien henkilöllisyys ei paljastu. Edelleen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkimuksen vastausprosentti 64 %, jonka perusteella voidaan sanoa tutkimuksen kuvaavan melko kainuulaisten peruskoulun johtajien henkilöstöjohtamista.

Tutkimus on tuottanut paljon uutta tietoa kainuulaisten peruskoulujen henkilöstöjohtamisesta. Tietoa voidaan käyttää kainuulaisten peruskoulujen henkilöstöjohtamisen suunnittelun ja kehittämisen tukena.

Jatkotutkimuksen aiheeksi tutkija ehdottaa toimivien henkilöstöjohtamisen käytänteiden kartoittamista ja toimivien käytänteiden kuvaamista koko Suomen kattavassa tutkimuksessa. Tutkimusteemoihin voisi kuulua esimerkiksi rekrytointiprosessin ja perehdyttämisen toimiviksi koettujen käytänteiden kartoittaminen ja näiden toimivien mallien esitteleminen.

Tutkimusmetodi voisi olla yhdistelmä määrällistä ja laadullista tutkimusta. Tutkimusmenetelmänä voisi olla yhdistelmä survey – tyyppisestä kyselylomakkeesta ja strukturoidusta haastattelututkimuksesta. Ensin toteuttavassa kyselylomaketutkimuksessa vastaajajoukon tulisi olla suuri, kyselytutkimuksessa tulisi kartoittaa vastaajien kiinnostusta osallistua haastattelututkimukseen. Tutkimusjoukkoon voisi rehtoreiden lisäksi kuulua myös kunnan sivistystoimenjohtajat. Näin toimivien käytänteiden kartoittamiseen saataisiin monipuolisempaa näkemystä.

Määrällisen aineiston analysoinnin pohjalta valittaisiin mielenkiintoisimmat vapaaehtoiset vastaajat haastattelututkimukseen. Haastattelututkimuksessa kartoitettaisiin toimivia käytänteitä ja tämän pohjalta muodostettaisiin uusia rekrytointiin ja perehdyttämiseen liittyviä työskentelymalleja kentän käyttöön.

LÄHTEET

Ahonen, J. 2001. Ammattina rehtori. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. 2012. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Muistiot 2012:3. Opetushallitus.

Asetuskokoelma 1998/629 Lukiolaki.

Asetuskokoelma 1992/174.

Asetuskokoelma 1983/477 Peruskoululaki.

Asetuskokoelma 1978/290 Asetus peruskouluasetuksen muuttamisesta.

Asetuskokoelma 1958/321 Kansakouluasetus.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves. An inquiry into to the nature and implication of expertise. Chicago and La Salle: Open court.

Drucker, P. F. 2000. Johtamisen haasteet. Juva: WSOY.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Erätuuli, M. & Leino, J. 1992. Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana. Helsingin yliopisto. Helsinki.

Goleman, D. 1997 Vital lies, simple truths. The Psychology of Self-Deception. Bloomsbury. London.

Hallinger, P. & Heck, R. 1997. Exploring the principal's contribution to school effectiveness. School Effectiveness and School Improvement. 8 (4).

Helakorpi, S. 2001. Koulun johtamishaaste. Helsinki: Tammi.

Herranen, M. 2005. Kehityskeskustelu – pakkopullaa vai oivalluksen mahdollisuus. Teoksessa Keskinen, S. & Keskinen, E. (toim.) Kehitystä ja keskustelua. Kehityskeskustelun mahdollisuudet yliopistotyössä. Turun yliopiston rehtorinvirastonsarja 2/2005, 34-38.

Hirsjärvi, S. , Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hokkanen, S. , Mäkelä, T. & Taatila, V. 2008. Alan johtajaksi. Helsinki: WSOY.

Hongisto, A. 2005. Kehityskeskustelu on vuorovaikutusta ja yhteistä oppimista. Teoksessa Keskinen, S. & Keskinen, E. (toim.) Kehitystä ja keskustelua. Kehityskeskustelun mahdollisuudet yliopistotyössä. Turun yliopiston rehtorinvirastonsarja 2/2005, 34-38.

Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no. 49. Joensuun yliopisto. Joensuu.

Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto. Suomen kunnallisliitto. Kouluhallitus. Jyväskylä.

Hämäläinen, K. , Taipale, A. , Salonen, M. , Nieminen, T. , & Ahonen, J. 2002. Oppilaitoksen johtaminen. Helsinki: WSOY.

Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Tampereen yliopisto. Tampere.

Juholin, E. 2008. Viestinnän vallankumous – Löydä uusi työyhteisöviestintä. Helsinki: WSOYpro.

Juuti, P. & Vuorela, A. 2002. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Juuti, P. 1989. Organisaatiokäyttäytyminen. Helsinki: Otava.

Juuti, P. 2001. Johtamispuhe. Juva: PS-kustannus.

Juuti, P. 2006. Johtaminen, eilen, tänään, huomenna. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Juuti, P. 2013. Jaetun johtajuuden taito. Jyväskylä: PS-kustannus.

Järvinen, P. 2001. Esimies ja työyhteisön kehittäminen. Helsinki: WSOY.

Kamensky, M. 2004 Strateginen johtaminen. Helsinki: Talentum.

Kari, J. & Huttunen, J. 1983. Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen. Helsinki: Otava

Kauhanen, J. 2006. Henkilöstövoimavarojen johtaminen. Helsinki: WSOY oppimateriaalit OY.

Kauhanen, J. 2010. Suorituksen johtaminen ja palkitseminen. Vantaa: Hansaprint.

Karlöf, B. & Helin Lövingsson, F. 2004. Johtamisen näkökulmat peruskäsitteitä ja malleja. Helsinki: Edita Publishing Oy

Kolam, K. & Ojala, I. 2001. Koulun johtaja ja rehtorit Suomessa. Teoksessa Koulun johtaminen pohjoismaisessa vertailussa. Arviointi 8/2001. Opetushallitus. Helsinki

Lainema, M. , Lahdenpää, M. ja Puolakka, P. 2001. Strategisen johtamisen areena ja horisontti. Ekonomia-sarja. Porvoo: WSOY

Leithwood, K. & Montgomery, D.1986. Improving Principal Effectiveness. The Principal Profile. The Ontario Institute for Studies in education. Toronto.

Lepistö, I. 2004. Työpaikkakouluttajan käsikirja. Työturvallisuuskeskus. Helsinki.

Lönngvist, J. 2007. Johtajan ja johtamisen psykologiasta. Kohti parempaa ihmisten johtamista. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus, Edita.

Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. International Methelp Ky. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

Mustonen, K. 2003. Mihin Rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Oulun yliopisto. Oulu.

Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät: etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto.

Määttä, M. 1996. Uudistuva oppilaitos ja johtaminen. Tampereen yliopisto. Tampere.

Niitamo, P. 2003. Henkilöarviomenetelmät työelämässä. Jyväskylä: Työterveyslaitos.

Nikander, L. 2003. "Hyvää mieltä ja yhteistyötä" Johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna.

Nurmi, R. 1992. Johtaminen kilpailuetuna. Uppsala: Mermerus.

Ojala, I. 2003. Managerialismi ja oppilaitosjohtaminen. Vaasan yliopisto. Vaasa.

Palmu, H. 2003. Osaanko kuunnella ja johtaa. Helsinki: Kirjapaja.

Peltonen, T. 2008. Johtaminen ja organisointi. Teemoja, näkökulmia ja haasteita. Keuruu: KY-palvelut Oy.

Pennanen, A. 2006. Peruskoulun johtaminen. Modernista kohti transmodernia johtamista. Acta Universitas Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 82. Oulu, Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Perkka-Jortikka, K. 2002. Työyhteisöjohtaminen – vastuuta ja motivaatiota puun ja kuoren välissä. Edita. Helsinki.

Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis. 675. Tampere.

Puutio, R. 2005. Kysymisen taito-avain kehityskeskusteluissa onnistumiseen. Teoksessa Keskinen, S. & Keskinen, E. (toim.) Kehitystä ja keskustelua. Kehityskeskustelun mahdollisuudet yliopistotyössä. Turun yliopiston rehtorinvirastonsarja 2/2005, 39-43.

Rantamäki, T. , Kauhanen, J. & Kolari, A. 2006. Onnistu palkitsemisessa. Helsinki: WSOY.

Reddin, W. J. 1983. Liikkeenjohdon tehokkuus. Helsinki: Kolmedee Oy

Ronthy-Östberg, M. & Rosendahl, S. 2004. Kehityskeskustelun opas. Porvoo: Tietosanomama.

Räty, O. 2000. Rehtori johtajana –oppimisen johtaminen. Leena & Olli Räty. Virrat.

Southworth, G. 2002. Instructional Leadership in Schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*. Vol. 2, no 1.

Strömmer, R. 1999. Henkilöstöjohtaminen. Helsinki: Edita.

Sundqvist, S. & ym. (toim.) 2002. Kunnallisen henkilöjohtamisen käsikirja. Kuntaliitto.

Sydänmaanlakka, P. 2004. Älykäs johtajuus. Helsinki: Talentum.

Sydänmaanlakka, P. 2000. Älykäs organisaatio. Tiedon ja osaamisen suorituksen johtaminen. Kauppakaari. Jyväskylä.

Stålhammar, B. 1992. Goal-oriented leadership in Swedish Schools. *Skolledarhögskolans skrifserie nr 2*. Örebro.

Taipale, A. 2000. Peer-Assisted Leadership-menetelmä rehtorikoulutuksessa. Erään koulutusprosessin taustakontekstin kuvaus, teoreettiset perusteet sekä toteutuksen ja vaikuttavuuden arviointi. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 213.

Tainio, R. 2001. Johtaminen tulevaisuuden Suomessa. Teoksessa Castén, P. Viisas valta – johtamisen paradoksit. *Ekonomia –sarja*. Porvoo: WSOY.

Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Toikka, M. 2002 Strategia-ajattelu ja strateginen johtaminen ammattikorkeakoulussa. *Acta Universitatis Tamperensis* 873.

Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Valpola, A. 2000. Kehityskeskustelun mahdollisuudet. Helsinki: WSOY.

Valpola, A. 2002. Onnistu kehityskeskustelussa. Helsinki: WSOY.

Viitala, R. 2002. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Vaasan yliopisto. Acta Wasaensia 109. Liiketaloustiede 44. Johtaminen ja organisaatiot.

Viitala, R. 2004. Henkilöstöjohtaminen. Helsinki: Edita Prima Oy.

Viitala, R. 2013. Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä. Helsinki: Edita.

Vuohijoki, T. 2006. Pitää vain selviytyä. Tutkimus rehtorin työstä ja työssä jaksamisesta sukupuolen ja virka-aseman suhteen tarkasteltuna. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisu. Annales Universitates Turkuensis. C250.

Wink, H. 2006 Dialoginen kehityskeskustelu työhyvinvoinnin edistäjänä. Teoksessa Vesteninen, P. (toim.) Työhyvinvointi ja esimiestyö. WSOY.

Östberg, M. 2005. Henkilöstöasiantuntijan käsikirja. Helsinki: Edita

LIITTEET

Liite 1: Saatekirje

Kajaanissa 3.9.2015

Arvoisa koulun johtaja!

Olen Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan luokanopettajakoulutuksen opiskelija. Teen Pro Gradu –tutkimusta aiheesta peruskoulun johtaminen keskittyen henkilöstöjohtamiseen. Tutkimus on luonteeltaan kuvaileva laadullinen tutkimus peruskoulun johtajien kokemuksista henkilöstöjohtamisesta keskittyen rekrytointiin, perehdyttämiseen ja kehityskeskusteluun. Tutkimusjoukon olen rajannut maantieteellisesti koskettamaan Kainuun peruskoulujen johtajia. Tutkimusjoukon ulkopuolelle olen rajannut pienet kyläkoulut.

Toivon teidän vastaavan kyselyyn, joka aukeaa alla olevasta linkistä. Kyselyyn vastaamiseen kuluu aikaa noin 30 minuuttia. Kyselyssä on strukturoituja monivalintakysymyksiä sekä avoimia kysymyksiä sekä kysymyksiä näiden kahden kysymystyyppin väliltä. Avoimiin kysymyksiin toivon teiltä kyseessä olevan teeman mukaisia kuvailevia vastauksia. Vastaukset tullaan käsittelemään luottamuksellisesti.

Tutkimustani ohjaa Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan yliopistonlehtori Timo Pinola. Toivon tutkimukseni valmistuvan vuoden 2015 loppuun mennessä, jonka myötä valmistun kasvatustieteen maisteriksi, luokanopettajaksi.

Pyydän, että vastaatte kyselyyn maanantaihin 14.9.2015 mennessä.

Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiinne.

Lämmin kiitos yhteistyöstänne!

Ystävällisin terveisin,

Janne Ohtonen

janne.ohtonen@icloud.com

p. 050 597 8192

Liite 2: kyselylomake

Taustatiedot

Ikä:

alle 30 vuotta

31 - 40 vuotta

41 - 50 vuotta

51 - 60 vuotta

yli 60 vuotta

Sukupuoli:

Nainen

Mies

Kuinka monta vuotta olette työskennelleet rehtorina / koulunjohtajana?

0 - 7 vuotta

8 – 15 vuotta

yli 15 vuotta

Kuinka monta vuotta olette työskennelleet opetuslalla ennen rehtoriksi / koulunjohtajaksi siirtymistä?

0 – 5 vuotta

6 – 10 vuotta

11 – 15 vuotta

16 – 20 vuotta

yli 21 vuotta

Kuinka monta henkilöä teillä on johdettavana?

alle 20 henkilöä

20 – 40 henkilöä

yli 40 henkilöä

Kuinka monta oppilasta on teidän koulussanne?

alle 200 oppilasta

200 – 400 oppilasta

yli 400 oppilasta

Mitkä vuosiluokat johtamassanne koulussa on?

esiopetus ja vuosiluokat 1 – 6

vuosiluokat 1 – 6

vuosiluokat 7 – 9

esiopetus ja vuosiluokat 1 – 9

jokin muu, mikä _____

Kuinka monta perusopetusryhmää koulussanne on?

alle 6 perusopetusryhmää

7 – 12 perusopetusryhmää

13 – 17 perusopetusryhmää

yli 18 perusopetusryhmää

Rekrytointi eli henkilöhankinta

Rekrytointitarpeen määrittely

Vastaa alla oleviin väittämiin. Vastausvaihtoehdot ovat: Täysin eri mieltä. , Jokseenkin eri mieltä. , Ei samaa eikä eri mieltä. , Jokseenkin samaa mieltä. ja Täysin samaa mieltä.

Henkilöresurssien suunnittelu on haastavaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin eri mieltä.	<input type="radio"/>	Jokseenkin eri mieltä.	<input type="radio"/>	Ei samaa eikä mieltä.	<input type="radio"/>	Jokseenkin samaa mieltä.	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä.
Avoinna olevaan tehtävään vaadittavan osaamisen määrittely on helppoa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin eri mieltä.	<input type="radio"/>	Jokseenkin eri mieltä.	<input type="radio"/>	Ei samaa eikä eri mieltä.	<input type="radio"/>	Jokseenkin samaa mieltä.	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä.

Mitkä seuraavista vaihtoehdoista ovat yleisimpiä syitä rekrytointitarpeen muodostumiselle?

Valitkaa kolme (3) alla olevista vaihtoehdoista tai kirjoittakaa omat vaihtoehdonne kohtaan: joku muu, mikä.

irtisanoutuminen

yllättävä eläkkeelle jääminen

opintovapaa

vanhempainloma ja hoitovapaa

vuorotteluvapaa

määräaikaisen sijaisuuden päätyminen

viran siirto toiseen kouluun

pitkäaikainen sairaus

kuolemantapaus

joku muu, mikä _____

Ilmoituskanavan valinta

Mikä rekrytointikanava on näkemyksesi mukaan tavoittavin ulkoisessa hakumenettelyssä?

Valitkaa yksi vaihtoehto tai kirjoittakaa oma vaihtoehtonne kohtaan: joku muu, mikä.

ammattilehti

sanomalehti

TE-keskus

kohdeorganisaation internetsivut

sosiaalinen media

suorahaku (headhunting)

joku muu, mikä _____

Hakemusten käsittely ja haastateltavien valinta

Vastaa alla oleviin väittämiin. Vastausvaihtoehdot ovat: Täysin eri mieltä, Jokseenkin eri mieltä, Ei samaa eikä eri mieltä, Jokseenkin samaa mieltä, Täysin samaa mieltä.

Työhakemuksien keskenään vertaileminen on helppoa.

Täysin eri mieltä.

Jokseenkin eri mieltä.

Ei samaa eikä eri mieltä.

Jokseenkin samaa mieltä.

Täysin samaa mieltä.

Selvitän työhakijan taustat esimerkiksi keskustelemalla edellisen työnantajan ennen hakijan kutsumista työhaastatteluun.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kuinka monta työnhakijaa yleensä kutsutaan työhaastatteluun?
Valitkaa yksi vaihtoehto.

1-2

3-4

5-7

7-9

jokin muu, mikä _____

Työhaastattelu

Vastaa alla oleviin väittämiin. Vastausvaihtoehdot ovat: Täysin eri mieltä, Jokseenkin eri mieltä, Ei samaa eikä eri mieltä, Jokseenkin samaa mieltä, Täysin samaa mieltä.

Valmistaudun työhaastatteluun laatimalla yhtenäisen haastattelurungon helpottamaan työnhakijoiden keskinäistä vertailua.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työhakemusten perusteella on helppo valita sopivimmat hakijat työhaastatteluun.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Henkilövalintaan liittyvät riskitekijät ovat helposti tunnistettavissa.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työnhakijan ammatillinen osaaminen on helppo arvioida.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työnhakijan soveltuvuus työyhteisön uudeksi jäseneksi on helppo arvioida.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Työhaastattelussa kiinnitän huomiota työnhakijan sanattomaan viestintään.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	0	0	0	0	0
Työhaastattelussa kiinnitän huomiota työnhakijan taitoon ilmaista itseään kielellisesti.	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	0	0	0	0	0
Kerron työnhakijalle valintamenettelyn etenemisestä ja aikataulusta.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	0	0	0	0	0
Annan palautetta työnhakijalle, kuinka hän on onnistunut työhaastattelussa.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	0	0	0	0	0
Kerron työnhakijalle haastattelun kuluessa valintakriteereistä.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	0	0	0	0	0
Tekemäni henkilövalinnat ovat olleet onnistuneita.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	0	0	0	0	0
Olen tehnyt epäonnistuneen henkilövalinnan.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	0	0	0	0	0
Olen joutunut pohtimaan virkasuhteen purkamista koeajalla.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	0	0	0	0	0
Olen purkanut virkasuhteen koeajan puitteissa.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	0	0	0	0	0

Kokemukseni henkilövalinnasta ovat olleet positiivisia.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	0	0	0	0	0
Olen henkilökohtaisesti yhteydessä jokaiseen haastattelemaani työnhakijaan henkilövalinnan tehtyäni.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	0	0	0	0	0
Koen tarvitsevani lisää koulutusta henkilöstörekrytointiin liittyen.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	0	0	0	0	0

Kuinka kauan työhaastattelu yleensä kestää?

15 - 30 minuuttia

30 - 45 minuuttia

45 - 60 minuuttia

60 minuuttia tai yli

Ketä työhaastatteluryhmään yleensä kuuluu?

Kuinka monta haastattelijaa on yleensä mukana työhaastattelussa?

1

2

3

4

5 tai enemmän

Kumpaa haastattelumenetelmää käytätte enemmän?

yksilöhaastattelu

ryhmähaastattelu

Kysyttekö työnhakijalta yleensä suosittelijaa?

Kyllä

Ei

Millaisia erilaisia vaiheita työhaastatteluprosessiinne kuuluu?

Perehdyttäminen

Perehdyttämisen tavoitteet

Perehdyttämisen keskeisimpinä tavoitteina ovat...

valitse mielestäsi kolme (3) sopivinta vaihtoehtoa:

turvata koulun normien ja arvojen säilyminen

luoda uudelle työntekijälle positiivinen mielikuva työyhteisöstä ja työtehtävästä

lisätä uuden työntekijän työssä viihtyisyyttä

pyrkä varmistamaan työvoiman pysyvyys

tutustuttaa työntekijä koulun turvallisuussuunnitelmaan ja turvallisiin työmenetelmiin

koulun opetussuunnitelmaan ja toiminta-ajatukseen perehtyminen

tutustuttaa uudet ja vanhat työntekijät toisiinsa

perehdyttää työntekijät salassapitovelvoitteeseen

joku muu, mikä. Kirjoita enintään kolme mielestäsi keskeisintä perehdyttämisen tavoitetta.

Perehdyttämisen käytänteet

Vastaa alla oleviin väittämiin. Vastausvaihtoehdot ovat: Täysin eri mieltä, Jokseenkin eri mieltä, Ei samaa eikä eri mieltä, Jokseenkin samaa mieltä, Täysin samaa mieltä.

Perehdytyksen koulussamme toteuttaa lähtökohtaisesti aina rehtori.

Täysin eri mieltä.

Jokseenkin eri mieltä.

Ei samaa eikä eri mieltä.

Jokseenkin samaa mieltä.

Täysin samaa mieltä.

Perehdytyksen koulussamme toteuttaa aina sama rehtorin nimeämä henkilö (t)	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	0	0	0	0	0
Koulussamme uuden työntekijän perehdyttäminen on sidoksissa tuleviin työtehtäviin.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	0	0	0	0	0
Koulussamme uuden työntekijän perehdyttäminen on sidoksissa työsuhteen kestoon.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	0	0	0	0	0
Koulussamme uuden työntekijän ammatillinen osaaminen ja aikaisempi työkokemus vaikuttavat perehdyttämisen määrään ja sen syvyyteen.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	0	0	0	0	0

Koulussamme uuden työntekijän tueksi on nimitetty tukihenkilö tai mentori.

Kyllä

Ei

Kouluumme on laadittu kirjallinen perehdyttämisohjelma.

Kyllä

Ei

Jos vastasit edelliseen kysymykseen KYLLÄ. Onko kirjalliseen perehdyttämisohjelmaan laadittu keskeisten asioiden ja tehtävien luettelo?

Jos vastasit edelliseen kysymykseen EI, siirry seuraavaan kysymykseen.

Kyllä

Ei

Perehdyttämiseksi tueksi on laadittu materiaali asioiden itsenäistä opiskelua varten.

Kyllä

Ei

Mitä haluaisitte kertoa uuden työntekijän perehdyttämisen käytänteistä ja niistä saaduista kokemuksista teidän koulussanne?

Kehityskeskustelu

Käytännön järjestelyt / tapahtuma

Vastaa alla oleviin väittämiin. Vastausvaihtoehdot ovat: Täysin eri mieltä, Jokseenkin eri mieltä, Ei samaa eikä eri mieltä, Jokseenkin samaa mieltä, Täysin samaa mieltä.

Käytän kehityskeskustelua varten etukäteen täytettävää lomakepohjaa.	Täysin eri mieltä. <input type="radio"/>	Jokseenkin eri mieltä. <input type="radio"/>	Ei samaa eikä mieltä. <input type="radio"/>	Jokseenkin samaa mieltä. <input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä. <input type="radio"/>
Valmistaudun kehityskeskusteluun kertaamalla edellisen kehityskeskustelun muistion.	Täysin eri mieltä. <input type="radio"/>	Jokseenkin eri mieltä. <input type="radio"/>	Ei samaa eikä eri mieltä. <input type="radio"/>	Jokseenkin samaa mieltä. <input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä. <input type="radio"/>
Järjestän kehityskeskustelun jokaiselle työntekijälle säännöllisesti vähintään yhden kerran kalenterivuoden aikana.	Täysin eri mieltä. <input type="radio"/>	Jokseenkin eri mieltä. <input type="radio"/>	Ei samaa eikä eri mieltä. <input type="radio"/>	Jokseenkin samaa mieltä. <input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä. <input type="radio"/>
Jaan yksittäisen kehityskeskustelun vähintään kahteen erilliseen keskustelukertaan.	Täysin eri mieltä. <input type="radio"/>	Jokseenkin eri mieltä. <input type="radio"/>	Ei samaa eikä eri mieltä. <input type="radio"/>	Jokseenkin samaa mieltä. <input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä. <input type="radio"/>
Kehityskeskustelu on luonteeltaan avoin vuorovaikutteinen keskustelu esimiehen ja työntekijän välillä.	Täysin eri mieltä. <input type="radio"/>	Jokseenkin eri mieltä. <input type="radio"/>	Ei samaa eikä eri mieltä. <input type="radio"/>	Jokseenkin samaa mieltä. <input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä. <input type="radio"/>

Kehityskeskustelussa pyrin saavuttamaan positiivisen ja vuorovaikutteisen ilmapiirin.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	0	0	0	0	0
Kehityskeskustelun aikana pyrin havainnoimaan keskustelukumppanin kehon kielen muutoksia.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	0	0	0	0	0
Kehityskeskustelun päätteeksi laadin keskustelusta muiston, jonka me allekirjoitamme.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	0	0	0	0	0
Kehityskeskustelussa arvioidaan työntekijän työsuorituksiin liittyvää palkanlisää (TSA). TSA on työsuorituksen arvio, kertaluonteinen palkankorotus.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	0	0	0	0	0
Kehityskeskustelussa arvioidaan työntekijän työtehtävien vaativuuden arviointi (TVA). TVA on lukuvuosittain määriteltävä palkanlisä.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	0	0	0	0	0

Mitkä ovat keskeisimmät vaikuttavat tekijät onnistuneen kehityskeskustelun toteuttamisessa?

Kehityskeskustelun merkityksellisyys

Vastaa alla oleviin väittämiin. Vastausvaihtoehdot ovat: Täysin eri mieltä, Jokseenkin eri mieltä, Ei samaa eikä eri mieltä, Jokseenkin samaa mieltä, Täysin samaa mieltä.

Kehityskeskustelun aikana on mahdollista kuulla työntekijöiden näkemyksiä koulun kehittämisestä.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	0	0	0	0	0
Kehityskeskustelu antaa työntekijälle mahdollisuuden kertoa omista työhön liittyvistä kokemuksistaan.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	0	0	0	0	0

Kehityskeskustelu antaa työntekijälle mahdollisuuden kertoa omista työhön liittyvistä tarpeistaan	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	o	o	o	o	o
Kehityskeskustelussa pääsen kuulemaan työntekijän hänelle asettamia ammatillisia tavoitteita.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	o	o	o	o	o
Säännölliset kehityskeskustelut parantavat organisaation työilmapiiriä.	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
	o	o	o	o	o

Mitä haluaisitte kertoa kehityskeskustelusta sopivuudesta ja merkityksellisyydestä yhtenä henkilöstöjohtamisen menetelmänä?

Halutessanne voitte antaa vapaamuotoista palautetta kyselyn tekijälle.

Kiitos vastauksistasi! Hyvää päivänjatkoa!

Liite 3,1 Vastaajien työkokemus rehtorin tehtävästä (n=14)

työkokemus	lukumäärä (n=14)	prosenttia %
0 – 7 vuotta	4	29 %
8 – 15 vuotta	3	21 %
yli 15 vuotta	7	50 %

Liite 3,2 Vastaajien jakauma koulun oppilasmäärän mukaan (n=14)

oppilasmäärä	lukumäärä (n=14)	prosenttia %
alle 200 oppilasta	5	36 %
200 – 400 oppilasta	5	36 %
yli 400 oppilasta	4	29 %
yhteensä	14	100 %

Liite 3,3 Vastaajien jakauma koulun perusopetusryhmien lukumäärän mukaan (n=14)

perusopetusryhmien lukumäärä	lukumäärä (n=14)	prosenttia %
alle 6 perusopetusryhmää	0	0 %
7 – 12 perusopetusryhmää	5	36 %
13 – 18 perusopetusryhmää	3	21 %
yli 18 perusopetusryhmää	6	43 %
yhteensä	14	100 %

Liite 3,4 Kuvaus koulunkäyntiavustajan haastattelurungosta

haastattelurungon pääotsikko ja selite	esimerkkiluonteisia haastattelukysymyksiä
metakompetenssit: yleisluontoiset työelämässä tarvittavat taidot, liittyvät kiinteästi ihmisen persoonallisuuteen	•Kuvaa työhistoriaasi.
tekniset kompetenssit: tehtävään liittyvä ammatillinen osaaminen	• Mitä suomalaiselle perusopetukselle mielestäsi tänä päivänä kuuluu? • Mitkä ovat mielestäsi keskeisimmät osaamisalueet koulunkäyntiavustajan ja aamupäivä ja iltapäivä-ohjaajan tehtävissä, eriytettyinä opettajan osaamisalueista?
organisaation sisäiset kompetenssit: liittyvät kiinteästi organisaatiokulttuuriin	• Mitkä ovat merkittävimmät saavutuksesi edellisessä työpajassasi? • Millaista tiimiorganisoitumista ja työparitoimintaa olet kokenut?
ainutlaatuiset kompetenssit: käytetään joissakin erityisissä tehtävissä	• Mitä sinä erityisesti osaat oppimisvaikeuksissa auttamiseksi? • Mitä sinä erityisesti osaat fyysisesti tai psyykkisesti sairaan lapsen ohjauksessa? • Mitä sinä erityisesti osaat iltapäivätoiminnan ohjauksessa?
Asiantuntija osaa kyllä toimia, mutta ei välttämättä osaa kertoa miksi tekee niin kuin tekee.	• Koetko onnistuneesi haastattelussa, tuomaan osaamisesi ja työntekijäominaisuutesi esiin?

Liite 3,5 Yleisimmän syyt rekryointitarpeen muodostumiselle (n=42)

väite	annettujen vastausten lukumäärä (n=42)	vastausten osuus prosentteina (%)
määräaikaisen sijaisuuden päätyminen	12	29 %
vanhempainloma ja hoitovapaa	10	24 %
vuorotteluvapaa	9	21 %
pitkäaikainen sairaus	6	14 %
yllättävä eläkkeelle jääminen	1	2 %
viran siirto toiseen kouluun	1	2 %
opintovapaa	1	2 %
jokin muu, mikä: uusi virka	1	2 %
jokin muu, mikä: eläkkeelle siirtymisen takia irtisanoutuminen	1	2 %
irtisanoutuminen	0	0 %
kuolemantapaus	0	0 %
	yhteensä 42 kpl	100 %

Liite 3,6 Tavoittavimmat ulkoiset rekryointikanavat (n=14)

vastaus	annettujen vastausten lukumäärä (n=14)	vastausten osuus prosentteina (%)
TE-keskus	5	36 %
kohdeorganisaation internetsivut	5	36 %
jokin muu mikä: Kuntarekry	2	14 %
suorahaku (headhunting)	1	7 %
ammattilehti	1	7 %
sanomalehti	0	0 %
sosiaalinen media	0	0 %
yhteensä:	14	100 %

Liite 3,7 Työhaastatteluun kutsuttavien määrä (n=14)

vastaus	annettujen vastausten lukumäärä (n=14)	vastausten osuus prosentteina (%)
1 – 2	0	
3 – 4	14	
5 – 7	0	
8 – 9	0	
jokin muu, mikä	0	
yhteensä:	14	100 %

Liite 3,8 Työhaastattelun kesto (n=14)

vastaus	annettujen vastausten lukumäärä (n=14)	vastausten osuus prosentteina (%)
15 – 30 minuuttia	0	0 %
30 – 45 minuuttia	14	100 %
45 – 60 minuuttia	0	0 %
yli 60 minuuttia	0	0 %
yhteensä:	14	100 %

Liite 3,9 Haastattelijoiden lukumäärä (n=14)

vastaus	annettujen vastausten lukumäärä (n=14)	vastausten osuus prosentteina (%)
1	1	7 %
2	7	50 %
3	2	14 %
4	4	29 %
5 tai enemmän	0	0 %
yhteensä:	14	100 %

Liite 3,10 Haastattelumenetelmä (n=14)

vastaus	annettujen vastausten lukumäärä (n=14)	vastausten osuus prosentteina (%)
yksilöhaastattelu	14	100 %
ryhmähaastattelu	0	0 %
yhteensä:	14	100 %

Liite 3,11 Suositteijoiden kysyminen (n=14)

vastaus	annettujen vastausten lukumäärä (n=14)	vastausten osuus prosentteina (%)
ei	8	57 %
kyllä	6	43 %
yhteensä:	14	100 %

Liite 3,12 Uuden työntekijän tueksi on nimitetty tukihenkilö tai mentori (n= 14)

vastaus	annettujen vastausten lukumäärä (n=14)	vastaus prosentteina (%)
kyllä	8	57 %
ei	6	43 %
yhteensä:	14	100 %

Liite 3,13 Kouluumme on laadittu kirjallinen perehdyttämishjelma

vastaus	annettujen vastausten lukumäärä (n=14)	vastaus prosentteina (%)
kyllä	9	64 %
ei	5	36 %
yhteensä:	14	100 %

Liite 3,14 Kirjalliseen perehdyttämishjelmaan on laadittu keskeisten asioiden ja tehtävien luettelo (n=10)

vastaus	annettujen vastausten lukumäärä (n=10)	vastaus prosentteina (%)
kyllä	9	90 %
ei	1	10 %
yhteensä:	10	100 %

Liite 3,15 Perehdyttämisen tueksi on laadittu materiaali asioiden itsenäistä opiskelua varten (n=14)

vastaus	annettujen vastausten lukumäärä (n=14)	vastaus prosentteina (%)
kyllä	9	64 %
ei	5	36 %
yhteensä:	14	100 %