

Peruskoulun opettajien kokemuksia vahvuuksia tukevasta ja tukemattomasta  
johtamisesta

Veronica Aura

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Aikuiskasvatustiede

Lapin yliopisto

Kevät 2025

## Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Peruskoulun opettajien kokemuksia vahvuuksia tukevasta ja tukemattomasta johtamisesta

Tekijä: Veronica Aura

Koulutusohjelma/oppiaine: Aikuiskasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 69 + 2 liitettä

Vuosi: 2025

### Tiivistelmä

Tämän tutkielman tavoitteena on kuvata ja tulkita, minkälaisista tekijöistä peruskoulun opettajien kokemus vahvuuksia tukevasta tai tukemattomasta johtamisesta rakentuu, ja kuinka opettajat kokevat vahvuuksia tukevan johtamisen. Tutkimus on toteutettu fenomenologis-hermeneuttisena tutkimuksena. Aineisto muodostuu viiden peruskoulun opettajan puolistrukturoiduista haastatteluista, jotka olen analysoinut fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen nojautuvalla aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Opettajien kokemukset vahvuuksia tukevasta ja tukemattomasta johtamisesta rakentuivat neljästä merkityskokonaisuudesta, joita olivat opettajan yksilönä tunteminen ja yksilöllisyyden arvostaminen, yksilölliset mahdollisuudet työssä, vuorovaikutussuhde opettajan ja rehtorin välillä sekä johdettu kulttuuri ja ilmapiiri. Muodostuneiden merkityskokonaisuuksien perusteella voidaan päätellä, että tähän tutkimukseen osallistuneilla opettajilla vahvuuksia tukevan tai tukemattoman johtamisen kokemus rakentuu kokonaisvaltaisesti niin käytännön tasolla kuin vuorovaikutuksessa, kulttuurissa ja ilmapiirissä. Opettajia yhdistäviä kokemuksia olivat yksilölliset kehittymismahdollisuudet, vaikutusmahdollisuudet työhön, mahdollisuus mennä keskustelemaan rehtorin kanssa tarvittaessa sekä kokemukset rehtorilta saadusta kiitollisuudesta ja luottamuksesta osoituksena yksilöllisyyden arvostuksesta. Opettajien kokemukset erosivat yksilöidyn palautteen saamisessa, arvostettiin johtamisessa enemmän tietynlaisia persoonia ja toimintatapoja vai moninaisuutta, minkälaista vuorovaikutus sekä keskustelu rehtorin ja opettajan välillä oli, kuinka hyvä tuli huomatuksi sekä kuinka hyväksytyksi opettaja koki avoimen puheen johdetussa kulttuurissa ja ilmapiirissä. Yhtenevät kokemukset voivat kertoa opettajan työssä toteutuvasta autonomiasta ja pedagogisen johtamisen merkityksestä rehtorin työssä. Eriävät kokemukset voivat viitata eroihin siinä, kuinka merkityksellisinä opettajien vahvuudet ja yksilöllisyys tiedostetaan tai nähdään osana arjen toimintaa, kulttuuria ja johtamista.

**Avainsanat:** Vahvuudet, vahvuuksia tukeva johtaminen, opettajat, rehtorit, fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus, aineistolähtöinen sisällönanalyysi

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	4
2	REHTORIN JOHTAMISTYÖN JAOTTELUA AIKAISEMMAN TUTKIMUKSEN VALOSSA .....	7
3	VAHVUUKSIA TUKEVA JOHTAMINEN.....	12
	3.1 Positiivinen psykologia ja vahvuudet.....	12
	3.2 Vahvuuksia tukevan johtamisen taustaa.....	17
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	23
	4.1 Kokemuksen tutkimus ja fenomenologis-hermeneuttinen lähtökohta.....	23
	4.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys.....	25
	4.3 Aineiston keruu ja tutkittavat .....	26
	4.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	29
5	OPETTAJIEN KOKEMUKSIA VAHVUUKSIA TUKEVASTA JA TUKEMATTO- MASTA JOHTAMISESTA .....	35
	5.1 Yksilönä tunteminen ja yksilöllisyyden arvostaminen .....	35
	5.2 Yksilölliset mahdollisuudet työssä.....	41
	5.3 Vuorovaikutussuhde opettajan ja rehtorin välillä .....	43
	5.4 Johdettu kulttuuri ja ilmapiiri.....	49
6	JOHTOPÄÄTÖKSET JA TUTKIMUKSEN ARVIOINTI.....	54
	6.1 Johtopäätökset.....	54
	6.2 Tutkimuksen arviointi .....	60
	LÄHTEET .....	64
	LIITTEET .....	71

## 1 JOHDANTO

Yksilöiltä vaaditaan yhä moninaisempaa osaamista sekä halua että kykyä jatkuvaan oppimiseen (Pantzar 2020, 20). Samaan aikaan työuupumus, mielenterveysperustaiset sairaslomat ja kuormittuneisuus ovat lisääntyneet ja työntekijöiden hyvinvointi sekä jaksaminen on merkittävä yhteiskunnallinen huolenaihe (Suomen mielenterveys ry 2023). Myös opettajien työtä ovat haastaneet lisääntyneet työn vaatimukset ja jatkuvasti muuttuva työ. Työntekijän hyvinvointi sekä mahdollisuus ja halu kehittää osaamistaan vaikuttavat toisiinsa. Keinoja sekä hyvinvoinnin että osaamisen kehittämisen tueksi tarvitaan. (Golnick & Ilves 2021, 28, 30, 37; Melkko & Ilves 2024, 18.)

Vahvuuksien tunnistamisella ja säännöllisellä käyttämisellä on havaittu olevan laajasti positiivisia vaikutuksia hyvinvointiin (ks. esim. Miglianico, Dubreuil, Miquelon, Bakker & Martin-Krumm; Wilson, Foster, Tay 2023). Viime vuosina tutkimuksessa on kiinnostuttu myös luontevahvuuksien hyödyistä ja merkityksistä työelämässä sekä johtamisen merkityksestä yksilön mahdollisuuksiin hyödyntää vahvuuksiaan työssään (ks. esim. Bakker, Hetland, Olsen & Espevik 2019; Els, Mostert & van Woerkom 2018; Mubashar & Harzer 2023; Mäkelä, Kangas, Korhakiangas & Laitinen 2023; Zuberbühler, Calcagni & Salanova 2023). Luontevahvuuksilla tarkoitetaan Petersonin ja Seligmanin (2004) mukaan jokaiselta yksilöltä löytyviä positiivisia ja kehitettäviä ominaisuuksia, joiden käyttämistä luonnehtivat luontaisuus, mielekkyys ja itselle tärkeiden ja arvokkaiden asioiden toteuttaminen. Luontevahvuuksien ominaispiirteitä työssä on, että niitä halutaan käyttää, ne ovat voimavara, sekä vahvuuksina ne tuovat onnistumisen paikkoja ja mielekkyyttä työhön, mikä on tärkeää esimerkiksi uupumuksen ehkäisyssä. Työssä on tärkeä saada onnistumisia, tunnustusta ja arvostusta työstään suojaavina tekijöinä. (Wenström 2020b; Räsänen 100–101.) Vahvuuksien käsitteellä voidaan viitata myös laajempaan vahvuusnäkemykseen (ks. Esim. Wenström 2020b). Laajan vahvuusnäkemysten keskiössä ovat luontevahvuudet. Luontevahvuuksilla on yhteydet kaikkiin muihin vahvuuksien osa-alueisiin, joita ovat luontainen kyvykkyys, kiinnostukset, arvot, resurssit sekä osaamiset ja taidot (Wenström 2020b, 131).

Vahvuuksien tunnistamisella ja käyttämisellä on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia esimerkiksi työntekijän hyvinvointiin, työssä suoriutumisen ja tehokkuuteen sekä yleisesti toimivampaan organisaatioon (ks. esim. Bakker & van Woerkom 2018; Miglianico ym. 2020).

Viimeaikaisissa tutkimuksissa on tunnistettu johtajuuden merkitys vahvuuksien käytön kannalta. On havaittu, että niissä organisaatioissa, joissa vahvuuksien käyttöä tuetaan, työntekijät ovat taipuvaisempia käyttämään vahvuuksiaan. (ks. esim. van Woerkom & Meyers 2015; van Woerkom, Oerlemans & Bakker 2016, 393.)

Opettajien tyytyväisyys rehtorin johtamistyöhön on ollut opettajien työolobarometritutkimusten mukaan vaihtelevaa. Viimeisimmässä tutkimuksessa noin kolmannes opettajista määritteli esihenkilönsä hyväksi esihenkilöksi. (Melkko & Ilves 2024, 18). Myös kokemukset johdon toiminnasta ovat olleet vaihtelevia palautteen saamisessa, tiedon kulusta johdon ja henkilöstön välillä, kuinka kiinnostuneita johto on opetushenkilöstön mielipiteistä työhön liittyvissä asioissa sekä osoittaako johto osoittaako johto arvostusta kaikkien työtä kohtaan. Osa opettajien kokemuksista on ollut sekä erittäin positiivisia ja osa erittäin negatiivista. (Melkko & Ilves 2024, 16–17, 18.) Tulokset viittaavat siihen, että henkilöstön johtaminen kouluissa ei ole tasa-laatuista eikä tapahdu samojen toimintatapojen kautta.

Wenström (2020b, 127) kuvaa että kasvatus- ja opetusalailla ei hyödynnetä riittävästi työntekijöiden vahvuuksia. Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja tulkita, minkälaisista tekijöistä peruskoulun opettajien kokemus vahvuuksia tukevasta tai tukemattomasta johtamisesta muodostuu, ja minkälaisia merkityksiä kokemuksiin liitetään. Tässä tutkimuksessa viitataan vahvuuksien käsitteellä edellä mainitun laajan vahvuusnäkömyksen (ks. Wenström 2020b, 131) keskiöön eli luontevahvuuksiin ja Petersonin ja Seligmanin (2004) määritelmään luontevahvuuksista. Vahvuuksia tukevalla ja tukemattomalla johtamisella viitataan tässä tutkimuksessa opettajien kokemuksiin tekijöistä, joilla johtamisessa tuetaan tai ei tueta opettajan työssä olemista ja toimimista vahvuuksiensa kautta. Petersonin ja Seligmanin (2004) luontevahvuuksien määritelmä on vahvuuksien alkuperäiskäsite, jota on tutkittu laajasti. Myös tässä tutkimuksessa käsittelemäni vahvuuksia koskevat tutkimukset pohjautuvat Petersonin ja Seligmanin luontevahvuuksien käsitteeseen. En kuitenkaan tässä tutkimuksessa poissulje laajan vahvuusnäkömyksen muita vahvuus osa-alueita, koska ne ovat kytköksissä myös luontevahvuuksien käsitteeseen. Oletan, että opettajien kokemukset vahvuuksista voivat ilmetä myös muilla laajan vahvuusnäkömyksen osa-alueilla luontevahvuuksia ilmentävinä asioina.

Tutkimuksen teoreettinen osa jakautuu kahteen osaan: ensin käsittelen rehtorin johtamistyötä aiempaan tutkimukseen pohjaten, ja toisessa osassa jäsentelen vahvuuksia tukevan johtamisen teoreettista taustaa. Teoriaosassa tarkastelen positiiviseen psykologiaan pohjautuvaa vahvuuksien tutkimusta sekä vahvuuksien merkitystä työelämässä. Lopuksi tarkastelen vahvuuksia tukevan johtamisen käsitettä aiempaan tutkimukseen nojaten. Luvussa 4 käsittelen tutkimuksen

metodologista taustaa ja toteutusta aineistonkeruusta analyysiin. Luvussa 5 esittelen tutkimuksen tulokset, ja viimeisessä luvussa teen johtopäätökset sekä arvioin tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

## 2 REHTORIN JOHTAMISTYÖN JAOTTELUA AIKAISEMMAN TUTKIMUKSEN VALOSSA

Vaikka tässä tutkimuksessa pääkäsitteet muodostuvat vahvuuksista ja vahvuuksia tukevasta johtamisesta, näen tärkeäksi käsitellä tiiviisti myös, minkälaisista tekijöistä rehtorin johtaminen muodostuu. Kouluorganisaation johtamiseen liittyy erityispiirteitä, jotka näen tärkeinä ymmärtää, kun tutkin opettajien kokemuksia johtamisesta. Käsitteelen tässä luvussa, kuinka rehtorin johtamistyötä on jaoteltu ja käsitteellistetty, ja nostan esiin myös opettajien kokemuksia johtamisesta. Opettajien kokemuksia johtamisesta on kartoitettu Opetusalan ammattijärjestön (OAJ) työolobarometri -tutkimuksilla sekä kansainvälisillä OECD:n johtamalla opetuksen ja oppimisen TALIS (*eng. Teaching and learning international survey*) -tutkimuksilla.

Rehtorin työnkuvaa on jaoteltu ja käsitteellistetty eri tavoin. Suomen rehtorit Ry on nimennyt rehtorin työn osa-alueiksi hallinnollisen työn, johtamisen ja kehittämisen (Opetushallitus 2013, 14, 42). Alava, Kovalainen ja Risku (2021) taas puhuvat rehtorin työstä esimerkiksi talous- ja henkilöstöhallinnollisena työnä sekä pedagogisena johtamisena. Lahtero ja Salonen (2022) ovat kuvanneet rehtorin työn jakautuvan arjen johtamistyöhön sekä syvän tason johtamiseen: symboliseen johtamiseen ja kulttuurin johtamiseen (Lahtero & Salonen 2022, 56–58, 62). Arjen johtamistyö voidaan jakaa edelleen kolmeen osaan: tekniseen johtamiseen, pedagogiseen johtamiseen ja henkilöstön johtamiseen (Lahtero & Laasonen 2022, 207; Lahtero & Salonen 2022, 65). Nämä ovat koulun johtamisen perusta, jota ilman Lahteron ja Salosen (2022, 56) mukaan koulua ei ole mahdollista johtaa laadukkaasti. Näissä rehtorin työnkuvan erilaisissa jäsenyksissä on yhteisiä piirteitä: kuvaukset pitävät sisällään rehtorin hallinnollista, strategista ja tosiasioiden hoitamiseen keskittyvää työtä sekä henkilöstön ja koulun johtamiseen sekä kehittämiseen liittyvää työtä. Lahteron ja Salosen (2022) jäsenyys eroaa muista jäsenyksistä huomioiden myös arjen johtamisen lisäksi syvätason johtamisen. Heidän mukaansa ero erinomaisen ja hyvän rehtorin välillä ilmenee rehtorin kyvyssä johtaa koulua symbolisella ja kulttuurisella tasolla (Lahtero & Salonen 2022, 62).

Teknisellä johtamisella tarkoitetaan niin sanottua strategista johtamista, organisointia, työn rakenteistamista ja suunnittelutyötä. Siihen sisältyy myös rehtorin hallinnollinen työ. Teknistä johtamista pidetään koulun toiminnan perusedellytyksenä. Tekninen johtaminen, ja erityisesti hallinnollinen työ, usein yli korostuu rehtorin työssä. (Lahtero & Salonen 2022, 54, 56–57.) Myös työolobarometri- ja TALIS-tutkimusten mukaan hallinnollinen työ vie liikaa aikaa

rehtorien työstä, minkä vuoksi muille keskeisille työtehtäville aikaa ei ole riittävästi (Taajamo & Puhakka 2019, 45–46; Golnick & Ilves 2021, 14–16).

Henkilöstön johtamista on kuvattu johtamisen inhimilliseksi osa-alueeksi, jonka keskiössä on erityisesti tarpeiden, motivaation sekä hyvinvoinnin johtaminen. Henkilöstön johtamista pidetään erittäin tärkeänä koulutoiminnan sujuvuuden kannalta. (Lahtero & Salonen 2022, 56–58.) Keskeisiksi henkilöstön johtamisen tehtäviksi on nimetty muun muassa on esihenkilönä toimiminen, vaikeiden henkilöstötilanteiden ratkaiseminen, kehityskeskustelut, työntekijöiden motivointi, ikäjohtaminen, hyvinvoinnista huolehtiminen, rehtorin ja opettajien välisen vuorovaikutuksen ylläpitämisen, tuen tarjoamisen opettajille, haastavissa tilanteissa opettajien auttaminen, osaamisen johtaminen sekä läsnäolo (Lahtero & Salonen 2022, 58; Opetushallitus 2013, 40–41). Opettajat kokevat esihenkilötyön erittäin merkittäväksi työhyvinvoinnin kannalta. Hyvinvointijohtamisen on kuitenkin todettu olevan rehtorin työssä haastavaa ja on arvioitu, että rehtorien työkykyjohtamista tulisi vahvistaa. (Golnick & Ilves 2021, 25, 27, 38; Opetushallitus 2013, 40–41.)

Rehtorilta edellytetään myös kykyä sitouttaa henkilöstö jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen ja yhteistyöhön, sekä taitoa muutosjohtamiseen (Opetushallitus 2013, 33). Henkilöstön johtaminen onkin kiinteästi yhteydessä pedagogiseen johtamiseen, jolla viitataan kaikkiin johtamisen prosesseihin, jotka tähtäävät koulun perustehtävän eli oppilaiden oppimisen saavuttamiseen. Pedagoginen johtaminen sisältää strategista johtamista, rehtorin ja opettajien välisen vuorovaikutuksen ylläpitämistä, tuen tarjoamista opettajille, koko koulua koskevan linjausten tekemistä, osaamisen johtamista ja opettajan profession kokonaisvaltaista kehityksen tukemista. Pedagoginen johtaminen on siis koko koulun opetuksen ja oppimisen johtamista ja on osa lähes kaikkea johtamistyötä. (Lahtero & Salonen 2022, 54; Opetushallitus 2013, 17, 27.)

Pedagogisen johtamisen käsitteen laajalle ulottuvuutta on kuvattu laajan pedagogisen johtamisen käsitteellä (Lahtero & Laasonen 2021; Opetushallitus 2013, 217). Laaja pedagoginen johtaminen on kaikkialle koulun johtamiseen ulottuvaa. Laajaan pedagogiseen johtamiseen sisältyvät paitsi aikaisemmin mainitut päivittäisen johtamisen osa-alueet – tekninen, pedagoginen ja henkilöstön johtaminen, myös symbolinen johtaminen ja kulttuurin johtaminen. (Lahtero & Salonen 2022, 62–66.) Laajaa pedagogista johtamista on jaoteltu edelleen suoraan ja epäsuoraan pedagogiseen johtamiseen. Suora pedagoginen johtaminen viittaa oppimisen ja opettamisen prosesseihin kohdistuvaan, ja epäsuora pedagoginen johtaminen taas oppimisen ja opettamisen ympäristöihin kohdentuvaan johtamiseen. Tätä on esimerkiksi opettajien kehittymistä ja osaamista tukeva johtaminen. (Lahtero & Laasonen 2021, 207.) Kansainvälisistä vertailuista

voidaan havaita, että rehtoreilla menee vähiten aikaa opettajien opetustaitojen kehittämisen tukemiseen muihin TALIS-maihin verrattuna. Opettajan työtä ei myös juurikaan havainnoida Suomessa. (Taajamo & Puhakka 2019, 26, 68, 66–71, 81–87.) Pedagogisen johtamisen rooli nähdään silti jo nyt yhtenä keskeisimmistä rehtorin työnkuvista, ja sen roolin odotetaan yhä vain vahvistuvan tulevaisuudessa (Opetushallitus 2013, 17). Tämän päivän rehtoria on kuvattu ennen kaikkea osaamisen johtajaksi ja opettajien kehittämisen tukijaksi (Lahtero & Salonen 2022, 53). Henkilöstön johtaminen ja pedagoginen johtaminen ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa (Lahtero & Salonen 2022, 59), eli henkilöstö ja henkilöstön johtaminen on erottamaton osa koulun perustavoitteen saavuttamista sekä koulun kehittymistä.

Henkilöstön johtaminen ja johtamisen taidot ovat nousseet rehtorien ja rehtoreiksi opiskelevien opettajien kuvauksissa tärkeiksi työn osa-alueiksi. Henkilöstön johtamisella ja johtamisen taidoilla on viitattu vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitoihin. (Risku & Alava 2021, 16–17.) Myös opettajien kokemuksissa hyväksi koetussa esihenkilötyössä ovat korostuneet rehtorin vuorovaikutustaidot sekä vuorovaikutuksessa tapahtuva johtamistoiminta, kuten säännöllinen keskustelu, esihenkilön läsnäolo ja kuuntelutaidot, palautteen saaminen, luottamus, avoimuus ja kannustus (Golnick & Ilves 2021). Tutkimuksessa keskeisenä henkilöstön johtamisen osa-alueena on nähty myös henkilökunnan motivointi kehittämään osaamistaan niin yksilöinä kuin organisaationa (Risku & Alava 2021, 16–17). Työolobarometritutkimusten mukaan on yleisempää, että rehtori kannustaa kehittämään osaamistaan usein, mutta vain reilusti alle puolet opettajista on kokenut, että henkilöstön sekä toiminnan kehittämiseen panostetaan paljon (Golnick & Ilves 2021, 29; Melkko & Ilves 2024, 15). Kehittämisen edellytykseksi on tulkittu muun muassa ihmisten johtaminen, kommunikaatio, yhteistyö ja toimintakulttuurin kehittäminen (Risku & Alava 2021, 16–17). Tästä huolimatta rehtorilta ei kuitenkaan ole erikseen edellytetty näyttöä tai koulutusta johtamistaidosta tai -kyvystä, vaikka sen lisäämistä rehtorin kelpoisuusvaatimukseen on ehdotettu jo vuonna 2013 rehtorin työnkuvaa, koulutuksen määrittämistä ja kelpoisuuden uudistamista käsittelevässä Opetushallituksen raportissa (ks. Opetushallitus 2013, 8). On esitetty, että rehtorin nykyiset pätevyysvaatimukset eivät valmista riittävästi ihmisten johtamiseen (Risku & Alava 2021, 17). Selkeä ja määrätietoinen johtamisosaaminen on nähty edellytyksenä onnistuneelle kehittämis- ja hyvinvointijohtamiselle. Vaikka rehtorin johtamistaitoa mainitaan arvioitavan rehtoria vallittaessa, on johtamistaidon edellytyksen puuttuminen poikkeavaa verrattuna muiden virkatehtävien vaatimuksiin. (Opetushallitus 2013, 8, 20.)

Koulun toimintaa ohjaavat lainsäädäntö, valtakunnalliset opetussuunnitelmat sekä kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Nämä tekijät määrittävät paitsi oppimisen sisältöjä ja

oppimisen sekä opetuksen toteutusta, myös koulussa tavoiteltavaa kulttuuria sekä arvoja. (Lahtero & Salonen 2022, 8; Risku & Alava 2021.) Myös rehtorin arvojen tulisi nojautua yhteisesti hyväksytyihin ja perusopetussuunnitelmaan pohjautuviin arvoihin. Näitä arvoja ovat oppilaan oikeus hyvään opetukseen, sivistys, tasa-arvo ja demokratia, kulttuurinen moninaisuus rikkautena, kestävä elämäntapa, ihmisyyden ja oppilaan ainutlaatuisuus. (Lahtero & Salonen 2022, 9). Rehtorilla on myös henkilökohtaisia arvoja, jotka ohjaavat toimintaa, päätöksentekoprosesseja ja henkilöstötyön käytännön toteutuksia (Liusvaara 2014). Myös rehtorin oma johtamiskäsitys ohjaa johtamistyötä. Johtamiskäsitys vaikuttaa käytännön toimintatapoihin kuten dialogin ja yhteistyön toteutumiseen. (Korva, Ervast, Suoheimo & Lantela 2021.)

Symbolinen johtaminen viittaa tapahtumille annettuihin merkityksiin ja tulkintoihin, joita johtamisella ohjataan. Symbolista johtamista ovat kaikki ne asiat, mitä rehtori viestii sanoillaan ja toiminnallaan. Merkitysten johtaminen on myös perustarpeen johtamista. Kulttuurin johtaminen taas on strukturoitua symbolista johtamista, eli toisin sanoen symbolien ja merkitysten verkosto, jonka kautta todellisuutta ymmärretään ja rakennetaan toiminnan kautta. (Lahtero & Salonen 2022, 62–66; Lahtero 2011, 66.) Kulttuurin johtaminen on myös epäsuoraa ja syvää pedagogista johtamista (Lahtero & Salonen 2022, 63–64). Jotta johtaja voi kehittää kouluorganisaatiota, tulee rehtorin tiedostaa, minkälainen kulttuuri koulussa vallitsee (Lahtero 2011, 17).

Ennen kaikkea merkitysten ja tulkintojen johtamisella johdetaan henkilöstön sitoutumista ja luottamusta (Lahtero & Salonen 2022, 62–63). Symbolinen johtaminen ja kulttuurin johtaminen ei ole aina tiedostettua, vaan edellyttää itsetietoisuutta ja herkkyyttä toisia ihmisiä kohtaan. Se edellyttää myös selkeää näkemystä suunnasta ja tietoa organisaation toiminnasta. (Lahtero & Salonen 2022, 62–63; Lahtero 2011, 66.) Huomion arvoista on, että symbolinen johtaminen ja kulttuurin johtaminen ovat aina osa johtamistoimintaa, vaikka niitä ei johdettaisi tiedostetusti. Symbolinen johtaminen ja kulttuurin johtaminen kuvaavat asioita, merkityksiä ja arvostettuja tekijöitä, joita koulussa pidetään tärkeinä. Nämä näkyvät teknisessä, pedagogisessa ja henkilöstön johtamisessa – koulun arjen muodostavassa johtamisessa. Merkitykset, arvostukset ja tärkeinä pidetyt tekijät ovat johtamisessa syvällä olevia tekijöitä, jotka ovat tärkeitä optimaalisen sitoutumisen ja suoriutumiskyvyn takaamiselle. (Lahtero & Salonen 2022, 62–63.) Kulttuurin johtaminen ja kehittäminen ovat johtamisen keskeisimpiä tehtäviä, ja ne toimivat välineinä myös muulle strategiselle kehittämiselle ja työntekijän tahtotilan löytämiselle. Uusien ideoiden, käytänteiden ja valikoivan käyttöönnoton vahvistaminen sekä samaan aikaan opettajan asiantuntijuuden ja luovuuden tukeminen ovat tärkeitä kulttuurin kehittymiselle. (Lahtero & Salonen 2022, 64.) Johtamisen kulttuuria voidaan kuitenkin kehittää vasta, kun se tiedostetaan

(Korva ym. 2021). Symbolisen johtamisen ymmärtäminen ja hyödyntäminen johtamisessa voi auttaa tehokkaan organisaation luomisessa (Lahtero 2011, 66).

Rehtori toimii toimintakulttuurinsa esimerkkinä. Lahtero (2011, 67) kuvaa rehtorin vastuuksi paitsi luoda ja vahvistaa koulunsa toimintakulttuurin symboleja, myös toimia itse symbolina, toisin sanoen ohjaavana koulukulttuurin roolimallina. Merkityksillä viestitään strategiasta ja visiosta, organisatorisia symboleita, joiksi rehtori ruumiillistuu. Rehtori valikoivalla käyttäytymisellään ja toiminnallaan ilmaisee sen, mikä on tärkeää ja arvostettua. Näin koulussa johdetaan myös organisaation identiteettiä. (Lahtero 2011, 67–68.)

Rehtorin työtä on jaoteltu eri tavoin, mutta sisällöt ovat pääpiirteiltään samansuuntaiset kussakin jaottelussa. Mikään rehtorin johtamistyön osa-alueista ei ole yksi ylitse muiden, vaan kunkin oikea-aikaista ja -paikkaista soveltamista pidetään kriittisenä koulun toiminnan kannalta. (Lahtero & Salonen 2022, 58–59.). Selvää on, että rehtorin työ on laaja-alaista, ja pitää sisällään monia tehtäviä ja vastuualueita. Kiire, työnkuvan laajuus ja epäselkeys, suuri työmäärä ja paljon työaikaa vievät hallinnolliset tehtävät ovatkin yleisesti koettuja haasteita rehtorin työssä (Opetushallitus 2013, 40–41). Jaettu johtaminen onkin yleistynyt kouluissa. Rehtori ei siis vastaa yksin kaikesta johtamistyöstä, vaan myös muun muassa opettajat johtavat omaa työtään sekä osallistuvat johtamisen prosesseihin (Korva ym. 2021). Esimerkiksi laajan pedagogisen johtamisen onnistuminen edellyttää jaettua johtajuutta (Opetushallitus 2013, 27). Jaetun johtajuuden yleistymisestä huolimatta rehtorilla on edelleen päävastuu koulun johtamisesta, ja koulu on säilyttänyt asemansa byrokraattishierarkkisena organisaationa (Korva ym. 2021, 223–227).

### 3 VAHVUUKSIA TUKEVA JOHTAMINEN

Tässä teoriani toisessa osassa syvennyn vahvuuksia tukevan johtamisen teoriataustaan, joka muodostuu positiivisesta psykologiasta ja sen sisälle sijoittuvasta vahvuustutkimuksesta. Aluksi käsittelen luvussa 3.1 vahvuuksien käsitettä, vahvuuksiin liittyvää tutkimusta sekä vahvuuksien merkitystä ja hyötyjä työelämässä. Luvussa 3.2 avaan vahvuuksia tukevaa johtamista sekä vahvuusperustaista psykologista ilmapiiriä osana vahvuuksia tukevaa johtamista aikaisempaan tutkimukseen nojaten.

#### 3.1 Positiivinen psykologia ja vahvuudet

Positiivinen psykologia on ollut kiinnostunut sekä yksilöiden että yhteisöjen hyvinvoinnista ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Positiivisen psykologian tavoitteena on ollut vahvistaa ja hyödyntää sitä, mikä niin yksilöissä kuin yhteisöissä toimii. Kyse on yksilöiden ja yhteisöjen erilaisten voimavarojen löytämisestä, hyvinvoinnin kasvattamisesta sekä pahoinvoinnin ennaltaehkäisystä. (Seligman & Peterson 2004.) Positiivisen psykologian synnyn taustalla on vastata siihen, mihin perinteinen psykologia ei ole kyennyt vastaamaan riittävästi. Perinteistä psykologiaa on leimannut sekä diagnoosikeskeisyys, joka ohjasi pitkään käsitystä hyvinvoinnista. Hyvinvoinnin nähtiin ennen positiivisen psykologian syntyä tarkoittavan diagnoosien puuttumista. Kun havaittiin, että pahoinvoinnin poistaminen ei riitä takaamaan hyvinvointia, alettiin kiinnostua onnellisuuden ja hyvinvoinnin synnystä ja näihin vaikuttavista tekijöistä. (Peterson & Seligman 2004, 4.) Tämä oli pohjana positiivisen psykologian tutkimuksen synnylle ja Martin Seligmanin ja Mihály Csíkszentmihályin tutkimustavoitteelle tutkia hyvinvointia kaikilta sen puolilta: mitkä asiat tekevät onnelliseksi ja saavat yksilöt sekä yhteisöt menestymään, kukois-tamaan ja kestämaan läpi haasteiden ja vastoinkäymisten (Peterson & Seligman 2004, 2006, 322–323). Tämä oli pohjana myös vahvuuksien tutkimukselle, joka on tänä päivänä yksi positiivisen psykologian keskeisimmistä tutkimuskohteista.

Vahvuuksien tutkimus paikantuu Hyveet toiminnassa (*eng. Values in Action*) -hankkeeseen. Hankkeen tavoitteena oli tutkia ja käsitteellistää hyvää luonnetta. (Peterson & Seligman 2004, 3–4.) Peterson ja Seligman (2004, 4) kuvaavat hyvän luonteen löytämisen olevan silta hyvään elämään. Hyvällä luonteella he tarkoittavat moraalisesti arvokasta, tavoiteltavaa ja luonteenvahvuuksista muodostuvaan hyveellistä luonnetta. Ajatus hyveellisestä luonteesta pohjautuu

antiikin moraalifilosofien ajatuksiin, joiden mukaan ihmisen tulisi kehittää hyvää luonnetta. Hyvän luonteen kautta nähtiin mahdolliseksi saavuttaa hyvinvointia ja onnellisuutta. Antiikin moraalifilosofien hyvekäsitteissä on yhtymäkohtia tämän päivän kaikissa tunnetuissa kulttuureissa jaettuun universaaliin hyveajatteluun: ihminen voi hyvin tehdessään itselleen tärkeitä ja arvokkaita asioita, eli toteuttaessaan hyveitä. (Peterson & Seligman 2004, 4, 9–10.) Hyveet toiminnassa eli VIA-hankkeen hyvän luonteen tutkiminen perustui pitkään ja laajaan tutkimustyöhön, jonka tavoitteena oli tutkia kaikki luonteenvahvuuksista. Laajan esityön jälkeen hankkeessa luotiin kriteerit luonteenvahvuuksien määrittelyä varten. (Peterson & Seligman 2004, 15–17.) Kriteeristön pohjalta muodostettiin hyveiden ja luonteenvahvuuksien VIA-luokittelu, jota on tutkittu laajasti kansainvälisesti. VIA-luokittelussa hyvä luonne käsitteellistettiin ilmenevän kuuden hyveen ja 24:n luonteenvahvuuden kautta. Hyveet ja niitä ilmentävät luonteenvahvuudet olen kuvannut taulukossa 1.

*Taulukko 1 Luonteenvahvuuksien VIA-luokittelu (Peterson & Seligman 2004)*

<b>HYVE</b>	<b>LUONTEENVAHVUUS</b>
Viisaus	Luovuus, uteliaisuus, arviointikyky, oppimisen ilo ja näkökulmanottokyky
Rohkeus	Rohkeus, sinnikkyys, rehellisyys ja innostus
Inhimillisyys	Rakkaus, ystävällisyys ja sosiaalinen älykyys
Oikeudenmukaisuus	Yhteistyö, reiluus ja johtajuus
Kohtuullisuus	Anteeksianto, vaatimattomuus, harkitsevuus ja itsesäätelykyky
Henkisyys	Kauneuden ja erinomaisuuden arvostaminen, kiitollisuus, toiveikkuus, huumori ja henkisyys

VIA-luokittelu jakautuu kolmeen hierarkkiseen tasoon: hyveisiin, luonteenvahvuuksiin ja tilanteellisiin teemoihin. Hierarkian ylimpänä ovat kuusi universaalisti tunnettua hyvän luonteen ydinominaisuutta. Näitä ovat viisauden, rohkeuden, inhimillisyyden, oikeudenmukaisuuden,

henkisyiden ja kohtuullisuuden hyveet. Hyveet ovat moraalifilosofien ja uskonnollisten ajattelijoiden arvostamia, yleismaailmallisia, biologiaan ja jopa mahdollisesti evoluutioprosessiin ja selviytymiseen pohjautuvia ydinominaisuuksia. Hyveet on tunnustettu kaikissa tunnetuissa kulttuureissa arvostetuiksi luonteenominaisuuksiksi. (Peterson & Seligman 2004, 13; Seligman 2008, 161–162.)

Käytännössä hyveitä ilmennetään luonteenvahvuuksilla (Peterson & Seligman 2004, 13). Luonteenvahvuudet nähdään hyvinvoinnin perustana, ja niiden kanssa yhteensopiva toiminta tienä psykologisesti hyvään elämään (Peterson & Seligman 2004, 4, 9–10). Luonteenvahvuuksia kuvastaa, että niiden käyttö on myönteistä, niiden käyttöä voidaan opettaa, luonteenvahvuudet eivät kulu, niiden käyttö ei sorra muita ja ne ovat itsessään universaalisti moraalisesti arvostettuja ominaisuuksia. Vahvuudet ovat yhteydessä myös luontaiseen kyvykkyyteen, ohjaavat kiinnostuksia ja kuvastavat myös yksilölle tärkeitä arvoja. Ne kuitenkin eroavat sisäsyntyisistä lahjakkuuksista, joita ei ole mahdollista kehittää. (Peterson & Seligman 2004, 13, 18–19, 53–107.) Toiset luonteenvahvuudet ovat yksilölle ominaisempia kuin toiset. Näitä kuvataan ydinvahvuuksiksi. Ydinvahvuuksien käyttöön liittyy kokemus autenttisuudesta ja itsensä toteuttamisesta. Vahvuuksien käyttöön liittyy myös kokemus sisäisestä motivaatiosta vahvuuden kautta toimimiseen ja kokemus virkistäväydestä, kun vahvuutta käytetään. Keskeistä, on että jos yksilö tuntee vahvuutensa, yksilö myös haluaa käyttää vahvuuttaan. (Peterson & Seligman 2004, 13, 18.) Esimerkiksi viisauden hyvettä ilmentävällä luovuuden vahvuus voi näyttäytyä kokemuksena sekä uuden luomisen mielekkyydestä sekä innokkuutena ja uppoutumisena luoviin, kuten taide- tai musiikkiharrastuksiin. (Peterson & Seligman 2004, 13, 18.) Omien ydinvahvuuksien tunnistaminen voi myös auttaa löytämään parhaat tavat uuden oppimiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen. Luonteenvahvuudet auttavat hankkimaan sekä ylläpitämään resursseja. Esimerkiksi ystävällisyyden ja sosiaalisen vahvuuksilla voidaan saavuttaa sosiaalisia resursseja ja oppimisen ilolla koulutuksen ja tiedon resursseja. (Wenström 2020b, 131–132.)

Hierarkian kolmannella tasolla, tilanteellisilla teemoilla, tarkoitetaan luonteenvahvuuksien ympäristöön ja tilanteeseen sidottuja toimintoja. Tilanteelliset teemat kuvastavat vahvuuksien oikea-aikaista ja oikeapaikkaista käyttöä. Ne saavat yksilön ilmaisemaan tiettyä luonteenvahvuutta tietyissä ja rajatuissa tilanteissa. Keskeisintä on, että toiminta sopii tilanteeseen, ja toiminta auttaa saavuttamaan toivottuja tavoitteita. Tavoitteita voidaan siis myös saavuttaa erilaisilla toimintatavoilla. Esimerkiksi hyvä opettajuus voi toteutua eri tavoilla, ja eri vahvuuksia hyödyntäen. (Peterson & Seligman 2004, 14.)

McGovern ja Miller (2008) ovat artikkelissaan kuvanneet, kuinka hyveet ja luontevahvuudet voivat näyttäytyä opettajan työssä ja miten erilaiset vahvuudet ovat eduksi kouluorganisaatiolle. Esimerkiksi reiluuden luontevahvuus parhaimmillaan olla vivahteikasta kykyä tunnistaa omiin näkökulmiin liittyviä ennakkoluuloja, perustella, arvioida ja toteuttaa eettistä toimintaa, tai johtajuuden vahvuus voi parhaimmillaan näyttäytyä taitavana kykynä johtamisen kautta helpottaa tehtävien vaatimuksia ja ohjata vuorovaikutusdynamikkaa. Toiveikkuuden luontevahvuus taas voi näyttäytyä opetustyössä ennakkoluulottomana asenteena sekä onnistumisia että vastoinkäymisiä kohtaan opetuksessa ja oppimisessa, ja tavoitteluna sekä odotuksina hyviin oppimisen ja opetuksen tuloksiin (McGovern & Miller 2008, 282). Opettajan työnkuva on moninainen, joten vahvuuksien hyödyntämisen paikkoja kouluorganisaatiossa on laajasti (Wenström 2020).

Luontevahvuuksien käytön yksi keskeisimmistä merkityksistä löytyy niiden mahdollisuuksista tukea yksilön hyvinvointia laaja-alaisesti, silloin kun yksilö tiedostaa, käyttää ja kehittää vahvuuksiaan. Jo Peterson ja Seligman (2004, 19) ennakoivat luontevahvuuksien käyttämisen ja harjoittamisen näyttävästi muun muassa subjektiivisen ja onnellisuuden lisääntymisenä, parempana henkisenä sekä fyysisenä terveytenä sekä itsensä ja elämän arvostamisena. Lisäksi he kuvaivat, että vahvuuksien hyöty voi näyttäytyä myös laajasti elämässä parempina ihmissuhteina, tyydyttävän työn saavuttamisena sekä parempana tehokkuutena (Peterson & Seligman 2004, 19). Myös VIA-luokittelun luomisen jälkeen tehdyissä jatkotutkimuksissa on havaittu samansuuntaisia hyötyjä. Vahvuuksien on havaittu esimerkiksi ennustavan merkittävästi hyvinvointia ja terveyskäyttäytymistä (Wilson, Foster, Tay 2023), tiettyjen luontevahvuuksien ennakoivan parempaa terveyttä sekä matalampaa riskiä eri fyysisiin ja psyykkisiin sairauksiin (ks. esim. Weziak-Bialowolska, Bialowolski & Niemiec 2021; Ai, Fincham & Carretta 2021; Weziak-Bialowolska, Bialowolska, VanderWeele & McNeely 2020). Luontevahvuuksien käyttö on selittänyt koulutyytyväisyyttä ja koulusitoutuneisuutta (Lai, Leung, Hui, Leung & Tam 2018), luontevahvuuksien yhteyttä parempaan mielenterveyteen (Kumar, Bakshi & Singh 2020) ja onnellisuuteen (Cherif, Wood & Watier 2020; Weziak-Bialowolska ym. 2020). Luontevahvuuksien käyttäminen yleisesti on yhdistetty uppoutumisen kokemuksiin, resilienssiin ja parempaan hallinnan tunteeseen (Peterson & Seligman 2004; Uusitalo 2023), mitkä voidaan myös tulkita hyvinvointia tukeviksi tekijöiksi.

## Vahvuuksien merkitys ja hyödyt työelämässä

Vahvuuksien merkitystä sekä hyötyjä on tutkittu myös työelämässä. Työntekijää palkatessa painottuvat usein koulutukseen ja työkokemuksen kautta karttuneet vaatimukset. Formaalin koulutuksen kautta hankitun ja työkokemuksen kautta karttuneen osaamisen tarkastelu jättää paljon olennaista osaamista ulkopuolelle. Tällaista osaamista on sellainen, joka ei liity suoraan välttämättä työtehtävään, mutta voi olla merkittäväksi hyödyksi työssä. (Wenström 2020b, 127–128.) Vahvuudet ovat osaamista, joka ei asetu formaalin koulutuksen ja työssä hankitun osaamisen kategoriaan. Vahvuudet ovat osa osaamisidentiteettiä, minkä merkitys korostuu työtavoiltaan ja työnsuoritukseltaan moninaistuvassa tulevaisuuden työelämässä. (Wenström 2020b, 142.)

Wenström (2020b, 127) kuvaa, että vaikka työhyvinvoinnista ja tuottavuuden parantamisesta käydään paljon keskustelua, syntyy suomalaisessa työelämässä paljon hukkaan heitettyä potentiaalia. Tämän syynä on työntekijöiden kokemus, että organisaatioissa tunnustetaan huonosti työntekijän yksilöllisiä vahvuuksia. (Wenström 2020b, 127.) Samaan aikaan useat tutkimukset ovat osoittaneet yksilöllisten vahvuuksien tiedostamisen, käyttämisen ja kehittämisen myönteiset vaikutukset. Vahvuuksien hyöty työhyvinvoinnille on todettu muun muassa Miglianicon ym. (2020) 27 aikaisemman tutkimuksen systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa sekä Virgan, Rusun, Papin, Mariçuiun ja Tisun (2023) 21 tutkimuksen meta-analyysissä. Miglianicon ym. (2020) katsauksen tulosten mukaan luontevahvuuksien käyttäminen ja kehittäminen vaikuttavat positiivisesti sekä työtyytyväisyyteen että työhyvinvointiin. Kirjallisuuskatsauksessa saatiin myös tuloksia luontevahvuuksien käytön ja kehittämisen positiivisista yhteyksistä työn merkityksellisyyteen ja positiivisten tunteiden kokemiseen työssä (Miglianico ym. 2020, 753). Virgan ym. (2023, 1683) meta-analyysissä todettiin luontevahvuusinterventioiden vahvistaneen työntekijöiden henkilökohtaisia voimavaroja, hyvinvointia sekä auttaneen työntekijöitä kehittämään työnsuoruvuutta tukevia työstrategioita. Myös luontevahvuuksien käyttämisen ja työhön sitoutumisen välinen yhteys on todettu useissa tutkimuksissa (ks. Bakker ym. 2019; Bakker & van Woerkom 2018; Miglianico ym. 2020, 753; Zuberbühler ym. 2023). Luontevahvuuksien käytöllä on nähty myös yhteys parempaan työssä suoriutumiseen (Virga ym. 2023, 1683). Sitoutuneisuus ja suoriutumiskyky ovat tärkeitä paitsi työhyvinvoinnille, myös organisaation tavoitteiden saavuttamiselle.

Opettajan työtä koskeva luontevahvuustutkimus on osoittanut luontevahvuuksien olevan yhteydessä hyvään opettajuuteen. Hyvin tunnustetut ja tehokkaasti käytettyjen luontevahvuuksien nähdään tukevan tehokasta opetusta ja parempaa pedagogiikkaa. (Lim & Kim 2014, 1–6; Yin &

Majid 2018, 1247–1248.) Vahvojen luontevahvuuksien on todettu vaikuttavan myönteisesti myös opiskelijoiden hyvinvointiin ja kollegoihin sekä yleisesti edistymiseen, työympäristöön ja elämään (Yin & Majid 2018, 1247–1248). Vahvuudet ovat osa positiivista psykologista pääomaa, joka on tärkeä tuki muutosten ja haasteiden kohtaamisessa (Wenström 2020b, 153). Vahvuuksien hyödyt ovat siis monitasoiset. Vahvuudet voivat tukea koko osaamispotentiaalin hyödyntämistä, yksilön työhyvinvointia sekä kokonaisvaltaista hyvinvointia. Vahvuudet voivat tukea myös niin yksilö- kuin työyhteisötason kehittymistä, motivaatiota sekä menestystä. Yksilöllisistä vahvuuksista voi siis olla hyötyä koko organisaatiolle. Tavoitteena ei ole, että työn tekoon saisi täysin vapaat kädet. Kyse on organisaation toiminnan tehostamisesta olemassa olevia voimavaroja, osaamista ja sisäistä motivaatiota hyödyntämällä. (van Woerkom, Oerlemans & Bakker 2016, 395; Wenström 2020b.) Seligman (2008, 200) esittää, että vahvuuksien käyttöä työssä voidaan tukea muovaamalla työtä vahvuuksien käyttöä mahdollistavaksi. Tarkoituksena on tarjota työntekijälle mahdollisuuksia hyödyntää vahvuuksiaan työssään tarpeeksi ja säännöllisesti, esimerkiksi tarjoamalla työntekijälle muutamia tunteja työtehtäviä, jossa työntekijällä on mahdollista toimia vahvuusalueillaan. Tämä tukee työstä nauttimista sekä kaikkien työntekijöiden vahvuuspotentiaalin hyödyntämistä. Tärkeää on myös työntekijän valintamahdollisuuksien liikkumavaraa eli mahdollisuuksia vaikuttaa työhönsä sisältöihin riittävästi. Ankarat rajat ja heikko liikkumavara eivät tue hyvinvointia. (Seligman 2008, 200, 216, 220.)

Yksilön tietoisuus omista luontevahvuuksistaan on ensiaskeleksi sille, että yksilö voi hyödyntää luontevahvuuksiaan työssään (Zuberbühler ym. 2023). Vahvuuksia arvostava ympäristö ja johtaminen on keskeinen tekijä vahvuuksien tunnistamisen ja harjoittelun mahdollistumisen kannalta. Vahvuuksien harjoittaminen taas on tärkeää, jotta vahvuuksia voidaan käyttää tehokkaasti ja optimoidusti. (McGovern & Miller 2008, 283.) Tämän vuoksi tärkeää tutkia myös työntekijän kokemuksia johtamisesta ja sen kehityspisteistä.

### **3.2 Vahvuuksia tukevan johtamisen taustaa**

Henkilöstötyössä painopiste on perinteisesti ollut työpaikan toimintahäiriöiden hallinnassa sekä työntekijän puutteiden, kuten taitojen, kykyjen, asenteiden ja käyttäytymisen korjaamisessa (Krezek, Gruman & Budworth 2023; van Woerkom & Meyers 2015, 82). Samoin työn organisoimisessa on painottunut perinteisesti tehtävälähtöisyys eikä yksilölähtöisyys. Tämä voi vaikuttaa työhön niin, että työssä jää hyödyntämättä työhyvinvointia, tehokkuutta, työn imua,

innostusta lisäävää potentiaalia. (Wenström 2020b, 128.) Perinteisessä työntekijän kehityspisteitä ja heikkouksia painottavassa suoritusarvioinnissa on nähty erilaisia heikkouksia. Kehitystarpeita korostavaa arviointia on arvioitu tehottomaksi työntekijän kehityksen kannalta, sekä siinä nähdään myös riski esihenkilön ja työntekijän suhteen hankaloitumiselle (Krezek ym. 2023, 1–2). Työntekijän kannustuksen, tuen ja kiinnostuksen työntekijän mielipiteisiin sekä rakentavan ja mahdollistavan ilmapiirin on taas todettu ennustavan työntekijän hyvinvointia sekä sitoutumista työhön (Räsänen 2023, 130). Lahteron ja Salosen (2022, 56) mukaan opettajien on mahdollista sitoutua kouluun ja sen tavoitteisiin, vasta kun kokevat, että koulu vastaa omiin henkilökohtaisiin tarpeisiin ja tukee omien tavoitteiden saavuttamista.

Kalavaisen (2021) mukaan ihmisten johtamisessa on keskeistä johtaa työntekijöitä valmentavalla työotteella: kuunnellen, kysyen ja reflektoiden. Ihminen tarvitsee rohkaisevaa, tukevaa johtajaa hankalissa tilanteissa kuten työn muutoksia kohdatessa. Hänen mukaansa motivaatiota tulisi johtaa kolmen kohdan kautta: takaamalla toiminnalle mielekäs tavoite, huolehtia työnteon puitteista kuten työvälaineistä, resursseista ja osaamisesta sekä tarjota työntekijälle tunnelatausta ylläpitävää, kuuntelevaa ja rohkaisevaa palautetta. (Kalavainen 2021.) Positiivinen ja työntekijöiden vahvuuksia tukeva johtaminen onkin vahvistanut asemaansa viime vuosikymmeninä (Ding, Liy & Yu 2023), ja erilaisten positiivisen johtamisen ja työntekijän vahvuuksia huomioivien johtamisen mallien suosio on kasvanut. Tutkimukset ovat antaneet viitteitä, että erilaiset johtamisen käytänteet, toimintatavat, johtajan luonteenvahvuustietoisuus sekä johtajan ja alaisen välillä vallitseva vuorovaikutus sekä ilmapiiritekiäjät voivat vaikuttaa työntekijän kokemaan mahdollisuuteen käyttää luonteenvahvuuksia työssään. Kun työntekijät tekevät enemmän sitä mikä antaa energiaa, käyttävät enemmän luonteenvahvuuksiaan ja kehittävät osaamistaan, tulokset hyödyttävät heitä sekä organisaatiota. Tämä tukee myös organisaation kilpailukykyä vaikuttamalla muun muassa työpaikan houkuttelevuuteen ja työntekijöiden pysyvyyteen. (Krezek ym. 2023, 1–2.) Positiiviselle johtajalle on ominaista nähdä erilaiset ihmiset organisaation voimavarana, sekä luottaa, että vahvuuksia hyödyntämällä päästään tuloksellisuus- ja tehokkuustavoitteisiin (Wenström 2020b, 154).

### **Esimerkkejä vahvuuksia tukevasta johtamisesta aikaisempien tutkimusten valossa**

Vahvuuksia tukeva johtaminen ei ole oma vakiintunut käsitteensä tai johtamisentyylinsä. Johtamistyytlejä ja niiden eri alatyylejä on lukuisia erilaisia, joten ei ole mielekästä selvittää jokaisen johtamistavan kantaa vahvuuksien tukemiseen. Sen sijaan halusin nostaa

johtamisentyyleistä keskeisiä esimerkkejä, joista mainittavia ovat ainakin positiiviseen johtamiseen pohjautuvat johtamisen tyylit sekä valmentava johtaminen (*eng. coaching leadership*). Nämä johtamisen tavat erityisellä tavalla kiinnittävät huomiota yksilöön ja vahvuuksien tukemiseen.

Positiivinen johtaminen on keskeinen yläkäsite johtamistyyleille ja -teorioille sekä tavoille soveltaa positiivista psykologiaa johtamisessa (Wenström 2020b, 57). Positiivisen johtamisen tausta on positiivisessa psykologiassa, positiivisessa organisaatio-opissa ja positiivisessa muutoksessa (Salmi 2024, 40). Positiivisen johtamisen piirteitä sisältäviä johtamistyylejä ovat ainakin transformationaalinen johtaminen, palveleva johtaminen, autenttinen johtaminen, eettinen johtaminen sekä henkinen johtaminen. Positiivisen johtamisen eri johtamistyylejä yhdistävät samansuuntaiset sisällöt, kuten positiiviset tunteet, positiivinen vuorovaikutus, positiivinen käyttäytyminen ja positiiviset ihmissuhteet sekä vahvuudet ja luonteenpiirteet. Painotukset johtamistyyleissä ovat erilaiset, mutta niistä voi löytää viitteitä myös keinoihin sekä pyrkimykseen tukea työntekijöiden yksilöllisten vahvuuksien käyttöä työssä. (Salmi 2024, 48, 51.) Wenström (2020a; 2020b 64), on määritellyt kouluorganisaation positiivista johtamista vuorovaikutuksessa tapahtuvaksi humanistiseksi johtamiseksi, jonka tavoitteena on sekä työyhteisöjen ja sen jäsenten kukoistus sekä laajemmin hyvän työelämän ja elämän edistäminen. Hän jäsentää positiivista johtamista positiivisen PRIDE-mallin kautta, jonka yhtenä keskeisenä osa-alueena on yksilöllisten vahvuuksien tunnistaminen, hyödyntäminen ja kehittäminen eli toisin sanoen erilaisuuden arvostus ja hyödyntäminen (ks. Wenström 2020b 68–69). Suomessa positiiviseen johtamiseen liittyvää tieteellistä tutkimusta on tehty vain vähän opetus- ja kasvatusalalla (Salmi 2024, 51).

Myös valmentavassa johtamisessa (*eng. Coaching leadership*) kiinnitetään keskeisesti huomiota yksilöön ja yksilön vahvuuksiin. Valmentava johtaminen painottaa esihenkilötyötä, joka pyrkii tunnistamaan ja hyödyntämään työntekijöidensä yksilöllistä potentiaalia muun muassa taitojen ja vahvuuksien kautta, ja edistämään siten parempaa yksilön sekä organisaation suoriutuskykyä (Mäkelä ym. 2023). Kiinnostavana ja tämän tutkimuksen kannalta keskeisenä tutkimusesimerkinä nostan esiin Mäkelän ym. (2023) tutkimuksen, jossa he selvittivät valmentavan johtamisen ja luonteenvahvuuksien käytön välistä vuorovaikutteista yhteyttä. Tutkimus on valaissut johtajan valmentavan johtamisen vaikutusta työntekijän kokemuksiin ja ajatuksiin vahvuuksien käytön mahdollisuuksista työssään. Työntekijät toivat tutkimuksessa esiin

johtamiseen liittyviä tekijöitä, jotka koettiin joko estävän tai tukevan omien vahvuuksien käyttöä työssä.

Tutkimuksen tulosten mukaan työntekijät kuvasivat keskeisimmäksi yksilöiden vahvuuksien tunnistamisessa ja käytön mahdollistamisessa johtajan tietämyksen kunkin alaisen henkilökohtaisista ominaisuuksista. Luonteenvahvuuksien tiedostaminen edellytti johtajalta kiinnostusta tuntea työntekijänsä sekä työntekijöiden yksilöllistä huomiointia. Vahvuuksien käyttöä tukeva johtaja hyödynsi päivittäin erilaisia keinoja tutustuakseen alaiseen. Keskeistä oli kiinnostus työn arkisiin tilanteisiin säännöllisten kohtaamisten kautta, palautteen antaminen, kysyminen, työhön liittyvän keskusteluun osallistuminen sekä säännölliset ennalta sovitut tapaamiset. Palaute ja säännölliset tapaamiset vahvistivat myös työntekijöiden luonteenvahvuuksien käyttöä. (Mäkelä ym. 2023, 6.)

Alaiset kokivat keskeiseksi myös luottamuksen rakentamisen ja ”erilaisten mahdollisuuksien ilmapiirin”, joka salli työntekijälle autonomiaa kehittää tehtäviä, joissa vahvuuksia käytettiin. Tärkeää oli johtajan kannustava ja mahdollistava rooli, kun työntekijä halusi kehittää luonteenvahvuuksiaan harjoitusten kautta. Myös asenne työntekijöiden kouluttautumiseen ja valmentamiseen vaikutti työntekijöiden kokemukseen käyttää luonteenvahvuuksiaan. (Mäkelä ym. 2023, 8–9.) Jos johtaja ei ollut osoittanut innostuneisuutta tai aktiivisuutta alaiensa tuntemiseen, tulkittiin se johtajan kiinnostuksen puutteena. Kun johtaja ei tunnistanut luonteenvahvuuksia, alaiset kokivat niiden käytön mahdollisuudet heikommiksi. Luonteenvahvuuksien tunnistamattomuus heijastui alaisten mukaan myös heikkona luottamuksena alaisen päätöksentekokykyyn ja tietämykseen. Tämä voi vaikuttaa ammatilliseen itsetuntoon ja käsityksiin omista luonteenvahvuuksista sekä osaamisesta. Luonteenvahvuuksien tunnistamista sekä käyttöä kuvattiin voimaannuttavaksi ja työhyvinvointia parantavaksi. Lisäksi johtajan rooli luonteenvahvuuksien käytön mahdollistamisessa ei ollut vain sallia niiden käyttöä, vaan myös aktiivisuus ammatillisten reittien nimeämisessä työntekijöille eli alaisten tärkeiden roolien ja mahdollisuuksien tunnistaminen oli myös keskeistä. (Mäkelä ym. 2023, 7–9.)

Mäkelän ym. (2023) tutkimuksen mukaan luonteenvahvuuksien käyttöä tukeva johtaminen edellyttää johtajalta monen tekijän huomiointia niin konkreettisten käytäntöjen ja toimintatapojen, ilmapiirin kuin vahvuustietoisuuden osalta. Luonteenvahvuuksien käyttöä tukeva johtaminen tarkoitti työntekijöille paljon säännöllistä vuorovaikutusta alaiensa kanssa, joka sisälsi suunnitelmallisuutta ja konkreettista toimintaa kuten keskusteluja ja palautteen antamista

alaisille. Myös monet luonteenvahvuuksien käyttöä estävät ja tukevat tekijät liittyivät johtajan luomaan ilmapiiriin: kiinnostus työntekijöihin ja asenne valmennukseen sekä koulutukseen erottelivat luonteenvahvuuksien käyttöä tukevaa ja estävää johtamista toisistaan. Myös alaisten henkilökohtaisten ammatillisten tavoitteiden nimeäminen, roolien ja mahdollisuuksien tunnistaminen edellyttää johtajalta luonteenvahvuustietoisuutta ja aktiivisuutta.

Mäkelän ym. (2023) tutkimuksen perusteella siis vahvuuksien käyttäminen voi olla osaltaan merkittävästi yhteydessä johtamiseen ja johtamisen eri käytänteisiin. Tutkimus antaa myös viitteitä johtamisen erilaisista kulttuuristen ja ilmapiiriin liittyvien tekijöiden vaikutuksesta vahvuuksien käyttöön. Myös Wenström (2020b, 127) esittää, että vahvuuksien hyödyntämättömyyden taustalla voivat olla paitsi yksilöön liittyvät tekijät, myös organisaatiotason syyt. Yksilön on esimerkiksi helpompi tiedostaa omia heikkouksiaan, kun taas omien vahvuuksien nimeäminen voidaan kokea haastavammaksi. (Wenström 2020b, 127.) Jo Peterson ja Seligman (2004) ovat argumentoineet, että yksilöt eivät usein tunnista omia vahvuuksiaan tai käytä niitä tarkoituksenmukaisesti. Organisaatiotasolla vahvuuksien käyttöä voivat haastaa organisaatiokulttuurin syvätason tekijät eli perusolettamukset ja arvot (Wenström 2020b, 127–128). Arvot ohjaavat aina toimintaa. Arvoista ei välttämättä olla tietoisia, eivätkä kirjoitetut arvot välttämättä ole yhdenmukaiset todellisen toiminnan kanssa. Perusolettamuksiin liittyvä haaste voi olla, että johtajat eivät välttämättä ole tietoisia vahvuuksien hyödyntämisen merkityksestä työlle ja organisaatiolle. (Wenström 2020b, 129.) Johtaja ja työntekijä voivat myös kokea eritavoin, mikä on johtamisessa ja organisaatiossa on tärkeää. Wenström (2020a) on havainnut väitöskirjatutkimuksessaan, että esihenkilöiden ja opettajien välillä voi olla erilaisia johtamiseen liittyviä käsityksiä. Vahvuuksien osalta hän havaitsi, että esihenkilöt eivät tunnista opettajien yksilöllisten luonteenvahvuuksien tukemisen merkitystä osana johtamistaan opettajien työn innostuksen kannalta, kun taas opettajat kokivat tämän keskeiseksi tekijäksi innostavassa johtamisessa (ks. Wenström 2020a). Myös van Woerkom ym. (2016, 395) kuvaavat, että lähiesihenkilöllä on suurin merkitys vahvuuksien hyödyntämiselle. Lähiesihenkilö vaikuttaa siihen, hyödynnetäänkö työntekijän osaamista kokonaisuutena ja minkälaisia vahvuuksien hyödyntämisen mahdollisuuksia työssä tarjotaan. Esihenkilö voi arvostaa myös tietynlaisia vahvuuksia enemmän, jolloin moninaiset vahvuudet eivät tule välttämättä hyödynnetyksi. (Wenström 2020b, 128.)

## Vahvuusperustainen psykologinen ilmapiiri osana vahvuuksia tukevaa johtamista

Van Woerkom ja Meyers (2015) ovat tarkastelleet vahvuuksia tukevaa johtamista johtamisfilosofian näkökulmasta. Heidän mukaansa luontevahvuuksien käyttöön vaikuttavat organisaatiossa vallitsevat viralliset ja epäviralliset käytänteet, jotka ilmenevät organisaation henkilöstöjohtamisessa johtamisfilosofiassa. Tämä johtamisfilosofia viittaa piileviin periaatteisiin, jotka ohjaavat henkilöstön johtamista käytännössä, ja vaikuttavan yksilön mahdollisuuksiin käyttää vahvuuksiaan työssään. Heidän mukaansa johtamisfilosofia vaikuttaa siihen, miten työntekijä toimii ja työntekijän käsitys organisaationsa henkilöstötyöstä vaikuttaa työntekijän tapoihin reagoida organisaatiossa niin emotionaalisesti kuin käyttäytymisellään. Vahvuusperustaisuuden tulee näkyä työntekijälle, jotta filosofia voi saavuttaa tavoitteensa – työntekijän paremman suorituskyvyn. (van Woerkom & Meyers 2015, 82–83.)

He kuvaavat vahvuusperustaisen psykologisen ilmapiirin (*eng. Strengths-Based Psychological Climate*) -käsitteellä työntekijälle näyttäytyvää johdon filosofiaa ajattelutapoina, arvoina ja käytänteinä sekä näistä muodostuvana ja todellisuutta ohjaavana ilmapiiriin. He kuvaavat vahvuusperustaisen todentuvan näyttäytyvän työntekijän käsityksissä johdon filosofiasta, ja kuinka työntekijät kokevat, että johtamisessa näyttäytyy näkyvän vahvuuksien tunnistaminen, kehittäminen, arvostus ja tuki vahvuuksien käytölle. (van Woerkom & Meyers 2015, 84.) Van Woerkomin ja Meyersin (2015, 82) mukaan vahvuusperustaisen psykologisen ilmapiirin tutkiminen on yhtä tärkeää, kuin organisaation kyky tunnistaa ja hyödyntää työntekijöidensä luontevahvuuksia työntekijän vahvuuksien käytön mahdollisuuksien kannalta.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Kokemuksen tutkimus ja fenomenologis-hermeneuttinen lähtökohta

Olen toteuttanut tämän tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttisena tutkimuksena. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote voi jäädä tutkimuksessa suppeasti määritellyksi. Tämän syynä on tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta, joka yhdistyy fenomenologiasta ja hermeneutiikasta. Kummallakin tieteenotteella on erilainen historia ja lähestymistapojen käsityksiä kokemuksesta sekä sen luonteesta on kuvattu keskenään ristiriitaisiksi. (Kakkori 2009, 274; Laine 2018, 29.) Filosofisissa suuntauksissa on kuvattu olevan jopa vastakkaisia käsityksiä. Tämän sisäisen ristiriidan vuoksi lähestymistavan ymmärtäminen ja määritteleminen omassa tutkimuksessa on tärkeää (Kakkori 2009, 274.)

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen perustajana pidetty Martin Heidegger on saanut vaikutteita fenomenologian perustajana pidetyn Edmund Husserlin ja hermeneutiikan perustajana pidetyn Hans-Georg Gadamerin ajatteluista. (Kakkori 2009, 273.) Husserlilainen deskriptiivinen fenomenologia on kiinnostunut elävän kokemuksesta sellaisenaan kuin se ilmenee yksilön tajunnalle (Tökkäri 2018, 67–68). Filosofiasa korostuu sulkeistaminen eli reduktio, jolla pyritään tutkijan mahdollisimman ennakko-oletuksettomaan tutkimukseen. (Kakkori 2009, 274.) Hermeneutiikka tarkoittaa teoriaa tulkinnasta ja ymmärtämisestä. Hermeneutiikka tulkintana on kaikkea ymmärtämistä, jota ihmisellä on olemassaolostaan. (Laine 2018, 33; Niskanen 2009, 106.)

Fenomenologis-hermeneuttinen filosofia on jopa ristiriidassa Husserlilaisen fenomenologian kanssa. Samoin kuin fenomenologialla, on myös fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena elävän kokemuksen kuvaaminen. Toisinkuin Husserlilainen fenomenologia, fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ei kuitenkaan painota sulkeistamista, vaan olettaa että ihmisten kokemusten tavoittaminen edellyttää tutkijan tulkintaa. Tutkijan ei siis tule täysin irrottautua ennakko-oletuksistaan, vaan niitä tulee hyödyntää tutkimuksessa. (Heidegger 2000; Tökkäri 2018, 65, 68.) Hermeneuttinen ulottuvuus tulee tutkimukseen tulkinnan tarpeen vuoksi. (Laine 2018, 33).

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen perustana ovat erityisesti ihmiskäsitys sekä käsitys kokemukseen liittyvät odotukset tiedon luonteesta (Laine 2018, 30). Tökkäri (2018, 66) kuvaa fenomenologis-hermeneuttisen lähtökohdan paradigmaattisen taustan sijoittuvan

pääasiassa konstruktivistiseen paradigmaan. Konstruktivismia kuvastaa relativistinen ontologia ja subjektivistinen epistemologia. Kokemuksen tutkimuksen kontekstissa näillä viitataan tapaan nähdä yksilöiden elämät ja kokemukset ainutlaatuisina ja muuttuvina, jolloin myös kokemuksia koskeva tieto on yksilöllistä ja muuttuvaa (Kekäle & Puusa 2020; Tökkäri 2018, 66). Fenomenologis-hermeneuttisella tutkimuksella ei siis tavoitella laajaa yleistämistä (Laine 2018, 47), joka on vastakohta luonnontieteille, joka nojautuu tieteenfilosofisesti positivismiin. Konstruktivismin mukaan tieto ei voi olla tulkitsijasta eli ihmisestä riippumatonta. Todellisuuden nähdään rakentuvan sosiaalisesti, vuorovaikutuksessa ja kielellisesti. Oletetaan, että on useita ymmärrettävissä olevia, joskus myös ristiriitaisia, sosiaalisesti rakentuneita realiteetteja. (Kekäle & Puusa 2020.) Toisaalta tutkimusote ei unohda intersubjektiivisuutta, ja tukittavat ihmiset nähdään myös osaksi yhteisöllistä merkityksen perinnettä – yksilön kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä (Laine 2018, 31–32, 47).

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen teon kannalta keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Keskeisiä tietokysymyksiä ovat ymmärtäminen ja tulkinta sekä kysymys ennakko-oletusten sulkeistamisesta (Laine 2018, 29; Tuomi & Sarajärvi 2024, 40). Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on tulkinnan kautta nostaa tietoiseksi ja näkyväksi se, mitä on jäänyt itsestään selväksi, huomaamattomaksi tai tietoisesti ajattelemattomaksi. Jokaisen suhde maailmaan nähdään ainutlaatuisena ja erilaisena. Yksilön kokemukseen liittyy myös intentionaalisuus. Toisin sanoen, kokemukset rakentuvat merkityksistä, jotka voivat heijastaa esimerkiksi uskomuksia, kiinnostuksia tai pyrkimyksiä. (Laine 2018, 30–31, 34; Tökkäri 2018, 69.) Fenomenologisen merkitysteorian perustana on ajatus, että ihmisten toiminta on suurelta osin intentionaalista ja ihmisten suhteesta todellisuuteen on löydettävissä merkityksiä. Ihmisyksilö nähdään myös perustaltaan yhteisöllisenä, jolloin merkitysten lähde on yhteisö, jossa ihminen on. Merkitykset siis yhdistävät subjekteja, silloin kun toisen kokemuksesta paljastuva merkitys voidaan ymmärtää. (Laine 2018, 31; Tuomi & Sarajärvi 2024, 40–41.) Kiinnostus on siis ainutlaatuisuudessa ja yksilön tai tutkittavien joukon kokemusmaailman ymmärtämisestä (Laine 2018, 46–47).

Hermeneuttinen ymmärtäminen viittaa ilmiöiden merkityksen oivaltamiseen (Tuomi & Sarajärvi 2024, 40). Hermeneuttinen kehä on tutkivaa, kehämäistä dialogia aineiston ja oman tulkinnan kanssa, jossa tutkijan ymmärryksen tulisi korjaantua kehää kulkiessa. Hermeneuttinen kehä nähdään kaiken ymmärtämisen perustana. Tutkimus tapahtuu kaksoishermeuttisesti, perustasolla ja toisella tasolla. Ensimmäinen taso viittaa tutkittavan kokemukseen ja tutkittavan ymmärrykseen kokemuksestaan sellaisenaan, kuin tutkittava ilmaisee sen tutkijalle. Toisella

tasolla tutkija pyrkii käsitteellistämään tutkittavan kokemuksen ja sen merkitykset omalla kielellään. (Laine 2018, 34.) Tulkitsijan esiymmärrys on mukana tulkinnan joka askeleella (Heidegger 2000, 194). Esiymmärryksellä viitataan kaikkiin tutkijalle luontaisiin tapoihin ymmärtää tutkimuskohde. Tutkijan tulee olla tietoinen esiymmärryksestään ja sen vaikutuksista tutkijan tekemiin tulkintoihin. (Laine 2018, 34, 36.)

Aineistolähtöisissä analyyseissa, kuten aineistolähtöisessä sisällönanalyyseissa, on yleisesti asetettu tavoite mahdollisimman ennako-oletuksettomaan, teoreettisista ennako-oletuksista vapaaseen analyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2024). Hermeneuttisen kehän kulkeminen tukee tutkijan reflektiivisyyden toteutumista ja omien ennakkoluulojen tiedostamista. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa kuitenkin tiedostetaan, että hermeneuttisen kehän kulkeminen vain tukee ennakkoluuloista irrottautumista, ei takaa täysin ennako-oletuksetonta analyysia. Hermeneuttista kehää kulkemalla pyritään löytämään todennäköisin ja uskottavin tulkinta tutkittavan kokemuksesta. (Laine 2018, 38.)

#### **4.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys**

Olen tässä tutkimuksessa tulkinnut vahvuuksia tukevan tai tukemattoman johtamisen kuvautuvan parhaiten vahvuuksien omistajan kokemuksellisuudessa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on siis kuvata ja tulkita, minkälaisista tekijöistä peruskoulun opettajien kokemus vahvuuksia tukevasta tai tukemattomasta johtamisesta muodostuu, ja minkälaisia merkityksiä kokemuksiin liitetään. Tutkin myös kokemusta aiheesta, jota ei välttämättä tulla tietoisesti pohtineeksi. Aihe voi edustaa Laineen (2018, 34) kuvauksen mukaisista, jo tunnettua, mutta ei tiedettyä asiaa, jota fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus pyrkii tulkinnan kautta paljastamaan tietoiseksi ja näkyväksi. Tästä syystä olen nähnyt tarpeelliseksi yhdistää tulkinnallisen näkökulman tähän tutkimukseen.

Kokemusten merkitysten lähteiden nähdään olevan yhteisössä, jonka jäsenillä nähdään olevan yhteisiä piirteitä sekä yhteisiä merkityksiä. Merkitykset siis nähdään myös subjekteja yhdistävinä. Koska opettajien taustat (perusopetuksessa toimivat opettajat) ovat riittävän samanlaiset, jokaisen yksilön kokemusten tutkiminen voi paljastaa jotain yleistä. (Laine 2018, 32; Pyöry 2018, 29; Tökkäri 2018, 66.) Tutkimuksessa kuitenkin säilyy relativistinen näkökulma, jonka mukaan yleistäminen on suhteellista, ja kokemukset eivät ole koskaan täysin samoja, ei täysin yleistä tietoa ole mahdollista saavuttaa. (Tökkäri 2018, 66).

Tutkimukseni tutkimuskysymys on:

Miten peruskoulun opettajat kokevat vahvuuksia tukevan ja tukemattoman johtamisen, ja mistä tekijöistä nämä kokemukset rakentuvat?

### 4.3 Aineiston keruu ja tutkittavat

Olen kerännyt tämän tutkimuksen aineiston syksyllä vuonna 2024. Tavoitteenani oli tavoittaa tutkimukseen vapaaehtoisia opettajia, jotka työskentelevät perusasteella opetustehtävissä. Kokemuksellisen näkökulman painottumisen vuoksi, ei opetustyönkuvan rajausta ollut mielekästä tehdä vaan, haastateltavaksi haettiin sekä ala- että yläkoulussa työskenteleviä luokan- ja aineenopettajia sekä erityisopettajia ja erityisluokanopettajia. Koska tavoitteena oli tarkastella yksittäisiä kokemuksia, eikä tehdä yleistyksiä ei fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen mukaan suuren tutkittavien määrän tai myöskään jokaisessa eri opetustehtävässä toimivan opettajan tavoittaminen ole keskeistä (Tuomi & Sarajärvi 2024, 168–171). Näillä valinnoilla pyrin myös mahdollistamaan kaikille perusasteella opetustyössä toimiville opettajille tasavertaisen mahdollisuuden jakaa kokemuksiaan tutkimusaiheesta.

Hyödynsin haastateltavien tavoittamisessa eri kanavia. Jaoin haastattelukutsua sekä opetusalan sosiaalisen median ryhmissä että omille kontakteilleni, jotka välittivät kutsua eteenpäin. Haastattelukutsun olen kuvannut liitteessä 1. Tutkimukseen osallistui yhteensä viisi vapaaehtoista opettajaa. Haastateltavista kolme työskenteli luokanopettajina, joista yhdellä oli myös aineenopettajan pätevyys. Yksi haastateltavista toimi aineenopettajana ja yksi erityisopettajana. Kuvaan haastateltavia tunnuksilla H1, H2, H3, H4 ja H5, erottamaan haastateltavien kokemukset toisistaan. Yksi haastateltavista (H5) toivoi mahdollisuuden kertoa kahdesta kokemuksestaan eri kouluissa. Kuvaan kokemuksia tunnuksilla koulu A ja koulu B. H5:n haastattelu erosi muista haastatteluista myös siinä, että haastateltavan kokemukset eivät sijoittuneet nykyhetkeen vaan lähivuosiin. Vaikka tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena oli tavoittaa nykyhetken kokemuksia, koska opetusala on muuttuva ja kehittyvä. Tutkimuksen ensisijaisen tavoitteen eli kokemuksen kuvaamisen ja tulkinnan, vuoksi koin tärkeäksi, että H5:n kokemukset tulevat kuulluksi ja osaksi aineistoa. Haastateltavia ja lainauksia haastatteluissa olen kuvannut aineistoissa

Koska tavoitteena oli tutkia kokemusta johtamisesta, ja koin kaikkien opettajien kokemuksen johtamisesta yhdenvertaisena. Rajaaminen jonkun taustatekijän perusteella olisi siis tuntunut tarpeettomalta. Koin kuitenkin tarpeelliseksi kerätä sellaiset taustatiedot opettajista, jotka saattoivat olla kokemuksen tutkimuksen kannalta merkityksellisiä. Vältin keräämästä ylimääräistä tietoa, joten kysyin opettajilta vain ne taustatiedot, jotka koin mahdollisesti tärkeiksi aineiston kuvaamisessa ja tulosten tulkinnessa. Merkitysten tulkinta edellyttää tutkijalta jonkinlaista kokonaisymmärrystä tutkittavastaan (Moilanen & Rähä 2018, 61). Tämä ohjasi taustakysymysteni valitsemista ja rajautumista.

Tutkittavien kokemus työkokemus vaihteli muutamasta vuodesta noin 25 vuoteen. Kaikilla opettajilla paitsi yhdellä, oli työssä myös yksi tai useampi vastuualue. Yksi haastateltava (H3) työskenteli koulussa myös vararehtorina. Opettajat työskentelivät eri kunnissa, joista kuitenkin kolme opettajaa samassa maakunnassa. Neljän opettajan kokemukset sijoittuivat keskisuuriin tai suuriin kouluihin. Yhden haastateltavan (H5) molemmat kokemukset sijoittuivat pieniin kouluihin. Toinen haastateltavan kokemus oli kyläkoulusta (koulu B). Opettajien johtamisesta vastasi useimmiten rehtori ja vararehtori, tai suurempi johtoryhmä. H5:n kokemuksissa johtamisesta vastasi vain rehtori sekä koulussa A ja koulussa B.

### **Puolistrukturoitu teemahaastattelu**

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa aineistot ovat usein tekstimuotoisia ja puolistrukturoidusti kerättyjä haastatteluja (Tökkäri 2018, 70). Puolistrukturoiduissa haastattelussa teemat voivat olla etukäteen valittuja, mutta haastattelukysymysten muotoa tai järjestystä ei ole määritelty tiukasti etukäteen. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto on kerätty puolistrukturoitua haastattelua mukailleen, tosin teoriaohjaavasti niin, että haastattelurungon teemoittelussa on hyödynnetty van Woerkomin ja Meyersin (2015) vahvuuksien tunnistamisen, kehittämisen, arvostuksen ja käytön tukemisen käsitteitä, sekä joitakin mittariston kysymyksiä haastattelun runkona. Haastattelurunko on kuvattu liitteessä 2. Tavoitteena oli ohjata keskustelua tutkittavaan ilmiöön ja teemojen kattavaan käsittelyyn. Pyrin kuitenkin muotoilemaan haastattelukysymykset niin, että ne mahdollistavat vapaan kerronnan kokemuksesta. Haastatteluiden eteneminen, esitetyt kysymykset sekä kysymys- ja teemajärjestys vaihtelivat kussakin haastattelutilanteessa. Myös vastaamisen tapa säilyi myös vapaana, ja vastaamista omista kokemuksista lähtien korostettiin tutkittaville. Joten tulkitsen haastattelun noudattaneen pääosin puolistrukturoidun haastattelun ja kokemusta tavoittelevan haastattelun lähtökohtia.

## Haastatteluiden eteneminen

Haastatteluista neljä toteutettiin videoyhteydellä ja yksi puhelinhaastatteluna. Haastattelutavan valikoituminen perustui haastateltavan toiveeseen haastattelutavasta. Aloitin haastattelut pohjustuksella haastattelun kulkuun, jossa kävin läpi kerraten haastattelukutsuni sisällön. Pyrin haastattelun pohjustuksella varmistamaan, että tutkittava on tietoinen oikeuksistaan ja tutkimuksen tarkoituksesta, sekä myös luomaan tulevalle haastattelulle mukavaa ja rentoa ilmapiiriä. Korostin myös, että kysymyksiini ei ole oikeita tai väriä vastauksia, ja olen kiinnostunut haastateltavan henkilökohtaisista kokemuksista. Kertasin myös, että löyhästi tunnistettavia tietoja, joita kysyn (kunta ja koulun koko), en tule ilmoittamaan tutkimuksessa, ja myös muut mahdolliset haastattelun aikana nousevat tunnistettavat tiedot tulen muuttamaan niin, että tutkittavaa ei voi tunnistaa tutkimuksesta. Annoin haastateltavalle mahdollisuuden myös kysyä kysymyksiä tulevasta haastattelusta tai tutkimuksesta. En nauhoittanut tai liittänyt tätä osaa haastattelusta litteroituihin aineistoihin. Haastattelun tallennuksen alussa kysyin haastateltavalta luvan haastattelun tallentamiseen.

Aloitin haastattelut orientoivalla kysymyksellä, jossa kysyin haastateltavalta hänen vahvuuksistaan. Koin, että tämä voisi auttaa opettajaa tulevien haastattelukysymysten pohtimisessa vahvuksiensa näkökulmasta. Haastattelut etenivät eri tavoin kunkin haastateltavan kohdalla, mutta jokaisen haastateltavan kanssa käsittelin kaikki haastattelurungossa olleet teemat. Haastattelujen kestot vaihtelivat noin reilusta puolesta tunnista yhteen tuntiin.

Haastatteluiden jälkeen litteroin eli muutin kunkin haastattelun tekstimuotoon. Litteroinnin tarkkuus määritellään tutkimusongelman ja metodisen lähestymistavan perusteella. Tässä tutkimuksessa kiinnostus on asiasisällössä eli asioissa, joista haastateltava kertoo. Litterointitarkkuudeksi riittää siis litterointi sanatarkasti, josta erottuvat tutkittavan ja tutkijan puhe, mutta tarkempia kielellisiä merkintöjä, kuten äänenpainoja, naurahduksia ym. ei ole tarpeellista tehdä. (Nikander 2010, 430–435.) Poistin litteroinneista myös toistuvat sanat. Lopullista litteroitua aineistoa muodostui yhteensä 85 sivua.

#### 4.4. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

##### Aineistolähtöisen sisällönanalyysin perustelut

Sisällönanalyysi on tulkintaan ja päättelyyn perustuva menetelmä, joka sopii käytettäväksi kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2024). Monet sisällönanalyysillä toteutetut tutkimukset ovat kuitenkin saaneet kritiikkiä osakseen, koska sisällönanalyysi auttaa järjestelemään aineiston mielekkääksi kokonaisuudeksi, mutta ei vielä itsessään tarjoa tutkimuksen johtopäätöksiä. Sisällönanalyysin riskinä on, että tutkija raportoi sisällönanalyysin tuottaman kategorisen jäsenyyksen, mutta tutkimus jää vaillinaiseksi johtopäätösten puuttumisen vuoksi. (Tuomi & Sarajärvi 2024, 117.) Pyrin tässä tutkimuksessa tukemaan johtopäätösten syntymistä ja merkitysten tavoittamista nojautumalla fenomenologis-hermeneuttiseen sisällönanalyysiin. Tuomi ja Sarajärvi (2024, 114) kuvaavat, että aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä puhuttaessa voidaan viitata kolmeen erilaiseen sisällönanalyysin perinteeseen: yhdysvaltalaiseen perinteeseen, fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen ja hermeneuttiseen perinteeseen. Näin myös aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoitteet ja prosessit voivat vaihdella. Nojaudun tässä tutkimuksessa tutkimukseni tavoitteiden mukaisesti fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen. Analyysini noudattaa aineistolähtöisen sisällönanalyysin induktiivisen päättelyn logiikkaa, eli analyysissä tehdyt tulkinnat perustuvat aineistoon, eivätkä teorialähtöiseen tai teoriaohjaavaan päättelyn logiikkaan. Tuomi ja Sarajärvi (2024, 108) kuvaavat kuitenkin, että teorian merkitys aineistolähtöisessä analyysissä näyttäytyy metodologisten sitoutumisten noudattamisessa, kuten fenomenologis-hermeneuttisena tiedon ymmärryksenä sekä hermeneuttisen kehän kulkemisena läpi analyysiprosessin. Tämä tarkoittaa jatkuvaa dialogin käymistä tulkintani ja aineistoni välillä. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2024, 115.) Hermeneuttisen kehän kulkeminen tukee johtopäätösten muodostumista, ja merkitysten löytämistä kokemuksista. Tulkinnallisuus merkitsee fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkittavan kokemuksen tulkintaa. (Laine 2018.) Koin omassa tutkimuksessani fenomenologis-hermeneuttisesta lähtökohdasta toteutetun aineistolähtöisen sisällönanalyysin sopivan hyvin tutkimukseeni, koska se tukee kokemuksen merkitysten tavoittamiseen ja tutkijan ennako-oletuksien tiedostamista tukevaan analyysiin.

Fenomenologis-hermeneuttisesti painottuneella aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä pyritään löytämään tutkittavien kokemuksiin perustuvia merkityskokonaisuuksia. Laine (2018, 46–47) kuvaa, että tutkimuksessa syntyneet merkityskokonaisuudet voidaan esittää joko korostamalla

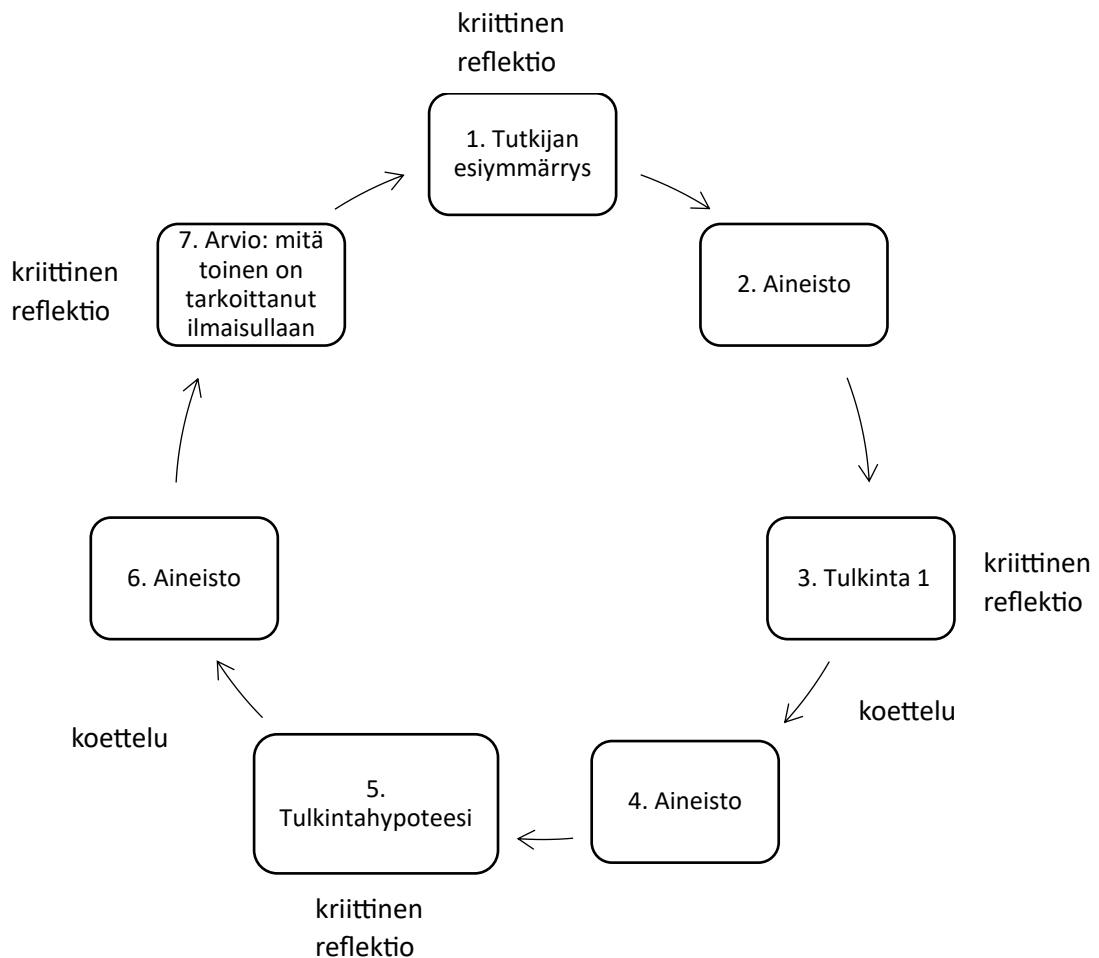
haastateltavien yksilöllisiä kokemuksia, tai haastateltavien kokemusten samankaltaisuutta. Tässä tutkimuksessa koin tutkimusintressini kannalta mielekkääksi tarkastella opettajien kokemuksista muodostuvia tuloksia yhteisenä synteeseinä, eli keskityn synteessissä kokemuksellisten merkitysrakenteiden samankaltaisuuksien kuvaamiseen. Samankaltaisuuksien löytämistä ei silti tule sekoittaa yleistämiseen. Samankaltaisuudet kuvaavat kokemusten yhtäläisyyksiä tässä tutkimuksessa olleiden tutkittavien kesken, eivätkä samankaltaisuutta koko kaikkien opettajien kesken. (Laine 2018, 46–47.)

### **Analyysin eteneminen**

Analyysi alkaa spontaanin ymmärryksen kyseenalaistamisesta. Kriittinen asenne ja reflektiivisyys auttavat tutkimuksen etenemistä. Tutkija käy kehämäistä liikettä eli dialogia tulkintansa ja aineiston välillä. (Laine 2018, 36; Tuomi & Sarajärvi 2024, 115.) Tutkijan tulee ottaa etäisyys sellaiseen tulkintaan, joka nousee välittömästi ja spontaanisti aineistoa analysoidessa. Ensimmäiset tulkinnat tulee aina kyseenalaistaa, koska se voi kuvastaa enemmän tutkijan, kuin tutkittavan näkemystä. Näin pyritään pääsemään kohti toiseuden eli toisen oman, ainutlaatuisen suhteen tavoittamista koettuun asiaan. (Laine 2018, 36.)

Analyysini alkoi oman esiyymmärryksen refleктоimisella. Pohdin omaa esiyymmärryksen muotoutumista eri näkökulmista, tarkastelemalla ensin omaa teoreettista ymmärrystäni tutkimusaiheesta. Erityisen tärkeäksi Laine (2018, 36) nimeää tutkimuskohdetta ennakoita selittävien teoreettisten mallien tiedostamisen. Näistä on voinut muodostua tutkijalle osa tutkijan todellisuuskäsitystä. Mallit kaventavat tai ohjaavat näkökenttää. Näitä ovat erityisesti tutkimuskohteeseen liittyvät aiemmat teoriat ja tutkimustulokset, joista tulee irrottautua aineiston tutkimisen ajaksi. Aiemmat tutkimukset keskustelevat tulosten kanssa, kun oma tulkinta on tehty ja analyysi on valmis. (Laine 2018, 37.) Koin tärkeäksi pohtia teoreettisen ymmärryksen lisäksi myös omia kokemuksiani johtamisesta ja vahvuuksien tukemisesta, omia ennakkokäsityksiäni opettajien työstä, opettajien johtamisesta sekä vahvuuksien johtamisesta opettajien työssä. Kirjoitin ennen analyysia esiyymmärryksen auki, ja peilasin analysoidessa tulkintojani näihin ennakkokäsityksiini ja kokemuksiini. Lisäksi säilytin tutkimuksessa ajatuksen kaikesta spontaanin tulkinnan kyseenalaistamisesta (ks. Laine 2018 36), jotta voisin havaita mahdollisten ennakoajatusteni vaikutusta myös silloin, jos en ole huomannut pohtia niitä etukäteen. Tutkijan tulee pyrkiä ymmärtämään tutkittavia heidän näkökulmastaan läpi koko analyysiprosessin (Tuomi & Sarajärvi 2024, 127). Esitän kuviossa 1 hermeneuttisen kehän kulkemista Lainetta (2018, 38) mukailusti,

jonka myötä olen pyrkinyt jokaisessa analyysin vaiheessa tulkintojeni jatkuvaan kyseenalaistamiseen.



Kuvio 1 Hermeneuttisen kehän kulkeminen (Lainetta (2018, 38) mukailten).

Aineistolähtöisessä sisällönanalysissa edetään induktiivisesti eli yksittäisestä yleiseen, alkaen aineistosta nousevista sanoista, lauseista ja lausumista, edeten niiden luokitteluun aina alaluokista yläluokkiin sekä teoreettisten käsitteiden avulla kuvattaviin pääluokkiin saakka. Keskeistä on säilyttää yhteys alkuperäisaineistoon koko analyysin ajan.

Analyysin etenemistä kuvataan kolmen päävaiheen kautta:

1. Aineiston redusointi eli pelkistämisen

2. Aineiston klusterointi eli ryhmittely
3. Aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi & Sarajärvi 2024, 122, 125–126.)

### Aineiston redusointi

Esiymmärrykseni kartoittamisen ja aineiston luennan jälkeen, aloin etsiä aineistosta tutkimustavoitteeni kannalta keskeisiä sanoja, lausumia tai lausekokonaisuuksia. Tässä vaiheessa etsin aineistosta mahdollisimman kattavasti haastateltavan suoria ja epäsuoria ilmaisuja johtamisen kokemuksista, johtamiseen liittyvistä tunteista sekä ajatuksista ja muusta epäsuorasti, mutta selkeästi johtamiseen liittyvistä asioista kuten koulun toimintakulttuurista ja toimintatavoista.

Pelkistämisvaihe voidaan nähdä tutkimustavoitteen kannalta epäolennaisen poiskarsimiseksi ja olennaisen löytämiseksi. Pelkistämisvaiheessa aineistoa siis tiivistetään tutkimuksen kannalta keskeisiksi ilmaisuksiksi, joita voivat olla sanat, lauseet, lausekokonaisuudet tai myös pidemmät aineiston osat. (Tuomi & Sarajärvi 2024, 122–124.) Keskeistä on silti kiinnittää huomiota myös epäolennaiselta tuntuvan kyseenalaistamiseen. Epäolennaisilta tuntuvat asiat voivat olla merkityksellisiä, koska epäolennaisuus voi edustaa sitä, että se ei vastaa tutkijan välitöntä tulkintaa (Laine 2018, 38). Pysin tekemään pelkistetyistä ilmauksista mahdollisimman paljon alkuperäisilmaisuja muistuttavia, jotta yhteys opettajan tarkoittamaan kokemukseen säilyisi. Esimerkki aineiston pelkistämisestä on kuvattu taulukossa 2

*Taulukko 2 Esimerkki aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä*

<b>Alkuperäisilmaisu</b>	<b>Pelkistetty ilmaus tai ilmaukset</b>
<i>joka kerta mulle ja se olo, että ei esihenkilö tiedä sitä, että millainen työntekijä minä olen</i>	Olo, että esihenkilö ei tiedä minkälainen on työntekijänä
<i>Ja muutenkin semmoista niinku aika eteenpäin katsovaa [palautetta]</i>	Rehtori antaa eteenpäin katsovaa palautetta
<i>Niitä [hetkiä keskustella osaamisesta] ei juuri ollenkaan ole ja oikeastaan ne hetket mitkä on, niin on sitten niinku erikseen järjestettyjä sille.</i>	Hetkiä keskustella osaamisesta ei ole juuri ollenkaan Hetket, jolloin voi keskustella osaamisesta, ovat erikseen järjestettyjä

<i>Ja kyllä niissä hetkissä olen kokenut, että, myös ehkä ne esimerkiksi lähtee liikkeelle siitä, että mitä, mitä hyvää on ja miten on mennyt, ja mitä esimerkiksi kuultu, tai muuta. Että kyllä niissä niinku painottuu se hyvän huomaaminen</i>	Lähtee liikkeelle hyvästä Kertoo mitä hyvää on Kertoo mitä hyvää on kuultu Hyvän huomaaminen painottuu
---	---

### Aineiston klusterointi

Aineiston klusteroinnin eli luokittelun vaiheessa pelkistettyjä ilmaisuja ryhmitellään etsimällä pelkistetyistä ilmaisuista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet luokitellaan samoihin luokkiin, ja nimetään sisältöä kuvaavalla tavalla alaluokiksi. Alaluokat pyrin muodostamaan niin, että edustivat selkeästi erilaisia kokemus- ja merkityssisältöjä. (Tuomi & Sarajärvi 2024, 124–126.) Esimerkki luokittelun etenemisestä on kuvattu taulukossa 3.

*Taulukko 3 Esimerkki aineiston klusteroinnista eli luokittelusta*

<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Alaluokka</b>
Olo, että esihenkilö ei tiedä minkälainen työntekijänä	Ei tunne yksilönä
Rehtori antaa eteenpäin katsovaa palautetta Eteenpäin katsova palaute on mieleistä	Kehittämiseen kannustaminen
Hetkiä keskustella osaamisesta ei ole juuri ollenkaan Hetket, jolloin voi keskustella osaamisesta, ovat erikseen järjestettyjä	Keskustelu osaamisesta
Lähtee liikkeelle hyvästä Kertoo mitä hyvää on Kertoo mitä hyvää on kuultu Hyvän huomaaminen painottuu	Positiivinen lähtökohta Positiivinen palaute Hyvän huomaaminen painottuu

## Aineiston abstrahointi

Abstrahoinnissa eli analyysin käsitteellistämisen vaiheessa yläluokista muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Klusteroinnin katsotaan olevan myös osa abstrahointiprosessia. Abstrahoinnissa edetään alkuperäisdatan kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Abstrahointia jatketaan niin kauan, kuin se on aineiston sisällön näkökulmasta. (Tuomi & Sarajarvi 2024, 125–127.) Esimerkki aineiston käsitteellistämisen etenemisestä on kuvattu taulukossa 4.

*Taulukko 4 Esimerkki aineiston abstrahoinnista eli käsitteellistämisestä*

<b>Alaluokka</b>	<b>Yläluokka</b>	<b>Pääluokka</b>
Ei tunne yksilönä	Yksilönä tunteminen	Yksilönä tunteminen ja yksilöllisyyden arvostus
Kehittämiseen kannustaminen	Yksilölliset kehittymismahdollisuudet	Yksilölliset mahdollisuudet työssä
Keskustelu osaamisesta	Keskustelu vahvuuksista, osaamisesta ja kehityksestä	Opettajan ja rehtorin välinen vuorovaikutussuhde
Positiivinen lähtökohta Positiivinen palaute Hyvän huomaaminen painottuu	Positiivinen kulttuuri ja ilmapiiri	Johdettu kulttuuri ja ilmapiiri

## 5 OPETTAJIEN KOKEMUKSIA VAHVUUKSIA TUKEVASTA JA TUKEMATTOMASTA JOHTAMISESTA

Opettajien kokemukset vahvuuksia tukevasta ja tukemattomasta johtamisesta rakentuivat neljästä suuremmasta merkityskokonaisuudesta. Olen tematisoinut merkityskokonaisuudet opettajan yksilönä tuntemiseen ja yksilöllisyyden arvostamiseen, yksilöllisiin mahdollisuuksiin työssä, rehtorin ja opettajan väliseen vuorovaikutussuhteeseen sekä johdettuun kulttuuriin ja ilmapiiriin. Opettajille tarjottiin mahdollisuus kertoa kokemuksiaan vapaasti sekä pelkästään rehtorin johtamistyöstä että myös muiden mahdollisten johtoryhmäläisten johtamistyöstä, tai johtoryhmän johtamisesta yleisesti. Opettajat nostivat pääasiallisesti esiin kokemuksiaan vain rehtorin johtamisesta, mutta kokemuksissa oli myös jonkin verran yksittäisiä nostoja vararehtorin tai johtoryhmän johtamistyöstä. Nämä yksittäiset kokemukset ovat paikannettavissa tuloksista. Käsittelen analyysissa muodostuneita merkityskokonaisuuksia seuraavissa alaluvuissa 5.1–5.4.

### **5.1 Yksilönä tunteminen ja yksilöllisyyden arvostus**

Ensimmäinen merkityskokonaisuus muodostui opettajan yksilönä tuntemisesta ja arvostamisesta. Nämä kokemukset liittyivät opettajan kokemukseen siitä, miten rehtorin tuntee opettajan yksilöllisiä vahvuuksia, kuinka vahvuuksia koetaan arvostettavan ja minkälaisia merkityksiä näihin tunnistamisen ja arvostuksen kokemuksiin liitettiin. Kokemusten keskiössä olivat opettajan tunteminen tai sen päinvastoin tuntemisen puute, tunne ja kokemukset yksilönä arvostamisesta.

#### **Yksilönä tunteminen**

Ensimmäisen keskeinen opettajien kokemus vahvuuksia tukevasta johtamisesta liittyi rehtorin tapaan tuntea opettajaa yksilönä. Yksilönä tunteminen liittyi vahvuuksiin esimerkiksi suorana vahvuuksien tunnistamisena, mutta myös vahvuuksia ilmentävien asioiden kuten opettajalle tärkeiden arvojen, toimintatapojen sekä opettajan persoonallisuuden tuntemisena.

Yksi tapa yksilönä tuntemiseen ilmeni kokemuksina rehtorilta saadun palautteen tyylistä. Osa opettajista toi ilmi kokemuksen, että rehtori antaa yksilöityä palautetta, joka liittyi eri tavoin

opettajan vahvuuksien tuntemiseen. Osa opettajista taas koki saavansa rehtorilta vain yleisluontoista palautetta, joka ei ollut opettajalle henkilökohtainen tai kiinnittynyt opettajan omaa työhön. Yleisluontoisen palaute koettiin kokemuksissa vaihtelevasti vähemmän merkityksellisenä tai vähemmän uskottavana verrattuna yksilöityyn palautteeseen. Yksi opettajista kuvasi myös, että vaikka rehtorin yleisluontoinen palaute voi olla positiivista, kokee opettaja jatkuvasti, että esihenkilö ei tiedä, minkälainen hän on työntekijänä.

*Että voi saada aika niinku spontaanistikin palautetta, että tavallaan miten on jonkun tilanteen hoitanut tai jotain. Niin jos ei aivan viikoittain niin- niin aina kun keskustele, niin aika usein hän kyllä niinku antaa palautetta. (H2)*

*Mutta siis jää ehkä semmoinen. Itselle ehkä vähän semmoinen pinnallinen kuva että, että ne on niinku kuitenkin hyvin yksittäisiä asioita, mihin, mihin esihenkilö sitten osaa ja pystyy viitata ja ne ei ehkä ole niinku semmoisia, öö, niin kun konkreettisia sen arjen kanssa, tai, tai sillä lailla semmoisia, jotenkin juuri minuun personoituja kuitenkin. Ja ehkä semmoisen mitä ois varmaan tietyllä tavalla helppo sanoo kelle tahansa. (H4)*

*No se on ehkä tämmöinen aika niinku yleispätevä, että olet hoitanut työsi hyvin. – – Mutta joskus ehkä tuli semmoista, niinku mikä on ehkä keksittyä tai semmoista niin väkisin väännettyä palautetta (koulu A). (H5)*

Yksilöity palaute oli esimerkiksi rehtorin suoraa ja positiivista palautetta opettajalle opettajan vahvuuksista, joka oli ilmennyt jollain tavalla opettajan työssä. Myös muutaman opettajan kokemuksessa rehtori oli pyytänyt tehtävän tai tilanteen hoitamista tai suositellut opettajaa osallistumaan esimerkiksi johonkin vapaaehtoiseen toimintaan opettajan vahvuuden perusteella. Nämä kokemukset merkitsivät opettajille, että rehtori tuntee opettajan yksilöllisiä vahvuuksia, ja näkee vahvuuden merkityksellisenä tilanteen tai tehtävän hoitamisen mahdollisesti opettajalle mielekkäänä, tai vaihtoehtoisesti mahdollisuutena menestyä. Muutamissa kokemuksissa rehtorin tapa tuntea opettajaa yksilönä, ilmeni myös vahvuuksien nimeämisenä tilanteissa, joissa opettaja koki epävarmuuden tunteita liittyen työhönsä, persoonaansa työnteossa tai epäonnistuneensa työssään. Rehtorin kyky nimetä vahvuuksia merkitsi opettajille tuen saamista rehtorilta ja antoi varmuutta työhön.

*Meidän johtotiimi oli tehnyt kaikista semmosen henkilökohtaisen kuvauksen. Siinä oli muutamalla sanalla tai muutamalla adjektiivilla niin sitten just se, että kyllä mä niin ku sen jälkeen siinä luki. Mulla luki siis siinä, että periksiantamaton ja lannistumaton. (H2)*

*Hän joskus jopa sanoo mulle, että hei että, että voisitko sä käydä hoitamassa sen, ja siinä on varmaan just taustalla se, että hän tietää että- että mun suusta ei pääse sammakoita, vaan niinku -pystyn hankalakin asiat sanoon, niin ettei niinku tarvi ruveta riitoihin tai toinen ei siitä ehkä loukkaannu. (H3)*

*[Rehtori] sano että sä niinku suhtaudut opiskelijoihin empaattisesti ja niinku ymmärrät niitä tilanteita. Mutta siinä myöskin vedät rajan sitten sille, että mikä on oikein ja mikä niinku- mikä on niinku OK ja mikä ei oo OK-käyttäytymistä. Että sä et niinku salli siellä luokassa kuitenkaan mitään semmoista jonninjoutavuutta. (koulu B) (H5)*

Rehtorin kyky tuntea opettajaa yksilönä ja opettajan vahvuuksia oli opettajille erilaisin tavoin merkityksellistä. Yksilönä ja vahvuuksien kautta tunteminen vahvisti opettajan uskoa itseän, vahvisti vahvuuden kokemista merkitykselliseksi ja merkitsi opettajalle että sekä onnistumistensa huomaamista että nähdyn tulemistä kokonaisuutena. Yhden opettajan kokemus kuvasti vahvuuksia ilmentävien arvojen tarkastelun tärkeäksi yhteistyön toimivuuden kannalta. Yksi opettaja kuvasi myös kokonaisuutena huomatuksi tulemisen olevan merkityksellistä paitsi työhyvinvoinnille, myös halulle jatkaa työpaikassa. Toisaalta yksi opettaja nosti esiin, että ei tarvitse niin paljon palautetta itse, eikä yksilöidyn ja vahvuuksiin liittyvän palautteen puuttuminen ollut opettajalle henkilökohtaisesti niin merkityksellistä. Opettaja kuitenkin kuvasi, että yleisesti hän kokee, että yksilöidyn palautteen saaminen on merkityksellistä erityisesti nuorille opettajille, sekä on tärkeä osa rehtorin johtamistyötä.

*Niin sen mä koen, että se oli niin kuin ehkä tärkein sellainen yhteistyön niinku pohja, mistä se lukuvuosi melkeen kannattas alottaa, koska jos sit pitää niin eri asioita tärkeinä. (H1)*

*Niin en mä niinku en mä jotenkin ollut sitä just ajatellut. Tai jotenkin en mä aatellut, että se on niin iso asia. (H2)*

*Oon käynyt sekä edellisessä että nykyisessä työpaikassa, sitä keskustelua, miten iso merkitys sillä johtamisella on ja erityisesti sillä, että miten huomatuksi niinku kaikkineensa siellä työyhteisössä itse niinku, tai miten tärkeää se olisi, että tulisi huomatuksi. (H4)*

## Arvostus yksilöllisyyttä kohtaan

Opettajien kokemuksissa toistui eri tavoin merkityksellisyys liittyen yksilöllisyyden arvostamista kohtaan. Yksi tapa arvostus yksilöllisyyttä kohtaan ilmeni kokemuksissa rehtorin haluna tuntea opettajan vahvuuksia ja opettajaa yksilönä. Tämä näyttäytyi esimerkiksi opettajalle tärkeisiin asioihin syvänä perehtymisenä jo työhaastatteluvaiheessa sekä opettajan kuulemisena sekä opettajalle tärkeiden asioiden huomioimisena erilaisissa työhön liittyvissä asioissa ja tilanteissa. Arvostus yksilöllisyyttä kohtaan näyttäytyi myös rehtorin hyväksyntänä vahvuuksia ja vahvuuksia ilmentäviä toimintatapoja kohtaan. Kaksi opettajaa kuvasi, että vahvuuksien arvostus ilmeni myös vahvuuksien ja niitä ilmentävien osaamisen ja kiinnostusten jakamisena sekä hyödyntämisenä työyhteisössä. Tämä näyttäytyi kokemuksissa niille erikseen järjestetyissä tilanteissa opettajien koulutuksissa tai yhteissuunnitteluajalla. Toinen haastateltavista kuvasi tätä tapana hyödyntää osaamista, joka jo löytyy talosta.

*Oli esimerkiksi yks tällainen tehtävä, että mitä niinku pidät opetuksessa omina tärkeimpinä arvoina. Ja sitten me kaikki kirjoitettiin niitä, ja katottiin, ja sitten yhdistettiin, että mitä meidän tiimi niinku pitää tärkeänä. (H1)*

*Niin tai tulee ainakin semmonen olo, että mut on kuultu. Ja tulee kyllä semmoinen yksilöity olo ja sitten mutta nähdään niinku tietyllä tapaa arvokkaana. (H2)*

*Koulussa B, siis se koulunjohtaja, se oli ymmärtäväinen ja sano, että jokainen meistä tekee tätä työtä omalla persoonallaan. Hänkin tekee työtä omalla persoonalla, että me tarvitaan tänne erilaisia persoonia myöskin, että jotka tekee erilain. (H5)*

Kahdella opettajalla oli myös kokemuksia, että koulussa arvostetaan tietynlaista luonnetta tai toimintatapoja, jotka olivat ristiriidassa oman vahvuuden tai vahvuuksien kanssa. Yksi opettaja koki, että joutuu suurelta osin mukautumaan työssään koulussa hyväksytyyn toimintatapaan, ja suodattamaan rehellistä ja avointa puhetapaa, jota opettaja itse piti tärkeänä. Toinen opettaja kuvasi, että arvostuksen ja hyväksynnän puute vahvuuksiaan kohtaan haastoi vahvuuksien käyttöä, ja toi myös ristiriitoja rehtorin ja opettajan välille.

*No minusta tuntuu, että aika lailla, aika pitkälti kaikkia pystyn hyödyntämään työssäni, mutta avoimuus ja rehellisyys on semmoisia minkä kanssa käyn aika paljon kamppailuaki, että niitä täytyy suodattaa tosi paljon työpaikalla. (H4)*

*Sanoin myöskin asioita mitä minä ajattelin, niin hän ei ehkä siitä pitänyt. Niin sitten mä ajattelin niin, että sen takia, että hän ei välttämättä arvostanut niitä kaikkia ominaisuuksiani sitten taikka vahvuuksia niinkään. Varsinkaan sitä oikeudentuntoa. Tämmöistä niinku, että haluan että kaikkia kohdellaan samalla tavalla, niin hän ei itse ajatellut samalla tavoin. (koulu A) (H5)*

Myös kiitollisuuden ja luottamuksen osoitukset sekä rehtorin yleinen luottamus opettajaan merkitsivät kaikille opettajille osoitusta yksilönä sekä vahvuuksien kautta arvostamisesta. Rehtori osoitti kiitoksensa opettajalle liittyen opetustyöhön tai opetustyön tilanteisiin, joissa opettaja oli osoittanut vahvuutensa. Rehtori osoitti opettajille kiitollisuutta kertomalla vahvuuksien tai vahvuuksia ilmentävien asioiden merkityksellisyydestä. Yksi opettaja kuvasi, että rehtorin luottamus opettajaan ilmenee niin, että rehtori ei tule opettajan luokkaan vahtimaan, miten opettaja tekee työnsä. Rehtori oli myös ilmaissut opettajalle, että hän luottaa opettajien kykyyn hoitaa työnsä omalla tavallaan, eikä koe tarpeelliseksi puuttua työn tekemisen tapoihin, jos ei sille ole erityistä syytä. Osa opettajista kuvasi luottamuksen ja arvostuksen ilmenneen sillä vastuutehtävään tai virkaan valituksi tulemisella. Kahden opettajan kokemus kuvasti myös sitä, että kokemus yksilönä arvostamisesta ilmenee tunnetasolla, niin sanottuna varmuuden kokemuksena siitä, että rehtori arvostaa opettajaa yksilönä ja vahvuuksiensa kautta.

*Mä koen- koen niinku semmoista luottamusta siihen, että tota kukaan ei tule sinne tarkistelemaan, että mitä mä teen koska muhun luotetaan ja mun niinku työn jälkeen luotetaan. (H1)*

*Ja taas jatkan näitä samoja asioita, ja taas syksynä niinku haastavia tilanteita, niin silleen tavallaan, että niinku siitä rehtori kiitteli tosi paljon, että no että hän on kyllä iloinen, että päätät niinku jatkaa siinä. (H2)*

*Ja tavallaan tiedän, että hän niinku luottaa, ja on tyytyväinen siihen että miten mä hoidan. – – Niin kyl mä niinku koen, että mulla on hänen semmonen niinku tuki ja luotto takana, vaikka eihän sitä mitenkään erikseen mainitse. (H3)*

## 5.2 Yksilölliset mahdollisuudet työssä

Toinen vahvuuksia tukevan ja tukemattoman johtamisen merkityskokonaisuus muodostui yksilöllisistä mahdollisuuksista työssä. Nämä jakautuivat kokemuksissa edelleen opettajien kokemuksiin vaikutusmahdollisuuksiin työssä sekä yksilöllisiin kehittymismahdollisuuksiin. Nämä kokemukset olivat yksi, opettajia eniten yhdistäneistä kokemuksista. Lähes kaikki opettajat toivat esiin, että voivat jollain tavalla vaikuttaa työhönsä ja myös itsensä kehittämistä tuetaan.

### Vaikutusmahdollisuudet työhön

Opettajan mahdollisuuksia vaikuttaa omaan työhönsä, ilmeni muutamissa opettajan kokemuksissa opettajan toiveiden ja vahvuuksien huomioonottamisena pääasiallisen opetustyön ulkopuolisissa vapaissa tehtävissä. Kokemuksissa esiintyneitä vapaita tehtäviä olivat esimerkiksi erilaiset teemapäivät, vastualueet, valinnaiset aineet sekä taito- ja taideaineet. Näissä opettajat saivat usein valita itselleen mielekkäimmät tehtävät, tai ainakin esittää toiveita itselleen mielekkäistä tehtävistä tai opetettavista aineista. Opettajista kaksi kuvasi, että käytäntö toimii hyvin, ja kaikkiin tehtäviin löytyy halukkaita.

*Aina jos on joku teemapäivä tai joku tällanen, että siihen ei niin kuin määrätä suoraan ketään, vaan [kysytään] ketä tämä kiinnostais. (...)Niin ehkä siinä voi sitten vähän valita sitä, että onko niinku musiikki-ihminen, vai niin kuin mikä on sellasta. (H1)*

*Kaikki muu ylimääräinen opetuksen ulkopuolinen, tai tavallaan ne vastuut just, niin sitten niihin just niinku saa tavallaan itse hakea. (...) Niin sitten se on ihan kiva, että ei oo semmost pelkoa, että no mulle määrätään joku tämmönen tehtävä mitä ei halua. (H2)*

*Totta kai ne, jotka pitää vaikka liikunnan opettamisesta, toinen on käsillä tekemisessä taitava, niin kyllä niitä niin kun pyritään kuuntelemaan ja huomioimaan. Että ei tarvitsisi välttämättä sinne epämieluisuudelle mennä. (H3)*

Kaksi opettajaa kuvasi yleisesti voivansa vaikuttaa paljon työhönsä, ja työn tekemisen tapoihin. Tähän liittyi sekä aikaisemmin mainittu vahvuuksien huomioiminen vapaissa tehtävissä, mutta myös yleinen kokemus autonomiasta työssä ja vapaudesta esimerkiksi suunnitella omaa opetustaan itselle mielekkäällä tavalla. Yksi opettaja nosti esiin myös mahdollisuuden muovata

työtään itselleen sopivammaksi, sekä hyväksyvän asenteen tehdä aineenopettajantyötä myös omien osaamisalueidensa kautta silloin, kun ei opettajalla ei ollut täysin perinteistä osaamista työhön. Lisäksi kaksi opettajaa mainitsi, että opettajan työhön kuuluu myös asioita, joihin ei ole aina mahdollista vaikuttaa. Toisen opettajan kokemus erosi muista siinä, että pienessä kyläkoulussa koulussa omaa vastuualuetta ei ollut mahdollista valita. Opettajan kokemukseen liittyi myös jonkin verran pelkoa rehtorin tehtävän lankeamisesta itselle.

*Että mä koen silleen, että mä saan olla, tehdä, työtä niinku omalla tavallani. (H1)*

*Toki me kaikki tiedetään, että opettajan hommassa joutuu aina välillä menemäänkin epä-mukavuusalueelle. Kaikki ei ole yksi mieluisaa. Mutta kyllä semmoisia niinku vahvuuksia kuullaan (H3)*

*Se oli niinku kivaa, että ei tarvitse ollakaan semmonen, vähän niinku stereotyyppinen musiikinopettaja, et soitan pianoa ja lapset laulaa vaan että kun moni muukin menee. Ja tehtiin erilaisia juttuja. (Koulu A) (H5)*

### **Yksilölliset kehittymismahdollisuudet**

Mahdollisuus itsensä kehittämiseen näyttäytyi kaikkien haastateltavien kokemuksissa. Vahvuuksien kautta kehittyminen korostui opettajan mahdollisuutena ja vapautena valita itselleen mielekkäitä koulutuksia. Tätä tuettiin käytännön järjestelyillä kuten lupauksena sijaisen saamisesta, sekä yleisenä myönteisenä suhtautumisena siihen, että koulutuksiin saa aina halutessaan lähteä. Maksulliset koulutukset olivat harkinnan varaisia, ja yksi opettaja toi esiin, että maksullisen koulutukseen pääsee, jos se hyödyttää koko koulua. Yksi opettajista kuvasi myös saavansa kehittämiseen kannustavaa ja eteenpäin katsovaa palautetta, jota itse myös piti tärkeänä. Keskeinen positiivinen tekijä oli myös yleinen positiivinen asenne opettajan itsensä kehittämistä kohtaan. Yleinen kokemus oli, että kehittymistä toivotaan ja siihen myös kannustetaan. H5 koki, että koulussa A rehtori varsinaisesti kannustanut kehittämiseen, mutta toi kuitenkin selvästi ilmi, että koulutuksiin saa aina osallistua, ja opettajalle järjestetään myös sijainen koulutuksen ajaksi.

*Eli tää mä ajattelen, että on sen tyyppinen, että sä voit valita sitten sellaisia koulutuksia mitkä- mitkä niin kun sua oikeesti kiinnostaa. (H1)*

*Että ei missään nimessä niinku paikalleen jämähtäneisyyttä haluta tukea, että kyllä sitä niinku [itsensä kehittämistä] tuetaan joo. (H3).*

*Joo kyllä niinku, että sellaseen [osaamisen/itsensä kehittämiseen] esihenkilö tukee. Ja muutenkin niinku semmoiseen, tavallaan, koen että oon saanu joitain semmoisia vinkkejä, tai ratkaisuja tai muita, niin, kyllä. (H4)*

*A koulussa ehkä en [saanut kannustusta kehittämiseen], mutta nyten, taas toisaalta rehtori kyllä sano, että kaikki mihin haluat osallistua niinku tämmöisiin täydennyskoulutuksiin, saat kyllä mennä. Siinä mielessä, että kannustettiin siihen, että voi. (...) Että ei ollut mikään semmonen, että et saa lähteä, kun sulla on hankala luokka. Sanottiin aina, että niinku että niin tota tähän kyllä löydetään sijainen, jos sä haluat käydä jossakin. (H5)*

### **5.3 Vuorovaikutussuhde opettajan ja rehtorin välillä**

Kolmanneksi vahvuuksia tukevan tai tukemattoman johtamisen merkityskokonaisuudeksi muodostui opettajan ja rehtorin välinen vuorovaikutussuhde. Vahvuuksia tukevan johtamisen kannalta vuorovaikutus oli merkityksellistä, koska se opettajien kokemukset vuorovaikutuksesta rehtorin ja opettajan välillä olivat muun muassa silta tai este erilaisille keskustelumahdollisuuksille, rehtorin kyvyille tunnistaa opettajan vahvuuksia, palautteen saamiselle, onnistumisten tunnistamiselle, ilmapiirille ja turvallisuudelle. Eli vuorovaikutussuhde oli yhteen sitova tekijä myös monissa muissa vahvuuksia tukevan johtamisen osa-alueissa. Merkityskokonaisuus jakautuu edelleen kolmeen eri alaluokkaan, jotka kuvaavat opettajien kokemusta rehtorin ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta eri näkökulmista: rehtorin tapa olla vuorovaikutuksessa, rehtorin ja opettajan välinen yhteistyösuhde sekä keskustelu vahvuuksista, osaamisesta ja kehityksestä.

## Rehtorin tapa olla vuorovaikutuksessa

Yksi kokemuksissa keskeiseksi noussut tekijä oli rehtorin tapa olla vuorovaikutuksessa haastateltavan opettajan kanssa, tai haastateltavan havaintoon rehtorin vuorovaikutuksen tavoista yleisesti opettajien kanssa. Keskeistä opettajien kokemuksessa oli, kuinka paljon rehtori tuli opettajan tai opettajien kanssa samaan tilaan ja minkälaista vuorovaikutusta tilassa oli. Muutama opettaja kuvasi opettajan ja rehtorin välistä vuorovaikutusta opettajahuoneessa. Yhden opettajan kokemus oli, että rehtorin ollessa opettajahuoneessa, on rehtori opettajien kanssa vuorovaikutuksessa ja rehtorin kanssa on mahdollista keskustella kaikenlaisista asioista. Myös vuorovaikutus rehtorin kanssa tuntui luontevalta ja helpolta. Kaksi muuta opettajaa kuvasivat, että rehtori saattoi olla paikalla opettajahuoneessa, mutta vuorovaikutus ei ollut niin kevyttä kuin ensimmäisen opettajan kokemuksessa. Keskustelut myös pitäytyivät tietyissä rajoissa. Koettiin, että rehtori on persoonana sellainen, että luontevaa keskustelua esimerkiksi opettajan työstä ei synny.

*Että meidän rehtori ainakin viettää tosi paljon aikaa silloin, kun se on täällä. Silloin, kun hän on täällä, niin hän on tuolla niinku opehuoneessa ja niinku keskustellaan ja- tai silleen, että hän on siellä niinku opettajien kanssa. Niin niin siinä tulee ihan luontevasti helposti keskusteltua. (H2)*

*Jotkut vähän kaipas, et ois kiva et rehtorikin olis siellä, ja et hän oikeesti tulis vaan kahvikupin kanssa siihen. – Et taas tää hänen persoonansa ehkä ei oo semmonen, että hän tulisi siihen vaan istumaan ja juttelemaan. (H3)*

*Toisaalta opettajainhuoneessa rehtorikin kyllä oli aina siellä, ja niin tota pystyy niinku juttelemaan joitakin asioita, mutta ei se semmosia henkilökohtaisia, sitten niinku omaan, niinku työsuoritukseen, tämmöisiin liittyviä sitten käyty läpi. Se oli enemmän semmoista... Enemmän se kehityskeskustelu sitten, mikä oli se yksi vuodessa. (H5)*

Keskeistä kokemuksissa oli myös, kuinka saatavilla tai tavoitettavissa rehtori on. Tavoitettavuuteen liittyi kokemus siitä, että vastaako rehtori esimerkiksi viesteihin ja puhelimeen, sekä minkälaisia viestejä rehtori välittää opettajille siitä, kuinka toivottua vuorovaikutus rehtorin ja opettajan välillä on. Yksi opettaja kuvasi, että rehtorin välittävän kokonaisvaltaisesti viestiä siitä, että opettaja saa lähestyä rehtoria. Tämä ilmeni sillä, että rehtorin tavoittaa hyvin eri

kanavia pitkin, opettaja tietää, että saa aina tarvittaessa rehtorin kanssa yksilötapaamisen, ja rehtori on pyytänyt opettajia tulemaan luokseen matalalla kynnyksellä muutostilanteissa. Opettaja kuvasi myös, että rehtorin ovi on aina auki, mikä symboloi opettajalle sitä, että rehtorin luokse saa mennä. Myös muissa kokemuksissa tavoitettavuus korostui rehtorin viesteihin ja puhelimeen vastaamisena, sekä kokemuksena ja tunteena siitä, että rehtorin luokse saa ja voi mennä keskustelemaan. Positiivisena koettiin, että rehtoria oli mahdollisuus lähestyä itse eri asioissa, ja että rehtorilta löytyy tarvittaessa aikaa alaisilleen, vaikka varsinaista arjen jatkuvaa keskustelua ei olisikaan rehtorin ja opettajan välillä. Muista opettajista poiketen, yhden opettajan kokemus kuvasti yksipuolista vuorovaikutussuhdetta, koska rehtorilta sai useimmiten tukea vain haastavissa tilanteissa. Tuen saamisen ehtona oli myös, että opettaja lähestyi rehtoria itse.

*Hän on niinku kyllä sanonut, että mieluummin tulkaa aiemmin. öö. Että hyvä jos asiat on kunnossa mutta mieluummin heti kun joku muuttuu niin tulkaa sanomaan. Eli hän on niinku lähettänyt sen viestin, että tulkaa. (H1)*

*Niin aina niinku joku kolmesta on yleensä paikalla, niin voi mennä kysymään, jos on jotain kysyttävää tavallaan. Jos ei niin kun meidän rehtori oo vaikka paikalle, niin hän niinku vastaa aina puhelimeen. (H2)*

*Mutta että ne on periaatteessa vaatinut, että siinä niinku tulee taustalla jotakin, siis just, vaikka ittelle epävarmuutta tai joku vaikea tilanne. Ja sitten ehkä ite on niissä hetkissä jopa yllättynyt siitä, että mitä kuulee, koska se on niin harvinaista. - - Että sitten jos en tätä niin kun tekisi, niin en tiedä, olisiko näitä siellä. (H4)*

Yksi opettaja kuvasi, että toisessa koulussa (koulu B) hän keskusteli rehtorin kanssa päivittäin kaikenlaisista asioista liittyen opettajan työhön ja työssä koettuihin kokemuksiin ja tunteisiin. Opettaja työskenteli pienessä kyläkoulussa ja rehtorin sekä opettajan luokat olivat lähellä toisiinsa, joten tästäkin syystä keskustelu oli luontainen osa arkea. Opettaja kuvasi, että mahdollisuus saada rehtorilta välitöntä tukea esimerkiksi haastavassa tilanteessa oli merkityksellistä, ja auttoi haastavien tilanteiden käsittelyssä. Haastateltava kuvasi, että rehtorien tulisi jututtaa enemmän alaisiaan. Opettaja kuvasi, että lyhytkin juttuhetki, pieni kannustuksen sana tai kysymys esimerkiksi siitä, miten opettajalla menee voi olla opettajalle todella merkityksellinen.

*Ihan vaan se autto, kun sai sanottua, että tämä tunti oli ihan huono, että en tein mitä tein väärin ja sitten hän vastaa, että tuskin se niin huono oli. Tai joku tämmöinen pikkuinenkin sana voi vaikuttaa tosi paljon. (koulu B). Niin tämmöstä tarttis niinku enemmän koulu-maailmaan. (H5)*

### **Yhteistyösuhde opettajan ja rehtorin välillä**

Merkitykselliseksi kokemuksissa nousi opettajan yhteistyösuhde opettajan ja rehtorin välillä, joka tarkoitti kokemuksissa opettajan kuulemista, osallisuuden tukemista opettajan työtä koskettavissa asioissa, keskusteluyhteyden toimivuutta ja matalaa hierarkkisuutta. Yksi opettaja korosti, että on tärkeää, että rehtori kestää vuorovaikutusta ja yhteistyössä toimimista, eli myös erilaisten mielipiteiden kuulemista, rakentavan palautteen vastaanottoa, erilaisia persoonia ja avointa puhetta.

*Ja tai edes halutaan kuulla se mielipide. (H2)*

*Hän on joskus saanut myös vähän heikkoa palautetta siitä, että hän ei ole ollut tavallaan läsnä tai silleen kuunnellut alaisiaan, että ehkä se on semmonen kohta, missä hänellä on kehitettävää. (H3)*

*Jotenkin oli sitä, että siinä ei tullutkaan semmoista, niinku edes semmoista niinku esihenkilö-alainen-asetelmaa, että oli niinku vertainen olo. (koulu B) (H5)*

Yksi opettaja kuvasi haastattelussa haastavaa yhteistyötä rehtorin kanssa. Opettaja koki, että rehtori suhtautui kriittisiin palautteisiin vähätellen, asian sivuuttaen tai takaisinhyökkäyksellä. Rehtori ei juurikaan keskustellut kehityskeskustelussa johtamisesta tai työntekijän jaksamisen tukemisen aiheista, jotka kuuluivat opettajan mukaan osaksi kehityskeskustelua. Opettaja koki, että rehtori suhtautuu nuorten opettajien jaksamiseen itsestäänselvytenä, koska opettaja on vielä nuori.

*Niin minä toivosin, että esihenkilökin pystyy ottamaan jotakin, niinku vaikka lukujärjestyksen tai tämmöiseen niinku toisten asioiden ihmisten kohteluun tulevaa palautetta tulee, niin sitä voisi niinku tarkastella asiallisesti. Et semmosta ehkä niinku vähättelyä, ehkä*

*koin. – – Eikä se koskaan mistään anteeksi pyytäneenkään tän jälkeen käyttäytymistä eikä muuta. (H5)*

Opettaja arvioi rehtorin ja opettajan välisiä yhteistyön haasteita eri näkökulmista. Yhtenä tekijänä haastateltava koki mahdolliset persoonallisuuksien väliset erot, ja kokemuksen, että samansuuntaisten persoonien kanssa voi tulla mahdollisesti helpommin toimeen. Opettaja arvioi myös, että rehtorin ja opettajan välillä saattoi olla sukupolvien välistä kuilua ja sen myötä erilaisia käsityksiä kouluorganisaation hierarkiasta, ja missä määrin palautetta saa antaa ”alhaalta ylemmälle”. Kolmas mahdollinen tekijä oli, että rehtori saattoi nähdä opettajan mahdollisena uhkana oman työnsä kannalta, koska haastateltavalla oli myös itsellään rehtorin pätevyys.

### **Keskustelu ja keskustelemattomuus vahvuuksista, osaamisesta ja kehityksestä**

Keskeiseksi opettajan ja rehtorin vuorovaikutuksessa nousivat myös keskustelun aiheet koulun arjessa, sekä kuinka paljon opettaja ja rehtori keskustelivat opettajan vahvuuksista ja vahvuuksia ilmentävistä asioista, kuten osaamisesta ja osaamisen kehittamisestä. Keskeistä oli myös missä yhteyksissä näistä asioista koettiin olevan tapana keskustella. Usean opettajan osaamis- ja kehityskeskustelut sijoittuivat usein lakisääteiseen kehityskeskusteluun. Osa opettajista nosti, esiin myös, että keskustelujen sisältöjen valikoituminen saattoi johtua osaltaan rehtorin persoonasta. Opettajat kuvasivat, että kehityksestä ja osaamisesta keskusteleminen ”ei kuulu rehtorin persoonaan”. Tällöin osaamiskeskustelut sijoittuivat usein lakisääteiseen kehityskeskusteluun. Yksi opettaja nosti esiin kokemuksen, että myös lakisääteisen kehityskeskustelun saaminen oli ollut ajoittain haastavaa.

*Kyllä ne aika harvassa on ne osaamiskeskustelut. - - Mutta että niinku virallisesti meillä on kerran lukuvuoden aikana semmonen keskustelu, missä sitten jo mietitään niinku ens lukuvuoden toiveita ja muita, niin siellä niitä vahvuuksia. (...) sielläkin taidetaan kysyä, se vähän vaihtelee vuosittain, mutta siellä saattaa olla just, että missä olet onnistunut. Ja missä haluaisit kehittyä. (H3)*

*On kuitenkin ollut myös niitä tilanteita, jolloin täytyy niinku ihan vaatia esimerkiksi sitä kehityskeskustelua, vaikka se onkin lakisääteinen juttu, että tavallaan se, että on päässyt edes siihen hetkeen ja kuulemaan siinä hetkessä sitä omaan työn palautetta, niin sekin on ollu vaikeaa. (H4)*

*Ja sitten hän ei ehkä persoonana ollut semmoinen, että hän nyt niinku paljon niinku taikka niinku alaisten kanssa niinku juttelisi heidän kehityksestään. (koulu A) (H5)*

Osa opettajista kuvasi, että kehityskeskustelujen ulkopuoliset muut tapaamiset tai arjen keskustelut keskittyivät pääasiassa erilaisiin käytännön tai koulun asioihin. Toiset taas kuvasivat, että keskustelevat rehtorin kanssa paljon käytännön asioista, mutta myös kokonaisvaltaisemmin työn rajoista, työhön liittyvistä tunteista, osaamisesta ja työn sujuvuudesta. Kaksi opettajaa selitti arjen monipuolisen keskustelun puutetta rehtorin persoonan lisäksi rehtorin kiireisyydellä. Nähtiin, että rehtoreilla oli paljon muuta yleistä työtä, koulutuksia sekä palavereita, jolloin nähtiin, että esimerkiksi osaamiskeskusteluille ei mahdollisesti ollut aikaa.

*No vararehtori kysy, koska minä olin aloittanut uutena, niin hän kysy useita kertoja, että onko tää työ sitä mitä me luvattiin sinulle haastattelussa. Miten sinulla on mennyt miltä se tuntuu sen ryhmä. - - Me ollaan itse asiassa ihan niinkuin keskusteltukin siitä, että tota. Öö että mikä on työaika, ja mikä on riittävän hyvää työtä. (H1)*

*Ei oikeestaan tuu mieleen, että sitten semmosta vapaata keskustelua, mutta että ne on yleensä koulun asioista eikä siitä, että miten minä työni teen. (H3)*

*Kyllä tapaan esihenkilöitäni niin myös epävirallisissa yhteyksissä. Mutta tuntuu, että niistä ei sitten ehkä, niinku tilaa jää semmoiselle... Tilaa tai aikaa niinku sitten semmoiselle minun työstäni puhumiselle tai varsinkaan siitä, että miten hyvin se työ on mennyt. (H4)*

*[Kehityskeskustelu] oli semmoinen, virallinen turha juttu sitten, sen niinku sen koulunjohtajan kanssa, koska me niin paljon jaettiin kaikki niinku kokemukset, tunteet, kaikki niinku siellä ja muutenkin. (koulu B) (H5)*

## 5.4 Johdettu kulttuuri ja ilmapiiri

Neljäs ja viimeinen merkityskokonaisuus muodostui johdetusta kulttuurista ja ilmapiiristä. Kokemuksissa keskeisiksi nousivat kulttuurin ja ilmapiirin positiivisuuteen ja turvallisuuteen liittyvät tekijät. Osa kokemuksista leimasi myös positiivisuuden ja turvallisuuden puute johdetussa kulttuurissa ja ilmapiirissä.

### Positiivinen johdettu kulttuuri ja ilmapiiri

Yksi keskeinen haastateltavien nostama kokemus muodostui hyvän huomaamisesta. Tämä merkitsi haastateltaville yleistä kokemusta siitä, kuinka paljon omat onnistumiset ja työssä menestyminen tulevat huomatuksi. Osa haastateltavista kuvasi hyvän huomaamisen näyttäytyvän yleisenä ilmapiirinä ja kulttuurina, johon rehtori tai johtoryhmä vaikutti toiminnallaan. Näissä kokemuksissa hyvän huomaaminen näyttäytyi rehtorin tai johtoryhmän tavoissa nostaa esiin opettajien henkilökohtaisia onnistumisia kaikkien kuullen tai tuoda muuten onnistumiset kaikille nähtäväksi, ja antaa tunnustusta aplodeilla tai kiitoksilla. Osa opettajista toi myös esiin, että tapa on mainita enemmän hyvin menneestä kuin huonosti menneestä, tai vaihtoehtoisesti aloittaa hyvin menneellä asialla.

*Et niinku sellaisia pieniä juttuja, niin kuin, mitä on ollut sillä viikolla, että niin sitten voi olla, että siinä kokouksessa sitten sen viikon kokouksessa tai seuraavan viikon- nostaa esille, että, että tää meni nyt hyvin tai kiitos kun teit tähän tämmösen aikataulun. Eli tota nostetaan niitä positiivisia juttuja esiin. (H1)*

*Ja myös silleen, että sitä palautetta annetaan- niinku positiivista palautetta annetaan niinku kaikkien kuullenkin. Että jos joku on tehnyt hyvää työtä, niin sitten silleen, että nostetaan esille vaikka opekokouksessa. (...) Eli se semmoista niinku ylipäättään semmoista niinku kokonaisuudessaan semmosta kannustamista, ja semmosta niinku positiivista on täällä tosi paljon. (H2)*

Onnistumisten huomatuksi tulemisen merkityksellisyys näyttöytyi yhden opettajan haastattelussa, jossa opettaja kuvasi laajasti kokemustaan, että oli hyvin epävarma rehtorin tyytyväisyydestä opettajan työhön. Hyvän huomaaminen ei jakautunut tasavertaisesti opettajien kesken.

Opettaja kuvasi, että vain rehtorin suosiossa olevat opettajat saivat tunnustusta onnistumisistaan. Rehtori ei antanut juuri koskaan hyvää palautetta, ja opettaja oli kokenut, että rehtori ei näe opettajan onnistumisia. Opettajan työsuhteessaan, opettaja kuvasi saaneensa positiivisen työtodistuksen, jossa rehtori oli kuvannut ansioita työssä. Haastateltavalle tuli yllätyksenä, että rehtori oli huomannut hänen onnistumisensa, ja että rehtori oli arvostanut hyvin mennyttä.

*No se oli ehkä vähän semmoista, et siihen ei niinku reagoitu, tai sitten vähän niinku sitä vähäteltiin, vaikka semmoista joku vähän niinku, ei annettu ehkä huomiota. – Niitä kohtaan niinku oppilaisiin, niin se, että se oli kirjottanu siihen, että kohtaan opiskelijat yksilöinä ja huomioin heidät niinku semmoisena, kohtaamisellani ku siinä niinku lämminhenkisesti. Vähän niinku semmoinen positiivinen yllätys. (koulu A) (H5)*

Myös ne opettajat, jotka kokivat, että johdetussa ilmapiirissä ja kulttuurissa näyttäytyi hyvän huomaaminen nostivat esiin erikseen kokemuksensa, että hyvän huomaaminen näyttäytyy myös rehtorin ja opettajan keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Kokemuksissa merkityksellisiksi asioiksi nousivat rehtorin tapa lähteä liikkeelle hyvästä sekä säännöllisesti onnistumisista saatu palaute. Osassa koki myös merkitykselliseksi, että rehtori suhtautui opettajien onnistumisiin kiinnostuneesti ja innostuneesti.

*Ja hän oli niinku, hän mainitsi sen monta kertaa. Että tämä on niin mahtava juttu. Ehkä on sellaisia, että itse voi mainita niinku jonkun asian ja hän on sitten oikeesti siitä myöskin niin kuin innoissaan. (H1)*

*Hän niinku puheessakin jo miettii silleen, että sanoo sen hyvän ja sitten voi sanoo, että no voi tänne lisätä jotain. (H2)*

*Ja kyllä niissä hetkissä olen kokenut, että, myös ehkä ne esimerkiksi lähtee liikkeelle siitä, että mitä, mitä hyvää on ja miten on mennyt, ja mitä esimerkiksi kuultu, tai muuta. Että kyllä niissä niinku painottuu se hyvän huomaaminen. (H4)*

Osa opettajista kuvasi, että negatiiviset asiat joko tavoittavat rehtorin helpommin tai niistä kerrotaan helpommin, kuin hyvin menneestä. Yksi opettaja kuvasi kokemustaan, että hyvin menneestä saa paljonkin hyvää palautetta, mutta onnistumisten huomaaminen edellyttää opettajalta oma-aloitteisuutta onnistumisten jakamisessa. Samaan aikaan opettaja kuvasi, että rehtori kuulee, jos joku ei mene hyvin. Toinen opettaja taas kuvasi, että tieto hyvin menneestä eivät usein

tavoita rehtoria, ja opettajan onnistumiset jäävät huomaamatta. Osa kuvasi, että negatiivinen huomataan tai siitä kerrotaan helpommin opettajalle. Kokemuksissa toistui ajatus siitä, että rehtori näkee vain vähän opettajan arkeen, jonka vuoksi moni onnistuminen jää huomaamatta.

*Siis ja toki siinä varmaan rehtori sit sanoisi, jos olisi jotain huomautettavaakin, mutta uskon että myös niin kun vuoden mittaan sanoo ihmisille, että jos tulee jotain epäkohtia niin niin hän ei varmasti jätä sinne kevään keskusteluun sitä, vaan ottaa sitten aiemminkin puheeksi. (H3)*

*Koulukulttuurissa myöskin niinku palaute, erityisesti positiivinen palaute, mitä itse sitten saa vaikka huoltajilta, niin se ei taida juuri koskaan kuitenkaan mennä rehtorille asti. Niin on kyllä semmoinen olo, että ei rehtori niin kun näe tai tiedä osaamistani tai onnistumistani. (H4)*

*Siellä koulussa A mulle henkilökohtaisesti tuli olo, että niin tota ei nyt sitä, sitä niinku huomattu, että sitten enemmän huomattiin sitten, jos meni huonosti. (H5)*

Osa opettajista koki, että hyvää palautetta saa niukasti. Tämä oli osassa kokemuksissa yhteydessä myös kokemukseen vähäisestä onnistumisten huomatuksi tulemisesta. Kaksi opettajaa kuvasivat, että rehtorin persoona ja tavat vaikuttavat siihen, miten ja minkälaista palautetta rehtorilta saa. Opettajat kuvasivat, että rehtorin persoonaan ei aina kuulu myönteinen palaute, eikä myöskään palaute vahvuuksista. Lisäksi kokemuksista välittyi, että myös rakentava palaute voi kuulua osaksi positiivista ilmapiiriä ja kulttuuria. Yksi opettaja nosti esiin, että rakentavaa sekä negatiivista palautetta saa ja on tärkeä antaa tarpeen vaatiessa, mutta merkityksellistä on palautteen antamisen tapa. Opettajalla oli kokemuksia myös, että negatiivinen palaute tuli myös välikäden kautta, silloinkin kun rehtori oli ilmaissut opettajalle itselleen olevansa tyytyväinen.

*No meidän rehtori ei ehkä oo persoonana semmonen, että hän tulis tuossa ohimennen sanoo, että hei, että veditpä hienosti jonkun jutun. Et se ei vaan niin kuin hänen ehkä persoonaansa kuulu. (H3)*

*Todenmukaisinta on se, että niitä on tosi vähän niitä hetkiä [että saisi hyvää palautetta]. Että niitä ei juurikaan ole. (H4)*

*Silloin menee hyvin, kun ei oo mitään sanottavaa, että ettei saa mitään palautetta. (Koulu A) (H5)*

## Turvallinen johdettu kulttuuri ja ilmapiiri

Toinen keskeinen merkityksellinen kokemus liittyi kulttuurin ja ilmapiirin turvallisuuteen. Tämä tarkoitti haastateltavien kokemuksissa johdettua työkulttuuria, jossa on turvallista sanoa mielipiteitään, antaa rakentavaa palautetta ja kritiikkiä. Myös keskeistä oli, miten rehtori suhtautui mahdolliseen kritiikkiin. Kulttuurin turvallisuus on vahvuuksia tukevan johtamisen kannalta merkityksellistä, koska se vaikutti opettajien kokemuksissa mahdollisuuksiin olla työssä ja työpaikalla omana itsenään sekä ilmaista opettajalle itselleen tärkeitä työhön liittyviä asioita.

Kokemuksissa oli vaihtelua, missä määrin koulun kulttuurissa on sallittua puhua avoimesti. Kaksi opettajaa kuvasivat kokemustaan, että opettajat saavat puhua rehellisesti sekä positiivisista että negatiivisista asioista rehtorille. Yksi opettaja taas kuvasi päinvastaista kokemustaan, että avoimelle puheelle ei ole tilaa koulukulttuurissa. Opettaja arvioi, että tämä johtuu yleisestä kiireestä, ja osittain tästä johtuvasta muutoksenvastaisuudesta, joka lähtee mahdollisesti jo johtotasolta. Haastateltava kuvasi, että jos antaisi rehellistä palautetta nähtäisiin sen negatiivisena, ja tästä voisi seurata opettajalle huonoa mainetta. Näin koulussa vallitseva kulttuuri rajoitti myös opettajan mahdollisuuksia toimia vahvuuksiensa kautta. Yksi opettaja nosti esiin tärkeänä kulttuurin turvallisuuden kannalta, että mahdolliset kehittämiskeskustelut käytäisiin kahden kesken, eikä kokouksissa opettajia nolaten.

*Ja tota, se on niin kun- se on mun mielestä myöskin sitä niinku avoimuutta, että sitten oikeesti. Että siellä saadaan sanoa, että mikä sujuu ja mikä ei. (H1)*

*Toki saa sitten tuoda epäkohtiakin esille. (H3)*

*Ehkä tuntuu, että asiat halutaan nähdä hirveän niin kun optimistisesti ja semmoiselle rakentavalle palautteelle, ei koulukulttuurissa oikeen ole tilaa. Liittyypä se sitten yksittäisten ihmisten toimintaan tai sitten yleiseen, yleisiin tämmöisiin toimintamalleihin. (H4)*

Rehtorin merkitys johdetussa kulttuurissa oli keskeinen. Tämä näyttäytyi myös kokemuksina siitä, miten turvalliseksi rehtori itse henkilönä koettiin, ja minkälaisia vaikutuksia tällä oli yleiseen ilmapiiriin tai ilmapiiriin silloin, kun opettaja oli kanssakäymisissä rehtorin kanssa. Tämä vaikutti opettajien kokemuksissa tapoihin suhtautua rehtorin läsnäoloon, sekä kokemuksiin,

voiko rehtoria lähestyä ilman pelkoa ymmärtämättömyydestä tai huonoista seuraamuksista. Kahdessa kokemuksessa keskeiseksi nousi myös, miten rehtori suhtautui opettajien mielipiteisiin, rakentavaan palautteeseen ja kritiikkiin. Tämä tarkoitti kokemuksissa eroavia tapoja siinä, missä määrin rehtori otti kritiikkiä sekä kehittämisehdotuksia opettajalta itseltään, tai opettajilta yleensä. Mahdollisuus antaa kritiikkiä tai kehittämisehdotuksia merkitsi mahdollisuutta kehittää koulua, johtamista tai omaa työtä ja työhön vaikuttavia asioita, sekä vapaudesta ilmaista omia mielipiteitään.

*Jos hän tulee, rehtori, käymään siellä luokassa, niin se ei oo, se ei muuta sitä luokan ilmapiiriä mitenkään, että oppilaat tai minä säikähtäisin. Että se ilmapiiri pysyy hyvänä. (H1)*

*Tai niinku silleen että- että se kanssakäyminen on silleen kuitenkin rentoa. (H2)*

*Hänen vahvuuksia ei ehkä ole tällöinen empatia tai tällöinen niin kun... Tällöinen niin kun miten mä nyt sanoisin. Että hän ei ehkä ole niin pehmeä niinku tai semmoinen ihmissläheinen. - - Koen, että jos vaikka olisin kauhean uupunut tai- tai joku asia harmittaisi tai vaivais, niin kyllä mä henkilökohtaisesti uskaltaisin hänelle sanoo, mutta ehkä kaikki ei uskaltaisi näin tehdä. (H3)*

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

### 6.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvata ja tulkita fenomenologis-hermeneuttisesta näkökulmasta opettajien kokemuksia ja niiden merkityksiä vahvuuksia tukevasta ja tukemattomasta johtamisesta. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksenä oli: Miten peruskoulun opettajat kokevat vahvuuksia tukevan ja tukemattoman johtamisen, ja mistä tekijöistä nämä kokemukset rakentuvat. Tarkastelin tuloksia yhteisenä synteeseinä, eli muodostuneet merkityskokonaisuudet kuvastavat opettajien yhteen koottuja kokemuksia. Opettajien kokemukset vahvuuksia tukevasta ja tukemattomasta johtamisesta rakentuivat neljästä eri merkityskokonaisuudesta, joita olivat opettajan yksilönä tunteminen ja yksilöllisyyden arvostus, yksilölliset mahdollisuudet työssä, vuorovaikutussuhde opettajan ja rehtorin välillä sekä kulttuuri ja ilmapiiri. Merkityskokonaisuudet pitävät sisällään sekä vahvuuksia tukevan että tukemattoman johtamisen kokemukset. Tässä luvussa tarkastelen tuloksia kokoavasti ja nostan esiin keskeisimmät johtopäätökset tuloksista. Käsittelem aluksi tuloksia merkityskokonaisuus kerrallaan ja luvun lopussa pohdin tuloksia kootusti.

#### Johtopäätökset merkityskokonaisuuksittain

Ensimmäinen merkityskokonaisuus muodostui opettajan yksilönä tuntemisesta ja yksilöllisyyden arvostamisesta. Yksilönä tunteminen ilmeni opettajien kokemuksissa rehtorin tapoina nimenä opettajan vahvuuksia erilaisissa tilanteissa sekä yksilöidyn palautteen saamisena vahvuuksista ja onnistumisista. Rehtorit myös ohjasivat opettajia toimimaan tilanteissa, joissa rehtori näki opettajan vahvuuden hyödylliseksi. Yksilönä ja vahvuuksien kautta tunteminen merkitsi opettajille nähdyn tulemistä. Tällä opettajat viittasivat sekä onnistumistensa huomaamiseen että laajempaan huomatuksi tulemiseen omana yksilönään. Kun rehtori nimesi opettajan vahvuuksia, merkitsi tämä opettajille kokemusta tuen saamisesta, antoi varmuutta työhön sekä lisäsi vahvuuden kokemista merkityksellisemmäksi tai enemmän omaksi vahvuudeksi. Osa opettajista koki, että rehtori ei tunne opettajaa yksilönä tai yksilönä tunteminen ei ainakaan näy rehtorin toiminnassa opettajalle. Tällöin osa opettajista koki myös, että ei tule työssään huomatuksi.

Yksilö on useammin tietoinen heikkouksistaan kuin vahvuuksistaan. Vahvuuksien tiedostaminen on kuitenkin merkityksellistä työelämässä. Esimerkiksi oman työn johtaminen edellyttää myös vahvaa itsetuntemusta, ja vahvuuksiaan tunteva työntekijä osaa johtaa itseään myös muuttuvissa toimintaympäristöissä. (Wenström 2020b, 127, 153.) Vahvuuksien tiedostaminen on myös edellytys sille, että vahvuuksia voi käyttää ja kehittää (Zuberbühler ym. 2023). Tutkimukset ovat selvittäneet ja löytäneet erilaisia keinoja vahvuuksien tunnistamiseen ja käyttöönoton tukemiseen. On esimerkiksi havaittu, että vahvuuksien käyttöä työelämässä voidaan tukea vahvuuksien tunnistamista tukevilla interventioilla, joissa vahvuuksien tunnistaminen perustuu testeihin, ja niistä saatuihin palautteisiin sekä ehdotuksiin vahvuuksien hyödyntämisen mahdollisuuksista. On kuitenkin arvioitu, että vahvuuksien tunnistamista tukevien interventioiden hyöty voi olla lyhykestoinen. Sen sijaan vahvuuksien käytölle annetun tuen on arvioitu tukevan vahvuuksien tiedostamista ja käyttämistä pidemmällä aikavälillä. (van Woerkom ym. 2016, 393; Virga ym. 2022.) Tässä tutkimuksessa osa rehtoreista nimesi opettajien vahvuuksia ja ohjasi opettajia toimimaan vahvuksiensa kautta. Vahvuuksien nimeämisellä oli myös opettajien kokemuksissa vahvuutta vahvistava vaikutus. Nämä tulokset tukevat aikaisempien tutkimusten havaintoja (ks. esim., van Woerkom ym. 2016; Mäkelä ym. 2023, 7–9), että vahvuuksien nimeämisellä ja vahvuuksien käyttöön saadulla tuella sekä johtamisella voi olla merkitystä vahvuuksien käyttämiselle.

Yksilöllisyyden arvostaminen merkitsi opettajien kokemuksissa rehtorin hyväksyntää erilaisia persoonia ja toimintatapoja kohtaan sekä rehtorin kiinnostusta opettajalle tärkeisiin asioihin. Opettajille oli merkityksellistä, että omat vahvuudet ja tekemisen tavat tulivat hyväksytyksi. Vahvuuksien arvostaminen näyttäytyi kokemuksissa myös rehtorin luottamuksena ja kiitollisuutena. Jotkut opettajat kokivat, että rehtori ei arvosta opettajan kaikkia vahvuuksia ja toimintatapoja. Tämä johti opettajien kokemuksissa vaihtelevasti omien vahvuuksien pienentämiseen tai ristiriitoihin rehtorin ja opettajan välillä. Organisaatioon on voinut kiteytyä ajansaatossa tietynlaisten vahvuuksien ja toiminnan arvostus, joka voi olla yksi mahdollinen syy, miksi työntekijöiden vahvuuksia tunnisteta tai hyödynnetä tehokkaammin organisaatioissa. Työntekijä taas voi kokea itsensä aliarvostetuksi, jos vahvuuksista ei olla kiinnostuneita eikä työntekijä voi hyödyntää vahvuuksiaan työssään. (Wenström 2020b, 127.)

Toinen merkityskokonaisuus muodostui yksilöllisistä mahdollisuuksista, eli opettajan vaikutusmahdollisuuksista työhön sekä yksilöllisistä kehittymismahdollisuuksista. Opettajan kokemat vaikutusmahdollisuudet työhön ilmenivät opettajien kokemuksissa opettajan toiveiden ja

vahvuuksien kuulemisena erityisesti erilaisissa vapaissa tehtävissä, kuten teemapäiviin osallistumisessa, vastuualueiden valinnassa sekä valinnaisten aineiden ja taito- ja taideaineiden opettajavalinnoissa. Lisäksi muutama opettaja koki, että voi myös yleisesti tehdä työtä paljoo omalla tavallaan. Kahden opettajan kokemuksesta välittyi myös, että joskus työssä täytyy mennä epämuukavuusalueelle. Yksilölliset kehittymismahdollisuudet viittasivat opettajien kokemuksissa mahdollisuuteen ja vapauteen valita itselle mielekkäitä koulutuksia, sekä rehtorilta tai johtoryhmältä saatua tukea itsensä kehittämiseen. Tuki merkitsi opettajille niin käytännön tukea, kuten sijaisen järjestämistä opettajalle koulutukseen osallistumisen ajaksi, että myönteistä ja kannustavaa asennetta opettajan itsensä kehittämistä kohtaan.

Opettajien työn asiantuntijamainen luonne voi antaa opettajan työhön vahvan autonomian (Melkko & Ilves 2024, 18). On merkityksellistä, että opettaja voi kokea vaikuttavansa työnsä sisältöihin ja toiminnan tapoihin riittävästi. Wenström (2020b, 57) kuvaa, että opettajat tietävät työnsä asiantuntijoina sopivimmat tavat toimia tavoitteidensa mukaisesti, jolloin positiivisen johtajan tehtävänä on varmistaa, että työntekijällä on mahdollisuus tehdä työtään parhaalla mahdollisella tavalla. Organisaatioissa, joissa vahvuuksien käyttöä tuetaan, työntekijät ovat taipuisempia käyttämään vahvuuksiaan viikoittain. Vahvuuksiaan käyttävät työntekijät kokevat myös oman minäpystyvyytensä paremmaksi, ja ovat sitoutuneempia työhönsä. (van Woerkom ym. 2016, 393.) Vahvuuksien käyttöä voidaan tukea organisaatiossa työn kannalta sopivissa yhteyksissä. Kaiken työn ei tarvitse tapahtua vahvuuksien kautta, vaan keskeistä on, että yksilö voi hyödyntää vahvuuksiaan työssä riittävästi ja että työn tekemisessä on liikkumavaraa (Seligman 2008, 200, 216, 220).

Kolmas merkityskokonaisuus muodostui vuorovaikutussuhteesta opettajan ja rehtorin välillä. Vuorovaikutussuhde rehtorin ja opettajan välillä merkitsi opettajien kokemuksissa usein siltaa tai estettä vahvuuksien tunnistamiselle, erilaisille keskustelumahdollisuuksille, palautteen antolle, onnistumisten huomatuksi tulemiselle ja ilmapiirin sekä kulttuurin turvallisuudelle. Vuorovaikutus oli siis usein yhteen sitova tekijä vahvuuksia tukevan ja tukemattoman johtamisen kokemuksissa. Vuorovaikutussuhteen merkityskokonaisuus jakautui edelleen rehtorin tapaan olla vuorovaikutuksessa, yhteistyösuhteeseen rehtorin ja opettajan välillä, sekä keskusteluun vahvuuksista, osaamisesta ja kehityksestä. Opettajille oli merkityksellistä, että rehtori oli tavoitettavissa, ja että opettaja tietää voivansa lähestyä rehtoria erilaisissa asioissa. Myös rehtorin persoona vaikutti siihen, minkälaiset keskustelutapahtumat ja -tilanteet rehtorin kanssa koettiin normaaliksi. Tämä kokemus vaikutti myös siihen, minkälaista keskustelua rehtorin kanssa syntyi,

ja jäi syntymättä. Osa opettajista koki, että rehtori on kiireinen, joka voi vaikuttaa keskustelun-aiheiden rajautumista esimerkiksi arjen juokseviin asioihin. Näissä kokemuksissa kehityskeskustelun merkitys korostui vahvuuksista, osaamisesta ja kehityksestä keskustelun kannalta. Vapaamuotoisen vuorovaikutuksen lisäksi on tärkeää, että vuorovaikutukselle luodaan rakenteita ja käytänteitä (Wenström 2020b, 111). Merkitykselliseksi opettajien kokemuksissa nousi myös opettajan ja rehtorin välinen yhteistyösuhde. Tärkeäksi koettiin, että rehtori tukee opettajan osallisuutta työhön liittyvissä asioissa, kuulee opettajaa ja rehtorille voi kertoa myös eriäviä mielipiteitä antaa kritiikkiä. Kun ihmiset luottavat toisiinsa ja arvostavat toisiaan, on myös vaikeista asioista puhuminen helpompaa (Wenström 2020b, 112). Positiivinen johtajuus näyttäytyy jokapäiväisessä työssä positiivisena vuorovaikutuksena, toimintana ja tapoina, joilla johtajat tukevat yhteistyötä ja vuorovaikutusta. (Wenström, Uusiautti & Määttä 2019, 144.)

Neljäs ja viimeinen merkityskokonaisuus muodostui johdetusta kulttuurista ja ilmapiiristä. Ensimmäiseksi merkitykselliseksi tekijäksi kokemuksissa nousi johdetun kulttuurin ja ilmapiirin positiivisuus. Opettajille on merkityksellistä, että hyvä tulee huomatuksi, sekä että hyviä asioita kerrotaan myös yhteisesti kaikkien kuullen. Myös rehtorilta tai johtotiimiltä tulleet eleet kuten aplodit ja kiitokset, viestivät opettajalle, että opettajan onnistumiset ovat tulleet huomatuksi ja niitä arvostetaan. Kokemuksista välittyi, että myös rakentavaa ja negatiivista palautetta saa antaa opettajalle, mutta on merkityksellistä, että lähdetään liikkeelle siitä, mikä on hyvää. Jos onnistumisten huomaamista ei osoiteta opettajalle, voi olla, että työntekijä ei tiedä onnistumisensa tulleen huomatuksi tai että onnistumisia arvostetaan. Tämä näyttäytyi yhden opettajan kokemuksessa, jossa ei ollut saanut hyvää palautetta tai tunnustusta onnistumisistaan työsuhteensa aikana, mutta sai irtisanoutuessaan positiivisen työtodistuksen. Tutkittavalle tuli tällöin yllätyksenä, että rehtori oli huomannut opettajan vahvuuksia ja onnistumisia. Osan opettajien kokemuksista myös välittyi, että on tyypillisempää, että epäonnistumiset huomataan helpommin kuin onnistumiset.

Vuosina 2017–2024 toteutettujen työolobarometritutkimusten mukaan vain noin puolet opettajista kokee saavansa selkeää ja rakentavaa palautetta työssä menestymisestään (Golnick & Ilves 2021, 28–29; Melkko & Ilves 2024, 15). Wenström (2020b, 99) kuvaa, että positiivisessa kulttuurissa kannattaa kiinnittää huomiota tapoihin viestiä ja puhua, koska todellisuus rakentuu ja vahvistuu käyttämässämme kielessä ja vuorovaikutuksessa muodostaen toimintaa ohjaavia periaatteita, arvoja sekä viimekädessä kulttuureja. Yksi tapa edistää positiivista kulttuuria on tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemusten perusteella positiivinen palautteen

antaminen sekä opettajalle itselleen että muiden kuullen. Hyvin menneen kuulemisella oli merkitystä arvostetuksi tulemisen kokemukselle, ja positiivinen palaute vahvisti myös kokemusta siitä, että opettaja toimii hyvin työssään. Henkilökohtaisesti saatavaa palautetta on yleisesti pidetty tärkeänä uralla etenemisen, opetusmenetelmien sekä -käytäntöjen ja yleisen opettajan profession kehittymisen kannalta. Opettajat itse niin Suomessa kuin muissa maissa kokevat palautteen tukevan erityisesti ammatillista itseluottamusta, motivaatiota ja työtyytyväisyyttä. (Taa-jamo ym. 2015, 24, 28–29.) Hyvien asioiden, onnistumisten ja kiitollisuuden nimeäminen tukevat myös myönteistä kulttuuria (Wenström 2020b, 99).

Toiseksi merkitykselliseksi tekijäksi muodostui johdetun kulttuurin ja ilmapiirin turvallisuus. Merkitykselliseksi opettajat kokivat, että koulukulttuurissa sekä rehtorin kanssa saa puhua avoimesti ja tuoda myös epäkohtia esiin. Mahdollisuus antaa kritiikkiä tai kehittämisehdotuksia merkitsi opettajille mahdollisuutta kehittää koulua, johtamista tai omaa työtä ja työhön vaikuttavia asioita. Myös kokemus rehtorin turvallisuudesta voi vaikuttaa siihen, miten rehtori vaikuttaa tilassa olevaan tunnelmaan ja että minkälaisissa asioissa koetaan, että rehtoria voi lähestyä. Osa opettajista koki, että avoin puhe voisi johtaa ristiriitoihin rehtorin ja opettajan välillä tai huonoon maineeseen koulussa. Härtel (2008) kuvaa, että työpaikan ihmisten tulee olla turvallisia ja erilaisuutta arvostavia, jotta työpaikka voidaan kokea positiiviseksi, mikä vastaa myös tämän tutkimuksen tuloksia. Emotionaalisesti terve kulttuuri on turvallinen ja positiivinen kulttuuri, jossa sekä positiiviset että myönteiset tunteet ovat sallittuja. Se perustuu luottamukseen, oikeudenmukaisuuteen, psykologiseen turvallisuuteen ja toimiviin suhteisiin työntekijöiden sekä työntekijän ja esihenkilön välillä. (Härtel 2008.) Johtajan tulee esimerkillään luoda sekä johtaa kulttuuria. Positiivista kulttuuria voidaan johtaa kiinnittämällä huomiota myönteiseen vuorovaikutukseen, yhteistyöhön ja ihmissuhteisiin, myönteisiin tunteisiin ja ilmapiiriin sekä vahvuuksiin ja niiden hyödyntämiseen. Positiivinen johtaja myös kehittää ja edistää positiivisia käytänteitä. (Wenström 2020b, 98–99.)

### **Kokoavat johtopäätökset**

Muodostuneiden merkityskokonaisuuksien perusteella voidaan päätellä, että tähän tutkimukseen osallistuneilla opettajilla vahvuuksia tukevan tai tukemattoman johtamisen kokemus rakentuu kokonaisvaltaisesti. Merkityskokonaisuudet ja niiden sisältämät alaluokat muodostuivat sekä konkreettisista arkeen sijoittuvista käytänteistä ja toimintatavoista, mutta myös arvostukseen, vuorovaikutukseen sekä kulttuuriin ja ilmapiiriin liittyvistä tekijöistä. Johtopäätös sopii

Lahteron ja Salosen (2022 56–58, 62) kuvaukseen, että rehtorin työ on moniulotteista, ja sisältää myös aina näkyvän johtamisen lisäksi symbolista ja kulttuurista johtamista. Tutkittavien kokemusten perusteella, vahvuuksia tukevan ja tukemattoman johtamisen voidaan tulkita tapahtuvan johtamistyön jokaisella tasolla.

Toinen keskeinen tutkimuksen johtopäätös liittyy opettajien kokemusten välisiin yhtäläisyyksiin ja eroihin. Opettajia yhdistäviä kokemuksia olivat erityisesti yksilölliset kehittymismahdollisuudet, mahdollisuus mennä keskustelemaan rehtorin kanssa tarvittaessa sekä kokemukset rehtorilta saadusta kiitollisuudesta ja luottamuksesta osoituksena yksilöllisyyden arvostuksesta. Lisäksi yhtä opettajaa lukuun ottamatta, kaikki opettajat toivat jollain tapaa esille kokemuksensa, että voivat vaikuttaa jollain tapaa työnsä tekemisen tapoihin.

Autonomiaa on pidetty yleisesti keskeisenä osana opettajan työtä, ja tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat tätä kokemusta. Myös yleinen kokemus rehtorilta saadusta luottamuksesta opettajaan voi liittyä opettajan työn autonomiaan ja pedagogisiin vapauksiin. Kokemuksissa korostui myös opettajien kokemus siitä, että rehtorilta saa tukea tarvittaessa. Näissä kokemukset korostuivat opettajan oma-aloitteinen rooli, eli opettajan rooli rehtoria lähestyvänä. Tulkitsen, että myös tämä voi kuvastaa yhtä autonomisen työn puolta eli rehtorin lähtökohtaista luottoa opettajan asiantuntijuuteen, ja että opettaja asiantuntijana lähestyy rehtoria tarpeen vaatiessa. Opettajien jakama myönteinen kokemus yksilöllisistä kehittymismahdollisuuksista voi kuvata sitä, että opettajien kehittymistä pidetään korkeassa arvossa. Tämä voi kuvastaa pedagogisen johtamisen keskeisyyttä koulutusjohtamisessa. Pedagogista johtamista on pidetty tärkeänä, ja sen merkityksen odotetaan myös kasvavan tulevaisuudessa (Opetushallitus 2013, 17).

Opettajia jakavia kokemuksia oli enemmän. Eniten opettajien kokemukset erosivat yksilöidyn palautteen saamisessa, arvostettiin enemmän tietyntylaisia persoonia ja toimintatapoja vai moninaisuutta, minkälaista vuorovaikutus ja keskustelu rehtorin sekä opettajan välillä oli kuinka hyvä tuli huomatuksi sekä kuinka hyväksytyksi opettaja koki avoimen puheen johdetussa kulttuurissa ja ilmapiirissä. Eriävät kokemukset voivat viitata eroihin siinä, kuinka merkityksellisinä opettajien vahvuudet ja yksilöllisyys tiedostetaan tai nähdään osana arjen toimintaa, kulttuuria ja johtamista. Eli tiedostaako tai pitääkö rehtori suuressa arvossa johtamistoiminnassaan esimerkiksi yksilöidyn palautteen antamisen merkitystä vai suosiiko rehtori yhteisesti opettajille annettavaa palautetta. Ohjaako rehtorin ja opettajien välisiä keskusteluja vain käytännön asiat, vai jääkö opettajan ja rehtorin välisessä vuorovaikutuksessa tilaa myös muista asioista, kuten osaamisesta ja kehittämisestä, puhumiselle. Tiedostetaanko onnistumisten huomatuksi tulemisen merkitys opettajille. Onko avoin puhe toivottua ja sallittua rehtorin ja opettajan

välillä, sekä koulun kulttuurissa, jota rehtori esimerkillään johtaa. Opettajien kokemuksista välittyi, että vaikka opettajien yksilöllistä kehittymistä tuettiin ja toivottiin, ei yleisiä toimintatapoja tai johtamista kehittävälle keskustelulle ollut tilaa. Yleisesti opettajien kokemuksista välittyi, että johtamisella on merkittävä rooli opettajien työssä. Kokemuksista välittyi myös vahvuuksia tukevan johtamisen merkitys opettajalle, sekä johtamisen merkitys vahvuuksille. Toimintaympäristö vaikuttaa merkittävästi siihen, kuinka opettaja voi toteuttaa itseään ja osaamistaan (Norrena 2021, 175).

## 6.2 Tutkimuksen arviointi

Tässä luvussa arvioin tutkimuksen eettisyyttä, luottamuksellisuutta ja luotettavuutta. Tutkimuksen tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä sekä yleisiä eettisiä periaatteita läpi tutkimusprosessin. Hyvä tieteellinen käytäntö rakentuu luotettavuudesta, rehellisyydestä, arvotuksesta sekä vastuunkannosta. (TENK 2023, 11.) Olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt läpinäkyvästi kuvaamaan tutkimukseni eri vaiheissa tekemiäni valintoja. Tällä pyrin takaamaan lukijalle mahdollisuuden arvioida päätösteni vaikutusta esimerkiksi tutkimuksessa syntyneisiin tuloksiin. Tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä eettisiä periaatteita ovat tutkittavien ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden arvostus sekä tutkimuksen toteutus niin, että tutkittaville ei aiheutu haittaa, riskiä tai vahinkoja tutkimuksesta (TENK 2019, 7). Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja se tuotiin esille tutkittaville haastattelukutsussa, joka on myös tämän tutkimuksen liitteenä 1. Tutkittavalla on myös oikeus keskeyttää tai peruuttaa osallistumisensa sekä tietää, mikä tutkimuksen tarkoitus on ja miten tutkimusprosessi sekä aineiston käsittely ja säilyttäminen toteutetaan (TENK 2019, 8). Aloitin haastatteluni pohjustuksella, jossa kävin läpi taustatietoja, joita tulen kysymään haastattelun alussa, sekä pohjustin haastattelun kulkua. Kerroin myös tässä vaiheessa haastattelun tallentamisesta ja litteroinnista tutkimuskäyttöä varten, ja että aineisto tullaan hävittämään tutkimuksen valmistuttua. Olin tuonut nämä ilmi myös haastattelukutsussa. Näiden asioiden läpikäymisellä halusin varmistaa, että haastateltavat ovat tietoisia oikeuksistaan sekä tutkimuksen kulusta ja tarkoituksesta. Tämän jälkeen kysyin vielä haastateltavilta suostumuksen haastatteluun osallistumiselle sekä haastattelun tallentamiselle tutkimuskäyttöä varten. Ohjasin haastateltavia ottamaan yhteyttä matalalla kynnyksellä, jos haastatteluun tai tutkimukseen liittyen herää kysymyksiä.

Tutkittavalla on oikeus tietää henkilötietojensa käsittelystä tutkimuksessa. Henkilötiedoiksi määritellään kaikkia henkilöön suoraan tai epäsuorasti yhdistettävät tunnistetiedot. (TENK

2019, 8–9; Euroopan parlamentin ja neuvoston asetus (EU) 2016/679, 4 artikla.) En kerännyt tutkittavilta tunnistettavia henkilötietoja, mutta tutkittavat toivat satunnaisesti haastatteluissa itse esiin nimensä tai muita tunnistettavia tietoja kuten koulun nimen. Nämä poistettiin aineistosta haastattelujen litterointivaiheessa. Kerroin myös haastateltaville, että tutkimukseen osallistuminen on anonyymia, eikä haastateltavaa voida tunnistaa lopullisesta tutkimuksesta. Ainoa osittain tunnistettava tieto, jonka keräsin haastateltavilta, oli kunta, jossa opettaja työskenteli. Kerroin haastateltaville, että en tule kertomaan opettajan työskentelykuntaa tutkimuksessa, vaan mahdollisesti ilmaisemaan sen maakuntatarkkuudella.

Arvioin tämän tutkimuksen luotettavuutta fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen viitekehyksessä. Tulkinnallinen tutkimusperinne ohjaa luotettavuuden tarkastelua tutkijan position arviointiin. Sen sijaan en tarkastele tässä tutkimuksessa luotettavuutta tutkimusaineiston laajuuden tai metodologisen monipuolisuuden näkökulmasta. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa metodologinen tai tutkimusaineistoon liittyvä triangulaatio ei ole perusteltua sen tutkimustavoitteiden vuoksi. Tulkinnallisessa perinteessä myös yksittäinen kokemus nähdään itsessään kokonaisena, eikä siis tutkittavien määrä, tai monimenetelmäisyys tuo lisäarvoa tutkimukselle tai sen luotettavuudelle. (Tuomi & Sarajärvi 2024, 168, 171.)

Sen sijaan arvioin tässä tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta arvioimalla omaa tutkijan rooliani, sekä kuinka koen onnistuneeni tutkittavien kokemuksen tavoittamisessa. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksessa tutkijan tulee arvioida tutkimuksensa luotettavuutta kysymällä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, kuinka tutkittavien merkityksistä on tavoitettu tutkittavien toiseus. Keskeinen kysymys tässä on myös oman itsekriittisyyden arviointi ja tietoisuus tulkinnallisuuteen liittyvistä haasteista. Tällä viitataan tutkijan esiymmärrykseen tutkittavasta ilmiöstä. (Laine 2018, 48–49.) Koen, että olen onnistunut tutkittavien kokemuksen tavoittamisessa osittain. Fenomenologis-hermeneuttinen lähtökohta ei ohjannut tutkimustani vielä aineistonkeruuvaiheessa, mikä tulee huomioida kokemuksen tavoittamisen onnistumista arvioitaessa. Fenomenologis-hermeneuttisen lähtökohdan puuttuminen tutkimukseni alussa on vaikuttanut valintaani suosia puolistrukturoitua haastattelua tutkimusmenetelmänäni. Vaikka esimerkiksi Tökkäri (2018, 70) kuvaa, että puolistrukturoitua haastattelua käytetään yleisesti fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa, on silti arvioitu, että parhaiten kokemuksia tavoitteleva haastattelu on mahdollisimman avoin (ks. Laine 2018, 39). Tässä tutkimuksessa haastatteluni haastattelurunko on saanut teemansa teorian pohjalta (ks. luku 4.3), mikä on ohjannut keskustelua kohdennetusti vahvuuksien ja vahvuuksia tukevaan johtamisen teemoihin. Toisaalta korostin haastateltaville haastattelun alussa, että olen kiinnostunut haastateltavan

henkilökohtaisista kokemuksista. Koin myös haastatteluiden aikana sekä niiden jälkeen, että haastateltavat kertoivat kokemuksiaan omista lähtökohdistaan, mikä on myös tärkeää kokemusta tavoittelevassa haastattelussa (Laine 2018, 48). Arvioin kysymystä kokemuksen tavoittamisesta pitkään ennen analyysitavan ja fenomenologis-hermeneuttiseen lähtökohtaan sitoutumista. Päädyin lopputulokseen, että tutkimukseni tavoittaa riittävästi opettajien kokemukset, mutta avoimempi haastattelu olisi voinut olla parempi valinta palvelemaan tutkimukseni fenomenologis-hermeneuttista lähtökohtaa.

Omaa positiotani tulee arvioida myös tutkimuksen analyysivaiheen kannalta, koska tässä tutkimuksen vaiheessa omien tulkintojeni merkitys kokemuksen tavoittamisen kannalta korostuu. Ennen analyysini aloittamista tarkastelin esiyymmärrystäni pohtimalla ja kirjaamalla itselleni ylös omaa teoreettista ennakkokäsitystäni tutkimusaiheestani, omia kokemuksiani ja ajatuksiani johtamisesta sekä vahvuuksia tukevasta johtamisesta, ennakkokäsityksiäni opettajien työstä, opettajien johtamisesta sekä vahvuuksien johtamisesta opettajien työssä. Peilasin tutkimusaineistostani tekemiäni tulkintojani kirjaamiini ennakkokäsityksiini ja kokemuksiini läpi koko analyysiprosessin. Tällä pyrin jatkuvaan dialogiin aineiston ja oman tulkintani välillä, joka on keskeinen osa fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2024, 115). Koen, että tämä auttoi jäsentämään esiyymmärrystäni sen eri puolilta. Esiymmärryksen kartoitus ja pohdinta auttoi kyseenalaistamaan tekemiäni valintoja, sekä myös palautti useaan kertaan analyysissä taaksepäin. Toisaalta hermeneuttisen kehän kulkemisesta huolimatta, koin ajoittain haastavaksi arvioida, milloin tulkintani kuvastaa aidosti opettajan omaa kokemusta. Otan siis vastuun tutkimuksessa muodostuneista tuloksista, ja arvioin, että omista ennako-oletuksistani irrottautuminen ei ole ollut täysin mahdollista. Tämä on toisaalta osittain hyväksytty haaste fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa. Laine (2018, 38) kuvaakin, että tulkintojen kyseenalaistamisella pyritään pääsemään todennäköisimpään ja uskottavimpaan kokemuksen tulkintaan.

### **Jatkotutkimusaiheet**

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten peruskoulun opettajat kokevat vahvuuksia tukevan ja tukemattoman johtamisen, ja mistä tekijöistä nämä kokemukset rakentuvat. Tämä tutkimus keskittyi siis tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemusten ja niiden merkitysten tavoittamiseen, eikä tutkimuksen tavoitteena ole ollut tehdä yleistyksiä. Usein kuitenkin inhimillisiä kokemusalueita tutkitaan siksi, koska niissä nähdään jotain kehitettävää ja

ongelmallista. Jos haluamme kehittää esimerkiksi toimintaa, edellyttää se toimintatapojen merkitysrakenteiden ymmärtämistä. (Laine 2018, 50.) Tämän ajatuksen myötä tämä tutkimus voi tarjota mahdollisuuden opettajien johtamisen sekä vahvuuksien merkityksellisyyden reflektointiin niin opettajien työssä, kuin laajemmin työelämässä. Tämä voisi olla yksi ohjaava ajatus myös jatkotutkimuksen aiheita ja tarpeita pohtiessa. Tein tässä tutkimuksessa myös päätöksen rajata tutkimusta perusasteen opettajien kokemuksiin. Jatkotutkimusten kannalta kiinnostavaa voisi olla tarkastella opettajien kokemuksia myös muilla koulutusasteilla. Aiheen tutkiminen voisi olla kiinnostavaa myös rehtorien näkökulmasta, eli kuinka rehtorit kokevat vahvuuksia tukevan johtamisen ja sen merkityksen. En näe myöskään estettä, miksi tutkimusta ei voisi toteuttaa myös muilla, kuin opetus- ja kasvatustieteiden kontekstissa, sekä muusta, kuin vain kokemuksista lähtökohdasta. Esimerkiksi havainnointia hyödyntävä etnografinen tutkimus tai johtamisen kehittämiseen pyrkivä tutkimus, voisivat lisätä ymmärrystä vahvuuksia tukevista johtamista erilaisista ja kiinnostavista näkökulmista.

## LÄHTEET

- Ai, A. L., Fincham, F. D. & Carretta, H. 2021. ADL and IADL following open-heart surgery: The role of a character strength factor and preoperative medical comorbidities. *Journal of Religion and Health*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10943-020-01146-w>
- Alava, J., Kovalainen M.T. & Risku, M. 2021. Pedagoginen johtajuus järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa. Teoksessa Holappa, A-S., Hyyryläinen, A., Kola-Torvinen, P., Korva, S. & Smeds-Nylund, A-S. (toim.) *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen*. 116–137. Helsinki: PS-Kustannus.
- Bakker, A. B., & van Woerkom, M. 2018. Strengths use in organizations: A positive approach of occupational health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 59(1), 38–46. DOI: [10.1037/cap0000120](https://doi.org/10.1037/cap0000120)
- Bakker, A. B., Hetland, J., Olsen, O. K., & Espevik, R. 2019. Daily strengths use and employee well-being: The moderating role of personality. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92, 144–168. DOI: [10.1111/joop.12243](https://doi.org/10.1111/joop.12243)
- Cherif, L., Wood, V. M. & Watier, C. 2020. Testing the effectiveness of a strengths-based intervention targeting all 24 strengths: Results from a randomized controlled trial. *Psychological Reports*. 124(3). 1174–1183. DOI: 10.1177/0033294120937441
- Ding, H., Liu, J. & Yu, E. 2023. How and when do strengths work? The effect of strengths-based leadership on follower career satisfaction. *Personnel Review*, 53(6). 1392–1407. DOI: [10.1108/PR-07-2022-0485](https://doi.org/10.1108/PR-07-2022-0485)
- Els, C., Mostert, K. & van Woerkom, M. 2018. Investigating the impact of a combined approach of perceived organisational support for strengths use and deficit correction on employee outcomes. *SA Journal of Human Resource Management*, 16(1). 1–11. DOI: 10.4102/saj-hrm.v16i0.882
- Euroopan parlamentin ja neuvoston asetus (EU) 2016/679, 4 artikla. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=FI>
- Golnick, T. & Ilves, V. 2021. Opetusalan työolobarometri. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. [https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj\\_opetusalan\\_tyoolobarometri\\_2021.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf)

- Härtel, C. E. J. 2008. How to build a healthy emotional culture and avoid a toxic culture. In C. L. Cooper & N. M. Ashkanasy (Eds.). *Research Companion to Emotion in Organization*. 1260–1291. Cheltenham, UK: Edwin Elgar Publishing  
<https://doi.org/10.4337/9781848443778.00049>
- Kakkori, L. 2009. Hermeneutiikka ja fenomenologia: Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*. 29(4), 273–280. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/94208/52886>
- Kalavainen, J. 2021. Yhteisöllisten kehittämisprosessien johtaminen. Teoksessa Holappa, A., Hyyryläinen, A., Kola-Torvinen, P., Korva, S., Smeds-Nylund, A. & Aho, H. (toim.) *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen*. PS-kustannus. 241–255.
- Kekäle, J. & Puusa, A. 2020. Tiedesodat. Realistinen ja konstruktionistinen maailmankäsitys. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. 41–56.
- Korva, S. Ervast, H. Suoheimo, M. & Lantela, L. 2021. Pirulliset ongelmat johtajuuden haasteina – näkökulmia ja työkaluja johtamiskäytäntöihin. Teoksessa Holappa, A., Hyyryläinen, A., Kola-Torvinen, P., Korva, S., Smeds-Nylund, A. & Aho, H. (toim.) *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen*. PS-kustannus. 222–240.
- Krezek, C.A., Gruman, J.A. & Budworth, M-H. 2023. Reimagining Performance Management: A Strength-Based Process Designed to Offer MORE to the Supervisor and Employee. *Intechopen*. DOI: 10.5772/intechopen.1002508
- Kumar, R., Bakhshi, A. & Singh, D. 2020. Exploring the role of character strengths in positive mental health of college students. *Studies in Indian Place Names*. 40(3). 2522–2533.
- Lahtero, T. & Salonen, M. 2022. *Pätevästä erinomaiseksi – Rehtori koulun toimintakulttuurin kehittäjänä*. Helsinki: Professional Publishing Finland Oy.
- Lahtero, T. 2011. *Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri: Symbolis-tulkinnallinen näkökulma*. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lahtero, T. Laasonen, I. 2021. Laaja pedagoginen johtaminen. Teoksessa Holappa, A-S., Hyyryläinen, A., Kola-Torvinen, P., Korva, S. & Smeds-Nylund, A-S. (toim.) *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 205–219.

- Lai, M.K., Leung, C., Kwok, S.Y.C., Hui, A.N.N., Lo, H.H.M., Leung, J.T.Y. & Tam, C.H.L. 2018. A multidimensional PERMA-H positive education model, general satisfaction of school life, and character strengths use in Hong Kong senior primary school students: Confirmatory factor analysis and path analysis using the APASO-II. *Frontiers in Psychology*. 9(1090). DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01090
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 29–50.
- Lim, Young-Jin. & Kim, Mi-Na. 2014. Relation of Character Strengths to Personal Teaching Efficacy in Korean Special Education Teachers. *International Journal of Special Education*, 29(2), 53–58. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1029003>
- Liusvaara, L. 2014. ”Kun vaan rehtori on korvat auki” – Koulun kehittämisellä pedagogista hyvinvointia. Väitöskirja. Kasvatustieteiden laitos. Turku: Turun yliopisto. <https://www.utu-pub.fi/handle/10024/98844>
- McGovern, T. V. & Miller, S. L. 2008. Integrating Teacher Behaviors with Character Strengths and Virtues for Faculty Development. *Teaching of psychology*, 35(4), 278–285. DOI: 10.1080/00986280802374609
- Melkko, S. & Ilves, V. 2024. Opetusalan työolobarometri 2024. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2024/opetusalan-tyoolobarometri/>
- Mielenterveys ry. 2023. Asiantuntijalausunto mielenterveysperusteisten sairauspoissaolojen vuosina 2016—2017 alkaneen kasvun taustatekijöistä. Lausunto 10.10.2023. Luettu 15.04.2024. [https://mieli.fi/wp-content/uploads/2023/10/Lausunto\\_MIELI\\_Edukunta\\_tyv\\_sairauslomat\\_2023.pdf](https://mieli.fi/wp-content/uploads/2023/10/Lausunto_MIELI_Edukunta_tyv_sairauslomat_2023.pdf)
- Miglianico, M., Dubreuil, P., Miquelon, P., Bakker, A.B. and Martin-Krumm, C., 2020. Strength use in the workplace: A literature review. *Journal of Happiness Studies*. 21(2). 737–764. DOI: 10.1007/s10902-019-00095-w
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Helsinki: PS-Kustannus. 51–72.
- Mubashar, T. & Harzer, C. 2023. It takes two to tango: Linking signature strengths use and organizational support for strengths use with organizational outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 96(4), 897–918. DOI: 10.1111/joop.12455

Mäkelä, L., Kangas, H., Korhonen, E. & Laitinen, J. 2023. Coaching leadership as a link between individual- and team-level strength use at work. *Cogent Business & Management*, 11(1) 1–18. [DOI: 10.1080/23311975.2023.2293469](https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2293469)

Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 432–445

Niskanen, S. 2009. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 89–114.

Norrena, J. 2021. Opettajan vaikeat kysymykset: Arvot, rajat ja työn merkityksellisyys. PS-kustannus.

Opetushallitus. 2013. Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti. 2013. Raportit ja selvitykset 2013:16. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/153672\\_rehtorien\\_tyonkuvan\\_ja\\_koulutuksen\\_maarittamista\\_seka\\_kelpoisuusvaatimuste\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/153672_rehtorien_tyonkuvan_ja_koulutuksen_maarittamista_seka_kelpoisuusvaatimuste_0.pdf)

Pantzar, E. 2020. Elinikäisen oppimisen ilmiö. Teoksessa Ranki, S. (toim.). *Ilmiölähtöisen johtamisen näkökulma elinikäiseen oppimiseen*. SITRA muistio. 13–21. <https://media.sitra.fi/app/uploads/2020/11/Ilmiolahtoisien-johtamisen-nakokulma-elinikaiseen-oppimiseen.pdf#page=13>

Peterson, C. & Seligman, M. 2004. *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: New York: American Psychological Association; Oxford University Press.

Peterson, C. & Seligman, M. 2006. Myönteinen kliininen psykologia. Teoksessa Aspinwall, L. & Staudinger, U. (toim.) *Ihmisen vahvuuksien psykologia*. Suomennettu painos. Helsinki: Edita. 312–325.

Pyöry, H. 2018. Työssä sitoutumisen kokemukset korkeakoulujen muutoksissa. Väitöskirja. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/63260>

Risku, M. & Alava, J. 2021. Koulunpidosta koulutusjohtamiseen. Teoksessa Holappa, A., Hyyryläinen, A., Kola-Torvinen, P., Korva, S. & Smeds-Nylund, A-S. (toim.) Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 10–27.

Räsänen, K. 2023. ”Minä junnaan paikallani”: Opettajan alanvaihdon harkinta ja sen yhteys koettuun työuupumukseen ja työyhteisösuhteeseen. Väitöskirja. Filosofinen tiedekunta. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. [https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/30621/urn\\_isbn\\_978-952-61-4963-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/30621/urn_isbn_978-952-61-4963-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Salmi, I. 2024. Positiivinen johtaminen uusin silmin: Kokemuksen tutkimus ymmärrystä lisäämässä. Väitöskirja. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/65888>

Seligman, M. 2008. Aito onnellisuus. Positiivisen psykologian keinoin täyteen elämään. Suomennettu painos. Helsinki: Art House.

Taajamo, M. & Puhakka, E. 2019. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018: Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensituloksia, osa 1. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2019:8. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opetuksen\\_ja\\_oppimisen\\_kansainvalinen\\_tutkimus\\_talis\\_2018\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opetuksen_ja_oppimisen_kansainvalinen_tutkimus_talis_2018_2.pdf)

Taajamo, M. & Puhakka, E. 2020. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018: Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensituloksia, osa 2. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2020:18. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opetuksen\\_ja\\_oppimisen\\_kansainvalinen\\_tutkimus\\_talis\\_2018\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opetuksen_ja_oppimisen_kansainvalinen_tutkimus_talis_2018_2.pdf)

Taajamo, M. 2014. Erilaisia näkökulmia opettajan työn kehittämiseen. Teoksessa Jokinen, Taajamo & Välijärvi (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: Huomisen haasteita. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 67–78. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44968/978-951-39-6021-6.pdf?sequence=1>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2024. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkauspäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Helsinki. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)

Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, I.A. (toim.) Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino. 64–84. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/63420>

Uusitalo, L. 2023. Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa Uusitalo, L. & Hautakangas, M. (toim.) Positiivisen psykologian voima. 3., uudistettu painos. 7–17. Jyväskylä: PS-kustannus.

Van Woerkom, M. & Meyers, M. C. 2015. My Strengths Count: Effects of a Strengths-Based Psychological Climate on Positive Affect and Job Performance. *Human resource management*, 54(1), 81–103. DOI:10.1002/hrm.21623

Van Woerkom, M., Oerlemans, W. & Bakker, A.B. 2016. Strengths use and work engagement: a weekly diary study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(3). 384–397. DOI: 10.1080/1359432X.2015.1089862

Virga, D., Rusu, A., Pap, Z., Maricuțoiu, L. & Tisu, L. 2023. Effectiveness of strengths use interventions in organizations: A pre-registered meta-analysis of controlled trials. *Applied Psychology*. 72(4). 1653–1693.

Wenström, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. 2019. What kind of leadership promotes vocational education and training (VET) teachers' enthusiasm at work? *International Journal of Research Studies in Psychology*, 8(1), 79–90. <https://doi.org/10.5861/ijrsp.2019.4005>

Wenström, S. 2020a. Enthusiasm as a driving force in vocational education and training (VET) teachers' work. – Defining positive organization and positive leadership in VET. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/64034>

Wenström, S. 2020b. Positiivinen johtaminen. Johda paremmin opetus- ja kasvatusalalla. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Weziak-Bialowolska, D., Bialowolska, P., VanderWeele, T. J. & McNeely, E. 2020. Character strengths involving an orientation to promote good can help your health and well-being.

Evidence from two longitudinal studies. *American Journal of Health Promotion*. 35(3). 1–11. DOI: 10.1177/0890117120964083

Weziak-Bialowolska, D., Bialowolski, P. & Niemiec, R. M. 2021. Being good, doing good: The role of honesty and integrity for health. *Social Science and Medicine*, 291. DOI: 10.1016/j.socscimed.2021.114494

Yin, L. C. & Majid, R. A. 2018. The goodness of character strengths in education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 8(6). 1237–1251.

Zuberbühler, J., Calcagni, C. & Salanova, M. 2023. Know and use your personal strengths! A Spanish validation of the strengths knowledge and use scales and their relationship with meaningful work and work-related well-being. *Frontiers in psychology*. 12. 1086510. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1086510>

# LIITTEET

## LIITE 1

### Haastattelukutsu

Hei, peruskoulun opettaja! Minkälaisilla johtamiskäytänteillä ja johtamiskulttuurilla koulussasi johdetaan? Missä määrin johtaminen rakentuu vahvuuksiesi, onnistumistesi ja henkilökohtaisen potentiaalisi huomaamiselle? Haluaisitko tulla jakamaan ajatuksesi tutkimushaastattelussa?

Olen aikuiskasvatustieteen maisteriopiskelija Lapin yliopistosta ja teen Pro gradu -tutkielmaa peruskoulussa luokilla 1–9 työskentelevien opettajien (luokan- ja aineenopettajien sekä erityisopettajien ja erityisluokanopettajien) kokemuksista ja ajatuksista, kuinka rehtori tunnistaa ja arvostaa opettajien vahvuuksia sekä tukee johtajuudellaan näiden hyödyntämistä opettajan työssä.

Tutkimus toteutetaan yksilöhaastatteluina toiveidesi mukaan etäyhteydellä (Teams/Zoom), puhelimitse tai lähihaastatteluna pääkaupunkiseudulla. Haastattelun kesto on noin 30–60 minuuttia. Haastattelut tallennetaan tutkimusaineiston litterointia varten, ja aineistoa käytetään vain tutkimuskäyttöön. Kaikki tutkimusaineisto käsitellään tietoturvasääntöjen mukaisesti, ja hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Haastateltavaa tai haastateltavan työpaikkaa ei voi tunnistaa tutkimuksesta. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Jos suostut osallistumaan tutkimukseen, voit olla yhteydessä minuun sähköpostitse:

[vaura@ulapland.fi](mailto:vaura@ulapland.fi)

Veronica Aura

Aikuiskasvatustieteen opiskelija

Kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto

## LIITE 2

### **Haastattelurunko**

#### **Orientoiva kysymys: Minkälaisia vahvuuksia tunnistat itselläsi?**

#### **Luontevahvuuksien käytön mahdollisuudet työssä**

Kokemus omien (esim. haastattelun alussa mainittujen osaamisen ja käytön mahdollisuuksista työssä?

Kokemus työn tekemisestä itselle parhaalla sopivalla tavalla

- Mikä vaikuttaa? Miksi? Miten esihenkilö vaikuttaa?

#### **Vahvuuksien kehittäminen**

Viralliset ja epäviralliset keskustelut esihenkilön kanssa, liittyen:

- osaamiseen
- vahvuuksiin / missä olet hyvä

Vahvuuksien / kiinnostusten kehittämismahdollisuuksista työssä

Kannustus esihenkilöltä myönteisen osaamisen kehittämiseen

Arviointitilanteet (kehityskeskustelut tai muut) esihenkilön kanssa

- Miten esihenkilö huomioi vahvuudet arviointitilanteissa

Kehityssuunnitelmat tmv. kehittämiseen tähtäävät toimet

#### **Vahvuuksien tunnistaminen**

Palaute vahvuuksista esihenkilöltä

- Esimerkkejä

Esihenkilön huomaamat vahvuudet

- Esimerkkejä?

#### **Vahvuuksien arvostus**

Työssä onnistumisen huomaaminen

Kehut/hyvä palaute onnistumisista/menestyksestä/hyvästä suoriutumisesta/persoonasta?

Vahvuuksien arvostaminen

- Vahvuuksien arvostamisen / arvostuksen puutteen ilmeneminen