

Peruskoulun arjen kriisitilanteet rehtoreiden kokemina

Pro Gradu

Hallintotiede, Yhteiskuntatieteiden tiedekunta, Lapin Yliopisto

Mirjam Paaso

Syksy 2025

Ohjaaja: Hanna Vakkala

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Työn nimi: Peruskoulun arjen kriisitilanteet rehtoreiden kokemana

Tekijä: Mirjam Paaso

Koulutusohjelma: Hallintotieteiden ja johtamisen tutkinto-ohjelma, Hallintotiede, Hallintotieteiden maisteri

Työn laji: Pro-gradu tutkielma/Maisteritutkielma _x_ Lisensiaatintutkimus ____

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 59+3

Vuosi: Syksy 2025

Tiivistelmä:

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, millaisia kokemuksia peruskoulun rehtoreilla on koulun arjen kriisitilanteiden kohtaamisesta ja kuinka koulun kriisitilanteet vaikuttavat rehtorien johtamiseen ja työssäjaksamiseen. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu peruskoulun johtamiseen, arjen kriisijohtamiseen, resilienssiin ja työssäjaksamisen sekä työhyvinvoinnin käsitteisiin. Keskeisiä tarkastelukulmia tutkimuksessa olivat rehtorin rooli kriiseissä, koulun toimintakulttuuri, organisaatorakenne sekä työhyvinvointiin liittyvät näkökulmat.

Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoiduilla yksilöhaastatteluilta keväällä ja kesällä 2025. Haastatteluihin osallistui kymmenen peruskoulun rehtoria eri puolilta Suomea. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin menetelmällä. Tulosten perusteella rehtorit kohtavat koulun arjessa monenlaisia kriisitilanteita, kuten oppilaiden käyttäytymiseen, henkilöstöön, vanhempiin tai koulun rakenteisiin liittyviä haasteita. Johtajuuden ja vastuun jakaminen, johtamisen tuki ja hyvä yhteistyö nousivat keskeisiksi tekijöiksi kriiseistä selviämisessä. Koulun konteksti, kuten koko, sijainti ja resurssit vaikuttivat olennaisesti siihen, miten rehtorit voivat toimia arjen kriisitilanteissa. Lisäksi tutkimuksessa todettiin, että kriisitilanteet haastavat rehtorin työssäjaksamista ja hyvinvointia.

Tutkimuksen tuloksissa korostuvat jaetun johtajuuden, yhteisöllisyyden ja resilienssin kehittämisen merkitys. Tulokset osoittavat, että rehtorin kyky toimia arjen poikkeustilanteissa ei synny yksin johtamistaidoista, vaan on tiiviissä yhteydessä koulun kulttuuriin, rakenteisiin ja yhteiseen toimintatapaan. Tutkimus tarjoaa ajankohtaista tietoa koulun arjen johtamisesta muuttuvassa ja kuormittavassa koulun toimintaympäristössä sekä antaa suuntaviivoja koulun johtajuuden kehittämiseen, tuen vahvistamiseen ja jatkotutkimukselle.

Avainsanat: Rehtorit, koulun arki, peruskoulun johtaminen, kriisijohtaminen, resilienssi, työhyvinvointi

SISÄLLYS

Kansilehti

Tiivistelmä

1 JOHDANTO	5
2 JOHTAMISEN MERKITYS KOULUMAAILMASSA	8
2.1 Peruskoulu organisaationa	8
2.2 Rehtori koulun johtajana.....	9
2.3 Monitahoinen vastuu ja yhteistyö	12
3 KOULUN JOHTAMISEN ROOLI KRIISEISSÄ JA ARJEN TILANTEISSA	15
3.1 Kriisijohtaminen ja koulun kriisivalmius	15
3.2 Resilienssi	19
3.3 Päätöksenteko ja muutoskyky.....	21
4 HYVINVOINTI JA TYÖSSÄJAKSAMINEN	23
4.1 Työhyvinvoinnin hallinta.....	23
5 TUTKIELMAN TOTEUTUS	27
5.1 Tutkimuksen toteutus.....	27
5.2 Tutkimukseen osallistujat	28
5.3 Aineiston hankinta	29
5.4. Aineiston analyysi.....	30
5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	32
6 TULOKSET	34
6.1 Arjen kriisitilanteet rehtorin työn kompleksisessa toimintaympäristössä	34
6.2 Kriisitilanteet osana rehtorin työn “näkyvätöntä vastuuta”	37
6.3 Vaikutukset rehtorin työssäjaksamiseen	40
7 POHDINTA.....	44

7.1 Tulosten tarkastelua	44
7.2 Kriisijohtamisen kompleksisuus ja emotionaalinen kuormitus	44
7.3 Koulun johtajuus, vastuu ja kollektiivinen resilienssi	46
7.4 Koulujen kriisijohtamisen kehittäminen	47
8 JOHTOPÄÄTÖKSET	49
8.1 Yhteenveto	49
8.2 Jatkotutkimusta	50
LÄHTEET	52
LIITE 1	
LIITE 2	

1 JOHDANTO

Peruskoulujen toimintaympäristö on muuttunut nopeasti lyhyessä ajassa. Samalla koulun johtajuuden vaatimukset ovat kasvaneet ja monipuolistuneet. (Fullan, 2011; Sahlberg, 2011.) Rehtorin tehtävä ei enää rajoitu pelkkään hallinnolliseen johtamiseen, vaan se on laajentunut esimerkiksi kattamaan pedagogisen johtajuuden, koulun toiminnan kehittämisen ja oppimiskulttuurin aktiivisen muovaamisen (Halttunen & Waniganayake, 2021; Sahlberg, 2011; Lantela, 2021). Rehtori toimii kouluyhteisön keskeisenä vaikuttajana, joka tasapainottelee monien eri odotusten, roolien ja vaatimusten välillä, myös koulun arjen kriisitilanteissa (Day & Leithwood, 2007; Salo, 2014).

Kriisit voivat nousta esiin koulun arjen keskellä yllättäen ja äkillisesti: ne voivat liittyä esimerkiksi oppilaiden ja henkilökunnan hyvinvointiin, väkivalta- tai kiusaamistilanteisiin, uhkatilanteisiin tai oppimisympäristön häiriöihin (Lerikkanen, Salmela-Aro, Vauras, 2025). Tällöin rehtorilta edellytetään nopeaa reagointia, tilannetajua ja emotionaalista kantokykyä, samalla kun hänen on tuettava koulun henkilöstöä ja säilytettävä koulun toiminnan jatkuvuus. Kriisitilanteet eivät kuitenkaan ole vain poikkeuksia, vaan ne nivoutuvat osaksi rehtorin arkea ja johtajuutta, muokaten rehtorien työkuva ja vaikuttaen heidän jaksamiseensa ja työhyvinvointiin. (Isotalo, 2014; Aspiranti, McClearly, Ebner, Blake, Biggs & Rios, 2024; Lerikkanen ym., 2025.) Ymmärrän, että koulukontekstissa kriisi voidaan ymmärtää äkillisenä ja poikkeuksellisenä tilanteena, joka keskeyttää koulun tavanomaisen toiminnan, aiheuttaa epävarmuutta ja vaatii nopeaa reagointia, jotta oppilaiden, henkilökunnan ja koko kouluyhteisön turvallisuus ja hyvinvointi voidaan turvata. Koulun kriisijohtamisen käsittää mielestäni niitä periaatteita, toimintamalleja ja päätöksiä, joilla koulun johto ja henkilöstö vastaavat kriisiin ja minimoivat sen haitat, kuten tilanteen hallintaa ja ennakointia.

Tämän Pro Gradu- tutkielman tarkoituksena on kartoittaa peruskoulun rehtorien kokemuksia peruskoulun arjen haastavien tilanteiden ja poikkeustilanteiden johtamisesta ja kartoittaa, miten näiden tilanteiden johtaminen on vaikuttanut rehtorien omaan hyvinvointiin, työssäjaksamiseen ja johtamistapoihin. Tarkastelen tutkielmassa kymmenen

peruskoulun rehtorin kokemuksia. Tutkielmani päätutkimuskysymys on: Millaisia kokemuksia rehtoreilla on arjen haastavien tilanteiden ja poikkeustilanteiden kohtaamisesta sekä miten näiden tilanteiden johtaminen ja hoitaminen on vaikuttanut rehtorien hyvinvointiin?

Työympäristönä peruskoulumaailma on minulle tuttu ammattini puolesta ja olen erityisen kiinnostunut koulutusjohtamisesta, peruskoulun johtamisesta ja peruskoulun hallinnosta. Olen näiden mielenkiinnonkohteiden puitteissa valinnut graduni aiheeksi rehtorien kokemukset koulun arjen kriisitilanteiden kohtaamisesta ja näiden tilanteiden vaikutukset rehtoreiden hyvinvointiin ja työssäjaksamiseen. Koen, että rehtorit haluavat puhua työstään ja hyvinvoinnistaan, sillä peruskoulun arjessa tapahtuu viikoittain asioita, joita rehtorit joutuvat selvittämään.

COVID-19-pandemia paljasti koulun arjen kriisijohtamisen monitasoisuuden ja valmiussuunnitelmien puutteet. Tutkimusten mukaan rehtoreiden työ painottui organisaation toiminnan ylläpitämiseen, opettajien ja oppilaiden tukemiseen sekä sidosryhmäyhteistyöhön, samalla kun emotionaalinen tuki osoittautui keskeiseksi kriisiresilienssin tekijäksi (Turun yliopisto, 2023). Kriisijohtaminen edellytti varautumista, joustavuutta ja laajalaista yhteistyötä (EduRESCUE, 2023), mutta opettajien stressitasot pysyivät korkeina ja oppilaiden hyvinvointi heikkeni merkittävästi (Helsingin yliopisto, 2021). Kansainväliset havainnot vahvistavat, että pandemian aikana kohdatut kriisit, kuten vakavat väkivaltatilanteet ja psyykkisen hyvinvoinnin heikkeneminen, korostivat psykologisen tuen ja selkeän kriisiviestinnän tarvetta (Anderson et al., 2022; Lee, 2020). Tutkimukseni on yhteiskunnallisesti tärkeä, sillä koulun arjen poikkeustilanteiden johtamisesta on vielä hyvin vähän tietoa peruskoulukontekstissa. Aihe on kiinnostava ja vaatii mielestäni lisää tutkimusta. Tutkimus luo uutta tietoa etenkin peruskoulun rehtoreille, opettajille ja kunnanjohtajille. On mielestäni tärkeää, että sekä rehtorin alaiset (opettajat, ohjaajat ja muut koulun henkilöt) että rehtorikollegat ja rehtorien esimiehet tiedostaisivat, millaisten asioiden kanssa rehtorit työskentelevät ja miten he johtavat henkilöstöään huomioiden oman hyvinvointinsa rajat.

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää, millaisia kriisitilanteita koulun arjessa esiintyy rehtoreiden näkökulmasta ja miten he kokevat, hallitsevat ja ratkaisevat näitä tilanteita. Tarkoitus on tuottaa tietoa, joka auttaa kehittämään koulun kriisijohtamista, tukemaan rehtoreiden ammatillista jaksamista ja parantamaan oppilaitosten

valmiuksia kohdata odottamattomia haasteita. Samalla tutkimus tarkastelee, miten rehtorit kokevat arjen kriisitilanteet peruskoulussa ja miten nämä tilanteet vaikuttavat heidän hyvinvointiinsa ja työssäjaksamiseen. Tutkimuksessa selvitetään, millaisia kriisitilanteita rehtorit kohtaavat ja miten jatkuva kriisijohtaminen vaikuttaa heidän työhyvinvointiinsa. Tutkimuksen taustalla vaikuttaa ajankohtainen tarve ymmärtää koulun johtajuuden kompleksisuutta ja tuoda esiin rehtorin työn näkymätöntä, mutta merkittävää kriisinhallinnallista ulottuvuutta. (Aspirantin ym., 2024; Kiviniemi, 2007; Salo, 2014.)

2 JOHTAMISEN MERKITYS KOULUMAAILMASSA

2.1 Peruskoulu organisaationa

Peruskoulut ovat suomalaisen koulutusjärjestelmän keskeisiä instituutioita ja samalla yhteiskunnallisia valtion alaisuudessa toimivia julkisia organisaatioita, joiden toimintaa ohjaavat valtakunnalliset lait, linjaukset ja asetukset. Peruskoulu on Suomessa kaikille 7–16-vuotiaille lapsille ja nuorille pakollinen, mutta maksuton (Opetushallitus, 2025.) Peruskoulujen toiminnan tavoitteita asettavat ylemmät organisaatiot tai tahot, kuten opetushallitus, lait ja kunta. (Sahlberg, 2011.) Koulut noudattavat opetussuunnitelmia, joita opetushallitus päivittää säännöllisesti. Peruskoulun kulttuuri koostuu pitkälti opettajien arvoista, opetuskäytännöistä ja vuorovaikutussuhteista. Vaikka lainsäädäntö ja opetussuunnitelmat ohjaavat koulujen toimintaa, arjen pedagogiset ratkaisut perustuvat suurelta osin opettajien tulkintoihin ja koulu yhteisön omiin toimintatapoihin. (Deal & Peterson, 2009.) Koulun kulttuuri voi joko tukea kehittämistä tai hidastaa sitä, riippuen siitä, kuinka valmis organisaatio on vastaanottamaan muutoksia (Niemi, Kumpulainen & Lipponen, 2018).

Peruskoulun ydintehtävänä on tarjota kaikille oppilaille yhtäläiset mahdollisuudet oppia, mutta myös kehittää laajempaa yhteisöllistä identiteettiä. Nilivaaran (2023) mukaan koulun tärkeimpinä tavoitteina on tuottaa lapsille ja nuorille ajanmukaista opetusta ja tuettava heidän kokonaisvaltaista hyvinvointiaan ja kasvuaan turvallisissa toimintaympäristöissä. Myös Lantela (2021) on painottanut hyvinvoinnin tukemista koulumaailmassa.

Organisaationa peruskoulua voidaan tarkastella rakenteellisten, kulttuuristen ja systeemisten ulottuvuuksien kautta. Tällainen tarkastelu auttaa ymmärtämään, miten peruskoulut toimivat, muuttuvat ja miten ne suhteutuvat ympäröivään yhteiskuntaan. (Sahlberg, Walker, Hargreaves & Hargreaves, 2021.) Organisaatiokulttuuri on keskeinen elementti koulun toiminnan kannalta. Lintuvuori ja Hienonen (2024) nostavat esiin, että koulun toimintaa ohjaavat uskomukset, arvot ja toimintatavat vaikuttavat ratkaisevasti siihen, miten yhteisiä päämääriä saavutetaan. Koulu on arvosidonnainen toimija. Tämä kulttuurinen perusta voi joko edistää tai estää organisaation kehitystä. Organisaation rakenteen tulee

mahdollistaa jatkuva vuorovaikutus, reflektio ja oppiminen – niin yksilö- kuin yhteisötasolla. (Hargreaves & Fullan, 2012.)

Lisäksi kouluorganisaatioita tarkastellaan yhä enemmän systeemiteorian kautta. Esimerkiksi Lerkkanen ym. (2025) kuvaavat koulua dynaamisena järjestelmänä, jossa ulkoiset ja sisäiset vuorovaikutussuhteet muovaavat sen kehitystä ja tehokkuutta. Tämä korostaa johtamisen merkitystä koko organisaation toiminnan kehittäjänä. Koulutusuudistusten, kuten laaja-alaisen osaamisen ja ilmiöpohjaisen oppimisen, jalkauttaminen on osoittanut, että peruskoulu ei muutu yksinomaan ylhäältäpäin annetun ohjauksen kautta. Tarvitaan yhteisöllistä neuvottelua, koulutusta ja riittävää aikaa, jotta uudet käytännöt voivat juurtua osaksi arkea (Vähäsantanen, Nissinen, Paloniemi, Ikävalko, Hökkä, & Tarmo, 2024.) Organisaation muutoskyky riippuu sekä rakenteista että kulttuurista ja usein juuri kulttuuri osoittautuu ratkaisevaksi tekijäksi (Vartiainen, 2022).

Sahlbergin ym. (2021) mukaan peruskoulu organisaationa on myös byrokraattinen järjestelmä, jossa päätöksenteko on hierarkkista ja jossa sääntöjen, normien ja standardien rooli on merkittävä. Koulun sisäinen toimintakulttuuri muotoutuu tämän rakenteen ja yhteiskunnallisten odotusten vuorovaikutuksessa. Peruskoulu on myös pedagoginen ja sosiaalinen organisaatio. Se ei ainoastaan järjestä opetusta vaan osallistuu oppilaiden sosiaalistamiseen ja identiteetin rakentamiseen. Koulu on siten osa yhteiskunnan institutionaalista rakennetta ja toimii yhtenä sen normien ja arvojen siirtäjänä. (Sahlberg, 2011.) Hargreavesin & Fullanin (2012) mukaan kehittämisenäkökulmasta koulu nähdään dynaamisena organisaationa, joka on jatkuvan muutoksen ja uudistamisen kohteena. Esimerkiksi opetussuunnitelmauudistukset heijastavat laajempia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia muutoksia, joiden kautta kouluun kohdistuvat odotukset muuttuvat.

2.2 Rehtori koulun johtajana

Peruskoulu lukeutuu sivistystoimen palveluihin ja koulun johtajaa kutsutaan rehtoriksi. Rehtori toimii esimiehenä koulun opetushenkilöstölle. Lahteron ja Salosen (2022) sekä Dealin ja Petersonin (2009) mukaan rehtori ei toimi koulussa vain opetussuunnitelman mukaisen opetustyön johtajana, vaan hän on myös kouluyhteisön toimintakulttuurin kehittäjä ja vaikuttaja. Holapan, Hyyryläisen, Kola-Torvisen, Korvan & Smeds-Nylundin (2021) mukaan, rehtorin rooli koulussa on kokenut merkittävän muodonmuutoksen.

Perinteisen hallintojohtajan roolin rinnalle on noussut pedagoginen johtajuus. Nykyajan rehtorit toimivat sekä strategisina suunnan näyttäjinä, vaikuttajina että inhimillisinä johtajina (Aspirantin ym., 2024). Lahtero ja Salonen (2022) kertovat, että rehtorin tehtäviin kuuluvat laaja-alainen yhteistyö oppilashuollon, rehtoreiden, opettajien, oppilaiden ja huoltajien välillä. Opetushallituksen (2025) mukaan rehtorin toimintaa ohjaavat vahvasti organisaation sisäiset ja ulkoiset velvoitteet sekä vaatimukset. Ulkoisia vaatimuksia ja velvoitteita voivat olla esimerkiksi kunnan budjetointi ja resurssien puitteissa toimiminen ja koulun sisäisiä velvoitteita esimerkiksi arjen yhteiset pelisäännöt. Taulukossa 1 on esitetty kokoavasti esimerkkejä ulkoisista ja sisäisistä velvoitteista ja vaatimuksista.

Taulukko 1. Rehtorin johtamiseen vaikuttavat ulkoiset ja sisäiset vaatimukset ja velvollisuudet. (mukailtu opetushallitus.fi).

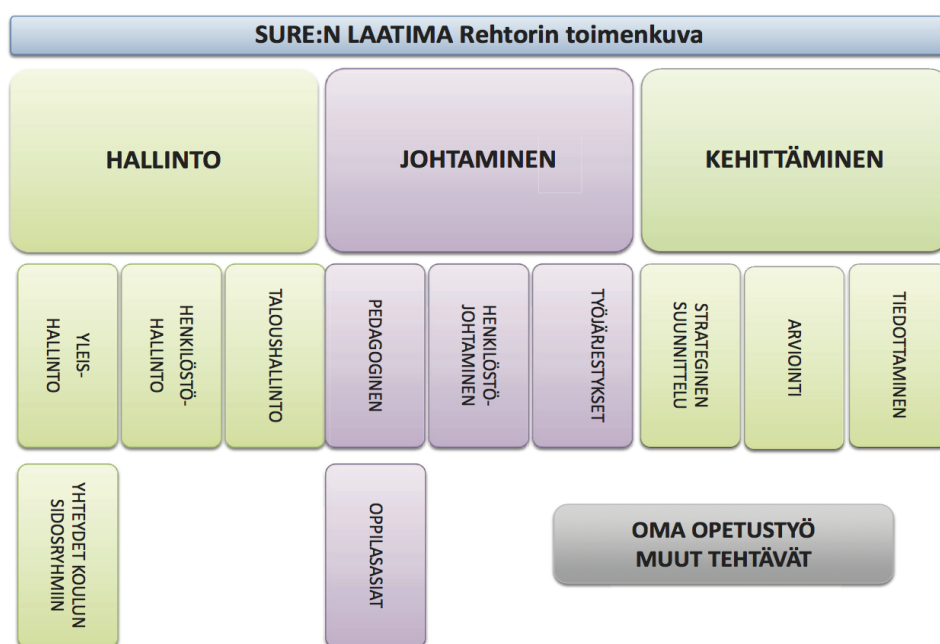
Ulkoiset ja sisäiset vaatimukset sekä velvoitteet

Ulkoiset vaatimukset ja velvoitteet - Sisäiset vaatimukset ja velvoitteet

Lainsäädäntö ja normit: perusopetuslaki, työolainsäädäntö, OPS	Henkilöstön johtaminen: tiimin toimivuus, työhyvinvoinnin tukeminen
Opetushallituksen ja AVIn valvonta: tasarvo ja opetuksen laatu	Pedagoginen johtajuus: Opetuksen suunnan määrittely, oppimisilmapiiri
Kunnan ohjeistukset ja budjetointi	Koulun toimintakulttuuri: arvot, vuorovaikutus ja yhteisöllisyys
Työsuojelu-, turvallisuus- ja kriisivalmiusvelvoitteet	Koulun sisäinen kehittäminen: arviointi, pedagogiset kokeilut
Tarkastus- ja raportointivelvollisuus	Rehtorin oma ammattietiikka ja itsearviointi
Huoltajien ja sidosryhmien odotukset	Oppilaiden ja henkilöstön äänen kuuleminen: osallistava johtaminen
Yhteiskunnalliset paineet ja media: inklusio, turvallisuus	Oppilashuoltotyö: monialainen ja moniammatillinen yhteistyö
Arviointi ja auditoinnit	Rehtorin läsnäolo ja vuorovaikutus

Lahteron ja Salosen (2022) mukaan rehtorin johtajuus on jatkuvaa tasapainottelua ulkoisten velvoitteiden ja kouluyhteisön sisäisten tarpeiden välillä. Ulkoiset vaatimukset määrittävät puitteet ja rajat, mutta sisäiset vaatimukset vaikuttavat vahvasti koulun ilmapiiriin ja arjen sujumiseen sekä rehtorin toimintatapoihin. Niemi, Kumpulainen ja Lipponen (2018) korostavat, että rehtorin kyky reflektoida, priorisoida ja viestiä on keskeinen tekijä näiden vaatimusten yhteensovittamisessa. Lisäksi Lantela (2021) korostaa, että läsnäolo ja arjen vuorovaikutus ovat johtajuuden ydin.

Uusien tutkimusten mukaan rehtoreilta odotetaan kykyä yhdistää operatiivinen hallinto ja pedagoginen johtajuus (Metsi-Roy & Peltola, 2020; Leithwood, & Jantzi, 2006). Tämä tarkoittaa sekä oppimisen edellytysten luomista että opettajien ammatillisen kasvun tukemista (Hargreaves & Shirley, 2009). Metsi-Royn ja Peltolan (2020) tutkimuksessa korostetaan, että rehtorin on ymmärrettävä opetussuunnitelmallisia tavoitteita, mutta myös osattava ohjata henkilöstöään näiden toteutuksessa. Pedagogisena johtajana rehtori edistää koulun arvoja, tavoitteita ja oppimiskulttuuria muun muassa tiimien ja rakenteiden avulla. Samalla hän toimii myös tunteiden ja hyvinvoinnin johtajana: hänen roolinsa on kriittinen työhyvinvoinnin ylläpitämisessä ja muutosprosessien hallinnassa. (Aspirantin ym., 2024; Lerkkanen ym., 2025) Suomen rehtoreiden ry:n mukaan (2025) rehtorin toimenkuva jaetaan kolmeen alueeseen: hallintoon, johtamiseen ja kehittämiseen (kuvio 1).



Kuvio 1. Rehtorin tehtävät (Suomen rehtorit ry, SURE, 2025).

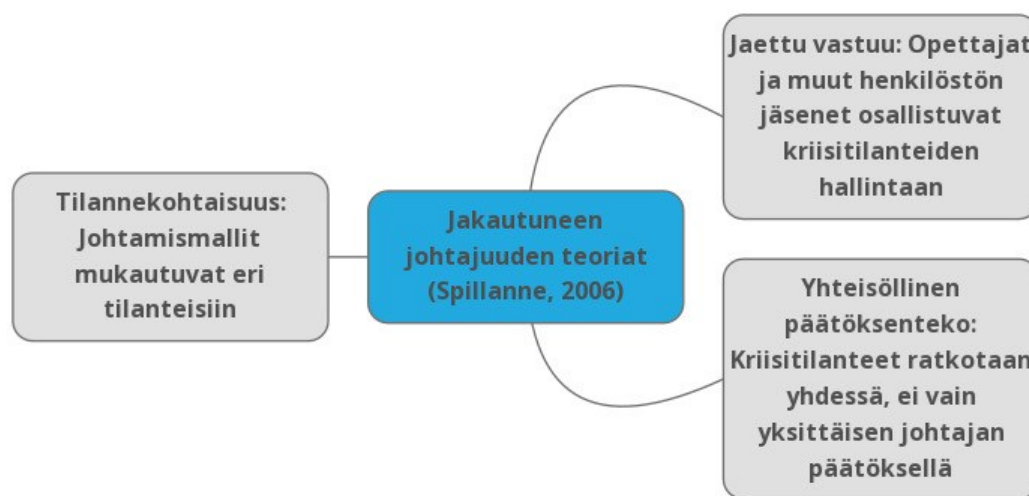
Rehtorit ovat oppimisyhteisön johtajia, joiden tehtävänä on luoda edellytyksiä laadukkaalle opetukselle ja oppimiselle (Aspirantin ym., 2024; Day, 2000). Rehtori itse toimii koulutyön ja sen edellytysten ja puitteiden hallinnollisena johtajana. Samalla rehtori on vastuussa koulun kehittämisestä. (SURE ry, 2025.) Rehtorin rooli jakautuu peruskoulussa oppimisen johtamiseen ja koulun hallinnollisiin velvollisuuksiin. Lappalaisen (2017) mukaan on tärkeä tarkastella miten pedagoginen johtaminen ja hallinnollinen johtaminen eroavat toisistaan rehtorin työssä ja miten ne näkyvät arjen tilanteissa ja konfliktien selvittämisessä. Myös sidosryhmät ja johtamisen verkostot (opettajat, huoltajat, oppilaat ja viranomaiset) muodostavat tärkeän osan rehtorin työstä. On kyse monitahoisesta vastuusta. Rehtori vastaa sekä henkilöstöstä, oppilaista että sidosryhmistä, mikä lisää rehtorin kuormittavuutta ja painetta arjen konfliktien ja poikkeustilanteiden johtamisessa. (Halttunen & Waniganayake, 2021.)

2.3 Monitahoinen vastuu ja yhteistyö

Koulun johtamismallit ovat kehittyneet vastaamaan koulun kasvavaa monimuotoisuutta ja kehittämisen tarpeita. Yksi viime vuosien merkittävimmistä muutoksista on siirtyminen yksilökeskeisestä johtajuudesta kohti kollektiivista tai jaettua johtajuutta (Spillane, 2006). Jaettu johtajuus (distributed leadership) tarkoittaa sitä, että johtaminen tapahtuu useiden toimijoiden yhteistyönä, eikä ole vain rehtorin vastuulla. Lahteron ja Salosen (2022) mukaan rehtori voi delegoida tehtäviä tehokkaasti toteuttaessaan työssään jaettua johtajuutta.

Heikka (2020) korostaa, että jaettu johtajuus tukee opettajien ammatillista kasvua ja mahdollistaa ketterämmän reagoinnin muutoksiin. Tämä lähestymistapa vaatii kuitenkin rakenteita ja kulttuurisia käytäntöjä, jotka mahdollistavat luottamukseen, vastuullisuuteen ja avoimuuteen perustuvan yhteistyön. Näin syntyy oppimista tukeva ja kehittyvä koulu-yhteisö. Suomessa toteutetut hankkeet, kuten Imatran koulukeskuksen johtamiskokeilut (Ovaska & Rovio, 2023), ovat tuottaneet lupaavia tuloksia jaetun johtajuuden toimivuudesta. Kokeilussa opettajatiimeille annettiin vastuuta pedagogisesta suunnittelusta ja koulun strategisesta kehittämisestä, mikä lisäsi sitoutuneisuutta ja paransi työilmapiiriä. Tämänkaltaiset lähestymistavat nähdään myös osana inklusiivista johtamista, jossa jokaisen ääni pyritään ottamaan huomioon (Leithwood ym., 2020).

Bushin ja Gloverin (2014) mukaan jaetun johtajuuden haasteisiin kuuluvat roolien epäselvyydet ja mahdolliset ristiriidat, jos johtamisen periaatteista ei ole yhteistä ymmärrystä. Lahtero ja Salonen (2022) painottavat, että delegoimalla tehtäviä rehtorille jää enemmän aikaa tärkeämmille vastuille, mutta tässä riskinä on, että työntekijät suorittavat vain heille määriteltyjä tehtäviä ja jaettu johtajuus toteutuu pelkistettynä. Koulutuksen ja yhteisen reflektion merkitys korostuvat erityisesti implementointivaiheessa (Nenonen, 2023). Jaettu johtajuus mahdollistaa parhaimmassa tapauksessa vastuun ja työtehtävien jakamisen ja sujuvoittaa rehtorin arjen työtehtäviä ja helpottaa työtaakkaa. Samalla se lisää työyhteisön osallisuutta (Lahtero ja Salonen, 2022). Spillane (2006) on luonut jakautuneen johtajuuden teorian (distributed leadership), joka perustuu ajatukseen, että johtaminen ei ole vain yksittäisen rehtorin vastuulla, vaan se jakautuu eri toimijoiden kesken. Spillane (2006) esittää, että tehokas johtajuus koulukontekstissa perustuu jaettuun vastuuseen, yhteisölliseen päätöksentekoon ja tilannekohtaisuuteen (kuvio 2).



Kuvio 2. Jakautuneen johtajuuden teoria (mukailtu Spillane, 2006).

Nenosen (2023) mukaan koulun johtaminen ei ole yksinomaan rehtorin vastuulla, vaan se rakentuu monitasoisesta yhteistyöstä eri toimijoiden ja verkostoiden välillä. Tämä monitahoinen vastuu ilmenee erityisesti oppilashuollon, opetushenkilöstön, vanhempien ja muiden sidosryhmien välisessä vuorovaikutuksessa. Myös Day ja Leithwood (2007) ovat päätyneet vastaaviin tuloksiin.

Ovaska ja Rovio (2023) puolestaan painottavat, että oppilashuollon työntekijöiden, kuten kuraattorien ja psykologien, rooli on keskeinen oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa. Heidän ammatillinen osaamisensa ja valmiutensa kohdata yllättäviä kriisitilanteita vaikuttavat suoraan kouluyhteisön resilienssiin. Tutkimukset osoittavat, että oppilashuollon henkilöstö tarvitsee jatkuvaa koulutusta ja tukea kriisityöhön liittyen (Ojanperä, 2023).

Yhteistyö vanhempien kanssa on myös olennainen osa koulun toimintaa. Pandemian aikana vanhempien rooli korostui erityisesti etäopetuksen tukemisessa, mikä toi esiin perheiden erilaisten resurssien vaikutuksen oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin (Sorkkila & Aunola, 2021). Lantelan (2021) mukaan tämä korostaa tarvetta vahvistaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä kehittää malleja, jotka tukevat kaikkien oppilaiden yhdenvertaisia mahdollisuuksia.

Laaksosen (2010) mukaan moniammatillinen yhteistyö ulottuu myös koulun ulkopuolelle. Esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuollon palvelut, nuorisotyö ja järjestöt voivat tarjota tukea kouluyhteisölle erityisesti kriisitilanteissa. Yhteistyön onnistuminen edellyttää selkeitä rakenteita, rooleja ja viestintäkanavia, jotta eri toimijat voivat toimia tehokkaasti yhdessä (Kinnunen ym., 2023).

3 KOULUN JOHTAMISEN ROOLI KRIISEISSÄ JA ARJEN TILANTEISSA

3.1 Kriisijohtaminen ja koulun kriisivalmius

Mikkosen (2021) mukaan koulun kriisivalmius tarkoittaa kykyä ennakoida, kohdata ja selviytyä erilaisista kriisitilanteista koulun arjessa, kuten pandemioista, väkivallanteoista tai luonnonkatastrofeista. Kriisivalmius rakentuu sekä yksilöiden että yhteisön resilienssistä, eli kyvystä palautua ja sopeutua muutoksiin (Kinnunen ym., 2023; Avery & Luthans, 2004). Lantelan, Korvan, Ervastin ja Suoheimon (2021) mukaan peruskoulun arjen poikkeustilanteet ja kriisit voivat olla monen tasoisia ja monisyisiä. Kirjoittajat korostavat yhteistyön, dialogisuuden ja jaetun johtajuuden merkitystä näiden haasteiden ratkaisemisessa. Heidän mukaansa perinteiset johtamismallit eivät riitä pirullisten ongelmien käsitelyyn, vaan tarvitaan joustavia ja osallistavia lähestymistapoja.

Sintosen, Kumpulaisen ja Vartiaisen (2019) mukaan näiden tilanteiden johtaminen, hallinta ja selvittäminen vaatii rehtorilta päätöksentekoa, kriisijohtamisen ja muutosjohtamisen taitoja sekä sujuvaa yhteistyötä ja osallistamista eri sidosryhmien kanssa. Mitroff (1996) ja Akbaba Altun (2025) korostavat, että jakautunut johtajuus mahdollistaa jaetun vastuun kouluyhteisössä ja tehtävien delegoimisen oikealle taholle. Aspirantin ym. (2024) mukaan monitoimijainen verkosto puolestaan mahdollistaa tilanteen läpikäymisen eri ammattilaisten yhteistyössä. Lantela (2021) ja Coombs (2007) korostavat, että on tärkeää tiedostaa, miten koulun arki yleensä pyörii, mitä tilanteita kohdataan ja miten niistä selvittää, jotta voidaan samalla varautua niihin tilanteisiin, joita ei voida ennakoida.

COVID-19-pandemia toi esiin koulujen kriisivalmiuden vahvuudet ja heikkoudet. Etäopetukseen siirtyminen paljasti eroja koulujen ja perheiden digitaalisissa resursseissa, mikä vaikutti oppilaiden oppimismahdollisuuksiin ja hyvinvointiin (Koski, Keinänen, Laakkonen, Kärki, Kemppinen, Aerila, & Orell., 2023). Lisäksi opettajien ja rehtoreiden työkuorma kasvoi merkittävästi, ja he kokivat epäselvyyttä ohjeistuksissa sekä resurssien riittämättömyyttä (Elomaa, Salmela-Aro & Pöysä, 2021).

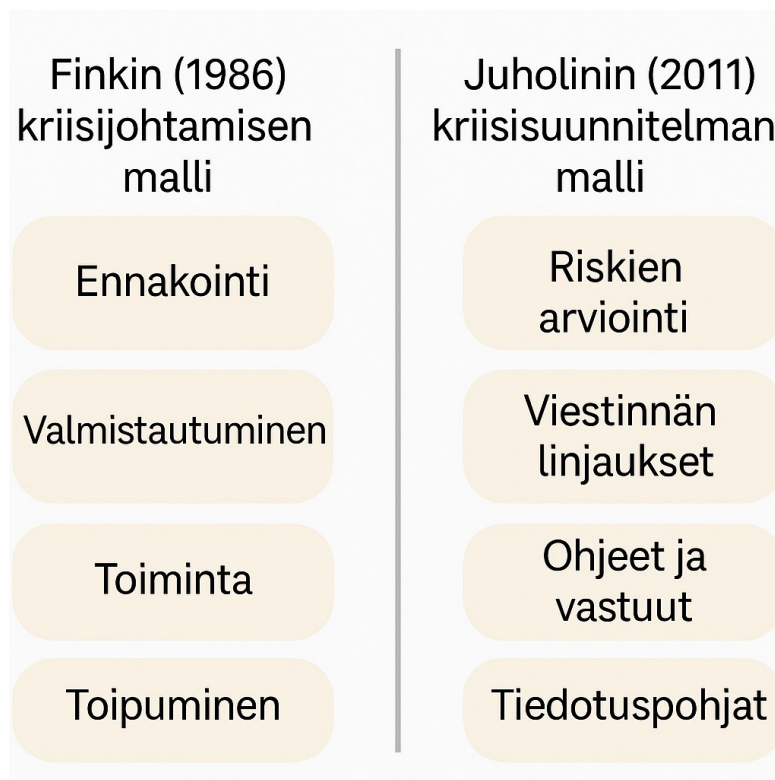
Tutkimukset osoittavat, että kriisivalmiuden kehittäminen edellyttää systemaattista suunnittelua, koulutusta ja harjoittelua (Lerkkanen ym., 2025; Lantela ym., 2021). Mikkosen (2021) mukaan oppilaitosten tulisi laatia selkeät kriisisuunnitelmat, jotka määrittelevät vastuut, toimintatavat ja viestintäkanavat eri tilanteissa. Lisäksi henkilöstön kouluttaminen kriisinhallintaan ja resilienssin vahvistamiseen on olennaista kriisijohtamisen kehittämisessä (Nenonen, 2023; Branson & Gross, 2023).

Elomaa ym. (2021) pohtivat, että resurssien riittävyys on keskeinen tekijä kriisivalmiuden kannalta. Koulujen tulisi varmistaa, että niillä on tarvittavat materiaalit, tilat ja henkilöstö kriisitilanteiden hallintaan. Lisäksi yhteistyö muiden viranomaisten ja sidosryhmien kanssa voi tarjota lisätukea ja asiantuntemusta kriisinhallintaan (Kinnunen ym., 2023).

Aspirantin ym. (2024) on esittänyt, että arjen poikkeustilanteissa ja konflikteissa on huomioitava myös vanhempien ja huoltajien roolit. On tiedostettava, miten vanhemmat reagoivat tilanteisiin ja miten rehtorin tulee kommunikoida heidän kanssaan. Joissakin tilanteissa rehtori voi tarvita ulkopuolisten toimijoiden ja viranomaisyhteistyön apua. Hanka-lissa tilanteissa rehtori voi esimerkiksi konsultoida poliisia, sosiaaliviranomaisia tai kunnan hallintoa, jotka kuuluvat myös monitoimijaiseen verkostoon. Koulun resurssit vaikuttavat suoraan kriisihallintaan. Taloudelliset ja henkilöstöresurssit vaikuttavat rehtorin kykyyn hallita ja johtaa arjen konflikteja koulussa (Nenonen, 2023).

Kriisijohtamisen mallit tarjoavat rakenteita ja toimintatapoja, joiden avulla kouluyhteisö voi valmistautua, reagoida ja toipua erilaisista kriiseistä (Lerkkanen ym., 2025). Finkin (1986) kriisijohtamisen malli korostaa kriisin kehittymistä prosessina, jossa ennakointi ja valmistautuminen ovat keskeisiä. Koulukontekstissa ennakointi tarkoittaa esimerkiksi kriisisuunnitelmien laatimista ja säännöllisiä harjoituksia. Finkin nelivaiheinen malli (ennakoiva, akuutti, krooninen ja palautumisvaihe) on laajasti tunnettu ja sovellettavissa myös koulumaailmassa. Esimerkiksi Liou (2015) on soveltanut Finkin mallia koulun kriisijohtamiseen, mutta laajentanut sitä dynaamiseksi malliksi, joka huomioi kaaos- ja kompleksisuusteorian sekä koulun erityispiirteet. Tutkimuksessa todettiin, että Finkin malli on hyödyllinen kriisin hahmottamisessa, mutta se ei yksin riitä monivaiheisten ja nopeasti muuttuvien koulujen kriisitilanteiden hallintaan. Lisäksi Juholinin (2011) esittämä kriisisuunnitelman malli korostaa organisaation tarpeisiin räätälöityjen suunnitelmien merkitystä. Koulussa tämä tarkoittaa esimerkiksi kriisilajien nimeämistä, vastuunjaon selkeyttämistä ja kriisiryhmän kokoamista. Tällaiset toimenpiteet auttavat

kouluyhteisöä toimimaan tehokkaasti kriisitilanteissa. Seuraavassa kuviossa kootaan Finkin (1986) ja Juholinin (2011) kriisisuunnitelmamalleja (kuvio 3).



Kuvio 3. Kriisijohtamisen mallit (mukailtu Fink 1986., Juholinin 2011.)

Elomaan ym. (2020) ja Mabeyn & Morrelin (2011) mukaan kouluyhteisön turvallisuuden ja toimintakyvyn kannalta on olennaista, että koululla on käytössään johdonmukainen kriisinhallintamalli. Finkin (1986) kriisijohtamisen malli ja Juholinin (2011) kriisisuunnitelman mallit tarjoavat toisiaan täydentäviä näkökulmia, joiden avulla koulun kriisinhallintaa voidaan jäsentää ja kehittää. Lioun (2015) mukaan molemmat mallit ovat kuitenkin herättäneet kriittistä keskustelua. Mallit ovat lineaarisia ja ne on kehitetty pääosin yritysmaailmaan, siten ne eivät huomioi koulujen erityispiirteitä tai pedagogisia tavoitteita.

Finkin (1986) nelivaiheinen kriisijohtamisen malli jakaa kriisin elinkaaren neljään vaiheeseen: ennakointi, valmistautuminen, toiminta ja toipuminen. Peruskoulun kontekstissa ennakointi tarkoittaa riskien havaitsemista arjessa, esimerkiksi kiusaamisen tai turvattomuuden merkkien tunnistamista (Aspirantin ym., 2024). Valmistautumisvaiheessa

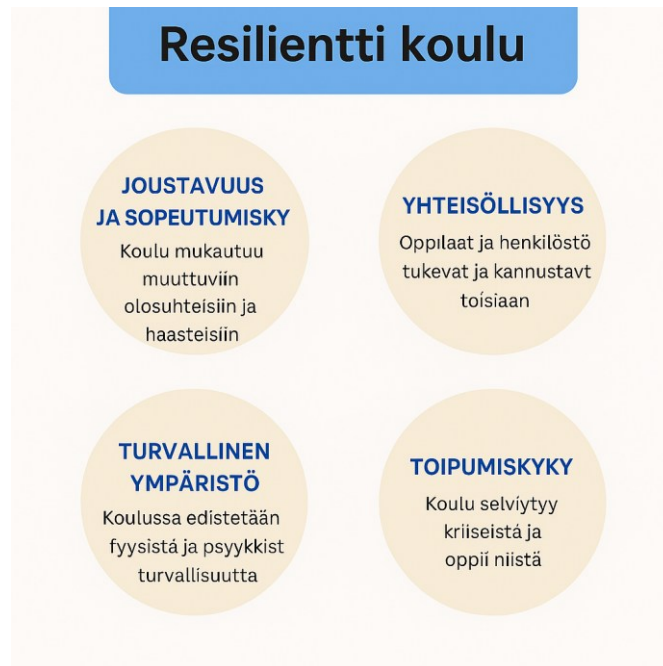
laaditaan koulukohtainen kriisisuunnitelma, jossa määritellään toimintaohjeet eri tilanteisiin. Toimintavaiheessa korostuu henkilöstön kyky reagoida johdonmukaisesti akuuttiin kriisiin, kuten väkivaltatilanteeseen tai vakavaan onnettomuuteen. Kriisin jälkeen koulun on tärkeä huolehtia toipumisesta: oppilaille ja henkilökunnalle on tarjottava tukea ja tilanteesta on tehtävä yhteinen jälkipuinti. (Nenonen, 2023; Lantela, 2021).

Juholinin (2011) kriisisuunnitelmamalli puolestaan painottuu ennalta laadittavan suunnitelman rakenteeseen ja käytännön viestintään. Malli sisältää neljä osa-alueetta: riskien arviointi, viestinnän linjaukset, ohjeet ja vastuut sekä valmiit tiedotuspohjat. Käytännössä tämä tarkoittaa, että koulun on tunnistettava omat erityisriskinsä ja laadittava viestintästrategia, joka kattaa sekä sisäisen että ulkoisen viestinnän. Selkeät vastuunjaot ja valmiiksi laaditut tiedotteet nopeuttavat toimintaa ja vähentävät virheiden mahdollisuutta kriisitilanteessa.

Finkin (1986) ja Juholinin (2011) mallit täydentävät toisiaan siten, että ensimmäinen korostaa kriisin kulkua ja jälkityötä, kun taas jälkimmäinen painottuu ennakoivaan viestintään ja organisatorisiin valmiuksiin. Finkin ja Juholinin mallit tarjoavat hyödyllisiä peruseriaatteita koulukriisijohtamiseen, mutta ne eivät yksin riitä vastaamaan nykypäivän koulujen monimutkaisiin ja nopeasti kehittyviin kriisitilanteisiin. Tarvitaan joustavampia ja kontekstuaalisempia lähestymistapoja, kuten Lioun (2015) ehdottama dynaaminen malli, joka huomioi koulun erityispiirteet ja mahdollistaa tehokkaan reagoinnin. Aspirantin ym. (2024) ja Metsi-Royn sekä Peltolan (2020) mukaan peruskoulun kriisinhallintasuunnitelmassa molempien näkökulmien huomioon ottaminen mahdollistaa kokonaisvaltaisen ja toimivan lähestymistavan. Näin rehtori ja koulun henkilökunta voivat yhdessä varmistaa, että koulu kykenee vastaamaan kriiseihin tehokkaasti, turvallisesti ja oppilaiden hyvinvointia tukien (Lantela, 2021). Heikan (2020) mukaan rehtorin tehtävänä on varmistaa, että kouluyhteisö osaa toimia poikkeustilanteissa ja että kriisin jälkeinen oppimisprosessi viedään käytäntöön.

3.2 Resilienssi

Resilienssi yleisesti viittaa yksilön tai yhteisön kykyyn sopeutua, selviytyä ja palautua haastavista tilanteista. Koulun resilienssi on keskeinen tekijä kriisijohtamisessa, sillä se vaikuttaa koko yhteisön hyvinvointiin ja toimintakykyyn (kuvio 4). (Kinnunen ym., 2023.)



Kuvio 4. Resilientti koulu (mukailtu Kinnunen ym., 2023).

Sahlbergin ym. (2021) mukaan resilientti koulu on yhteisö, joka kykenee vastaamaan kriiseihin, muuttuvaan toimintaympäristöön ja arjen haasteisiin joustavasti, turvallisesti ja oppijalähtöisesti. Kuviossa 4 esitetyt neljä ydintekijää: **joustavuus ja sopeutumiskyky, yhteisöllisyys, turvallinen ympäristö ja toipumiskyky** muodostavat perustan koulun resilienssille. Joustavuus ja sopeutumiskyky tarkoittavat koulun kykyä reagoida nopeasti muuttuviin olosuhteisiin, kuten esimerkiksi opetussuunnitelmamuutoksiin, yhteiskunnallisiin kriiseihin tai oppilaiden moninaisiin tuen tarpeisiin (Väyrynen & Halttunen, 2021). Akbaba Altunin (2025) mukaan resilienssi koulumaailmassa viittaa kykyyn selviytyä, sopeutua ja palautua erilaisista kriiseistä, muutoksista ja haasteista niin yksilö- kuin organisaatitasolla. Erityisesti rehtoreiden johtajuudessa resilienssi korostuu, sillä he vastaavat kouluyhteisön toimintakyvyn ylläpitämisestä epävarmoissa ja nopeasti muuttuvissa tilanteissa, kuten kriiseissä, opetuksen uudistuksissa sekä henkilöstön kuorimituksessa. Rehtoreiden resilienssi ilmenee muun muassa kyvyssä tehdä nopeita ja

perusteltuja päätöksiä paineen alla, ylläpitää omaa ja henkilöstönsä motivaatiota sekä työhyvinvointia, vahvistaa koulun yhteisöllisyyttä ja sidosryhmävuorovaikutusta sekä soveltaa joustavia toimintamalleja ja oppia kokemuksista pitkäjänteisesti. Tutkimukset korostavat, että vahva johtajuus, selkeät toimintamallit, avoin viestintä ja tunneäly ovat keskeisiä resilienssin tukijoita (Patel, Rogers, Amlôt & Rubin, 2017). Lisäksi rehtoreiden resilienssin vahvistaminen edistää koulun kykyä toimia tehokkaasti ja turvallisesti ennakoimattomissa kriisitilanteissa (Day, Gu & Sammons, 2016). Näin ollen resilienssi muodostaa keskeisen osan koulun kriisijohtamisen ja muutoskyvyn rakentamista, mikä on olennaista nykyisen koulumaailman monimuotoisissa ja nopeasti kehittyvissä toimintaympäristöissä.

Resilientti koulu ei pyri palaamaan vanhaan, vaan kehittää toimintaansa tilanteiden mukana. Yhteisöllisyys korostuu erityisesti kouluarjessa, jossa oppilaat ja henkilöstö tukevat toisiaan sekä kriiseissä että arjen vuorovaikutuksessa. Tutkimusten mukaan yhteisöllinen ilmapiiri tukee sekä oppimista että henkilökunnan jaksamista ja lisää kriisinkestävyyttä. (Sahlberg ym., 2021; Spillane, 2006.) Tämä vaatii koulun johdolta tietoista panostusta osallisuuteen, avoimuuteen ja vuorovaikutukseen (THL, 2023).

Turvallinen ympäristö, sekä psyykkisesti että fyysisesti, on kriittinen osa resilienttiä koulua. Koulun tulee ehkäistä kiusaamista, vahvistaa oppilaiden tunnetaitoja ja varmistaa turvalliset tilat oppimiselle (THL, 2023; Lantela, 2021). Lantela (2021) korostaa, että turvallisuuden kokemus tukee lasten ja nuorten oppimista ja hyvinvointia erityisesti kriisitilanteissa. Toipumiskyky tarkoittaa koulun valmiutta käsitellä kriisejä ja palautua niistä oppien. Finkin (1986) kriisiteorian mukaan kriisin jälkeinen reflektointi ja järjestelmällinen oppiminen ovat olennaisia kehittämisen vaiheita. Koulun tulee tarjota tukea sekä oppilaille että henkilöstölle esimerkiksi kriisin jälkipurun ja järjestämällä täydennyskoulutusta (Kinnunen ym., 2023).

Resilientin koulun ominaisuudet eivät synny sattumalta, vaan ne edellyttävät pitkäjänteistä johtamista, henkilöstön ammatillista kehittämistä ja yhteisön aktiivista osallistamista. Erityisesti rehtorin rooli yhteisön ilmapiirin ja turvallisuuskulttuurin rakentajana on keskeinen. (Spillane, 2006; Arola, 2007.) Resilienssiä osoittava koulu kykenee toimimaan tehokkaasti sekä arjessa että poikkeustilanteissa. Tämä edellyttää tietoisesti rakennettua toimintakulttuuria, jossa yhteinen suunta ja tavoitteet ovat kirkkaasti määriteltyjä, päätöksenteko on johdonmukaista ja koko koulun henkilöstö osallistuu aktiivisesti

organisaation päämäärien saavuttamiseen. (Työterveyslaitos, 2025.) Kinnusen ym. (2023) mukaan resilienssin rakentaminen koulussa edellyttää oppilaiden tukemista. Pienten oppilaiden resilienssiä voidaan vahvistaa esimerkiksi hyödyntämällä heidän vahvuuksiaan ja tarjoamalla tukea haastavissa tilanteissa. Myös perheen ja koulun välinen yhteistyö on keskeistä tässä prosessissa (Helsingin yliopisto, 2023).

Ylimäen (2009) mukaan organisaatioresilienssiä voidaan kehittää myös aineettoman pääoman, kuten inhimillisen, rakenne- ja suhdetähtäoman, avulla. Koulun johtajan resilienssin ymmärrän rehtorin kykynä kohdata, hallita ja palautua koulun arjen haasteista ja kriisitilanteista sekä sopeutumisenä muutoksiin säilyttämällä toimintakyvyn ja hyvinvoinnin. Rehtorin resilienssi on keskeinen tekijä koulun muutoskyvyssä ja kriisijohtamisessa, sillä se vaikuttaa siihen, miten koulun johto pystyy reagoimaan odottamattomiin tilanteisiin ja johtamaan organisaatiota pitkäjänteisesti kohti tavoitteitaan. (Day, Gu & Sammons, 2016.) Tutkimukset korostavat, että resilienssin vahvistaminen edellyttää paitsi henkilökohtaisia voimavaroja myös organisaation tukea, kuten selkeitä toimintamalleja, yhteistyötä ja avointa viestintää (Patel, Rogers, Amlôt & Rubin, 2017). Näin rehtorin resilienssi toimii pohjana koulun kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille ja oppimisen laadulle muuttuvassa toimintaympäristössä. Nämä tekijät luovat arvoa koulun toiminnassa ja mahdollistavat toiminnan jatkumisen kriisien aikana sekä palautumisen niiden jälkeen.

3.3 Päätöksenteko ja muutoskyky

Rehtorin työssä korostuvat moninaiset haasteet, jotka liittyvät sekä koulun johtamiseen että arjen käytännön tilanteisiin. Ensinnäkin rehtorin tehtävänä on tasapainotella pedagogisen johtamisen, hallinnollisten velvoitteiden ja henkilöstöjohtamisen välillä, mikä vaatii laaja-alaista osaamista ja ajanhallintaa (Leithwood, Harris & Hopkins, 2020). Lisäksi rehtorit kohtaavat usein paineita ulkoisista vaatimuksista, kuten lainsäädännön muutoksista, budjettirajoitteista ja koulutuspoliittisista linjauksista, jotka voivat rajoittaa heidän toimintavapauttaan (Pont, Nusche & Moorman, 2008).

Aspirantin ym. (2024) mukaan kriisitilanteissa päätöksenteko ja muutoskyky ovat keskeisiä johtamisen osa-alueita. Nopeasti muuttuvissa tilanteissa koulun johtajien on tehtävä päätöksiä rajallisen tiedon varassa, mikä vaatii päättäväisyyttä ja kykyä toimia epävarmuuden keskellä. (Väyrynen & Halttunen, 2021.)

Nilivaaran (2023) tutkimuksessa korostetaan päättäväisen päätöksenteon merkitystä kriisitilanteissa. Johtajien on luotava kuva siitä, että asiat ovat hallinnassa, mikä auttaa ylläpitämään henkilöstön ja oppilaiden luottamusta. Muutoskyky, eli organisaation kyky sopeutua ja uudistua, on myös olennainen osa kriisijohtamista. Koulun muutoskykyä voidaan vahvistaa kehittämällä henkilöstön osaamista, tukemalla innovatiivista toimintaa ja rakentamalla yhteisöllisyyttä. Näin koulu pystyy reagoimaan tehokkaasti muuttuviin tilanteisiin ja säilyttämään toimintakykynsä. (Työterveyslaitos, 2025.)

Virtasen (2018) mukaan arjen tilanteiden johtamista hankaloittaa koulun resurssien ja sidosryhmien puute, mutta myös tunnejohtaminen. Vaikeassa kriisitilanteessa tunteet voivat nousta pintaan ja vaikeuttaa päätöksentekoa ja asian ratkaisemista. Joihinkin tilanteisiin on kuitenkin vastattava heti viivyttämättä, kuten onnettomuustapahtumiin. Kriisitilanteet ja konfliktitilanteet vaativat Vainikaisen, Lintuvuoren, Mergianianin, Hotulaisen & Rimpelän (2024) mukaan aina koulun johtajalta sopeutumista ja kriisi-, ja muutosjohtamisen valmiutta sekä vahvaa johtajan resilienssiä. Mastenin (2014) mukaan resilienssi tarkoittaa myös psyykkistä kestävyyttä, sopeutumiskykyä ja kykyä suunnata uudelleen elämässä. Sen taso voi vaihdella eri tilanteissa. Arjessa se näkyy kykyä selviytyä kohtuullisen hyvin vastoinkäymisistä, stressistä ja muutoksista huolimatta. Resilienssi kehittyy yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa ja on tärkeä osa mielenterveyttä (Mabey, & Morrel, 2011).

Näiden haasteiden vuoksi rehtorin työssä korostuu tarve vahvalle tukiverkostolle, selkeille toimintamalleille ja oman jaksamisen ylläpitämiselle (Leithwood ym., 2020). Ilman riittävää tukea ja resursseja rehtorin työkuorma voi johtaa uupumukseen ja vaikuttaa negatiivisesti koko kouluyhteisön hyvinvointiin.

4 HYVINVOINTI JA TYÖSSÄJAKSAMINEN

4.1 Työhyvinvoinnin hallinta

Rehtoreiden työhyvinvointi on keskeinen tekijä koulun toiminnan ja oppilaiden hyvinvoinnin kannalta (Lantela, 2021; Opettaja, 2022). Työhyvinvointia voidaan tarkastella useiden teoreettisten mallien avulla. Valitsemani mallit kokoavat hyvinvoinnin osa-alueita kattavasti ja ovat rinnastettavissa myös koulumaailmaan. Yksi merkittävimmistä näkökulmista on Karasekin ja Theorellin (1990) työn vaatimusten ja hallinnan malli (Karasekin malli), jonka mukaan korkeat työn vaatimukset yhdessä heikon hallinnan kokemuksen kanssa voivat johtaa lisääntyneeseen stressiin ja altistaa työuupumukselle. Bakkerin ja Demeroutin (2007) työn vaatimusten ja hallinnan mallin (Job Demand-Control Model) perusteella työn hallinnan kokemus toimii työhyvinvointia suojaavana tekijänä. Jos työn vaatimukset ovat suuria, mutta työntekijällä on mahdollisuus itse säädellä ja hallita työtään, työhyvinvointi pysyy paremmalla tasolla. Rehtoreiden työ on usein intensiivistä ja monivivahteista, ja liialliset työn vaatimukset voivat heikentää hyvinvointia, ellei niihin liity riittävästi hallinnan mahdollisuuksia. (Sonnentag & Kühnel, 2022.) Rehtoribarometrin (2025) mukaan rehtorit uupuvat entistä enemmän työssään. Uupuminen työssä johtuu monista tekijöistä, joista keskeisimpiä ovat työkuorman kasvu, laajentuneet vastuut ja lisääntyneet paineet. Rehtoreiden tehtävät ovat muuttuneet koulussa entistä moninaisemmiksi ja hallinnolliset velvoitteet sekä byrokratia vievät yhä enemmän aikaa ja energiaa pois varsinaisesta pedagogisesta johtamisesta. Lisäksi ulkoiset odotukset, kuten lainsäädännön muutokset, koulutuspoliittiset vaatimukset sekä yhteiskunnan ja vanhempien kasvaneet odotukset koulun turvallisuudesta ja hyvinvoinnista lisäävät työpaineita. Kriisitilanteet, kuten koronapandemia, ovat entisestään lisänneet johtamisen vaativuutta ja kompleksisuutta. Uupumiseen vaikuttavat myös henkilökohtaiset resurssit, kuten riittämätön tuki, vähäinen palautumisaika ja työhyvinvoinnin heikkeneminen. Emotionaalinen kuormitus kasvaa, kun rehtorit kantavat vastuuta sekä oppilaiden että henkilöstön hyvinvoinnista haastavissa olosuhteissa. Näin ollen uupumisen taustalla on työn kuormittavuuden ja monimutkaisuuden kasvu yhdessä riittämättömien tukitoimien kanssa, mikä

korostaa tarvetta kehittää rehtoreiden työoloja ja vahvistaa heidän jaksamistaan (Rehtori-barometri, 2025).

Sonntag ja Kühnel (2022) esittävät teoksessaan, että työhyvinvoinnin teorioista erityisesti positiivisen psykologian PERMA-malli (2011) tarjoaa kokonaisvaltaisen näkökulman hyvinvoinnin edistämiseen. Martin Seligmanin (2011) luoma PERMA-malli sisältää viisi keskeistä osa-aluetta: myönteiset tunteet, sitoutumisen, ihmissuhteet, merkityksellisyden sekä saavutukset. (Taulukko 2)

Taulukko 2. PERMA-malli koulumaailmassa (mukailtu Martin Seligmanin (2011) mallista)

PERMA-malli

Osa-alue	Selitys	Esimerkki koulussa
P – Positive Emotions (positiiviset tunteet)	Ilo, kiitollisuus, toivo ja myönteinen ajattelu lisäävät hyvinvointia	Rehtori kokee työnteon iloisena asiana ja saa myönteistä palautetta
E – Engagement (Uppoutuminen)	Flow-tila: keskittyminen ja uppoutuminen mielekkäisiin tehtäviin	Rehtori innostuu projektista ja työskentelee intensiivisesti ilman aikapaineita.
R – Relationships (Ihmissuhteet)	Hyvät, luottamukselliset ja tukevat ihmissuhteet vahvistavat psyykkistä hyvinvointia.	Työntekijät tukevat toisiaan, esimies on helposti lähestyttävä ja läsnä.
M – Meaning (Merkitys)	Kokemus siitä, että oma tekeminen on tärkeää ja liittyy isompaan kokonaisuuteen.	Rehtori kokee työnsä tärkeäksi omalle tulevaisuudelleen tai yhteisön hyväksi.
A – Accomplishment (Saavutukset)	Tavoitteiden saavuttaminen ja onnistumisen tunne	Rehtori saa projektin valmiiksi ja kokee

	vahvistavat motivaatiota.	kehittyneensä – ja esimies huomaa sen.

Seligmanin (2011) PERMA-mallia on sovellettu myös koulumaailmassa työhyvinvoinnin johtamisen välineenä. PERMA-malli tukee kokonaisvaltaista hyvinvoinnin vahvistamista kouluissa – ei pelkästään oppilaille, vaan myös opettajille ja johtajille. Se toimii viitekehystenä myös oppimisympäristöjen ja koulukulttuurin kehittämässä. Tutkimuksissa on havaittu, että mallin osa-alueet, kuten myönteiset tunteet ja merkityksellisyyden kokemus, ovat yhteydessä työhyvinvointiin ja työssäjaksamiseen (Lantela ym. 2021.,)

Holapan, Hyyryläisen, Kola-Torvisen, Korvan ja Smeds-Nylundin (2021) teoksessa esitetään, että emotionaalinen kuormitus on toinen merkittävä tekijä rehtoreiden työssäjaksamisessa. Työssä kohdataan jatkuvasti erilaisia tunteita herättäviä tilanteita, kuten konfliktitilanteita, henkilöstön tai oppilaiden hyvinvointiin liittyviä haasteita sekä organisatiomuutoksia. Bransonin ja Grossin (2023) mukaan tunnejohtaminen on tärkeä taito rehtorin työssä, sillä se auttaa säätelemään omia ja muiden tunteita sekä luomaan positiivista ja tukevaa työyhteisöä. Schaufeli (2021) korostaa puolestaan, että työn hallinnan ja kuormituksen tasapaino on ratkaisevaa hyvinvoinnin kannalta. Mikäli työn vaatimukset ovat liian suuret ilman riittäviä resursseja, rehtoreilla voi ilmetä stressiä ja uupumusta. Vastavasti, kun hallinnan tunne on vahva ja työssä on riittävästi tukirakenteita, kuormittavatkin tilanteet voidaan kokea hallittaviksi ja jopa motivoiviksi (Bakker & Demerouti, 2007).

Työn hallinnan tunne on olennainen osa rehtoreiden työhyvinvointia. Lantelan (2021) ja Vähäsantasen, Nissisen, Paloniemen, Ikävalkon, Hökän ja Tarmon (2024) tutkimuksissa on havaittu, että rehtorit kokevat työhyvinvointinsa olevan hyvällä tasolla, kun he kokevat työnsä mielekkääksi ja hallittavaksi. Työn hallinnan tunne liittyy myös onnistumisen kokemuksiin ja osaamisen hallintaan, jotka lisäävät työn mielekkyyttä (Aspirantin ym. 2024). Työn hallintaa voidaan edistää selkeällä työn organisoinnilla, tavoitteiden asettamisella ja palautteen antamisella. Esimerkiksi Työterveyslaitoksen (2025) mukaan työn hallinnan tukeminen ja sen sovittaminen yhteen työn vaatimusten kanssa edistää työhyvinvointia.

Lisäksi rehtoreiden työhyvinvointia voidaan tukea tarjoamalla koulutusta ja työvälineitä työhyvinvoinnin johtamiseen. Esimerkiksi Helsingin yliopiston KILO-koulutus tarjoaa

Lantelan ym. (2021) mukaan palautuminen työstä on keskeinen tekijä rehtoreiden työhyvinvoinnissa ja työssäjaksamisessa. Tutkimuksissa on todettu, että rehtoreiden työuupumus on taittunut ja työn imu palaamassa, mikä viittaa siihen, että palautumisen merkitys on ymmärretty ja siihen on panostettu. (Sonntag ja Fritz, 2015). Palautumista voidaan edistää esimerkiksi irrottautumalla työhön liittyvistä ajatuksista vapaa-ajalla, rentoutumalla ja huolehtimalla riittävästä levosta. Akatemiaprofessori Katariina Salmela-Aro (2020) on myös korostanut näiden tekijöiden merkitystä rehtoreiden palautumisessa.

Lisäksi tutkimuksissa on havaittu, että opettajien työstä palautuminen on olennainen osa työhyvinvointia ja samoja periaatteita voidaan soveltaa myös rehtoreiden kohdalla. Palautumista tukevat toimenpiteet, kuten työajan ja -tehtävien selkeä rajaus, voivat auttaa rehtoreita säilyttämään työkykynsä ja hyvinvointinsa. (Lantela ym. 2021, Sonntag ja Kühnel, 2022., Aspirantin ym., 2024.)

5 TUTKIELMAN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen toteutus

Tutkielmani perustuu laadulliseen tutkimukseen. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään syvälliseen ilmiöiden ymmärtämiseen niiden omassa kontekstissa, painottaen ihmisten kokemuksia, merkityksiä ja näkökulmia. Keskeisiä menetelmiä tässä tutkimusperinteessä ovat sisällönanalyysi ja teemahaastattelu, jotka mahdollistavat aineiston systemaattisen keräämisen ja analysoinnin. Metsämuuronen (2008) on esittänyt, että laadullisen tutkimuksen yksi keskeisimmistä tavoitteista on tunnistaa yksilöllinen totuus. Laadullinen tutkimus omaa piirteitä eksistentiaalisesta, fenomenologisesta ja hermeneuttisesta tieteenfilosofiasta. Kallio ja Hyvärinen (2017) tarkentavat, että subjektiivisuus viittaa henkilön omakohtaiseen tulkintaan tai visioon, joka rakentuu omien kokemusten pohjalta. Tuomi ja Sarajärvi (2002) ovat esittäneet, että kokemuksellisuus on laadullisen tutkimuksen tärkeä piirre ja sen ydin on havaintoaineiston tarkastelussa kokemuksellisen analyysin kautta. Sen tarkoituksena on kuvata ilmiöitä tai tapahtumia sekä ymmärtää niiden taustalla olevaa toimintaa.

Laadulliselle tutkimukselle ei ole yksiselitteistä määritelmää, sillä sen lähestymistavat ja tulkinnat vaihtelevat, kuten hermeneuttinen ja fenomenologinen näkökulma (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Morgan (2024) korostaa, että laadullinen tutkimus ei pyri yleistämään tai selittämään kaikkien yksilöiden toimintaa, vaan sen lähtökohtana on subjektiivisuus ja yksilöllisten kokemusten moninaisuus. Tämän tutkimusmenetelmän tavoitteena on ihmisen toiminnan ja sen merkitysten ymmärtäminen. Koska laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan ihmisen kokemuksia erilaisissa tapauksissa ja ilmiöissä, tutkimushenkilöillä on keskeinen rooli tutkimusprosessissa. Tutkimushenkilöt nähdään tutkimuksessa asiantuntijoina. (Vilkka, 2021).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat tutkimushenkilöiden anonymiteetin merkitystä. Tutkijan tulee varmistaa, että osallistujien henkilöllisyys pysyy suojattuna osana tutkimusprosessia. Erikssonin ja Koistisen (2014) mukaan tapaustutkimuksessa on

mahdollista tarkastella yhtä tai useampaa kohdetta, kuten yksilöitä, ryhmiä, ilmiöitä tai ohjelmia hyödyntäen erilaisia ja monipuolisia analyysitapoja.

Laadullinen tutkimus valikoitui tutkielmani tutkimusmenetelmäksi, sillä olin päättänyt kerätä aineistoni haastatteluilla, jotka mielestäni tarjoavat syvällistä ja laadukasta tietoa tutkimukseni ilmiöstä. Tutkimusmenetelmäksi valikoituivat varhain puolistrukturoidut haastattelut eli teemahaastattelut, koska ne soveltuvat hyvin laadullisen tutkimuksen lähestymistapaan. Lisäksi minulla on aiempaa myönteistä kokemusta teemahaastattelutilanteista, joita pidän mielekkäinä ja toimivina tiedonkeruun välineinä. Metsämuuronen (2008) on todennut, että teemahaastattelut ovat erityisen soveltuvia tutkimuksiin, joissa käsitellään henkilökohtaisia tai herkkiä aihepiirejä. Kun tutkin peruskoulun rehtoreiden henkilökohtaisia kokemuksia johtamisesta ja koetusta hyvinvoinnista, voin liittää kontekstin sensitiivisyyden käsitteeseen. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teemahaastattelu on osittain strukturoitu haastattelumenetelmä, jossa keskustelu rakentuu ennalta määriteltyjen aihealueiden ympärille, mutta kysymysten tarkka muotoilu ja järjestys voivat vaihdella. Tämä menetelmä on erityisen hyödyllinen silloin, kun tavoitteena on saada syvällistä ymmärrystä osallistujien kokemuksista ja näkemyksistä. Hannila ja Kyngäs (2008) puolestaan korostavat, että teemahaastattelua käytetään erityisesti silloin, kun tutkittavasta aiheesta on vain vähän tietoa. Se soveltuu tutkimusmenetelmäksi tilanteissa, joissa ei ole ennalta tiedossa, millaisia vastauksia osallistujilta saadaan, ja kun vastaukset pohjautuvat yksilöllisiin kokemuksiin. Teemahaastattelu on suosittu menetelmä, sillä se mahdollistaa joustavan mutta systemaattisen tavan kerätä syvällistä tietoa ihmisten kokemuksista ja näkemyksistä. Sen avulla voidaan tuottaa monipuolista aineistoa, joka auttaa ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä kokonaisvaltaisesti. Tämä menetelmä soveltuu erinomaisesti tutkimuksiin, joissa tavoitteena on selittää ja syventää ymmärrystä inhimillisestä toiminnasta ja sen taustalla olevista merkityksistä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui kymmenen peruskoulun rehtoria, jotka on valittu harkinnanvaraisella otannalla. Valinnassa huomioitiin rehtoreiden kokemus, koulun koko ja maantieteellinen sijainti, jotta saatiin monipuolinen kuva tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2022). Haastateltavien rekrytointi tapahtui tutkijan verkostojen ja

yhteys henkilöiden avulla, mikä on tavanomainen menettely laadullisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta, 2021). Tutkimushenkilöiltä pyydettiin lupa osallistua tutkielmaani sekä suostumus tiedon säilyttämiseen tutkielman keston ajaksi. Haastateltavat ovat toimineet koulun johtajina 2–10 vuotta. Koska aihe on sensitiivinen rehtorien kokemusten ja tutkimusjoukon pienuuden vuoksi, käsitellen tutkimushenkilöiden vastauksia tulososiossa anonyymisti. Tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä näkökohtia käsitellen tarkemmin luvussa 5.6.

5.3 Aineiston hankinta

Tutkimusaineisto on koottu puolistrukturoidulla yksilöhaastatteluilla, jotka pidettiin reaaliaikaisesti joko puhelimitse, etäyhteyksien välityksellä tai kasvotusten, osallistujien kanssa ennalta sovitussa ajassa ja paikassa. Haastattelut toteutettiin huhti–heinäkuun 2025 aikana. Ennen haastattelutilanteita toimitin osallistujille sähköpostitse teemahaastattelurungon (liite 1) sekä tutkimusluvut (liite 2), ja osan kanssa kävin lisäksi alustavan keskustelun puhelimitse tulevasta haastattelutilanteesta. Kaikki haastattelut äänitettiin digitaalisesti, ja tallennukseen saatiin suostumus ennen haastattelun alkamista.

Tutkimukseen osallistujat saivat valita itselleen mieluisimman tavan ja paikan osallistua haastatteluun. Vaihtoehtoina olivat etäyhteyksien hyödyntäminen (esimerkiksi Teams, Google Meet tai Zoom), puhelinhaastattelu tai tapaaminen kasvokkain. Tämä joustavuus edisti tutkimushenkilöiden osallistumismotivaatiota. Ensisijaisesti haastattelut pyrin järjestämään etäyhteyksin, sillä etähaastattelut ovat yleistyneet ja mahdollistavat joustavan osallistumisen ilman maantieteellisiä rajoitteita (Salmons, 2022).

Kaikkien tutkimushenkilöiden puolistrukturoidut yksilöhaastattelut kestivät 25–60 minuuttia. Haastattelut, niin puhelimitse, etänä kuin myös kasvokkain, aloitettiin esittäytymisellä sekä tutkimuslupien ja aineiston tallentamisen varmistamisella. Nauhoitin kaikki haastattelut puhelimeen. Haastattelijana pyrin luomaan lämpimän ja luottamuksellisen ilmapiirin, mikä on Hirsjärven ja Hurmeen (2010) mukaan olennaista laadullisessa tutkimuksessa, sillä se vahvistaa haastateltavan turvallisuuden tunnetta ja roolia tutkimuksessa.

Hyödynsin haastattelutilanteessa omaa kysymysrunkoa, joka sisälsi valmiita teemoja keskustelun ohjaamiseen. Puolistrukturoidun eli teemahaastattelun etuna on, ettei siinä ole valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltava voi muodostaa vastauksensa vapaasti (Hirsjärvi & Hurme, 2010; Metsämuuronen, 2008). Tämä mahdollistaa monipuoliset näkökulmat ilman, että tutkijan ennakko-oletukset ohjaavat vastauksia. Tutkielmani haastattelussa käsitellyt teemoja olivat rehtorin työssäjaksaminen ja hyvinvointi, arjen haastavat tilanteet ja arjen kriisitilanteiden johtaminen. Haastattelun teemat mahdollistavat haastateltavien omien kokemusten syvällisen ja avoimen kertomisen toisin kuin valmis kysymyslista. Avoimet kysymykset ja teemahaastattelun joustavuus tukevat osallistujien henkilökohtaisten kokemusten esille tuomista ja antavat tilaa rehtoreiden omille näkemyksille (Ruusuvaara, Nikander & Hyvärinen, 2020).

Haastattelutilanteet olivat rentoja ja lämminhenkisiä, ja asioista oli helppo keskustella. Käytin selkeää suomen kieltä varmistaakseni, että kaikki tutkimushenkilöt ymmärsivät kysymykset vaivattomasti. Kartion (2009) mukaan selkokielisessä vuorovaikutuksessa keskustelun osaavampi osapuoli mukauttaa puhettaan rakenteeltaan ja sanastoltaan ymmärrettävämmäksi, mikä helpottaa keskustelukumppanin osallistumista. Tämän vuoksi muokkasin tietoisesti murrettani kirjakieleksi ja välttelin murre sanoja, jotta puheeni olisi mahdollisimman selkeää.

Aineiston käsittelen luottamuksellisesti ja anonymisti, kunnioittaen tutkimushenkilöitä. Kaikki henkilökohtaiset asiakirjat ja aineistot hävitetään tutkielmani valmistuttua.

5.4. Aineiston analyysi

Nauhoitetut tutkimushaastattelut säilytin aineiston analyysia ja litterointia varten, jotta pystyin helposti palaamaan niihin. Pystyin tunnistamaan aineistosta keskeisiä teemoja, jotka toistuivat haastateltavien vastauksissa. Haastattelun teemojen kautta pystyin tutkijana myös tulkitsemaan rehtoreiden kokemuksia syvällisesti. Ennen varsinaista analyysivaihetta litteroin haastatteluaineiston ja pidätydyin tietoisesti tutkielman parissa työkentelystä hetkellisesti. Tällä tavoin pyrin varmistamaan, etteivät omat ennakkokäsitykseni, tietämykseni tai kokemukseni peruskoulun arjesta ja rehtorin työstä, joista minulla on runsaasti kokemusta, vaikuttaisi analyysin suuntaan tai tulosten tulkintaan. Haastatteluaineiston litteroinnin avuksi tein itselleni käsitekarttoja ja mindmappeja, jotka

helpottivat entisestään jäsentämään ja tulkitsemaan haastattelutuloksia. Kirjoitin ja litte-roin kaikki haastattelut auki erilliseen word tiedostoon ja haastatteluaineistoa syntyi litte-roinnissa yli 100 sivua.

Tutkimukseni haastatteluaineiston käsittelyssä ja analysoinnissa hyödynsin laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysia. Krippendorffin (2019) mukaan sisällönanalyysi on yleisesti käytetty menetelmä laadullisessa tutkimuksessa, sillä sen avulla voidaan muodostaa systemaattinen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Eskolan ja Suorannan (2021) mukaan sisällönanalyysi tarkoittaa aineiston tarkastelemista, jäsentelyä ja uudelleenmuotoilua siten, että siitä voidaan rakentaa uutta tietoa ja muodostaa merkityksellisiä kokonaisuuksia. Analyysiprosessissa aineisto tiivistyy, mutta sen olennainen informaatio sisältö ja keskeiset teemat pyritään säilyttämään (Tuomi & Sarajärvi, 2022). Tässä analyysissä erityistä painoarvoa annetaan tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden omille kokemuksille ja ajatuksille, jotka muodostavat sisällönanalyysin ytimen (Koppa, jyu).

Tuomen ja Sarajärven (2022) mukaan tuloksia analysoitaessa on olennaista ottaa huomioon tutkimushenkilöiden iän mukanaan tuomat erilaiset kokemukset ja näkemykset. Aineistoa voidaan lähestyä ja tulkita useista eri näkökulmista. Eskola ja Suoranta (2021) painottavat, että tulkinnallisessa sisällönanalyysissä yhdistyvät sekä aineiston tarkastelu että tutkijan omien ennakko-oletusten vaikutus analyysiin.

Tutkielmassani analysoin haastatteluaineiston vastauksia teemahaastattelun aihealueiden pohjalta, joita muodostui kolme. Teemat olivat suoraan yhteydessä tutkielman päätutkimuskysymykseen. Teemat olivat seuraavat:

- 1. Koulun arjen kriisitilanteet**
- 2. Koulun arjen kriisitilanteiden johtaminen**
- 3. Rehtorin hyvinvointi ja työssäjaksaminen**

Päädyin tarkastelemaan tutkimushenkilöiden vastauksista esiin nousseita teemoja kokonaisuuksina tulososiossa. Nämä kokonaisuudet kuvaavat rehtoreiden kokemuksia koulun arjen kriisitilanteiden johtamisesta ja näiden tilanteiden vaikutuksista rehtorien hyvinvointiin ja jaksamiseen työssään. Esitän analyysin tulokset tulososiossa anonymisti käyttäen rehtoreista tunnuksia R1 (rehtori 1), R2 (rehtori 2) jne. lainausten yhteydessä.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimus toteutetaan hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti ja noudattaen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) laatimia eettisiä periaatteita. Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista, ja osallistujille annetaan ennen haastattelua tutkimustiedote sekä suostumuslomake, jossa kerrotaan tutkimuksen tavoitteista, tietojen käsittelystä ja anonymiteetin turvaamisesta (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen, 2020).

Tutkielmani tuloksia ei voida yleistää, sillä tutkimukseen osallistui vain rajallinen määrä henkilöitä ja tutkimus toteutettiin tapauskohtaisesti. Ahonen, Saari, Syrjälä ja Syrjäläinen (1994, s. 152–153) tuovat esiin, että laadullisen tutkimuksen luotettavuus rakentuu aineiston aitoudelle sekä tutkimushenkilöiden omille merkityksille ja käsityksille, jotka kytkeytyvät tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Luotettavuuteen vaikuttaa myös se, kuinka läpinäkyvästi tutkija tuo esiin oman näkökulmansa tutkimuksen eri vaiheissa.

Haastattelutilanteissa tutkittavat saivat vapaasti ilmaista omia näkemyksiään, ilman että heidän vastauksiaan olisi pyritty ohjaamaan. Sisällönanalyysissa, erityisesti aineistolähtöisessä lähestymistavassa, tutkimustulokset ja niistä tehdyt johtopäätökset rakentuvat tutkijan tekemän tulkinnan ja käytettyjen analyysimenetelmien varaan (Sarajärvi & Tuomi, 2018, s. 108). Toteuttamieni teemahaastatteluiden luotettavuus perustuu selkeästi rakenteeseen teemahaastattelurungossa sekä tutkijan asiantuntijuuteen. Haastattelutilanteissa esitin haastattelukysymyksiä siten, että ne tavoittivat juuri niitä merkityksiä ja kokemuksia, joita tutkimuksessani haluan tarkastella.

Tutkimuseettiset näkökohdat on otettu huomioon koko tutkielman prosessin ajan. Haastattelut toteutettiin osallistujan valitsemassa ympäristössä ja ne äänitettiin myöhempää analysointia varten. Tutkimukseni käsittelee peruskoulun rehtorien koulun arjen kriisitilanteiden johtamista ja rehtorien työssäjaksamista. Koulun arjen kriisitilanteiden johtamisen kokemukset pohjautuvat heidän aiempiin työtilanteisiinsa ja haastatteluhetken tietämykseen.

Pyrin jatkuvasti refleктоimaan omaa rooliani tutkijana, mikä tukee tutkimuksen luotettavuutta. Käytin tutkielmassani myös taulukoita havainnollistamaan aineiston kokonaisuutta ja tuomaan lisää konkretiaa tuloksiin. Ennen tutkimuksen käynnistämistä perehdyin laajasti aihepiiriin kirjallisuuteen ja jäsensin aiempaa tietoa omaa tutkimustani varten. Aineiston keruun jälkeen pidin tarkoituksella etäisyyttä aineistoon, jotta omat

mahdolliset ennakko-oletukseni eivät vaikuttaisi analyysin kulkuun. Olen pitkään työskennellyt koulumaailmassa, joten etäisyyden ottaminen aineistoon ja järjestelmällinen literointi olivat välttämättömiä.

Koska tutkielmani käsittelee sensitiivisiä aihealueita, kuten rehtorien työssäjaksamista ja ihmisten hyvinvointia, käsittelem tutkimushenkilöiden vastauksia tulososiossa täysin anonymisti. Aineisto voi sisältää tunnistettavia piirteitä ja siksi en tuo esiin taustatietoja, kuten tutkimushenkilöiden ikää, sukupuolta tai asuinpaikkaa. Tämä on tärkeää haastateltujen rehtorien yksityisyyden ja tunnistamattomuuden varmistamiseksi. Sensitiivisyyden huomioon ottaminen on keskeinen osa tutkimuseettisyyttä, kuten Laitinen (2004) väitöskirjassaan tuo esiin: arkaluontoista aineistoa käsitellessä tulee välttää tunnistettavien tietojen, kuten iän ja sukupuolen, mainitsemista. Koska osa tutkimushenkilöistä on pieneltä paikkakunnalta, koen tutkijana, että tutkimushenkilöiden anonymiteetin säilyttäminen on erityisen tärkeää.

Haastateltavat osallistuivat tutkimukseen yksityishenkilöinä, jolloin tutkimuslupia ei tarvittu (Varto, 2021). Tutkimushenkilöiden anonymiteetti ja luottamuksellisuus on suojattu asianmukaisesti laadullisen tutkimuksen eettisten ohjeiden mukaisesti (Eskola & Suoranta, 2021).

6 TULOKSET

6.1 Arjen kriisitilanteet rehtorin työn kompleksisessa toimintaympäristössä

Tutkimukseni aineiston laadullinen sisällönanalyysi tuo esiin, että rehtorin työ ei ole pelkästään suunnitelmallista hallinnollista tai pedagogista johtamista, vaan siihen kuuluu merkittävä määrä odottamattomia, nopeasti reagoimista vaativia poikkeus- ja kriisitilanteita. Näiden tilanteiden toistuvuus ja arvaamattomuus muodostavat erään haastatteluhenkilön sanoin eräänlaisen ”piilokompleksisuuden tai piilopuolen”, joka ei aina näy rehtorin työn virallisessa toimenkuvassa, mutta joka kuormittaa työarkea merkittävästi.

Useat haastattelemi rehtorit kuvasivat, kuinka heidän työpäivänsä muuttuivat useasti hetkessä jonkin akuutin tilanteen vuoksi. Nämä tilanteet saattoivat koskea esimerkiksi oppilaan psyykkistä kriisiä, huoltajan äkillistä suuttumusta, väkivaltatilannetta koulussa tai henkilökunnan sisäistä konfliktia. Tyypillistä näille tilanteille oli niiden ennakoimattomuus, kiireellisyys ja monitoimijaisuus.

“On tullut puskista palohälytyksiä ja kouluväkivaltatilanteita. ”(R8)

“Kun tulee semmoinen työpäivä kohdalle, että ajattelisi, että on aikaa tehdä asioita niin yllättäen tapahtuukin jotain... - Ajattelin, että saan silloin kirjoitettua arviointipalautteet loppuun, mutta tulikin tilanne, jossa oppilas oli lukittautunut vessaan kesken oppitunnin ja siinähän sitä sitten yriteltiin suostutella porukalla ulos. Menikin tunti ja sen jälkeen piti selvittää asia vielä vanhempien kanssa, tehdä ilmoitus oppilashuoltoon... Päivä meni taas ihan eri suuntaan kuin piti.” (R4)

“Joskus tuntuu, että työpäivä on jatkuvaa hälytystilaa ja paikasta toiseen juoksemista tukka putkella. Aina joku tilanne, jota ei voi siirtää tai jättää hoitamatta – ja juuri näävievät eniten energiaa ja työpäivän jälkeen huomaatkin, että et oo kerennyt tekemään niitä asioita, joita piti.” (R7)

Nämä tutkimushenkilöiden kommentit heijastelevat Hargreavesin ja Fullanin (2012) näkemystä siitä, että koulun johtaminen tapahtuu jatkuvasti muuttuvassa ja ennakoimattomassa toimintaympäristössä, jossa vaaditaan kykyä toimia nopeasti, eettisesti ja kokonaisuuksia halliten. Arjen kriisitilanteet osoittavat, että rehtorit joutuvat usein toimimaan samanaikaisesti useassa roolissa, kuten kriisijohtajana, neuvottelijana, henkisenä tukena ja päätöksentekijänä.

“Arjen kriisitilanteissa joutuu ottaa milloin minkäkin roolin. Välillä oot poliisi, välillä terapeutti, sitten saatat olla myös ensihoitaja (naurua) – täytyy kyllä olla nopeat hoksotimet, että minkä roolin tilanne vaatii.” (R6)

“... Sitten on niitä työyhteisön jäseniä, jotka välillä ei tuu toimeen ollenkaan. Välillä saatat selvittää tovin jonkin opettajan työpäivän huolia ja murheita. Vähän niin kuin psykologi.” (R1)

“Meillä oli kerran työpäivän aikana tilanne, jossa yhden oppilaan huoltaja tuli koululle raivoamaan, tost noin vaan aivan yhtäkkiä. Piti siinä sitten keskeyttää opettajien kokous ja alkaa rauhoittamaan tilannetta....” (R3)

Haastateltavat korostivat haastattelutilanteissa, että arjen tilanteet muuttuvat nopeasti ja rehtorin on nopealla aikataululla reagoitava poikkeaviin tilanteisiin. Koulun johtamisessa tämä tarkoittaa kykyä navigoida joustavasti tunteiden, säädösten ja eettisten näkökulmien ristipaineessa – usein kiireen ja tiedonpuutteen vallitessa.

“Rehtori ei voi vain sivuuttaa asioita ja poistua paikalta, on pakko reagoida, myös niihin ikäviin asioihin ja usein nopeasti, sillä sitä myös vaaditaan.” (R10)

“Meidän pitää sovitella, kuunnella, ratkoa ja vielä pitää huolta, ettei tilanne vaikuta vaikapa nyt työilmapiiriin. On varmistettava, että päivä jatkuu ja luoda niitä varasuunnitelmia, joita voi joustavasti ottaa käytäntöön...” (R9)

Koulun arjen tilanteet ovat usein monitahoisia ja vaativat yhteistyötä useiden toimijoiden, kuten oppilashuollon, poliisin tai sosiaalitoimen kanssa. Osa tutkimushenkilöistä painotti vastauksissaan, että ennakointi ja varasuunnitelmien luominen erilaisten tilanteiden varalle ovat rehtorin tärkeimpiä tehtäviä. Monitoimijaisuus tuo mukaan uusia ulottuvuuksia kriisijohtamiseen, sillä rehtorin on toimittava yhteyshenkilönä ja koordinaattorina, vaikka hänellä ei välttämättä ole virallista valtaa kaikkiin osapuoliin nähden.

“On myös tietenkin niitä tilanteita, joissa joudun koordinoimaan lastensuojelun, terveydenhuollon ja huoltajien kanssa ja oon vastuussa koulun arjen sujumisesta. – Paljon kaikkea. Ylipäättään reksin työssä on paljon semmosta, mitä ei ajattelisi. Ei työnkuvassa tai missään lue kuinka moniulotteinen reksin työ on...” (R10)

“Välillä on niitä tilanteita, joihin ei ole mitään aiempaa kaavaa, minkä pohjalta toimia, jos vaikka tilanne on niin harvinainen. Tavallaan joudut siinä sitten itse keksimään parhaan ratkaisun sen hetkiseen tilanteeseen ja korjaamaan tilannetta myöhemmin, jos jokin menee niin kuin ei pitäisi.” (R5)

Haastatteluissa kävi ilmi, että koulun arjen kriisitilanteet eivät ole poikkeuksia, vaan muodostavat osan rehtorin työn normaalia dynamiikkaa. Koulun arki on erilaisia tilanteita täynnä. Tämä ajatus haastaa myös käsitystä kriisistä tilapäisenä poikkeustilana. Tilapäisen tilanteen sijaan voidaan puhua jatkuvasta epävarmuudesta, jota rehtori navigoi päivittäin. Osaan tilanteista rehtorilla ja koululla on valmiit toimintasuunnitelmat, mutta aina voi tapahtua jotain sellaista, mihin ei olla osattu varautua tai toimintasuunnitelma tällaisen tilanteen varalta on vanhentunut tai epärelevantti.

Rehtorit työskentelevät kompleksisessa ja muuttuvassa ympäristössä, jossa kriisitilanteiden hallinta on olennainen osa koulun johtamista. Rehtoreilta edellytetään jatkuvaa tilanetaajua, spontaaniutta, eettistä harkintaa, emotionaalista kestävyyttä ja kykyä tehdä päätöksiä paineen alla. On osattava myös niitä taitoja, joita ei usein ole systemaattisesti koulutettu, mutta jotka ovat keskeisiä koulun arjen toimivuuden kannalta.

6.2 Kriisitilanteet osana rehtorin työn “näkymätöntä vastuuta”

Haastatteluiden analyysi osoittaa, että arjen kriisitilanteet muodostavat olennaisen, mutta usein näkymättömäksi jäävän osan rehtorin työtä. Vaikka tilannekohtainen reagointi ja kriisijohtaminen eivät välttämättä näy työajan seurannassa tai tulostavoitteissa, ne vievät huomattavan osan ajasta, energiasta ja henkisestä kapasiteetista. Tämän työn näkymättömyys luo tilanteen, jossa työstä jää puuttumaan tunnustus ja näkyvä arvo: ilmiö, joka voi pitkällä aikavälillä johtaa kokemukseen riittämättömyydestä, epäreiludesta ja lopulta uupumuksesta.

"Monesti mietin, että kuinkakohan moni oikeasti näkee, että kuinka paljon aikaa kuluu vain siihen, että estetään niitä tilanteita eskaloitumasta. Ne ei näy missään koulun tai kunnan raportissa... -Mutta jos sitä ennakointityötä ei tekisi, niin kaaos olisi valmis."

(R2)

"Välillä on sellainen olo, että koko koulu makaa reksin harteilla ja reksi koittaa puskea ja kannatella kaikkea" (R6)

Pari haastateltavaa esittivät rehtorin niin kutsuttuna kouluyhteisön “puskurina”, ihmisenä, joka vastaanottaa ja käsittelee ulkoisia ja sisäisiä paineita samanaikaisesti ja pyörittää koulun arkea ja huolehtii kaikesta. Oppilaiden haasteet, huoltajien vaatimukset, opettajien jaksamisen tukeminen ja hallinnolliset odotukset kohtaavat rehtorin työpöydällä usein yhtä aikaa, ilman valmista käsikirjoitusta. Tämä asetelma luo haastateltavien mielestä tilanteen, jossa rehtori jää yksin sellaisten vastuiden kanssa, jotka eivät välttämättä kuulu hänen muodolliseen toimenkuvaansa, mutta jotka ovat välttämättömiä hoitaa koulun arjen sujumisen kannalta.

"Päivän aikana kannan niin monen ihmisen huolta – oppilaiden, vanhempien, henkilökunnan. Kukaan ei varsinaisesti kysy, miten mie jaksan. Oletetaan vain, että rehtori kyllä kestää, hoitaa ja johtaa." (R7)

"Lopulta kaikki katsovat minuun – vaikka tilanne olisi täysin uusi, odotetaan, että tiedän mitä tehdä." (R8)

Haastatteluissa nousi esiin, että rehtorilla on paljon näkymätöntä vastuuta. Rehtorin on kriisitilanteissa säilytettävä rauhallisuus, luotava turvallisuuden tunnetta ja viestittävä selkeyttä, vaikka tilanne itsessään olisi henkisesti kuormittava. Yksi haastateltava kiteytti, että tämän kaltainen jatkuva tunnejohtaminen on näkymätöntä, mutta emotionaalisesti erittäin kuluttavaa.

"Jokaisessa kriisissä mun on ensin hengitettävä syvään ja näytettävä, että tilanne on hallinnassa – vaikka sisällä tuntuu, että olen paniikissa ja koko homma leviää käsiin" (R1)

" – Voit joko näyttää, että kaikki on hyvin, vaikka ei olisi, tai sitten voit näyttää, kuinka paniikissa olet. Mutta jos näytät, että olet itse paniikissa ja epävarma, niin kaikki on entistä epävarmempia ja homma vain paisuu suuremmaksi. (naurua) – että ehkä kannattaa valita se, että ei näytä omaa epävarmuuttaan, vaikka tilanne olisi kuinka hankala. " (R9)

Ilman selkeitä tukirakenteita, jaettua vastuuta ja mahdollisuutta purkaa kuormittavia kokemuksia, koulun arjen kriisitilanteet voivat muodostua uuvuttaviksi. Rehtorin työnkuvaan liittyvä jatkuva, näkymätön paine jää helposti yksilön harteille. Kuten Lantela ym. (2021) esittävät, juuri tämänkaltaiset pirulliset ongelmat (wicked problems), jotka ovat vaikeasti rajattavia, moniulotteisia ja jatkuvasti muuttuvia, ovat erityisen haastavia rehtorille ratkaistaviksi yksin ja ilman tukiverkostoja, kuten moniammatillista yhteistyötä.

"Ne ongelmat et tule koskaan yksin – niissä on niinku aina kerroksia. Kun yrität ratkoa yhtä asiaa, huomaat, että siihen liittyy jotain ihan muuta. Ja yksin ei vaan pysty, tarvitaan koko porukan panosta." (R10)

"Vaikeinta tässä on ehkä se, että vaikka tekisin kaikkeni, ei koskaan tule päällimmäisenä sitä tunnetta, että työ olisi valmis tai hoidettu loppuun. Niitä tilanteita tulee aina lisää." (R3)

"Kyllä sitä aina parhaansa yrittää, mutta usein jää olo, että oot aivan yksin asioiden kanssa ja mikään mitä teet, ei riitä. " (R4)

Lähes kaikki haastateltavat kokivat koulun arjen kriisitilanteiden johtamisen ja hoitamisen kuormittavana ja kompleksisena työnä. Tilanteet vaativat haastateltujen mukaan esimerkiksi hyvää reagointivalmiutta, spontaaniutta, joustavuutta, rauhallisuutta ja tilannetajua. Haastattelutilanteissa haastattelija myös kysyi, mitä koulun johtamisessa ja rehtorin työssä voitaisiin kehittää.

" Jos koulun johtamisessa ja johtamistyössä yleensäkin voisi kehittää jotain niin ainakin sitä vastuun jakamista, sitten suunnitelmien ajantasaista päivittämistä, että pysytään ajan hermolla. Olisi hyvä, jos ei tarvitsisi painia hankalien asioiden kanssa yksin. " (R6)

" – Se, että johtajia, rehtoreita, tuettaisiin. Jaksaisi paremmin, jos saisi asioita enemmän pois mielen päältä. " (R7)

Yhteenvetona haastatteluista voidaan todeta, että kriisitilanteet eivät ole koulumaailmassa ainoastaan erillisiä episodeja, vaan osa rehtorin työn syvempää vastuurakennetta: näkymätöntä, mutta vaikuttavaa. Tämä näkymättömyys tekee tilanteiden kuormittavuudesta erityisen vaikeasti tunnistettavaa ja siten myös vaikeasti hallittavaa. Seuraavaan taulukkoon olen koonnut haastatteluissa nousseita rehtorin työn näkymättömän vastuun kriisitilanteita teemoineen ja haastattelusitaatteineen.

Taulukko 3. Kriisitilanteet rehtorin työn näkymättömänä vastuuna

Teema	Kuvaus
Kriisitilanteiden näkymättömyys	Kriisit eivät näy virallisissa työaikakirjauksissa tai mittareissa, mutta vievät paljon aikaa ja kuormittavat

Teema	Kuvaus
Rehtori puskurina	Rehtori ottaa vastaan painetta ja vastuuta eri suunnista, kuten oppilailta, huoltajilta, henkilökunnalta ja hallinnolta
Emotionaalinen työ	Rehtori säätelee omia tunteitaan ja tukee muita kriisitilanteissa – vaatii paljon mutta jää näkymättömäksi
Piilotyö ja jatkumo	Kriisit ovat jatkuvia ja vievät tilaa muulta työltä. Työ ei koskaan tunnu valmiilta
Rakennepuutokset	Tukirakenteiden puute johtaa yksinäisyyden ja riittämättömyyden kokemukseen
Pirullisten ongelmien luonne	Kriisit ovat moniulotteisia ja vaikeasti ratkaistavia. Ne vaativat jaettua johtajuutta ja tukea
Rehtorin johtajuus kriisitilanteissa	Rehtori kantaa kokonaisvastuun, toimii tilanteen tulkitsijana ja suunnannäyttäjänä ilman valmiita ratkaisuja. Johtajuus on moraalista ja tilanteista nousevaa

Rehtorin työssä koulun arjen kriisi- ja poikkeustilanteet muodostavat merkittävän, mutta usein näkymättömän osan johtamistehtäviä. Ne vievät aikaa ja energiaa, vaikka eivät näy virallisissa työtehtävissä tai tavoitteissa. Rehtori toimii usein koko kouluyhteisön puskurina: tasapainoillen oppilaiden, huoltajien, henkilökunnan ja hallinnon odotusten välillä.

Kriisitilanteet ovat usein monimutkaisia ja vaikeasti ratkaistavia, mikä kuormittaa rehtoria henkisesti. Tilanteet vaativat nopeaa päätöksentekoa, tunnejohtamista ja kykyä kantaa vastuuta epävarmuuden keskellä. Tämä korostaa tarvetta jaetulle johtajuudelle ja rakenteelliselle tuelle. Ilman näitä, rehtorin työkuorma voi käydä liian raskaaksi.

6.3 Vaikutukset rehtorin työssäjaksamiseen

Kaikki haastateltavat kertoivat haastatteluissa, että koulun arjen kriisitilanteiden toistuvuus ja luonne vaikuttavat suoraan rehtorin työssäjaksamiseen. Haastatteluaineistosta

nousee esiin, että kriisit eivät ole vain satunnaisia poikkeuksia, vaan osa koulun arkea. Erilaisia tilanteita tulee vastaan jatkuvasti ja tämä jatkuva valmiustila kuormittaa rehtoria merkittävästi. Rehtorit kuvasivat olevansa jatkuvasti varuillaan, valmiina reagoimaan odottamattomiin tapahtumiin, mikä tekee palautumisesta haastavaa.

“Tuntuu, että koskaan ei voi suunnitella päivää loppuun. Aina pitää tavallaan varautua siihen, että jotain kriisiä pukka – ja niin no, usein pukkaakin.” (R9)

“Päivän aikana voi tapahtua mitä vaan ja koulupäiviäkin on kuitenkin viisi viikossa.” (R3)

Kriisitilanteet vaativat rehtorilta sekä teknistä ja juridista osaamista että emotionaalista kantokykyä. Haastattelut paljastavat, että erityisesti tilanteiden jälkityö, kuten yhteiset keskustelut, dokumentointi, asian jälkipuinti ja omien tunteiden käsittely jäävät usein huomiotta. Monet rehtorit kokivat, että vaikka he kantavat vastuun tilanteista, heillä ei ole paikkaa purkaa kokemuksiaan tai saada tarpeeksi emotionaalista tukea.

“Usein käyn työpäivän tai työviikon tilanteet mielessäni läpi öisin. Mietin, teinkö oikein, olisiko pitänyt toimia toisin... Mutta ei sitä voi kenellekään oikein purkaa. Kyllä sitä on monet yönä menetetty, kun on miettinyt työjuttuja. Semmoinen jatkuva stressi päällä koko ajan.” (R5)

“Vapaa-aika jää aika vähille itsellä, kun kannan työasiat mukana kotiin. Ei niistä oikein pääse eroonkaan, jos stressaa jokin tai on tärkeitä asioita tulossa. Välillä pitää jatkaa töitä kotona ja siellä on vielä enemmän yksin kaiken kanssa.” (R6)

“Jotenkin tuntuu tosi vaikealta saada tukea omaan työhönsä. Ei oikein kehtaisi mennä avautumaankaan kellekään, kun pitäisi olla niin vahva ulospäin.” (R10)

“Rehtorina ei voi murtua, vaikka olisi kuinka paha paikka. Se yksinäisyys, ettei voi näyttää olevansa loppu – se on ehkä raskainta.” (R2)

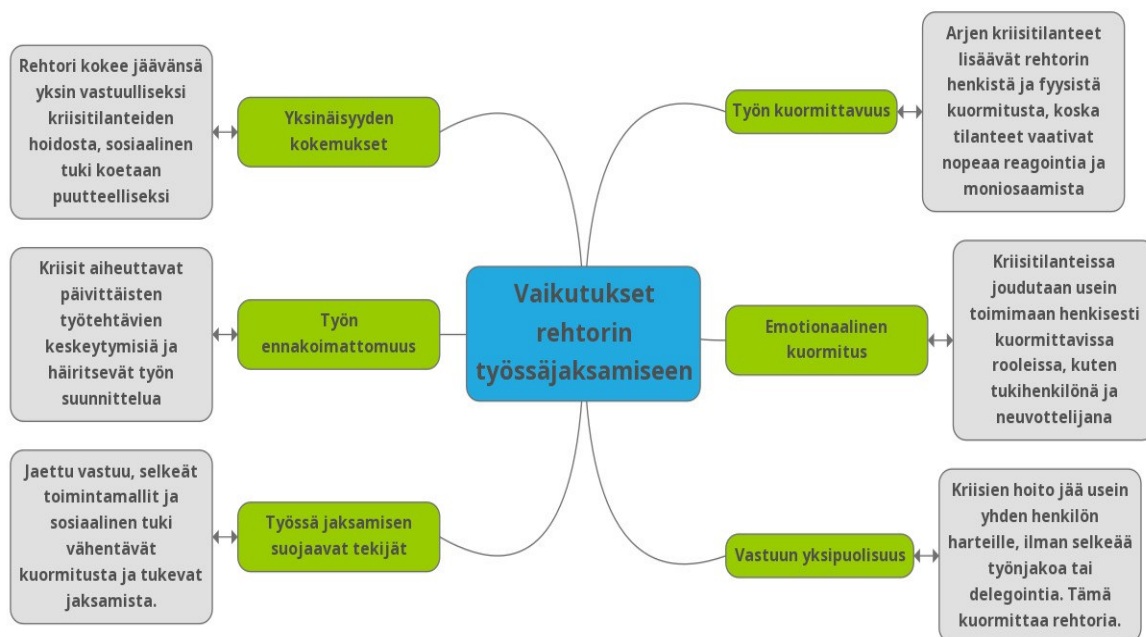
Haastatteluista nousee erityisesti esiin emotionaalinen yksinäisyys, joka korostuu, kun rehtori kokee, ettei voi näyttää omaa haavoittuvuuttaan tai väsymystään muille. Johtajuuden rooliin liitetään vahva oletus jaksamisesta ja päätöksentekokyvystä, mikä voi estää avun pyytämisen. Haastatteluvastauksista voi tulkita, että jatkuva henkinen kuormitus,

yhdistettynä yksinäiseen vastuunkantoon, voi pitkällä aikavälillä heikentää työkykyä ja lisätä uupumuksen riskiä. Työn vaatimukset–voimavarat -mallin (Kinnunen & Feldt, 2005) valossa nämä kriisit edustavat selkeitä vaatimuksia, joita ei aina kompensoida riittävästi voimavaroilla. Kun palautumismahdollisuudet ovat vähäiset ja sosiaalinen tuki puutteellista, tilanne käy kestävämmäksi. Toisaalta aineistosta löytyy myös esimerkkejä kouluista, joissa kriiseihin on varauduttu selkeillä rakenteilla ja jaetulla vastuulla. Näissä tapauksissa rehtorit kokivat työssäjaksamisensa olevan paremmalla tasolla. Selkeä työnjako, moniammatillinen yhteistyö ja avoin yhteisöllisyys toimivat suojaavina tekijöinä.

“Meillä kriisit eivät ole vain minun vastuulla. Meillä on kriisityöryhmä ja kaikki tietävät, mitä tekevät. Se tuo turvallisuuden tunnetta myös minulle ja helpottaa omaa työtä” (R4)

“Vaikka kriisit kuormittavat, on eri asia hoitaa niitä yksin kuin yhdessä. Yhteistyö tuo keveyttä myös vaikeisiin hetkiin.” (R1)

Seuraavassa kuviossa (kuvio 5) kokoa tulkitsemani näkemykset asioista, jotka haasteltavien mukaan vaikuttavat keskeisesti rehtorin työssäjaksamiseen ja hyvinvointiin.



Kuvio 5. Rehtorien työssäjaksaminen

Arjen kriisitilanteet koulussa muodostavat merkittävän, jatkuvan kuormitustekijän rehtorin työssä. Niiden vaikutus ei rajoitu yksittäisiin hetkiin, vaan heijastuu koko työarkeen, palautumiseen, vapaa-aikaan ja jaksamiseen. Haastateltavat kokevat, että jos näihin tilanteisiin ei ole saatavilla riittäviä rakenteita ja sosiaalista tukea, ne voivat muodostua työhyvinvointia pitkäkestoisesti heikentäväksi tekijöiksi. Kollektiivinen johtajuus, avoin keskustelukulttuuri ja selkeä kriisivalmius voivat kuitenkin toimia tärkeinä voimavaroina, jotka tukevat rehtoria kuormittavassa arjessa.

Rehtoreiden kuormituksen ja kriisitilanteiden johtamisen tukeminen edellyttää monipuolisia keinoja, jotka vahvistavat sekä yksilön että koulun resilienssiä. On tärkeää tarjota rehtoreille riittävä ammatillinen tuki, kuten koulutus ja valmennus kriisijohtamisen taidoissa sekä stressinhallinnassa. Näin rehtorit voivat kehittää kykyään tehdä päätöksiä paineen alla ja hallita monimutkaisia tilanteita tehokkaasti. Työkuorman hallintaa voidaan parantaa selkeyttämällä rehtorin tehtäväkuvaa ja delegoimalla hallinnollisia velvoitteita muille työntekijöille, mikä vapauttaa aikaa pedagogiseen johtamiseen ja palautumiselle. Myös riittävä tukiverkosto, joka koostuu muun muassa kollegiaalisesta vertaistuesta, johdon ja henkilöstön aktiivisesta yhteistyöstä sekä ulkopuolisista asiantuntijapalveluista, kuten työterveyshuollosta ja kriisi- ja mielenterveyspalveluista on merkityksellinen. Avoin ja selkeä viestintä koulu yhteisössä auttaa ennaltaehkäisemään konflikteja ja vähentämään epävarmuutta kriisitilanteissa. Koulun organisaatiotasolla on kiinnitettävä huomiota työhyvinvointia edistäviin rakenteisiin, kuten riittäviin resursseihin, joustaviin työaikajärjestelyihin ja mahdollisuuksiin palautua. Näiden tukitoimien yhdistelmä edistää rehtoreiden työssä jaksamista, parantaa kriisijohtamisen laatua ja vahvistaa koko koulu yhteisön kykyä selviytyä arjen muuttuvista ja vaativista tilanteista.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, miten rehtorit kokevat koulun arjen kriisitilanteiden johtamisen ja millä tavoin nämä kokemukset heijastuvat rehtorin hyvinvointiin ja työssäjaksamiseen. Tutkimuksen tulokset vahvistavat, että arjen kriisit ovat rehtorin työssä keskeinen, mutta usein näkymätön kuormitustekijä. Kriisit aiheuttavat merkittävää emotionaalista ja rakenteellista kuormitusta, joka voi heikentää työssä jaksamista etenkin silloin, kun johtaja kokee jäävänsä yksin vastuunsa kanssa. Tämä korostaa tarvetta jaettulle johtajuudelle, johon Spillannen (2006) teoriat antavat vahvan teoreettisen pohjan. Jaettu johtajuus mahdollistaa vastuun ja tukiverkoston jakamisen, mikä vähentää yksilön kuormitusta ja vahvistaa koko organisaation resilienssiä.

Tuloksia on syytä tarkastella laajemmassa koulun johtamisen ja organisaatiokulttuurin viitekehyksessä, ottaen huomioon sekä suomalainen koulukonteksti että kansainvälinen tutkimustieto. Koulumaailman arjen kriisien johtaminen ei ole pelkkä poikkeustila, vaan jatkuvasti mahdollinen ja arkeen punoutuva ilmiö, joka vaatii monipuolista johtajuutta, resilienssiä ja organisaation tukea.

7.2 Kriisijohtamisen kompleksisuus ja emotionaalinen kuormitus

Tuloksissa korostui, että koulun arjen kriisit ja poikkeustilanteet näyttäytyvät usein kompleksisina ja ennakoimattomina. Korva ym. (2021) kutsuvat näitä kompleksisia ja ennakoimattomia poikkeustilanteita "pirullisiksi ongelmiksi". Kriisit voivat koskea oppilaiden tai henkilöstön turvallisuutta, psyykkistä hyvinvointia tai organisatorisia häiriöitä. Ne edellyttävät koulun johtajalta nopeaa päätöksentekoa, eettistä arviointia ja kykyä toimia tunteita säätelevänä auktoriteettina (Branson & Gross, 2023; Coombs, 2007). Rehtorit toimivat paitsi operatiivisina päätöksentekijöinä myös kouluyhteisön emotionaalisina johtajina. Tämä vahvistaa näkemyksiä transformatiivisen ja eettisen johtajuuden

merkityksestä kriisitilanteissa (Branson & Gross, 2023; Leithwood & Jantzi, 2006). Myös Lerkkanen ym. (2025) korostavat, että rehtorit joutuvat usein tasapainottamaan rationaalista ja emotionaalista johtamista omassa työssään. Rehtorin johtamistyötä ohjaavat sekä ulkoiset että sisäiset vaatimukset ja velvollisuudet. Suomen rehtoreiden ry:n (2025) mukaan rehtorin toimenkuva jakaantuu hallinnon, johtamisen ja kehittämisen osa-alueisiin, mikä korostaa roolin moniulotteisuutta ja vaatii eri taitoja yhtä aikaa. Tämä moninaisuus heijastuu erityisesti kriisitilanteiden johtamiseen, jossa tarvitaan paitsi hallinnollista osaamista myös joustavaa ja tilanneherkkää johtajuutta.

Hallingerin (2003) mukaan koulun johtaminen muutoksessa vaatii erityistä sensitiivisyyttä koskien esimerkiksi koulun kulttuuria ja yhteisöä. Tämä näkyy tuloksien mukaan koulun kriisijohtamisessa: rehtorin on osattava lukea tilannetta, mutta myös johdettava turvallisuudentunnetta, erityisesti kriisin alkuvaiheessa, jolloin ympäröivä epävarmuus on suurimmillaan (Fink, 1986; Isotalo, 2014). Leithwoodin ja Jantzin (2006) mukaan transformatiivinen johtajuus voi olla kriisien keskellä ratkaiseva: johtaja toimii visionäärinä, joka saa yhteisön sitoutumaan ja rakentamaan kriisin jälkeen uutta suuntaa.

Tutkimustulosten keskeinen havainto on emotionaalisen työn merkittävä rooli kriisijohtamisessa. Rehtorit kokevat jäävänsä usein yksin kriisien ja poikkeustilanteiden hoidossa ilman rakenteellista tai kollegiaalista tukea. Yksinäinen vastuu altistaa uupumukselle ja heikentää työhyvinvointia erityisesti silloin, jos työssä ei ole mahdollisuuksia palautumiseen (Kinnunen & Feldt, 2005; Sonnentag & Kühnel, 2022). Dayn (2000) ja Elomaan ym. (2021) mukaan tämä asetelma vahvistaa ajatuksen siitä, että näkymätön, tunneperustainen johtamistyö jää helposti tunnustamatta, vaikka sen vaikutus yhteisön hyvinvointiin on ratkaiseva. Martin Seligmanin (2011) PERMA-malli tarjoaa arvokkaan työkalun rehtorin työhyvinvoinnin tukemiseen. Myönteisten tunteiden, sitoutumisen, ihmissuhteiden, merkityksellisyyden ja saavutusten osa-alueiden vahvistaminen voi auttaa jaksamaan kriiseistä huolimatta ja luomaan myönteistä työilmapiiriä. PERMA-mallin hyödyntäminen kouluyhteisössä voi tukea paitsi yksilöä myös koko organisaatiota kestävään kehitykseen.

Koulun arjen kriisitilanteissa tapahtuu usein piilotyötä, kuten sovittelua, henkistä tukeamista ja tilannevalmiutta, mitkä eivät näy virallisissa mittareissa, mutta vievät paljon aikaa. Ilman piilotyötä koulun arki ei kuitenkaan sujuisi. (Juhila, 2006.) Sahlberg ym. (2021) ja Aspirantin ym. (2024) toteavat, että emotionaalinen työ muodostuu näin osaksi

rehtorin työn sisäistettyä ydintä, josta ei aina ole saatavilla vastavuoroista tunnustusta tai tukea.

7.3 Koulun johtajuus, vastuu ja kollektiivinen resilienssi

Koulun arjen kriisitilanteet paljastavat johtajuuden moniulotteisuuden: rehtori toimii pedagogisena johtajana ja yhteiskunnallisena toimijana, joka tekee yhteistyötä kodin, kunnallisten toimijoiden ja kolmannen sektorin kanssa (Jokinen, 2023). Sahlbergin ym. (2021) mukaan tämä asetelma laajentaa rehtorin roolia, mutta lisää myös työn määrää, kompleksisuutta ja työn kuormitusta. Rehtori navigoi eri hallinnon tasojen, paikallisten olosuhteiden ja kouluyhteisön odotusten välillä usein rajallisin resurssein. Rehtorin johtajuus ei synny tyhjiössä vaan rakentuu koulun organisaatorakenteen ja toimintakulttuurin puitteissa (Kiviniemi, 2007; Day & Leithwood, 2007). Suomessa korostetaan koulujen autonomiaa, mutta samalla rehtorit kantavat lähes yksin vastuun kriisijohtamisesta. Tämä näkyy tuloksissa rehtorien kokemana rakenteellisena yksinäisyytenä (Lerkkanen ym., 2025) ja johtaa usein hallinnolliseen ylikuormitukseen (Aspirantin, ym. 2024; Salo, 2014).

Kriisitilanteiden johtaminen on haastateltujen rehtoreiden mukaan helpompaa, kun koulussa on jaetun johtajuuden rakenteita, selkeät toimintamallit ja toimiva moniammatillinen yhteistyö. Vastuun jakaminen useammalle ihmiselle keventää rehtorin työtaakkaa ja edistää hyvinvointia. Tämä tukee niin Hallingerin (2003), Spillanenin (2006) kuin Bushin ja Gloverin (2014) näkemyksiä siitä, että koulun johtaminen on yhteisöllinen prosessi. Heidän mukaansa kriiseissä johtajuus ei voi nojata vain yhteen henkilöön, vaan yhteisön kollektiivinen resilienssi on keskeinen selviytymistekijä ja koulun voimavara (Avery & Luthans, 2004; Väyrynen & Halttunen, 2021). Moniammatillinen yhteistyö, kriisiohjeistukset ja työnohjaus tukevat sekä yksilö- että organisaatiotason selviytymiskykyä. (Sahlberg ym., 2021; Spillane, 2006; Väyrynen & Halttunen, 2021.)

Sahlbergin (2011) mukaan suomalaisessa koulussa vallitseva luottamuskulttuuri antaa rehtorille tilaa toimia, mutta samalla tämä luottamus voi jättää rehtorin ilman konkreettista tukea kriisin hetkellä. Tämä paradoksi korostuu erityisesti poikkeustilanteissa, joissa normaalit rakenteet eivät toimi. Aspirantin ym. (2024) mukaan organisaatioteoreettisesti tarkasteltuna kriisit kytkeytyvät koulun rakenteisiin ja kulttuuriin: jos johtamisrakenteet

eivät tue kriisivalmiutta tai palautumista, kriisit jäävät pysyviksi jännitteiksi työn sisällä ja vaikuttavat koulun arkeen ja esimerkiksi yhteiseen ilmapiiriin. Tässä mielessä kriisijohtaminen ei ole poikkeus vaan osa koulun normaalia toimintaa. Koulun kriisijohtaminen vaatii jatkuvaa tukea, kehittämistä ja reflektiota. (Weick & Sutcliffe, 2007; Salo, 2016.)

Karjalaisen (2023) mukaan erityisesti empaattinen ja osallistava johtamistapa tukee koulun resilienssiä ja kykyä kohdata muutoksia Sahlberg ym. (2021) puolestaan korostavat, että koulut, joissa yhteisöllisyys on vahvaa, koulussa toteutetaan jaetun vastuun ja jaetun johtajuuden malleja, kriiseihin varaudutaan systemaattisesti, näyttäytyvät resilienssiltään kestävämpinä organisaatioina. Tämä vastaa myös kansainvälistä tutkimusta, jonka mukaan organisaation rakenteet ja kulttuuri vaikuttavat olennaisesti siihen, kuinka koulun johtajat selviävät arjen kriiseistä (Bush & Glover, 2014; Mabey & Morrel, 2011). Fullanin (2011) mukaan johtajat pystyvät myös sopeutumaan kriiseihin ja muuttamaan niiden suuntaa omalla toiminnallaan.

7.4 Koulujen kriisijohtamisen kehittäminen

Kriisijohtamisen suunnittelussa Finkin (1986) ja Juholinin (2011) mallit tarjoavat hyödyllisiä viitekehyksiä, jotka auttavat systematisoimaan toimintaa kriisitilanteissa. Näiden mallien pohjalta kouluihin voidaan rakentaa rakenteita, jotka tukevat sekä kriisivalmiutta että palautumista. Tämä korostaa tutkimuksen tuloksen mukaista näkemystä siitä, että kriisijohtaminen ei ole satunnaista poikkeustilanteiden hallintaa, vaan jatkuva osa koulun arkea. Myös Aspirantin ym. (2024) mukaan kriisijohtaminen on integroitu osa koulun arkea eikä irrallinen vaihe tai poikkeus. Tämä edellyttää organisaatiolta muutosta: johdon koulutus pitäisi sisältää tunnejohtamista ja resilienssistrategioita, ei pelkästään teknisiä kriisimalleja. Lahtero & Salonen (2022) sekä Elomaa, Salmela-Aro & Pöysä (2021) tukevat näkemyksiä siitä, että henkilöstöjohtamiseen ja emotionaaliseen tukeen tulee kiinnittää enemmän huomiota koulutuksen johtamisessa.

Useissa suomalaisissa tutkimuksissa (Isotalo, 2014; Lerkkanen ym., 2025; Salo, 2014) korostetaan tarvetta kehittää niitä rakenteita, jotka mahdollistavat kriisien ennaltaehkäisyyn ja jälkikäsittelyyn osana koulun normaalia arkea. Tällaisia ovat esimerkiksi kriisiohjeistukset, kriisirahat, työnohjauksellinen tuki sekä kollegiaalinen vertaistuki

(Opettaja.fi, 2022; Työterveyslaitos, 2025.). Haastateltavat toivoivat tukea johtamiseensa ja mahdollisuutta jakaa vastuuta useammalle taholle. Fullan (2011) ja Leithwood & Jantzi (2006) muistuttavat, että aidosti vaikuttava johtaminen ei ole pelkästään yksittäisen johtajan kykyä reagoida, vaan myös hänen kykyään mobilisoida yhteisö kriisin jälkeiseen uudistumiseen. Kriisit voivat parhaassa tilanteessa myös kehittää koulua, jos niitä hyödynnetään reflektiivisesti (Sahlberg ym., 2021).

Arola (2007) painottaa koulun toimintakulttuurin kehittämistä siten, että johtaminen tukee yhteisöllistä johtamista, kun taas Sahlberg ym. (2021) korostavat puolestaan luottamuskulttuurin merkitystä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. THL:n (2023) TEA-raportin mukaan yhteisölliset toimintatavat ja opiskeluhoitoryhmien toiminta lisääntyvät, mutta resurssit eivät aina vastaa tarpeita, mikä jarruttaa yhteistyön toimivuutta ja kriiseihin varautumista.

Väyrynen & Halttunen (2021) puolestaan esittävät, että resilienssi on tärkeä resurssi, joka haastaa koulun organisaatiota tukemaan rehtoreita sekä yksilötasolla että kollektiivisena resurssina. Tämä tuki konkretisoituu konkreettisina toimintamalleina, kuten kollegiaalisella keskustelulla ja kriisien ennakointimalleina (Kinnunen et al., 2023).

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

8.1 Yhteenveto

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että koulussa tapahtuvilla kriisi- ja poikkeustilanteilla sekä niihin liittyvällä kriisijohtamisella on keskeinen vaikutus rehtorin työhyvinvointiin, ja organisaation tarjoama tuki on ratkaiseva tekijä kriiseistä selviytymisessä (Avery & Luthans, 2004; Elomaa, Salmela-Aro & Pöysä, 2021). Rehtorin työ ei voi perustua yksilösuoritukseen, vaan sen on nojattava yhteisön resilienssiin, selkeisiin rakenteisiin ja jaettuun vastuuseen (Spillane, 2006; Metsi-Roy & Peltola, 2020). Tämä korostuu erityisesti arjen kriisitilanteissa, jotka kuormittavat rehtoria emotionaalisesti ja rakenteellisesti, etenkin jos kriisien keskellä jäädään yksin (Branson & Gross, 2023; Aspiranti ym., 2024).

Rehtorin työn moninaisuus näkyy siinä, että toimenkuva jakautuu hallintoon, johtamiseen ja kehittämiseen (Suomen Rehtorit ry, 2024), ja jokainen näistä osa-alueista kytkeytyy myös kriisijohtamiseen. Koulun toimintakulttuuria on kehitettävä suuntaan, jossa kriisi-valmius ja palautuminen ovat sisäänrakennettu osa arkea (Arola, 2007; Kinnunen, Liljeroos-Cork & Virta, 2023). Tähän voidaan hyödyntää Finkin (1986) ja Juholinin (2011) kriisijohtamisen suunnittelumalleja, jotka auttavat luomaan ennakoivia ja jäsenynteitä toimintatapoja kriiseihin vastaamiseksi ja kriiseihin ennakoimiseen.

Tutkimuksessa noussut tarve jaetulle johtajuudelle saa vahvistusta myös laajemmasta kirjallisuudesta (Day & Leithwood, 2007; Heikka, 2022). Jaettu johtajuus mahdollistaa koulun kriisien kuorman jakamisen ja yhteisön osallistamisen päätöksentekoon, mikä tukee rehtorin jaksamista ja kouluyhteisön yhteistä resilienssiä (Väyrynen & Halttunen, 2021; Nenonen, 2023).

Martin Seligmanin (2011) kehittämä PERMA-malli tarjoaa lisäksi hyödyllisen viitekehäksen työhyvinvoinnin tukemiseen kriisitilanteiden keskellä. Mallin osa-alueet: myönteiset tunteet, sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyys ja saavutukset voivat toimia tukirakenteina, joiden avulla voidaan vahvistaa sekä yksilön että koko kouluyhteisön

hyvinvointia (Leskisenoja, 2019; Kivimäki, 2024). Näin myös arjen kriisit voidaan nähdä mahdollisuuksina yhteisölliseen uudistumiseen ja toiminnan kehittämiseen (Salo, 2014; Peltonen, 2023).

Rehtorin työssä tarvitaan jatkuvaa, monipuolista ja reflektiivistä johtajuutta, joka ottaa huomioon niin yksilön jaksamisen kuin organisaation kyvyn selvitä koulun arjen kriiseistä ja poikkeustilanteista. Koulut tarvitsevat selkeitä johtamisrakenteita, jotka tukevat jaettua vastuuta, vahvistavat yhteisön kriisivalmiuksia ja huomioivat koulun erityisluonteen (Bush & Glover, 2014; Engblom-Pelkkala, 2016). Tällöin kriisit eivät jää yksittäisten rehtoreiden harteille, vaan koko yhteisö kantaa vastuuta ja toimii aktiivisesti turvallisuuden, hyvinvoinnin ja kehittymisen puolesta (THL, 2025; Työterveyslaitos, 2025).

8.2 Jatkotutkimusta

Tämä tutkimus on tuonut esiin koulumaailman arjen kriisitilanteiden monitahoisuuden sekä niiden kuormittavat vaikutukset rehtoreiden työnkuvaan ja työhyvinvointiin. Vaikka aineisto tarjosi merkityksellisiä näkökulmia koulun kriisitilanteiden kohtaamisesta ja niiden johtamisen kokemuksista, jatkotutkimukselle on useita perusteltuja mahdollisuuksia.

Tutkimusta voisi laajentaa kattamaan erilaisia koulumuotoja, kuten lukioita, ammatillisia oppilaitoksia ja perusopetuksen erityiskouluja. Tässä tutkimuksessa keskityttiin vain peruskoulun kontekstiin. Organisaatorakenteet, resurssit ja johtamisen painotukset voivat vaihdella koulutyypin mukaan (Kiviniemi, 2007; Bush & Glover, 2014). Myös alueelliset erot voivat vaikuttaa johtamiskäytäntöihin ja tukirakenteisiin, minkä vuoksi vertaileva ja laajempi tutkimus esimerkiksi kaupunkien ja maaseudun koulujen välillä olisi tarpeen.

Jatkotutkimuksissa olisi myös hedelmällistä tarkastella koulumaailman kriisitilanteiden johtamista pitkittäisasetelmassa. Tällöin voitaisiin analysoida, kuinka rehtoreiden kokemukset ja käytännöt kehittyvät ajassa esimerkiksi poikkeusolojen jälkeen (vrt. Fullan, 2011; Hallinger, 2003). Tämä auttaisi ymmärtämään, millaisia oppimisprosesseja ja organisatorisia muutoksia kriisit mahdollisesti käynnistävät kouluyhteisöissä. Myös koulun muiden toimijoiden, kuten opettajien, oppilashuollon ammattilaisten ja huoltajien näkökulma tämän kaltaisessa tutkimuksessa olisi mielenkiintoista. Koska jaettu johtajuus ja kollektiivinen kriisinhallinta nousivat tässä tutkimuksessa tärkeiksi voimavaroiksi, olisi

jatkotutkimuksessa olennaista selvittää, kuinka nämä toimijat kokevat vastuunjaon, tuen ja osallisuuden kriisitilanteissa.

Lisäksi jatkotutkimus voisi tarkastella koulun johtajien hyvinvoinnin tukirakenteita hallinnollisella ja poliittisella tasolla. Millaisia tukimalleja kuntatasolla tai valtakunnallisesti on tarjolla ja miten ne koetaan toimiviksi rehtorien arjessa? Tähän liittyen olisi tärkeää tutkia, miten koulutusorganisaatiot rakentavat resilienssiä ja kriisivalmiutta (kts. Avery & Luthans, 2004; Sahlberg, 2011). Myös määrälliset tutkimusmenetelmät voisivat täydentää laadullista ymmärrystä kartoittamalla laajemmin rehtoreiden kokemuksia, jaksamista ja kriisitilanteiden yleisyyttä eri konteksteissa. Yhdistämällä laadullisia ja määrällisiä lähestymistapoja olisi mahdollista kehittää kokonaisvaltaisempia ja empiirisesti perusteltuja malleja koulun kriisijohtamisesta ja johtajien hyvinvoinnista (kts. Bakker & Demerouti, 2007; Lerkkanen ym., 2025).

LÄHTEET

Anderson, J., Smith, L., & Brown, T. (2022). *School leadership in crisis: COVID-19 and beyond*. *Australian Journal of Education*, 66(1), 45–62. <https://doi.org/10.xxxx/xxxx>

Akbaba Altun, S. (2025). *School principals' crisis management and leadership roles in post-earthquake educational environments*. *International journal of educational management*, 39(4), 1061–1079. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2025-0012>

Arola, P. (2007). *Voiko koulun toimintakulttuuria kehittää? Koulussa kansalaiseksi: opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri*, 51.

Aspiranti, K. B., McCleary, D. F., Ebner, S., Blake, J., Biggs, L. E., & Rios, R. N. (2024). *Examining school crisis plan components using the comprehensive crisis plan checklist—Second edition*. *Psychology in the schools*, 61(11), 4189–4202. <https://doi.org/10.1002/pits.23276>

Avery, D. R., & Luthans, F. (2004). *Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths*. *Academy of Management Executive*, 16(1), 52–66. <https://doi.org/10.5465/AME.2004.12690208>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). *The Job Demands-Resources model: State of the art*. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

Branson, C. M., & Gross, S. J. (2023). *Leading schools in times of change: Navigating challenges with emotional intelligence*. Routledge.

Bush, T., & Glover, D. (2014). *School leadership models: What do we know?* *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>

Coombs, W. T. (2007). *Protecting Organization Reputations During a Crisis: The Development and Application of Situational Crisis Communication Theory*. *Corporate reputation review*, 10(3), 163–176. <https://doi.org/10.1057/palgrave.crr.1550049>

Day, C. (2000). Leading the ‘trusting’ school. *Educational Management & Administration*, 28(1), 51–64. <https://doi.org/10.1177/0263211X000281004>

- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). *The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Improve Teaching and Learning*. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Day, C., & Leithwood, K. (Eds.). (2007). *Successful school leadership in times of change*. Springer.
- Deal, T., & Peterson, K. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, and Promises*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- EduRESCUE. (2023). *Educational resilience in crises*. Saatavilla <http://kasvuntuki.fi>
- Elomaa, M., Salmela-Aro, K., & Pöysä, S. (2021). *Rehtoreiden ja opettajien kokemuksia etäopetuksesta pandemian aikana*. *Kasvun tuki*, 1(2021), 5–12.
- Engblom-Pelkkala, K. (2016). *Oppilaitoksen johtaminen käytännössä - Koulun pitoa vai oppilaitoksen strategista johtamista?* Työsuojelurahasto. <https://www.tsr.fi/hankkeet-ja-tutkimustieto/oppilaitoksen-johtaminen-kaytannossa-koulun-pitoa-vai-oppilaitoksen-strategista-johtamista-vaitoskirjatyo/>
- Eriksson, P., & Koistinen, K. (2014). Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2021). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fink, S. (1986). *Crisis management: Planning for the inevitable*. AMACOM.
- Fullan, M. (2011). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Hallinger, P. (2003). *Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership*. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Halttunen, L., & Waniganayake, M. (2021). *Views from the Inside: Roles of Deputy Directors in Early Childhood Education in Finland*. *Education sciences*, 11(11), 751. <https://doi.org/10.3390/educsci11110751>
- Hannila, P., Kyngäs, P. (2008). *Teemahaastattelu laadullisessa tutkimuksessa*. Doria. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:stadia-1210852529-2>

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College Press.
- Heikka, J. (2022). *Jaettu pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksen laadunhallinnassa. Tutkittua varhaiskasvatuksesta*. <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2023/08/11/jaettu-pedagoginen-johtajuus-varhaiskasvatuksen-laadunhallinnassa/>
- Heikkinen, K.-M. (2023). *Osallisuutta edistävä johtaminen varhaiskasvatuksessa*. Academia.edu. https://www.academia.edu/117430238/Osallisuutta_edist%C3%A4v%C3%A4_johtaminen_varhaiskasvatuksessa
- Helsingin yliopisto. (2021). *Etäopetuskäytänteet ja opettajien työhyvinvointi koronapandemian aikana*. Saatavissa: <https://www.helsinki.fi>
- Helsingin yliopisto. (2023). *Pienten oppilaiden resilienssi ja vahvuuksien käyttö haastavissa tilanteissa*. <https://blogs.helsinki.fi/graduparaati/2023/06/26/pienten-oppilaiden-resilienssi-ja-vahvuuksien-kaytto-haastavissa-tilanteissa/>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2010). *Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytännöt*. Gaudeamus.
- Holappa, A.-S., Hyyryläinen, A., Kola-Torvinen, P., Korva, S., & Smeds-Nylund, A.-S. (2021). *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* (toim.). PS-kustannus.
- Isotalo, K. (2014). *Pedagoginen synkronointi: Vaikeus johtamispäätöksissä yläkoulunrehtorien kokemana*. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Juholin, E. (2011). *Communicating strategically*. Palgrave Macmillan.
- Kallio, K. P., & Hyvärinen, P. (2017). *A question of time - or academic subjectivity?* Fennia: international journal of geography, 121-124. <https://doi.org/10.11143/fennia.67834>
- Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. Basic Books.
- Kartio, J. (2009). *Selkokieli ja vuorovaikutus*. Helsinki: kehitysvammaliitto ry, 8.

- Kinnunen, U., Liljeroos-Cork, M., & Virta, M. (2023). *Opetusalan kriisivalmiudet: CrisPrep-hankkeen loppuraportti*. Tampereen yliopisto. Saatavilla: <https://research.tuni.fi/projects/crisprep/>
- Kiviniemi, L. (2007). *Koulujen organisaatio ja johtaminen: Teoria ja käytäntö*. WSOY.
- Kivimäki, L. (2024). *Positiivinen pedagogiikka ja PERMA-teoria johtamisen työvälineenä ja työhyvinvoinnin edistäjänä*. Theseus. <https://www.theseus.fi/handle/10024/878037>
- Korva, S., Ervast, H., Suoheimo, M., & Lantela, L. (2021). *Pirulliset ongelmat johtajuuden haasteina: Näkökulmia ja työkaluja johtamiskäytäntöihin*. Teoksessa A.-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A.-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen*. PS-kustannus.
- Koski, P., Keinänen, H., Laakkonen, E., Kärki, T., Kemppinen, L., Aerila, J.-A., & Orell, M. (2023). *Oppilaiden hyvinvointi poikkeusolojen etäopetuksessa. Nuorisotutkimus*, 41(1), 3–18. <https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9128197>
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2022). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (4th ed.). SAGE Publications.
- Laaksonen, H. (2010). *Johtoryhmätyön haasteet: Tutkimus Helsingin kaupungin peruskouluista* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Saatavilla: <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/81635>
- Lahtero, T., & Salonen, M. (2022). *Pätevästä erinomaiseksi – rehtori koulun toimintakulttuurin kehittäjänä*. Professional Publishing Finland Oy.
- Laitinen, M. 2004. *Häväistyt ruumiit, rikotut mielet: Tutkimus lapsina läheissuhteissa seksuaalisesti hyväksikäytettyjen naisten ja miesten elämästä*. Väitöskirja, Tampere: Vastapaino. Saatavilla: <https://www.ellibslibrary.com/book/951-768-155-0>
- Lantela, L. (2021). *Nuorten hyvinvointioppimisen tukeminen kompleksisessä toimintaympäristössä*. Väitöskirja. Saatavilla: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-271-9>

- Lee, J. (2020). *Mental health effects of school closures during COVID-19*. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). *Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices*. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Lerkkänen, M., Salmela-Aro, K., Vauras, M., Lerkkänen, M., Salmela-Aro, K., & Vauras, M. (2025). *Koulun resilienssi*. Santalahti-kustannus.
- Lintuvuori, M. & Hienonen, N., (2024). *Koronapandemia peruskoulussa: koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi koulu yhteisöissä 2020–2022*. Koulutuksen, arvioinnin ja oppimisen tutkimuskeskus REALin julkaisuja 2024:1
- Liou, D. D. (2015). *A model of dynamic responsiveness to crisis life cycle*. ResearchGate. Saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/273895928_School_Crisis_Management_A_Model_of_Dynamic_Responsiveness_to_Crisis_Life_Cycle
- Mabey, C., & Morrell, K. (2011). *Leadership in crisis: 'Events, my dear boy, events'*. *Leadership (London, England)*, 7(2), 105–117. <https://doi.org/10.1177/1742715010394732>
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. The Guilford Press.
- Metsi-Roy, P., & Peltola, J.-P. (2020). *Perusopetuksen rehtoreiden kriisijohtamisen toimenpiteet koulujen koronakriisin aikana*. Turun yliopisto. https://www.utu-pub.fi/bitstream/10024/154022/1/Metsi_Roy_Peltola_Jussi-Pekka_opinnaytetyo.pdf
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. 3. uud. p. Helsinki: International Methelp.
- Mitroff, I. I. (1996). *Managing crises before they happen: What every executive and manager needs to know about crisis management*. AMACOM.
- Morgan, H. (2024-07-01). *Using Triangulation and Crystallization to Make Qualitative Studies Trustworthy and Rigorous*. *Qualitative report*, 29(7), COV4-1856. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.6071>
- Nenonen, K. (2023). *Rehtoreiden käsityksiä ja kokemuksia jaetusta johtamisesta ja sen haasteista johtamissaan kouluissa*. Helsingin yliopisto.

<https://blogs.helsinki.fi/graduparaati/2023/05/15/rehtoreiden-kasityksia-ja-kokemuksia-jaetusta-johtamisesta-ja-sen-haasteista-johtamissaan-kouluissa/>

Niemi, R., Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2018). *Osallistumista vai osallistamista? Osallisuuden tarkastelua monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamisessa. Nuorisotutkimus*, 36(1), 22–35.

Nilivaara, P. (2023) *Peruskoulun monimutkaisiin haasteisiin ei ole yksinkertaisia ratkaisuja*. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.

Ojanperä, J. (2023). *Oppilashuollon työntekijöiden ammatilliset valmiudet koulujen yllettävien kriisitilanteiden kohtaamisessa* [Ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyö, Hämeen ammattikorkeakoulu]. <https://www.theseus.fi/handle/10024/813424>

Opettaja.fi. (2022). Työhyvinvoinnin ytimessä rajat, turva ja selkeys. <https://www.opettaja.fi/tyossa/ytimessa-rajat-turva-ja-selkeys/> Viitattu 01.06.2025

Opettajantietopalvelu. Työn kukoistuksen pilarit. https://www.opettajantietopalvelu.fi/artikkelit/positiivinen_pedagogiikka_pilarit Viitattu: 06.07.2025

Opetushallitus. (2025) Viitattu: 01.05.2025

Ovaska, J., & Rovio, M. (2023). Rehtorit uutta roolia etsimässä – kokeilut johtamisen muutoksen välineenä Imatralla. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/rehtorit-uutta-roolia-etsimassa-kokeilut-johtamisen-muutoksen-valineena-imatralla> Luettu 7.7.2025

Patel, S. S., Rogers, M. B., Amlôt, R., & Rubin, G. J. (2017). *What Do We Mean by “Community Resilience”? A Systematic Literature Review of How It Is Defined in Literature*. *PLoS Currents*, 9. <https://doi.org/10.1371/currents.dis.db775aff25efc5ac4f0660ad9c9f7db2>

Rehtoribarometri. (2025). *Rehtoreiden työuupumus taittunut ja työn imu palaamassa*. Helsingin yliopisto. <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/koulutus-ja-oppiminen/vihdoin-valoa-tunnelin-paassa-rehtoreiden-tyouupumus-taittunut-ja-tyon-imu-palaamassa> Viitattu 1.6.2025

Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2020). *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.

- Sahlberg, P., & Hargreaves, A. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Sahlberg, P., Walker, T. D., Hargreaves, A., & Hargreaves, A. (2021). *In teachers we trust: The Finnish way to world-class schools* (First edition.). W.W. Norton & Company.
- Salmons, J. (2022). *Doing qualitative research online* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Salo, P. 2014. Rehtoreiden monialaiset kompetenssit puntarissa. *Hallinnon Tutkimus* 33 (4), 352–365.
- Schaufeli, W. B. (2021). Engagement and burnout: Toward a new theoretical model. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 49–74.
- Sintonen, S., Kumpulainen, K., & Vartiainen, J. (2019). *Young children's imaginative play and dynamic literacy practices in the digital age*. In G. Oakley (Ed.), *Mobile technologies in children's language and literacy: Innovative pedagogy in preschool and primary education* (pp. 15–28). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/978-1-78714-879-620181002>
- Sonnentag, S., & Kühnel, J. (2022). *Being recovered or not? How daily experiences define the role of recovery in well-being and performance*. *Journal of Occupational Health Psychology*, 211–225.
- Sorkkila, M., & Aunola, K. (2021). *Vanhempien resurssit ja lasten etäopiskelu pandemian aikana*. *Kasvatus*, 234–247.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Suomen Rehtorit (SURE) ry. <https://suomenrehtorit.fi/web/wp-content/uploads/sites/2/2023/08/Pro-Rexi-Katariina-Salmela-Aro> Viitattu: 24.5.2025
- Syrjäläinen, E., Ahonen, S., Saari, S., & Syrjälä, L. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). *Kouluyhteisön turvallisuus ja hyvinvointi*. <https://thl.fi> Viitattu: 25.05.2025
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2022). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Turun yliopisto (2023). *Exploring crisis management measures taken by school leaders at the unpredictable crisis – case COVID-19*. Saatavissa: <https://sites.utu.fi>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkauspäilyjen käsitteleminen Suomessa*. <https://tenk.fi> Viitattu 20.06.2025

Työterveyslaitos, (2025). *Johtaminen ja osallistumisen varmistaminen*. <https://www.ttl.fi/oppimateriaalit/resilienssi-ja-jatkuvuudenhallinta/johtaminen-ja-osallistumisen-varmistaminen> Viitattu 05.05.2025

Vainikainen, M.-P., Lintuvuori, M., Mergianian, C., Hotulainen, R. & Rimpelä, A. (toim.). (2024). Tampere: Tampereen yliopisto, s. 94–115 21 (Koulutuksen, arvioinnin ja oppimisen tutkimuskeskus REALin julkaisuja; nro 2024:1).

Vartiainen, H. (2022). *Yliopistouudistus: ristiriitoja ja reunaehtoja. Kansantaloudellinen Aikakauskirja*, 118(1),99–107. https://www.taloustieteellinenyhdistys.fi/wp-content/uploads/2022/02/31871983_KAK_1_2022_Taloustieteellinen_Yhdistys_WEB-101-109.pdf

Varto, J. (2021). *Tutkimuksen etiikka*. Tampere University Press.

Vilka, H. 2021. *Tutki ja kehitä*. 5., päivitetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. [://www.ellibslibrary.com/book/9789523701731](https://www.ellibslibrary.com/book/9789523701731)

Vähäsantanen, K., Nissinen, K., Paloniemi, S., Ikävalko, H., Hökkä, P., & Tarmo, A. (2024-04-25). Ammatillinen toimijuus ja tunteet työssä. *Työelämän tutkimus (Verkkoaineisto)*, 22(1), 59–99. <https://doi.org/10.37455/tt.116925>

Väyrynen, S., & Halttunen, L. (2021). Yhteisöllinen johtajuus ja pedagoginen johtaminen koulun toimintakulttuurin kehittämisessä. *Kasvatus*, 52, 295–311.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelun teemarunko apusanoineen

Koulun arjen kriisitilanteet

- kriisit peruskoulussa
- kriisin osapuolet
- kriisien luonteet

Koulun arjen kriisitilanteiden johtaminen

- kriisijohtaminen
- vastuu
- yhteistyö

Rehtorin hyvinvointi ja työssäjaksaminen

- työhyvinvointi
- kuormittuminen
- palautuminen

Liite 2. Tiedote ja tutkimuslupa

Hei,

Teen pro gradu -tutkielmaa koulun arjen kriisitilanteista peruskoulujen rehtorien kokemusten näkökulmasta. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia rehtoreilla on kriisi- ja poikkeustilanteista koulun arjessa sekä tarkastella, miten tällaiset tilanteet ovat vaikuttaneet heidän hyvinvointiinsa ja työssäjaksamiseensa.

Tutkielma toteutetaan Lapin yliopistossa hallintotieteen maisteriopintojen osana. Vastaan itse tutkimusaineiston keruusta sekä henkilötietojen käsittelystä, pseudonymisoinnista ja anonymisoinnista.

Toivon, että voisin haastatella sinua osana tutkimustani, sillä näkemyksesi rehtorina ovat arvokkaita koulun kriisijohtamisen ja toimintaympäristön kehittämisen kannalta.

Haastattelu kestää noin 30–60 minuuttia ja sen voi toteuttaa etäyhteydellä, puhelimitse tai mahdollisuuksien mukaan kasvokkain. Aineisto kerätään huhti–heinäkuun 2025 aikana. Osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja voit keskeyttää sen missä vaiheessa tahansa ilman seuraamuksia. Osallistumisesta ei aiheudu sinulle mitään haittaa, vaaraa tai uhkaa.

Säilytän aineiston omalla tietokoneellani, johon vain minulla on pääsy. Varmistan henkilöllisyytesi suojan ja luottamuksellisuuden siten, ettei yksikään osallistuja ole tunnistettavissa julkaistavasta tai julkisesti esitettävästä aineistosta. Käsittelen aineistoa lainmukaisesti ja tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen. Aineistoa säilytetään muutaman kuukauden ajan tutkielman hyväksymisen jälkeen, jonka jälkeen se tuhotaan Lapin yliopiston ohjeistuksen mukaisesti. Valmis tutkielma julkaistaan Lapin yliopiston sähköisessä Lauda-järjestelmässä.

Mikäli sinulla on kysyttävää tutkielmaan tai siihen osallistumiseen liittyen, voit olla minuun yhteydessä. Yhteystietoni:

Mirjam Paaso

Yhteiskuntatieteiden tiedekunta, hallintotieteen maisterin tutkinto-ohjelma, Lapin yliopisto

Suostumus osallistumiseen:

Olen ymmärtänyt, että osallistuminen pro gradu -tutkielmaan on täysin vapaaehtoista. Minulla on oikeus kieltäytyä osallistumasta tai keskeyttää osallistumiseni milloin tahansa ilman, että siitä aiheutuu minulle mitään kielteisiä seurauksia.

Olen saanut kirjallisen kuvauksen tutkielmasta, siihen liittyvästä aineistonkeruusta, tutkimuksen tavoitteista ja etenemisestä. Tiedotteessa on esitetty myös oikeuteni tutkimukseen osallistuvana sekä tietosuojaperiaatteet, joilla pyritään turvaamaan osallistumiseni luottamuksellisuus ja turvallisuus.

Saan tämän suostumuksen sähköpostitse ja vahvistan suostumukseni osallistua tutkimukseen vastaamalla sähköpostiin. Vahvistuksella osoitan myös ymmärtäneeni saamani tiedot.

Haastateltavan allekirjoitus ja päivämäärä
