

REHTORI KOULUN ARJESSA

Mikä motivoi, mikä masentaa?

Maritta Heinonkari

Erityispedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Syksy 1999

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ. Maritta Heinonkari 1999

REHTORI KOULUN ARJESSA. Mikä motivoi, mikä masentaa?

Pro gradu -tutkielma Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos.

Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä on kartoittaa rehtorin arkipäivän toimia muuttuvassa koulussa. Teoriaosassa tarkastellaan, miten koululaitoksen historiallinen kehitys on muokannut rehtorin ammattia. Paitsi lainsäädäntö, rehtorin toimintaan ovat vaikuttaneet taloudelliset ja yhteiskunnalliset olosuhteet, sisäiset ja ulkoiset vaikutteet, arvot, normit ja käsitykset siitä, millaiseksi lasta tulee kasvattaa. Rehtorin ammattikuvaan vaikuttaa myöskin yleiset käsitykset johtajuudesta. Mutta vaikka ulkoiset olosuhteet ovat raivanneet rehtorin johtamiselta esteitä pois, on olemassa joukko sisäisiä syitä, miksi oppilaitoksen johtaminen edelleen on vaikeata.

Tutkimuksen empiirisessä osassa tarkastellaan, miltä rehtorin arkipäivä näyttää heidän itsensä kertomana. Aineisto on koottu lukuvuonna 1991-1992 silloisen Keski-Suomen läänin alueelta (n=75). Tutkimukseen valittiin muuttujiksi rehtorien mainitsemat mielenkiintoisimmat ja vaikeimmat tehtävät, joita tarkastellaan klusterianalyysin kautta.

Vaikka rehtorien toimivaltaa on lisätty, koulun arkipäivää leimaa edelleenkin löyhä sidosteisuus: opettaja useimmiten tekee työtä yksinään ja usein yhteiset tavoitteet puuttuvat. Tehtävät ruuhkautuvat rehtorin käsiin. Niitä on harvoin delegoitu, mistä johtuu, että rehtorilla on aina kiire, hän puurtaa viikonloput ja lomansakin koulussa. Rehtorin tehtävät ovat samanlaisia eri koulumuodoissa, mutta yläasteen rehtori kokee merkittävästi eniten aineopettajien itsenäisyyden ja ongelmaoppilaiden aiheuttaman paineen. Useimpien rehtorien työtä helpottaisi, mikäli johtajuuskoulutusta lisättäisiin ja tietoa annettaisiin uudesta tiedon käsityksestä sekä vuorovaikutustaidoista ja organisaation yhteisöllisyydestä.

Avainsanat: rehtori, johtajuus, yhteisöllisyys, sidosteisuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	1
2	TUTKIMUKSEN TARKOITUS	3
3	KOULULAITOKSEN HISTORIA VAIKUTTAA KOULUN ARKEEN YHÄ	4
	3.1 Kirkko kansanopetuksen käynnistäjänä	4
	3.2 Kansakoulu	7
	3.3 Oppikoulu	8
	3.4 Oppikoulun rehtori oli koulunsa johtaja, kansakoulun johtajaopettaja oli ensimmäinen vertaistensa joukossa	9
	3.5 Rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun: Peruskoulu	10
4	MUUTTUVA PERUSKOULU PYRKII KEHITTÄMÄÄN OPPILAITOKSEN JOHTAMISTA	14
	4.1 Peruskoulussa erilaiset johtajuustraditiot kohtasivat	14
	4.2 Opetussuunnitelma johtamisen välineenä	15
	4.3 Koulun pedagoginen johtaminen	18
	4.4 Rehtorin asema organisaatiossa epäselvä	19
5	JOHTAMISESTA	22
	5.1 Johtamista on tutkittu vasta viisikymmentä vuotta	22
	5.2 Johtamistyyleistä	23
	5.3 Professiosta	30
	5.4 Äänettömistä tiedoista ja taidoista	31

5.5	Oppilaitoksen johtaminen onnistuu vain yhteistyössä henkilökunnan kanssa	34
5.6	Rehtori koulunsa muutosagentti	36
6	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA SEN TOTEUTTAMINEN	41
6.1	Tutkimustehtävä	41
6.2	Tutkimusmenetelmät ja mittarit	42
6.3	Tutkittava joukko ja vastaajien esittelyä	42
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET	45
7.1	Rehtorin työtehtävät	45
7.2	Rehtori puurtaa työssään viikonloput ja lomansakin	47
7.3	Opettaja opetussuunnitelman toteuttajana	52
7.4	Rehtorien oma koulutus on tuottanut tulosta: koulun kasvatustavoitteet muuntuneet koulun arkipäivän toiminnoiksi	53
7.5	Rehtorin mielenkiintoisimmat työt	56
7.6	Rehtorin vaikeimmat työt	62
8	POHDINTAA	65

LÄHTEET

LIITTEET

1 JOHDANTO

Rehtorin työtä on tutkittu runsaasti Yhdysvalloissa ja Kanadassa, mutta suomalaista rehtoritutkimusta on vähän. Tutkimuksetkin ovat hyvin erilaisia. Amerikkalaiset tutkijat asettavat vastakkain rehtorin toiminnan ja oppilaiden oppimistulokset, kun taas suomalaisissa tutkimuksissa pohditaan kasvatustavoitteita, oppimisen luonnetta, taikka on pyritty selvittämään, minkälainen olisi ihanne-rehtori, mutta arkipäivän kuvauksia on tuskin ollenkaan.

Pitkäaikainen toimintani rehtorina eri koulumuodoissa, koululainsäädännön perinpohjainen muuttuminen, opetussuunnitelmien uudistuminen, kasvatustavoitteiden teoreettisuus sekä niiden toteuttamista selventävien ohjeiden ylimalkaisuus ja monenlaisten ihmissuhteiden ongelmallisuus antoivat sysäyksen lähteä selvittämään, miksi koulun johtaminen on niin vaikeata ja miten sitä voisi parantaa.

Tämä tutkielma on syntynyt pitkän ajan kuluessa ja alunperin koulun kasvatustavoitteisiin kohdistunut rehtorikysely kääntyi työn kuluessa kuvailemaan rehtorin arkipäivää. Kysely kohdistui lukuvuonna 1991-92 silloisen Keski-Suomen läänin rehtoreihin. Heidän vastauksissaan tuli esiin voimakkaita tunneilmaisuja. Moni rehtori haluaa kehittää kouluaan, olla nykyaikainen johtaja ja saada aikaan muutoksia ja kehitystä, mutta arkipäivä vie mukanaan ja "hommat" pitää hoitaa ajallaan. Vaikka tämän tutkielman empiirinen aineisto on koottu 1990-luvun alkupuolella niin rehtorin arkipäivä ei ole tästä juuri muuksi muuttunut. (Tukiainen 1999)

Rehtorin työtä voisi tarkastella monelta kannalta. Pohdittavana voi olla tavoitteet, työmenetelmät, tiedonkulku, tehtäväjako, ulkoiset puitteet tai toteutunut opetussuunnitelma. Taikka sitä voi tarkastella sosiaalisena yhteisönä, henkilö-

kunnan ja oppilaiden vuorovaikutussuhteista syntyvänä työympäristönä, missä kohdataan erilaisia valtarakenteita ja johtamiskulttuuria. Rehtorilla on kuitenkin kokonaisvastuu koulun toiminnasta ja sen kokonaisuuden hallinta ja usko sen tärkeyteen tekevät koulun arkipäivän mielekkääksi. Yleissivistävän koulun rehtorin tehtävänä on johtaa, ohjata ja valvoa oppilaitoksensa opetus- ja kasvatustyötä, sekä suorittaa hänelle määrätyt hallinto-, taloudenhoito- ja opetustehtävät. (Peruskoululaki 1983/§19) Koulun sisäistä johtamista leimaa koulun perustehtävä: kasvattaa ja opettaa oppilaita. Opettajan näkökulmasta rehtori on ennen kaikkea koulutyön organisoija, henkilöstöjohtaja ja pedagogisen toiminnan vauhdittaja. Ulospäin näkyvää johtamista on koulun taloudenhoito ja yhteydenpito päätöksentekijöihin, elinkeinoelämään ja muihin merkittäviin yhteistyökumppaneihin. Yhteiskuntasuhteiden hoitamisessa rehtori edustaa oppilaitostaan. Rehtorin tärkein tehtävä on kuitenkin koulun kehittäminen paremmaksi oppilaiden oppia ja opettajien opettaa ja tehdä yhteistyötä koulun parhaaksi. Tärkeimmät tuloksetkijät koulussa ovat opettajat. Heidän työmotivaationsa, työtapansa ja opetuksensa hallinta on sitä ydinosaamista, jonka varassa koulun arkipäivä sujuu. Rehtorin osaamista on ilmapiirin luominen, resurssien hallinta ja ohjaus, yhteistoiminnan johtaminen sekä toiminnan innovatiivisuus.

2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa rehtorin työtehtäviä ja selvittää klusterianalyysin avulla rehtorin arkipäivän toimintaa keskisuomalaisissa kouluissa rehtorien itsensä kuvailemana, kun he kertovat, mikä työssä on mielenkiintoisinta, mikä vaikeinta. Koululaitoksen historiallinen merkitys korostuu, koska yli puolet kyselyyn vastanneista hoiti virkaa ennen peruskoulu-uudistusta eli kansa- ja oppikouluissa. Samoin suurin osa rehtoreista on itse ollut mukana kehityksessä, jossa lainsäädännöllä tehtiin vahvasti keskusjohdettusta koulun rehtorista oppilaitoksensa todellinen johtaja. Siksi tutkimuksessa tarkastellaan laajasti tätä historiallista kehitystä sekä lainsäädännön muutoksia. Lisäksi tutkimuksen teoriaosassa tarkastellaan johtajuutta, koska johtajuus ja johtamistyyli ovat luoneet kullekin aikakaudelle tyypillisiä painotuksia, joita rehtorit ovat omaksuneet.

Tarkastelun kohteena on myöskin se, miten koulut muokkaavat käytäntöön opetussuunnitelmaa kasvatustavoitteiden osalta ja miten siinä on onnistuttu, koska rehtorien täydennyskoulutuksessa 1980-luvulla tätä puolta erityisesti korostettiin. Hyvin toimivan koulun tunnusmerkkejä on tutkittu ja kirjattu, mutta tutkimusta selvittää ja saada kohtuullinen yksimielisyys koulukasvatuksen tavoitteista puuttuu. (Lonkila 1991, 54-55.)

Työtäni on ohjannut professori Ossi Ahvenainen, jota erityisesti kiitän ohjauksesta löytää olennaisin suuresta tietomäärästä. Tärkeitä ohjeita olen saanut myöskin professori Paula Määtältä, lehtori Ensio Taipaleelta ja assistentti Aimo Naukkariselta. Heille kiitokset. Tietojen atk-käsittelystä kiitän ATK-suunnittelija Ari Mäkiähoa. Esitän myöskin kiitokset yliopiston pääkirjaston väelle hyvästä palvelusta. Oma perheeni on osoittanut suurta ymmärtämystä. Kiitokset miehelleni Pentille rohkaisusta ja pojalleni Samille työhuoneesta Jyväskylässä.

3 KOULULAITOKSEN HISTORIA VAIKUTTAA KOULUN ARKEEN YHÄ

3.1 Kirkko kansanopetuksen käynnistäjänä

“Voidakseen ymmärtää tätä päivää, pitää tuntea eilinen”. Koska rehtorien toimenkuva on muodostunut nykyisenkaltaiseksi historiallisen perinteen seurauksena ja tämä vuosisatainen perintö vaikuttaa edelleenkin monen koulun ja rehtorin arkipäivän toimintaan ja pakollisiin rutiineihin enemmän kuin johtajan oma tietoinen suunnittelu ja koulun johtaminen, on tutkimuksen taustaksi analysoitu aiheeseen liittyvää historiallista kirjallisuutta.

Suomen koululaitos on moniin muihin maihin verrattuna harvinaisen yhtenäinen ja jotta voisi ymmärtää, miten tähän on tultu, on syytä tarkastella lyhyesti koululaitoksen historiaa. Suomen koululaitos juontaa juurensa jo keskiajalta. Näissä katolisen kirkon ylläpitämissä kouluissa opetus tapahtui latinan kielellä ja kielen lisäksi opiskeltiinkin ainoastaan uskontoa. Opettajina toimivat papit tai pappiskokelaat. Tärkeimmät rukoukset kuitenkin alettiin lukea kansankielellä jo 1400-luvun lopulla. Uskonnon opetuksella on yhä tärkeä sija koulussa. Uskonpuhdistuksen ansiosta kirjoista tuli pysyvästi keskeinen oppimateriaali suomalaisen kouluopetukseen. (Maliniemi 1933, 557-616.)

Ensimmäiset varsinaiset koulut keskiajan Suomessa olivat ylimpien säätyjen kouluja. Merkittävin koulu oli Turun katedraalikoulu, jossa opetettiin lähinnä latinaa ja pappistaitoja. Alkeiskouluina toimi joitakin luostari- ja kaupunkikouluja, joissa myöskin kauppiaksi ja kirjureiksi aikovat saivat tarpeellisia taitoja. Oppikoulu muotoutui ja kehittyi 1800-luvulla juuri katedraalikoulusta. (Iisalo 1989, 10-26.)

Jos tarkastellaan lähemmin keskiajan koulua niin voidaan huomata, että opettamiskeinot, joita olivat jäljittely, ulkoluku, osaamattomuuden häpeä, palkkio ja todistus, ovat itse asiassa samoja keinoja, joita vieläkin on käytössä. Ne ovat säilyneet lähes sellaisinaan 500 vuotta, aikamme kouluun saakka. Rangaistuksia kuitenkin on karsittu, niitä kun aikaisemmin jaeltiin suruttomasti, oppilaat saivat kokea karttakepillä sormille lyönnin, nurkassa tai kartan takana seisottamisen, jälki-istunnon, tukkapölyyn, korvapuustin, luunapin, läimäyksen, luokasta poistamisen tai karsseriin eristäminen. (Iisalo 1989, 124 -139.) Ruumiillinen kurituskin on säilynyt melkein meidän päiviimme saakka. Vasta vuoden 1983 peruskoululaissa se kielletään: "Koska voimassaolevaan rikoslakiin ei riidattomasti sisälly ruumiillisen kurituksen ehdotonta kieltoa, on lakiin sisällytetty kansakoululain säännöstöä vastaava säännös, jolla ruumiillinen kuritus nimenomaan kielletään". (Ruuhijärvi 1985, 42 §.)

Ennen uskonpuhdistusta katolisen kirkon ja varsinkin pappien asema korostui ylitse muiden. Aikakauden uskomuksena oli, ettei Jumala ymmärrä muuta kuin latinan kieltä, jota vain papit osasivat. He toimivat välittäjinä ja tulkkeina ihmisen ja Jumalan välillä. Vaikka uskonpuhdistus osittain mursikin pappien erikoisaseman, vahvisti humanistinenkin latinakoulu aikansa sääty-yhteiskuntaa, missä oppineella ja erikoisesti opettajalla edelleen oli erittäin arvostettu asema. (Iisalo 1989, 20-50.) Voidaan sanoa, että käsitys opettajien erinomaisuudesta elää yhä. Kajaanissa tehdyissä opettaja- ja rehtoritutkimuksissa puhutaan opettajan ammattitaidon myytistä. Karjalaisen tutkimuksen mukaan suuri joukko opettajia ajattelee, että opettajaksi jotenkin pitää syntyä, ja että opettajilla on "geeneissä tietty latinki". Opettajalla uskotaan siis luonnostaan piilevän ominaisuuksia, mitä ei voi oppia, "se on verissä". (Karjalainen 1992, 33-34.)

Myytti on peräisin kreikankielisestä mytologiasta. Kreikankielessä se on alunperin tarkoittanut suullisesti kerrottua tai kirjoitettua tarinaa. Kulttuurissamme

elävillä myyteillä ja uskomuksilla on edelleen vahva vaikutus myös työyhteisöjen toimintaan. (Ruohotie 1985, 81.) Outi Mietala taas näkee säännöt, rutiinit ja myytit vallankäytön välineinä. Hänen mukaansa vain myyttien kautta voidaan saada aikaan todellisia muutoksia, jotka lopulta kumoavat vanhat rutiinit (hyötyrationalisuuden) ja säännöt (normit ja sanktiot). Tämän hän pitää välttämättömänä asiantuntijaorganisaatiota uudistettaessa. (Viitamaa-Tervonen & Mietala 1994, 33.)

Kirkko alkoi 1600-luvulla organisoida kansanopetusta uuteen malliin. Lukkarista, entisistä papin rengeistä, kasvoi ammattikunta, jolle säilytettiin monia uusia tehtäväalueita, joita papit eivät kyenneet tai ennättäneet tehdä. Syntyivät lukkarikoulut. Lukkarit muodostivat ensimmäisen kansanopettajien ammattikunnan, jonka pätevyysehdot määritettiin laissa, vuoden 1686 kirkkolaissa. Olennainen ero lukkarikoulun lukkariopettajan ja kotikoulun, kyläkoulun tai myöhemmän kiertokoulun opettajan välillä oli heidän pätevyytensä ja palkkansa. Lukkari oli virkamies, jolle seurakunta maksoi palkan, kun taas kyläopettaja oli "vapaan ammatinharjoittaja", jolle lasten vanhemmat antoivat pientä korvausta opetustyöstä, useimmiten hyvin vastahakoisesti. (Rinne & Jauhiainen 1988, 195-197.)

Kirkot olivat myöskin perustaneet jo 1700-luvulla rahvaalle tarkoitettuja pitäjänkouluja ja ns. kiertokouluja, jotka liikkuvat paikasta toiseen, taloihin, jotka antoivat tilansa koulun käyttöön. Ne eivät saaneet valtion tukea, vaan niiden ylläpitoon osallistuivat varakkaimmat talonpojat. Pitäjänkoulujen ja kiertokoulun tarkoituksena oli lukutaidon ja keskeisten kristinopin kappaleiden opettaminen lapsille ja auttaa nuoria läpäisemään rippikoulun. Opettajan tehtävä ei ollut mitenkään arvostettua eikä haluttua työtä. Yleinen käsitys oli, että kun ei kyennyt mihinkään muuhun tehtävään, niin saattoi ryhtyä opettajaksi. Niinpä tähän ammattiryhmään kuuluvia mainitaan "vanhoina raajarikkoina henkilöinä, jotka olivat kykenemättömiä muuhun työhön, ja heidän joukossaan

mainitaan erotettuja sotamiehiä, muonamiehiä ja mäkitupalaisia, raihnaisia torppareita, leskiä ja rampoja jne.” (Rinne 1986, 27-28.) Vielä 1900-luvun alussa 200 000 lasta kävi kiertokoulua. Ne loppuivat maastamme vasta 1930-luvun puolivälissä. Kiertokoulua voidaan pitää kansakoulun edeltäjänä, vaikka Suomessa oli vielä parikymmentä yksityistäkin kansakoulua ennen kuin saatiin yleinen oppivelvollisuuslaki. (Valtasaari 1966.) Viimeinen kirkollinen kansanopettaja poistui vasta 1951. (Rinne 1988, 434.)

3.2 Kansakoulu

“Ei kansakoululaitos synny yhdellä kertaa kuin ihminen, vaan kuin metsä meren jättämälle rannikkomaalle. Se syntyy jatkuvasti, se kehittyy, sen kehityskaudet ovat toisin ajoin vireitä, toisin ajoin hidastoimintaisia ja joskus se taantuukin aloittaakseen taas uuden nousukauden”, kirjoittaa Alfred Salmela. (Valtasaari, 1966, 29.) Samassa esityksessä hän arvioi vuotta 1856 siksi tähtihetkeksi, josta voidaan katsoa kansakoulun alkaneen: Suomen- ja ruotsinkielisen jumalanpalveluksen väliajalla Pietarissa oli keisari Aleksanteri II vaatinut lyhyessä istunnossa, että toipuakseen raskaista sotavuosista parempiin aikoihin, Suomen senaatin tulisi tehdä ehdotus siitä, miten tulisi helpottaa kansanopetuksen järjestämistä Suomen maaseutukunnissa.

Näitä kansakoululaitoksen tähtihetkiä A. Salmela mainitsee muitakin samassa kirjoituksessa. Ensimmäiset kansakoulun opettajat saivat tutkintotodistuksensa neljä vuotta aikaisemmin perustetusta Jyväskylän seminaarista vuonna 1867. Seminaaria johti Uno Cygnaeus, joka oli aikaisemmin toiminut Pietarin suomalaisen seurakunnan alaisena toimivan koulun opettajana ja johtajana sekä seurakunnan pappina. (Valtasaari 1966, 28-33.) Yli vuoden kestäneen Pohjoismaihin, Saksaan sekä Sveitsiin suuntautuneen tutkimusmatkan jälkeen Cygna-

eus laati ehdotuksen Suomen oloihin sopivan kansanopetuksen luonnoksen. Siitä tuli maamme ensimmäinen kansakouluasetus toukokuun 11. päivänä vuonna 1866. (Valtasaari 1966, 15-25.)

Tärkeänä kansanopetuksen käännekohtana voidaan pitää myöskin vuoden 1898 piirijakoasetusta, joka velvoitti kunnat perustamaan kansakoulun. Tärkeä oli myöskin vuoden 1905 päätös, jolla kansakoulun neljästä alimmasta luokasta tehtiin oppikoulun pohjakoulu ja vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki, joka määräsi kaikki lapset hankkimaan kansakoulusivistyksen. (Juva 1985.)

3.3 Oppikoulu

Näitä eri koulumuotoja kehitettiin niiden omalta perustalta ja toisistaan irrallisina. Muodostui kaksi yleissivistävää koulua: kansakoulu ja oppikoulu. Valtion oppikoulujen lainsäädännöllisenä pohjana on vuoden 1872 koulujärjestys, joka vähäisin muutoksin ja asetuksin säilyi peruskoulu-uudistukseen asti. Vuoden 1872 koulujärjestystä on luonnehdittu kouluhallinnollisesti patriarkaaliseksi ja rehtorivaltaiseksi, joka vaati ehdotonta kuria ja nöyryyttä kaikilta koululaitoksessa toimivilta. (Kiuasmaa 1982, 21.) Autonomian aikaisen säätyyhteiskunnan lakisäädöksenä se pitää sisällään niitä rakenteita ja näkemyksiä, joilla pyrittiin vakiinnuttamaan järjestys ja yhteiskuntarauha suuriruhtinaskunnassa.

Autonomian ajan hallintorakenteet, jonka yhtenä osana on koululaitos, juontuvat Ruotsin vallan ajoilta. Venäjä oli suurvalta eikä keisari pystynyt henkilökohtaisesti kiinnittämään huomiota Suomeen, riitti, kunhan suuriruhtinaskunnassa säilyi rauha. Se säilyi sitä paremmin, mitä pidemmälle Suomi sai säilyttää ja pitää yhteiskuntaolonsa ja hallintojärjestelmänsä. Lisäksi Suomen virkamiehet

hyväksyivät hanakasti tarjouksen siirtyä keisarihuoneen palvelukseen. "Virka-valtaisuus kasvoi entisestään ja äärimmäisten tulkintojen mukaan virkamies, (jollainen siis oppikoulun rehtori ja sen opettajatkin olivat), edusti keisarin lisäksi Jumalaa". (Huttunen 1994, 25-26.) Koululaitoksemme nykymuotoinen perusta luotiin siis autonomian ajan jälkipuoliskolla. Samalla tuli valtiosta ja kunnista koululaitoksemme ylläpitäjiä. Sitä ennen yleissivistävä opetustoimi oli ollut seurakuntien eli kirkonkokouksen järjestettävänä. (Iisalo 1989, 131-132.)

Koululainsäädäntö oli moniportainen ja hierarkkinen niin kuin koko muukin lainsäädäntö, jonka tunnusmerkkejä olivat esivaltakeskeisyys, kolleginen hallinto, hierarkkisuus ja muotoakeskeisyys. Tavat, seremoniat, etiketti, pukeutuminen, lojaliteetti jopa julkiset rakennukset yhdistivät hallintoa. Virkamies, jollainen oli oppikoulun rehtorikin, edusti esivaltaa, viime kädessä keisaria. Senaatti edusti ministeriöjärjestelmää. Keskusvirasto- ja lääninhallintojärjestelmä siirtyivät sellaisinaan autonomia-ajan Suomen hallintoon. Ne muodostivat valtion koneiston keskeiset osat ja pysyivät lähes muuttumattomina koko autonomian ajan. (Huttunen 1994, 26.)

3.4 Oppikoulun rehtori oli koulunsa johtaja, kun kansakoulun johtajaopettaja oli ensimmäinen vertaistensa joukossa

Oppikoulun rehtorin nimitti toimeensa kouluylhallitus tai senaatin talousosasto (As.kok. 1872/26, 88-89 §.), itsenäisyyden aikana kouluhallitus. Rehtorin valtaoikeudet olivat laajat erityisesti kurinpitoa ja opetuksen valvontaa koskeissa asioissa. Vuonna 1896 vielä lisättiin rehtorin kuunteluvollisuus vähintään kuuteen tuntiin viikossa, mistä oli pidettävä kirjanpitoa. (As.kok. 1896/25.) Valan antanut oppikoulun rehtori on säädösten valossa valtion valtuuttama kurin ja järjestyksen pitäjä, jonka tehtäviin kuului valvoa oppilaiden

ja opettajien elämää myös kouluajan ulkopuolella.

Oppikoulu oli koko historiansa ajan itsenäisempi ja traditionaalisempi kuin kansakoulu. Myöskin oppikoulun rehtori on, selvemmin kuin kansakoulun johtaja, esimies ja auktoriteetti. Koulun maine ja omaleimaisuus tiivistyivät sen rehtorissa. (Haavio 1968, 262-263.) Sääty-yhteiskunnassa oppikoulun opettajat edustivat ylintä yhteiskuntakerrosta ja heidän taustansa erosi huomattavasti kansakoulunopettajien taustasta. Oppikoulun opettajien sosiaalirakenne kuitenkin muuttui itsenäisyyden ajan alkuvuosikymmeninä. Palkkauksen jälkeenjääneisyys ja oppikoululaitoksen muuttuminen sotien jälkeen kansanvaltaisesti lehtorikunnan sosiaalista rakennetta, koska syntyivät maaseudun yksityiset oppikoulut ja kunnalliset keskikoulut. (Kiuasmaa 1982, 486.) Mutta oppikoulun ja oppineisuuden arvostus säilyivät, vaikka säätyjako lakkautettiinkin. Myöskin oppikoulun rehtorin status oli parempi kuin kansakoulun johtajaopettajalla.

Kansakoulun opettajat olivat selvästi oppikoulun opettajia alhaisemmalla tasolla, niin lähtökohtansa, koulutuksensa kuin palkkauksensakin suhteen. Oppikoulun opettajat saivat koulutuksensa yliopistossa ja he olivat lähes poikkeuksetta ylempisäätyisten perheistä. Kansakoulun opettajat taas tulivat maaseudun talonpoikaisväestöstä tai muusta keskiluokkaisesta tai sitäkin alhaisemmasta väestönosasta. Seminaarit olivat aluksi kansakoulupohjaisia, myöhemmin keskikoulupohjaisia. (Rinne 1988, 38.)

Myöskin kansakoulun johtajaopettaja erosi asemaltaan oppikoulun rehtorista. Koulunjohtajaksi nimettiin yksi joukosta. Hän oli edelleen opettaja, jonka johtokunta valitsi tehtävänsä muuta opettajakuntaa kuultuaan. (As.kok. 1957/24 7, 63 §; As.kok. 1970/443, 143 §.) Johtajaopettaja oli siis ensimmäinen vertaistensa joukossa, eikä häntä mielletty esimieheksi tai auktoriteetiksi siinä mielessä kuin esimerkiksi oppikoulun rehtori. Lisäksi suurin osa maamme

kansakouluista oli pieniä maalaiskouluja, joissa usein oli vain pari opettajaa. Lainsäädännöstä ja hallintohierarkiasta johtuen paikallisesti voitiin päättää hyvin vähän. Varsinaisesta johtamisesta ei voinut puhua, johtajaopettaja valvoi, että asiat sujuivat pykälien mukaisesti. Maalaiskouluissa johtaja asui koululla, tärkeänä tehtävänään myöskin koulukiinteistön huolto ja koulun ympäristön "kaunistaminen", joka sekin on laissa määrätty. Kansakoulun opettajankin tuli tuolloin asua koululla tai sen välittömässä läheisyydessä, "(...) ettei virkatehtävien suoritus kärsi asunnon etäisyyden takia (...)". (As.kok. 1958/321, 117-118 §.) Sotien jälkeinen aika, suuret ikäluokat ja 60-luvun muuttoliike ja väestön siirtyminen asutuskeskuksiin kasvatti kansakoulujen kokoa. Syntyi suuria yksiköitä ja kansakoulun johtajan asema muuttui, mutta varsinaisesti sen muutti peruskoulun tulo ja suurten ala-asteiden osalta vuoden 1978 rehtoriratkaisu, joka on nykyisen rehtorin virkajärjestelyn pohja.

Oppikoulun rehtorit järjestyivät omaksi yhdistyksekseen 1949. Tämän ansiosta heidän asemaansa ja työolojaan kohennettiin 1950-luvun alussa. Tuli kansliahenkilökuntaa ja palkkausta nostettiin. Ryhdyttiin pontevasti vaatimaan erityisen rehtorin viran perustamista, kun siihen asti rehtorille kuului runsaasti myöskin oppitunteja. Rehtori ammattina poikkesi selvästi opettajan ammatista, niin työtehtävien kuin asemansakin puolesta. Rehtorien aseman asteittainen, hidas paraneminen on heidän oman yhdistyksensä ansiota. Merkittäväksi muodostui elokuussa vuonna 1979 tehty sääntömuutos, jonka perusteella myös peruskoulun rehtorit voivat liittyä Suomen Rehtorit ry - Finlands Rektorer rf -järjestöön. Järjestöjulkaisuna on Rexi-lehti. (Kiuasmaa 1982, 420-421.)

3.5 Rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun: Peruskoulu

Kansalaissodan jälkeisistä ajoista lähtien on käyty keskustelua pohjakoulun ulottamiseksi koko ikäluokkaa koskevaksi yhtenäiskouluksi. Mutta varsinaisen konkreettisen sysäyksen todelliseen muutokseen antoi Kouluohjelmakomitean mietinnön valmistuminen vuonna 1959. Sitä seurasi kokeiluperskoulut ja peruskoulukomitea, joiden mietintöjen pohjalta syntyi peruskoululaki. Komitean mietintö rakentui malliin, jossa oli 6-vuotinen ala-aste ja 3-vuotinen yläaste. Eduskunta hyväksyi peruskoululain yksimielisesti, lukuun ottamatta ruotsinkielen asemasta käytyä keskustelua, joka äänestyksen jälkeen ratkesi siten, että toinen kotimainen kieli tuli kaikille pakolliseksi yläasteella. (Kiuasmaa 1982, 245,357,455-457.) Oppikouluväki esitti voimakasta arvostelua peruskoulua kohtaan: Ei uskottu täysin valikoimattoman oppilasjoukon mahdollisuuksiin selviytyä esim. vieraan kielen opiskelusta. Selvästi pelättiin totaalista koulutuksen tason laskua, joka heijastuisi ensin lukioon ja viimein korkeakouluopintoihin asti. Mutta poliittiset päättäjät näkivät yksimielisyyden siinä tilanteessa välttämättömäksi. Eduskunnassa korostettiin päätettävänä olleen lain merkitystä, jonka vaikutukset ulottuvat vuosikymmenien taakse. Peruskoululaki vahvistettiin 26.7.1968 ja siihen liittyvä asetus annettiin 26.6.1970. (Kiuasmaa 1982, 456-457.)

Lain kolmannessa luvussa säädetään koululaitoksen hallinnosta. Ylin johto kuuluu opetusministeriölle ja sen alaisena kouluhallitukselle. Kouluhallituksen alaisina piirihallintoviranomaisina ovat kansakouluntarkastajat tai, mikäli niin erikseen säädetään, lääninhallitukset. Kunnan kouluhallintoa varten on koululautakunta, jonka jäsenistä kahden tulee kuulua kunnan koululaitoksen opettajistoon. Varsinaisten jäsenten lisäksi kunnallisvaltuusto voi valita pysyviä asiantuntijajäseniä, joilla on puhevalta, muttei äänivaltaa kokouksissa. (As.-kok.1968/467, 8-9 §.)

Tässä laissa siis edelleen näkyy hallinnon vuosisatainen keskitetty perinne. Valtion kontrolli, tarkoin normitettu "virkatie" ohjaa, valvoo ja tarkastaa yhä edelleen. Mutta johtokunnat poistuivat kouluhallinnosta ja niiden sijaan tulivat kouluneuvostot. Niiden tarkoituksena oli edistää kodin ja koulun ja opettajien ja oppilaiden välistä yhteistyötä. Koulujen johtajat toimivat kouluneuvostojen sihteereinä. Ne saivat tehdä ehdotuksia koulua koskevista asioista, mutta mitään todellista valtaa ei niillä ollut. (As.kok.1968/467, 12 § sekä As.kok. 1970/443, 56 §.) Peruskoulu-uudistus paisutti hallintokoneistoa ja byrokratiaa. Läänintasolle perustettiin lääninkouluosastot. (As.kok. 1970/81, 4 §.) Kuntiin tuli uudet virkamiesryhmät: koulutoimenjohtajat ja -sihteerit. Joissakin kunnissa myöhemmin talous-, hallinto- ja opetuspäälliköt. (As.kok. 1968/467, 11 §.)

Uudistus käynnistyi Lapista vuonna 1972. Peruskoulujärjestelmään siirtyi viimeisenä pääkaupunkiseutu vuonna 1977. Yksityisten oppikoulujen liittäminen peruskouluun aiheutti monissa tapauksissa vaikeuksia. Siirtymävaihe oli pitkä, vasta syksystä 1981 lukien olivat maamme kaikki oppivelvolliset peruskoulun piirissä. (Kiuasmaa 1982, 458-459.) Alkoi rehtorien, opettajien ja koulun luottamushenkilöiden laajamittainen koulutus. Kuntien koulutussuunnitelmien laatiminen ja toteuttaminen piirijakoineen ja rakennustarpeineen oli suuri operaatio. Koulun sisällä eniten keskustelua herättivät 1960-luvun lopulla uuden peruskoulun tasokurssiratkaisu, kieliohjelma ja valinnaisuuden määrä sekä työtapojen muuttaminen oppilaskeskeisiksi. Keskustelu samoista asioista jatkuu.

4 MUUTTUVA PERUSKOULU PYRKII KEHITTÄMÄÄN OPPILAITOKSEN JOHTAMISTA

4.1 Peruskoulussa erilaiset johtajuustraditiot kohtasivat

Kun siirryttiin rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun, siirtyivät entiset kansa- ja kansalaiskoulun opettajat sekä oppikoulun opettajat yhteiseen peruskouluun. Kansalaiskoulunopettajista ja oppikoulun opettajista tuli aineenopettajia ja lehtoreita. Samoin peruskoulun johtajat tulivat eri koulumuodoista ja voidaan sanoa, että myöskin erilaiset johtamistraditiot kohtasivat. Oppikoulusta tuli auktoriteettirehtori, kurin ja järjestyksen pitäjä, koulunsa keulahahmo, jonka persoona lyö leimansa koko kouluun ja oppilaidensa mieliin ikiajoiksi. Kansa- koulusta taasen tuli johtaja, joka oli yksi vertaistensa joukossa, jonka johtamis- tyylillä ei saanut näkyä. Opettajien ohjaus tuli olla hienovaraista ja matalaprofiilista. Opettajanhuoneessa ja koulussa pyrittiin säilyttämään sopu ja rauha.

Peruskoulun yläasteen johtajalle oli asetuksessa säädetty rehtorin ja varajohta- jalle vararehtorin arvonimi. (As.kok. 1970/443 106 §.) Rehtorin toimivalta kuitenkin supistui entisestä ja samanaikaisesti juoksevien asioiden määrä kasvoi. Rehtorin toimenkuva peruskoulun alkuvuosina muistuttaa lähinnä kanslistin tehtävältä. Hän kokoaa tietoa ja välittää sitä eteenpäin. Hän tiedottaa ja toimeenpanee jonkun muun tekemiä päätöksiä. Rehtorin työmääräkin paisui entisestään ja tehtävältä on pitkä. (As.kok. 1983/476, 19 §.)

Sekä oppikoulun rehtorit että yläasteen rehtorit purkivat tyytymättömyyttään. Ainoana mahdollisuutena nähtiin vaikutusmahdollisuus oman järjestön, SURE:n kautta, mm. Rexi-lehden vuoden 1978 1. ja 3.:ssa numeroissa ovat valituksen aiheina kasvava työmäärä ja palkkauksen kehous. Elokuun alusta vuonna

1978 astui voimaan ns. rehtoriratkaisu jossa laissa säädetään, että lukiossa ja yläasteella on aina rehtori ja rehtorin virka ja ala-asteella 12-opettajaisissa ja sitä suuremmissa kouluissa, sekä erityiskouluissa, joissa pysyvästi on vähintään kolme perusopetusryhmää, joista ainakin yhdessä on yläasteen oppilaita. Tässä ratkaisussa jätettiin pienten ja keskisuurten koulujen johtajat ulkopuolelle. Ratkaisu koettiin vaikeana. Opettajat pelkäsivät, että rehtoreista tulee työnantajan edustaja ja epätoivottu pomo kouluun. Rehtorille kaavailtu uudellinen työaikamalli, eli virka-aika, puhutti rehtoreita. Kouluvirastojen johtajat taas ensi alkuun "karsastivat" virkarehtorien ammattikuntaa. (Vaherva1984 27-29.) Voidaan kuitenkin sanoa, että vuodesta 1978 lähtien rehtorin ammattikuva alkaa selkiintyä hitaasti kohti ammatillista rehtoriutta, mutta varsinaiseen professionaaliseen rehtorin ammattiin oli vielä matkaa.

4.2 Opetussuunnitelma johtamisen välineenä

Vaikka Suomessa oli siirrytty peruskouluun ja oli saatu aikaan koulu-uudistus koululain ja kouluorganisaation tasolla, ei ollut havaittavissa mitään muutosta opettajien luokkakäyttäytymisessä. Tästä syystä nähtiin tarpeelliseksi ja mahdollisuudet hyviksi koulun toiminnan kehittämiseksi. Koulun sisäisen toiminnan kehittämisen tärkeimpiä tavoitteita olivat oman toiminnan arviointi, kasvatuksen ja opettamisen kehittäminen sekä yleisen viihtyvyyden lisääminen. Pyrkimyksenä oli koko kouluyhteisön kehittäminen. Samalla pyrittiin selkiyttämään koulun kasvatustavoitteet. (Hämäläinen 1985, 7-16.)

Myöskin lainlaatijat olivat huomanneet, ettei peruskouluidea, siis kaikille samanarvoinen perusopetus, ollut toteutunut lain hengen mukaisesti. Touko-kuussa 1983 valmistunut peruskoululaki tarkensi aikaisempaa peruskoululakia. Lain eduskuntakäsittelyssä korostettiin peruskoulun yleistä, laaja-alaista

tehtävää ja hallitus esitti lakiehdotuksen perusteluissa, että peruskoulun opetussuunnitelma on laadittava siten, että koulun opetus antaa edellytykset jokaiselle jatkuvaan koulutukseen. Laki poisti peruskoulusta tasokurssit, jotka olivat rajoittaneet muutamien osalta jatkokoulutukseen pääsyn. Näiden päätösten velvoittamana tulee peruskoulun opetuksessa pyrkiä siihen, että koulunsa päättävälle nuorelle ovat avoimia kaikki jatkokoulutusväylät ja ne erilaiset tiet, jotka erilaisille elämänurille johtavat. (Peruskoulun luokanvalvoja, 1989.) Peruskoululain 2 §:ssä (As.kok. 1983/476.) määritellään koulukasvatuksen tavoitteet seuraavasti:

Peruskoulun tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaansa tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi, ja rauhantahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi.

Lisäksi samassa lain kohdassa sanotaan:

Peruskoulun tulee kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.

Vielä tarkennetaan samassa pykälässä, miten mainittuihin tavoitteisiin edetään:

Peruskoulun opetus ja muu toiminta tulee järjestää siten, että se antaa oppilaalle persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen, yhteiskunnan ja työelämän, ammatinvalinnan ja jatko-opintojen, elinympäristön ja luonnonsuojelun, kansallisen kulttuurin ja kansallisten arvojen sekä kansainvälisen yhteistyön ja rauhan edistämisen kannalta tarpeellisia valmiuksia sekä edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa.

Viimeinen kolmas momentti korostaa, että asetettuihin päämääriin pyritään kaikella koulun toiminnalla: ei vain pelkästään oppituntien tapahtumat, vaan koko koulu yhteisön toiminta kasvattaa lasta.

Peruskoulun päämääräksi oli asetettu oppilaiden kognitiivisen, emotionaalisen, fyysisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen. Lain 3. §:ssä annetaan lisäohjeita koulutyön järjestelyistä.

Peruskoulun kasvatus ja opetus on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Tehtävänsä hoitaessaan peruskoulun on

pyrittävä läheiseen yhteisymmärrykseen ja yhteistyöhön kodin kanssa tukemalla kotia sen kasvatustyössä.

Eduskunta lisäsi lakiin määräyksen siitä, että koulun tulee tukea kotia, ei vain pyrkiä, yhteistyöhön kotien kanssa. Se oli siis velvoite. (Peruskoulun luokanvalvoja, 1989.) Koulun tavoitteiden suuntainen toiminta edellyttää toiminnan ja ihmisten pätevää ohjausta, kirjoitti Kauko Hämäläinen kirjassa Koulun sisäinen kehittäminen. Hän korosti rehtorin merkittävää roolia koulun toiminnassa, rehtori on koulunsa toimitusjohtaja. Tämän tuli hallinnollisten tehtävien lisäksi pystyä ohjaamaan koulun ihmissuhteiden ja opetussuunnitelmien kehittämistä. (Hämäläinen 1985, 7-9.)

Kouluhallitus asetti vuosikymmenen (1980-luku) tavoitteeksi koulun laadullisen parantamisen ja delegoi tehtävän läänien kouluosastoille, jotka sitten käynnistivät rehtorien täydennyskoulutuksen. Lääninhallitusten luentopäivillä luennoi usein joitakin talouselämän ja liikelaitostenkin menestyneitä johtajia ja näiden kouluttajia. (Vaherva 1984, 111.) Heidän tarjoamansa tulosjohtamisen mallit, opinkappaleet ja sanasto tulivat lähes kokonaan amerikkalaisesta kulttuurista ja suurelta osin liikemaailman sovellutuksista. Talouselämänkin puolella tutkittiin johtamista ja panostettiin johtamiskoulutukseen. Rehtorit ja opettajat vierastivat sen kieltä ja mallia. Mutta silloin käynnistynyt koulun sisäisen toiminnan kehittäminen johti muutoskehitykseen, joka korosti koulun kehittämisen jatkuvaa prosessia: Koulun sisäisen toiminnan kehittäminen ei ole vain yksittäinen projekti, joka alkaa ja päättyy joskus, vaan sen tulee olla aina käynnissä olevaa koulun luonnollista toimintaa. (Lyytinen 1984, 1-2.)

Koulun kehittämisessä on kysymys muutoksesta ja ellei koulunjohtaja pysty johtamaan muutosta koulussaan, mikäli hän siis epäonnistuu innovaattorina, hän on epäonnistunut tulosvastuullisena johtajana. (Aho 1983, 7-8.) Mutta tulosvastuu ei koulun tasolla tarkoita samaa kuin liikemaailmassa. Kysymys ei ole organisaation tehokkuudesta, joka liikemaailmassa kulminoituu

voiton (tulosten) maksimointiin. Heikki Lyytinen näkee pedagogisen johtamisen hengen jonain muuna: silloisen uuden koululain tavoitteet olivat (ja ovat nykyisenkin koululain (As.kok.1998,2 §.) mukaan) hyvin abstraktisia. Mitä ne ovat konkreetteina tekoina ja miten niiden sanoman voisi kuvata tavoitteena? Se pitää kunkin kouluyksikön keskustella omalta kohdaltaan. Tässä työssä hän näkee rehtorin ihmiskäsityksen ja maailmankuvan tärkeyden. Koulun kehittämisen saa erilaisen luonteen ja suunnan, kun järjen ja tunteen mukanaolo hyväksytään. (Lyytinen 1984, 6.)

4.3 Koulun pedagoginen johtaminen

Koulun toiminta-ajatus ja sen päätehtävä on opettaa oppilasta oppimaan ja saada hänet kasvamaan ihmisenä. Tästä seuraa, että johtajan tärkeimmäksi tehtäväksi muodostuu koulun pedagoginen ohjaus. Hallintorutiinit ja koulun taloudenhoito tulee hoitaa, jotta organisaation arkielämä sujuu joustavasti. Mutta, mitä on pedagoginen johtaminen, tai miten sitä tulisi tehdä, ettei loukata opettajan autonomiaa? Kymen lääninhallituksen rehtorikoulutuksessa vuonna 1983 asiaa kysyttiin rehtoreilta. (Lyytinen 1984, 5-19.) Yleisin keino, rehtorien vastausten mukaan, oli tuntien kuuntelu ja niiden jälkeinen opettajien kanssa keskustelu. Varjopuolina mainitaan, että opettaja kokee rehtorin kuuntelun joskus loukkauksena, useimmiten kiusallisena ja rehtori puolestaan moniin varsinkin itselleen vieraan aineen aineenopettajan ohjaukseen itsensä ja kykynsä riittämättömiksi. Rehtorien vastauksissa näkyi tarve saattaa opettajat yhteistyöhön, joka lisäisi työviihtyvyyttä. Koko koulu tulisi saada mukaan ja kaikille opettajille tulisi suoda hyvät vaikutusmahdollisuudet, muutoin ei tapahtuisi uudistuksia. "Pedagoginen johtaminen on vaikeaselkoista ja epämääräistä." (Vaherva 1984,82.) Kävi myöskin ilmi, että rehtorit hyvin mieluusti jakaisivat tämän opetussuunnitelman seurantavastuun koko työyhteisönsä kanssa.

Monet rehtorit olivat myöskin huolissaan opettajien kasvatusvastuun heikkenemisestä. Todettiin opetuksen liiallinen teoreettisuus ja tietopainotteisuus sekä oppikurssien laajuus. Kouluun kaivattiin toimintaa, joka saisi oppilaat mielekkääseen puuhaan ja kaivattiin hyviä käytöstapoja ja koulun sääntöjen noudattamista. Mutta eivät toisaalta opettajatkään noudattaneet yhteisiä päätöksiä, siitä olivat rehtorit kaikilla kouluasteilla yksimielisiä.

Lääninhallitukset käynnistivät maanlaajuisen koulun sisäisen toiminnan kehittämisjakson. Koulun toiminnan kehittäminen riippuu johtajasta. Hän on sen käynnistäjä ja toiminnan ylläpitäjä, mutta ilman opettajakunnan suostumusta ja myötävaikutusta se ei onnistu. Hämäläisen (1986, 11) mukaan yhteistyötä edellyttäviä toimintoja ovat esim. oppiaineiden integrointi, tapakasvatus, työrauhan parantamistoimet, oppilasarvostelun kehittäminen, läpäisyaineiden opettaminen ja yleisesti työn arvostuksen opettaminen. Mikäli koulunjohtaja järjestää tähän mahdollisuuden ja vastaa siitä, että koulun koko henkilökunta puhaltaa yhteen hiileen, tavoite pedagogisesta johtajuudesta saavutetaan. Rehtorin uudenlainen rooli on lisännyt vuorovaikutusta ja sitä kautta rehtorin stressiä, sillä tehdyn stressitutkimuksen mukaan eniten hankaluuksia tuottaa rehtorille vaikeus tulla toimeen opettajakunnan kanssa. (Ojanen 1985, 71.)

4.4 Rehtorin asema organisaatiossa on epäselvä

Rehtori on koulutukseltaan edelleen opettaja ja hänellä on aina myöskin opetustunteja. Mutta opettajakuntaankin kuuluminen on ristiriitaista, koska hän on aina myöskin työnantajan edustaja. Lisäksi rehtorilla on monia muitakin rooleja työyhteisössä. Hänen tulisi olla hyvä kuuntelija ja avoin vastaanottamaan muiden esittämiä ideoita. Hänen tulisi olla helposti opettajakunnan, oppilaiden ja heidän huoltajiensa saavutettavissa. Toisaalta hänen tulee valvoa

opettajien opetusta ja sitä, että järjestys säilyy oppilaitoksessa. Hänen tulisi muodostaa alaisistaan keskenään hyvin yhteistyössä toimivia työryhmiä tai ainakin kehittää ja ylläpitää myönteistä ilmapiiriä opettajanhuoneessa. Koulun johtaminen on kuitenkin hyvin ristiriitaista: Kouluissa tarvitaan nykyisin vahvaa johtajaa, mutta kukaan ei todella halua vahvaa johtajaa. (Salo & Kuittinen 1999/2, 217.)

Peruskoulun alkuvuosina johtamisen teki vaikeaksi se, että lainsäädäntö rajasi rehtorin työn itse asiassa vain valvomaan koulua, vaikka pykälissä sanotaankin: (...)”johtaa, ohjata ja valvoa”. Johtajalla tulisi olla valtaa, jotta hän voisi johtaa, tai edes luvata jotakin, mutta sitä hänellä ei ole ollut. Tätä asiantilaa on korjattu vuosien 1983, 1984, 1991 ja 1998 koululainsäädännön uudistuksissa. Opetusministeriö asetti 31.1.1989 työryhmän, jonka tehtävänä oli koulutoimen sääntelyn purkaminen ja hallinnon hajauttaminen, sekä valtiosuusjärjestelmän yksinkertaistaminen. Työryhmän tuli käydä läpi peruskouluja, lukiota, iltalukiota ja kunnan kouluhallintoa koskeva lainsäädäntö ja tehdä ehdotukset tarvittavista uudistuksista. Lisäksi työryhmän tuli esittää rohkeasti kumottavaksi tarpeettomiksi katsomiaan säännöksiä. (Koulutoimen sääntelyn purkutyöryhmän muistio, 1989, 2.) Työryhmä tuottikin nopeasti tulosta. Norminantojärjestelmä purettiin. Valtiovallan tarkoin ohjatusta ja valvotusta koululaitoksesta tehtiin noin kymmenessä vuodessa, siis 1990-luvulla, kunnan koululaitos, joka päättää omista asioistaan ja on oman työnsä paras asiantuntija.

Rehtorin toimivaltaa laajennettiin, lakiin lisättiin mm. työpaikkademokratian edistäminen sekä koulutukseen osallistuminen. Myöskin johtokuntien vahvistettu asema ja rehtorin/johtajan asema käsiteltävien asioiden valmistelijana ja esittelijänä lisäsi hänen vaikutusmahdollisuuksiaan. (As.kok. 1983/476, 19 §; As.kok. 1984/718, 14 §.) Johtokuntien olemassaolo kuitenkin säädettiin harkinnanvaraiseksi vuoden 1992 koululaissa, jossa esitetään, että johtokunnan tehtävät voidaan siirtää myöskin kunnan jonkun muun toimielimen tehtä-

väksi. (As.kok.1992/707,13 §.) Läänien kouluosastoja lakkautettiin ja koulujen tarkastustoiminta loppui.

Vapaakunta-kokeilut 1980-luvun lopulla käynnistivät myöskin koulutoimessa erilaisia kokeiluja ja rohkaisivat rehtoreita tarttumaan jämäkämmin johtamiseen. Tuli lupa johtamiseen koulussakin. Eri asia sitten, miten se eri kouluissa onnistui ja minkälaisen vastaanoton sai opettajakunnassa rehtorin/johtajan toiminnan mahdollinen muuttuminen. Koululainsäädäntö on johdonmukaisesti kuitenkin raivannut esteitä pois. Vihdoin 1.1.1999 voimaan astunut Perusopetuslaki määrää: Jokaisella koululla,(...) tulee olla toiminnasta vastaava rehtori.(As.kok.1998, 8/ 37 §.) Tässä vihdoin kaikki koulunjohtajat ovat saman ratkaisun sisässä. Mutta rehtorin asema organisaatiossa on edelleenkin epäselvä. Rehtori on edelleenkin koulutukseltaan opettaja ja vasta rehtorin viran myötä saanut johtamiskoulutusta. Hänen asemansa epäselvyyttä lisää se, että hänet useimmiten on valittu opettajakunnasta, eikä hän koe olevansa työnantajansa edustaja, vaikka on esimerkiksi joutunut antamaan epämiellyttävän lomautusilmoituksen. (Tukiainen 1999,173.)

5 JOHTAMISESTA

5.1. Johtamista on tutkittu vasta viisikymmentä vuotta

Koska rehtoreilta nykyisin odotetaan selkeää johtamista ja heitä siihen myöskin jo jonkin verran koulutetaan, tarkastellaan tässä yhteydessä johtamista kirjallisuuden valossa. Pari sataa vuotta sitten ilmestyi englannin kieleen sana johtajuus. Mutta vasta toisen maailmansodan jälkeen tutkijat ovat vakavasti selvittäneet, miten johtajaksi tullaan ja miten johtajat vaikuttavat ryhmän suoritukseen ja mistä johtamistulokset riippuvat. Aikojen kuluessa on korostettu johtamisen eri puolia. Yliopistojen laboratorioissa tehdyt mallit on käytännössä testattu talous- ja liike-elämän piirissä. Tehdyt tutkimukset johtajan ominaisuuksista ja tulokseen vaikuttavista tekijöistä ovat olleet pohjana myöskin julkishallinnon johtamista koskevissa tutkimuksissa (Gordon 1983, 11-19) ja niitä on myöhemmin sovellettu myöskin esim. oppilaitoksen johtamista koskeviksi. (Ruohotie & Honka 1997, 265.)

Johtaja-käsitettä ei voida määritellä yksiselitteisesti, eikä koulunjohtaja- tai rehtori-käsitettäkään, koska johtajan asema ja tehtävät vaihtelevat suuresti eri organisaatioissa suuren liikelaitoksen pääjohtajasta pikku korjaamon nokkamieheen. Koulunjohtajan asemassakin on suuria eroja, kuten lukio, peruskoulu, erityiskoulu, pieni koulu maalla, iso kaupunkikoulu jne. Mutta johtajuudelle luonteenomaisia piirteitä pitää ammatissa olla, jotta voisi johtaa. Näitä on eri teoksissa (Gordon 1983, 14; Peltonen 1991, 7-8; Porenne & Salmimies 1993, 124-127; Huttunen 1994, 102-103; Ruohotie 1995, 296; Ruohotie & Honka 1997, 264.) kuvattu mm seuraavasti:

- Johtajalle on ylemmältä taholta annettu muita johtamaan oikeuttavat valtuudet, eli johtajan virallinen nimittäminen tehtäväänsä antaa hänen asemalleen

legimiteetin I. laillisuuden.

- Erityinen koulutus tai ammattikäytäntö on järjestetty ja professioammattiin vaaditaan jonkinlainen pätevyystesti.
- Johtaja voi delegoida tehtäviä edelleen.
- Johtajan tehtäviin kuuluu suunnittelu, päätöksenteko, toimeenpano ja valvonta.
- Varsinainen johtaminen kohdistuu enemmän ihmisiin, mutta myös asioihin.
- Johtajan tulee olla myös alaiensa opettaja ja ohjaaja.
- Yleensä johtaja ei tee samaa työtä kuin alaiset vaan keskittyy johtamiseen.
- Johtaja saa toimenpiteillään organisaation jäsenet toimimaan päämäärän edellyttämään suuntaan.
- Johtaja innovoi alaisiaan uuden luomiseen ja motivoi heitä.
- Ei ole olemassa yhtä ainoaa johtamistapaa. Monellakin eri tavalla on mahdollisuus päästä hyvään tulokseen.
- Johtamistaito on kehitettävissä oleva taito.
- Tärkeimpänä pidetään kuitenkin henkilön omaa motivaatiota eli halua kehittyä ja toimia esimiehenä.

Hyvän johtamisen salaisuutta on etsitty monin eri tavoin. Tarjolla on ainakin 300 erilaista johtamisen tekniikkaa tai mallia menestymiseen muotivirtausten mukaan. 1990-luvulle tultaessa on alettu yhä enemmän tajuamaan työyhteisön keskinäinen vuorovaikutus ja se, etteivät samat keinot aina anna toivottua tulosta, eivätkä eri henkilöt onnistu samoilla keinoilla. (Peltonen 1989, 70-71.)

5.2 Johtamistyyleistä

Aivan samoin kuin on vallalla käsitys opettajan roolista, että se olisi jotenkin geeneissä oleva ominaisuus, johtamistaitoja pidettiin myöskin synnynnäisinä persoonan piirteinä. Johtajia ei tehty, vaan he syntyivät ja löysivät kutsumuk-

sensa jollakin selittämättömällä tavalla. Uskottiin, että valta on annettu vain harvoille, joiden kohtalo ja perimä tekivät heistä johtajia. Kohtaloa ei voinut muuttaa esim. opiskelemalla johtajaksi. (Bennis & Nanus 1986, 11; Gordon 1983, 20-25.) Vaikka nykyisen käsityksen mukaan johtajaksi voidaan oppia ja kouluttautua, johtajalta kuitenkin edellytetään määrättyjä luonteen piirteitä ja pätevyyttä tehtävänsä suorittamiseen. Niitä voisi luonnehtia esimerkiksi seuraavaan tapaan (Johnsson 1989, 51-57.):

1) Halu toimia johtajana

Johtajan yleispätevyyttä ovat mm. johtajuuden kannalta tärkeät persoonallisuuden piirteet, jotka rakentuvat jo varhaisessa lapsuudessa ja nuoruudessa. Heissä korostuu tahto, itseluottamus ja kyky tehdä päätöksiä. Yleispäteviä tekijöitä ovat myös koulutuksen yhteydessä saatu johtajuuskoulutus ja elämänkatsomus.

2) Erityispätevyys

Eriyispätevyyttä on asianomaisen alan hallitseminen. Työn tekemisen yhteydessä hankittu kokemus sekä täydennys- ja jatkokoulutus, jotka lisäävät tätä erityisosaamista. Hyvä johtaja kouluttaa itseään jatkuvasti ja hän tiedostaa erilaisia johtamistyyliä.

3) Ihmissuhdepätevyys

Johtajuuden ihmissuhdepätevyyttä on kyky kommunikoida ihmisten kanssa: Kyky ymmärtää ja kuunnella heitä. Kyky saada ihmiset ajattelemaan ja toimimaan työtavoitteen mukaisesti. Ihmissuhdepätevyys on paljolti empatian ja persoonallisuuspiirteiden varassa, mutta on kehitettävissä asennemuutoksen ja koulutuksen kautta.

Amerikkalaisessa liikkeenjohdonkirjallisuudessa on puhuttu ihmisen itsensä toteuttamisen tarpeesta. Koska tarpeet ohjaavat kaikkea ihmisen käyttäytymis-

tä, tulisi johtajan tuntea näitä teorioita. Kuuluisimpia lienee Herzbergin teoria motivaatio- ja hygienie tekijöistä. Hygienie tekijät, kuten yrityksen hallinto, työnjohtomenettelyt, työolosuhteet ja palkka voivat toimia vain tyytymättömyyden lähteinä. Sen sijaan tyytyväisyyden lähteitä, jotka motivoivat ihmistä suurempiin ponnisteluihin, voivat olla vain työhön liittyvät seikat, kuten sen mielekkyys sinänsä, vastuun saaminen, menestyminen ja tunnustuksen saaminen. Ainakin yhtä tunnettu on Maslowin tarvehierarkia, jonka mukaan ihmisen tarpeet ovat tietyssä järjestyksessä. Fysiologiset ja turvallisuuden tarpeet ensin, sitten liittymisen ja arvostuksen tarpeet sekä lopuksi itsensä toteuttamisen tarpeet. Toimintaa motivoivaksi tekijäksi kukin tarve nousee vasta, kun aikaisempi on tullut tyydytetyksi. (esim. Gordon 1983, 25-39.)

Eräs kiinnostavista käsitteistä johtamisessa on johtamistyyli ja sen seurausten arviointi. Johtamistyyli vaikuttaa yrityksessä vallitseviin asenteisiin, ilmapiiriin ja tehokkuuteen. Johtamistyyleistä on olemassa kolme teoreettista lähestymistapaa: piirreteoria, käyttäytymisteoreettinen lähestymistapa ja olosuhteita korostava eli tilannekohtainen lähestymistapa. (Purhonen 1986, 1-3.)

Esimerkki piirreteoriasta on pitkäkestoinen johtajuustutkimus, johon osallistui kymmeniä tutkijoita Michiganin yliopistossa. Rensis Likert (1967, 3-46) ja hänen opiskelijoista koostuva ryhmänsä tutki kymmenen vuoden ajan laboratorionomaisesti ns. liukuhihnatyötä tekeviä työorganisaatioita. Saaduissa tuloksissa Likert kuvailee neljää erilaista johtamisjärjestelmää ja niiden piirteitä. Autoritaarisimmaksi Likert kuvaa järjestelmän numero yhden, jolle hän antaa nimen "riistävä autoritaarisuus" (exploitive authoritative). Siinä esimiehen ja alaisen suhdetta määrää molemminpuolinen epäluottamus ja pelko. Vuorovaiikutusta on vähän ja organisaation johdolla on käsissään kaikki valvontavalta ja päätöksenteko.

Hieman edellisestä poikkeava johtamisjärjestelmä saa nimekseen "hyväntah-

toinen autoritaarisuus” (benevolent authoritative). Siinä alaisen ja esimiehen välillä on jo hieman enemmän vuorovaikutusta: pelko ja epäluottamus on lievempää. Kuitenkin enin osa päätöksistä tehdään edelleen organisaation johdossa, mutta jonkin verran delegointia on tapahtunut keski- ja alemmalle johdolle.

Kolmannen järjestelmän nimi on konsultoiva (consultative) johtamisjärjestelmä. Siinä esimiehen ja alaisen vuorovaikutusta on kohtalaisesti, eikä sitä säätele pelko ja epäluottamus. Delegointia on tapahtunut entistä enemmän. Näitä kaikkia kolmea järjestelmää Likert pitää kuitenkin autoritaarisina. Neljäs järjestelmä on nimeltään ”osallistuva ryhmä” (participative group). Siinä työyhteisössä vuorovaikutus on laaja-alaista ja luottamuksellista, eikä johto ole keskittynyt niinkään valvontaan kuin tavoitteisiin ja menetelmien kehittämiseen. Tutkimuksessaan Likert teki yllättävän havainnon: mikä tahansa yllyke riitti nostamaan työtehoa. Työilmapiiri muuttui jo siitä hetkestä, kun työntekijöille vasta kerrottiin, että heidän työtään tullaan tutkimaan, ilman että oli tehty vielä ainoatakaan muutosta itse työhön tai johtamisstrategioihin. Työntekijöiden poissaolot loppuivat mittauksen ajaksi, myönteinen asenne työpaikkaa kohtaan lisääntyi, työmotivaatio kohosi ja työn tulokset paranivat. Likert tulkitsi tämän siten, että johto kohotti työntekijöiden itsetuntoa ja sai heidät tuntemaan itsensä tärkeiksi salliessaan tutkimuksen ja osoittaessaan mielenkiintoa muutoin hyvin yksitoikkoista työtä kohtaan. (Likert 1961, 174-177.)

Kurt Lewinin johtajuutta kuvaava malli lienee tunnetuin piirreteorioista. (Hermans 1995, 45-47.) Hän kuvailee kolmenlaista johtamistapaa ja niiden synnyttämää vaikutusta työyhteisöön.

1. Autoritaarinen johtamisilmasto on johtajakeskeinen. Siinä johtaja tekee kaikki päätökset. Työyhteisössä on vallalla voimakas kilpailu ja suuri itsekkyyys ja häikäilemättömyys. Jatkuvat ristiriidat jopa vihamielisyys ja kateus kuvastavat

ihmissuhteita. Toisaalta päätöksenteon helppous, selkeät käskyvaltasuhteet ja tiukka kuri luovat käskyvaltajohtamiselle otollisen ilmapiirin.

2. Demokraattisessa työyhteisössä saadaan aikaan yhteistyötä ja kaikista päätöksistä keskustellaan ryhmissä. Ilmasto rakentuu johtajan ja alaisten yhteisymmärryksen varaan. Työilmastossa vallitsee luottamus, arvonto ja ystävällisyys. Yhteinen osallistuminen tekee ihmisistä vastuuntuntoisia ja innostuneita. Tällainen työyhteisö vaatii jokaiselta paljon kypsyyttä ja itsenäisyyttä sekä itseluottamusta. Johtaminen tällaisessa ilmastossa ei ole käskemistä, vaan alaisen ja esimiehen välistä vuorovaikutusta.

3. "Antaa mennä" -johtajuusilmastossa johdon johtamistyyli on lepsua. Työpäikällä voi olla mukavaa, mutta epävarmaa, kun kukaan ei ota vastuuta mistään. Työtä tehdään hosuen ja vastuuntunnottomasti. Ristiriidat ja ongelmat jäävät ratkaisematta ja mielivalta heijastuu kaikkialle. Siellä vallitsee epäjärjestys ja hulina. Moderni versio tästä "laizzes-faire" -johtamisesta on "olla vaan ja ihmetellä".

Nämä eri johtamisen tyyli eivät aivan puhtaina esiinny niin kuin näissä malleissa, vaan johtamisen tyyli vaihtelee eri asteikossa samankin esimiehen käytöksessä. Likertin ja Lewinin luomia perusajatuksia ovat syventäneet Robert Tannenbaum ja Warren Schmidt. He löysivät lopulta seitsemän erilaista osallistumisastetta, joista johtaja voi valita kuhunkin tilanteeseen sopivan tyylin. Asteikossa vaihtelee johtajan ja alaisen osallistumisen osuus aina eri kerralla eri tavoin päätöksen teossa. (Hermans 1995, 47.)

Vielä pitemmälle tätä ajatusta on kehitetty "Vroom-Yetton"-mallissa. Sen perusideana on ajatus, että alaiset ovat sitä motivoituneempia tehokkaaseen työskentelyyn, mitä enemmän he ovat voineet osallistua päätöksen tekoon. Hyvä päätös on syntynyt silloin, kun on valittu paras monesta vaihtoehdosta ja

päätös on syntynyt yhdessä alaisen ja esimiehen yhteistyönä. Tätä mallia pidetään yhtenä parhaana ns. osallistuvan päätöksenteon mallina. (Hermans 1995, 48.)

Käyttäytymisteoreetikot ovat kehittäneet useita johtamistyylien luokituksia. Demokraattisissa johtamistyyliissä voidaan erottaa erilaisia vivahteita, kuten tehtäväkeskeisiä tai työntekijäsuuntautuneita malleja. Johtaja voi olla suuntautunut tehtäviin: työn organisointi ja työsuoritusten korostus nousee esiin. Tai johtaja ottaa enemmän alaista huomioon, hän on henkilösuuntautunut, jolloin työilmastoa leimaa avoimuus, ystävällisyys ja molemminpuolinen huomioonotto alaisen ja johtajan välillä. Johtamistapahtuma on niin monimutkainen ja alati muuntuva tehtävä, ettei ole järkevää pitäytyä vain yhdessä tai kahdessa tyyliässä, vaan vaihdella eri tyyliä tilanteiden mukaan. Siksi hyväksi johtajaksi aikovalle on eduksi tuntee eri johtamistyyliä, sillä olosuhteet sanelevat sopivimman tyylin. (Purhonen 1986,5-8; Määttä 1996,155.)

Koska piirre- ja käyttäytymistutkimus ei riittävästi selittänyt johtamistapahtumaa luotiin uusi olosuhteita korostava lähestymistapa. Amerikkalaisessa liikkeenjohdonkirjallisuudessa korostetaan esim. delegoinnin merkitystä. Johtajan on tärkeätä luottaa ihmiseen ja antaa hänelle mahdollisuuksia. Delegointi on periaatteessa tilapäistä vallansiirtoa, mutta yhä enemmän on alettu siirtää suurempia kokonaisuuksia pelkkien tehtävien sijaan. Delegointi on askel kohti suurempaa muutosta ja kokonaan toisenlaista organisaatiokulttuuria. On delegoitava jatkuvasti ja myös valtaa ja vastuuta. (Hermans1995, 57.)

Ohion yliopiston laajoissa tutkimuksissa päädytään johtopäätökseen, että johtajan tulisi kiinnittää huomiota sekä työn tuotokseen että ihmisiin ohjaustoiminnassaan. Teorioita kehiteltiin edelleen. Arveltiin, ettei ihannetyyliä löytisikään muutoin kuin ottamalla huomioon myös tilanne, jossa johtaja alaistaan ohjaa. Vielä pitemmälle teoriaa on kehitelty mallissa, jossa johtajan tulee

edellisten seikkojen lisäksi ottaa huomioon alaisensa ominaispiirteet ja ohjata kutakin alaistaan hänen ominaislaatunsa mukaisesti tätä motivoitessaan. Tässä mallissa johtajan tulisi tuntea kunkin alaisensa kypsyystaso tehtävien suorittamiseksi ja ohjata kutakin erikseen. (Ruohotie 1985, 51.)

Koulua voi kuvata oppivaksi organisaatioksi, joka tekee jäsentensä oppimisen helpommaksi ja alinomaan muuttuu. Oppivan organisaation määrittelyssä tutkijat painottavat oppimisen tapahtuvan pikemmin organisaation kuin yksilön tasolla. Ajattelussa korostuu tietoinen yhteistoiminnallinen muutos ja tavoitteellinen tulevaisuuteen vaikuttaminen. Oppivassa organisaatiossa ihmiset kehittävät koko ajan omaa kapasiteettiaan saadakseen aikaan haluamia asioita. Organisaatiossa rohkaistaan ja sallitaan yhteistoiminnallinen tavoitteiden muodostus ja ihmiset oppivat oppimaan yhdessä. Yksilö oppii, kehittyy ja antaa kaikkensa vain silloin, kun hän itse niin tahtoo. (Sarala & Sarala 1996, 12.) Lopputulosta parantaa molemminpuolinen luottamus toisen työhön, osaamiseen ja kehittymiseen. Lisätukea toisi, jos johto arvostaisi kaikkia oppilaitoksen työntekijöitä ja vastavuoroisesti henkilöstö arvostaisi johdon näkemyksiä ja kykyä ohjata oppilaitosta. Keskeisiksi tekijöiksi nousee jatkuva arviointi ja palaute kehityksen seurannasta. (Ruohotie 1994, 23.)

Johtamiskäyttäytymisestä eli johtamistyyleistä on muodostunut omia koulukuntiaan. Niiden avulla analysoidaan johtajia, koulutetaan ja kehitetään heitä. Tarjolla on esim. minuuttijohtamista, kriisijohtamista ja tavoitejohtamista. Tavoitejohtaminen on saanut suomalaisessakin yritys-elämässä merkittävän aseman. Tyypillistä tässä mallissa on se, että esimiehet ja alaiset yhdessä määrittelevät yhteisessä keskustelussa itselleen tavoitteet. Tämän jälkeen tarkennetaan organisaation jäsenten vastualueet ja tulostavoitteet. (Johnsson 1989, 65.) Tavoitejohtaminen, jota myös sanotaan tulosjohtamiseksi, on saanut merkittävän sijan meillä koulujen kehittämisessä 1980-luvulla. (Lonkila 1991, 1.)

5.3 Professiosta

Koulunjohtajan ja rehtorin ammattia ei ole aikaisemmin nähty itsenäisenä ammattina, professiona. Ammatista on puuttunut aiemmin elementtejä, joita täyteen ammatillisuuteen edellytetään. Mutta vähitellen lainsäädännön, työehtojen ja koulutuksen ansiosta rehtorit ovat saavuttamassa täyden ammattimaisen rehtorin aseman.

Yhteiskunnallisessa työnjaossa 1800-luvulla erikoistui ylimpien kerrosten kansanosasta kapeita ja pitkää koulutusta vaativia asiantuntija-ammatteja, kuten esim. papit, lääkärit ja tuomarit. Näille ammateille on tunnusomaista korkea koulutus ja yhteiskunnan kannalta välttämätön palvelutehtävä. Näissä ammateissa on tiedepohja ja kehittynyt kieli- ja käsitejärjestelmä. Ammatteja leimaa intellektuaalisuus ja niihin rekrytointi on kontrolloitua. Ammateissa on suuri autonomia. Lisäksi näiden ammattien harjoittajat nähdään homogeenisena joukkona, joilla on legitimiin profession eli ammatillisuuden identiteetti, arvovalta, arvo, rooli, intressit ja käyttäytymisnormisto. Ammatillisuuden säilymiselle on leimallista niiden suljettu ja itseään säätelevä koostumus ja niiden vallankäytön välineeksi nousee erityistieto. Ne ovat muista erottautuva ammattiryhmä, jolla on laillinen sosiaaliskulttuurinen asema, mutta ennen kaikkea ammatillisuudessa on kysymys ammatti- ja asiantuntijamonopolin pysyttäminen tietyllä reviirillä. (Rinne 1988, 6-9.)

Mutta itsenäisyyden aikana, koulutuksen lisääntyessä, ilmaantui monia ammattiryhmiä, jotka halusivat saada omalle ammattikunnalleen täyden profession. Esteenä tälle luettelee Rinne historiallisia taakkoja, kuten, naisvaltaisuuden (hoitotyö, opetus) tai liiallisen sitoutumisen ammattiyhdistystoimintaan. Uudempi ideologinen professiomääritys tulkitsee ammatillisuuden strategiaksi kontrolloida ja hallita oman sosiaalisen aseman kohoamista ja säilymistä. (Rinne

1988, 8.) Mutta Suomesta puuttuu useimpien angloamerikkalaisten ja manner-eurooppalaisten maiden tapaan julkisen sektorin johtohenkilöiden professio. (Huttunen 1994, 103.)

Koulunjohtamista ei ahtaan tulkinnan mukaan voida pitää erillisenä johtajan ammattina, ei ainakaan pienten koulujen. Vaikka suurten koulujen rehtorit keskittyvätkin lähes pelkästään johtamiseen, he ovat aina myöskin opettajia, joilla on opettajan tutkinto. Erillistä johtajan ammattitutkintoa rehtorilta ei edelleenkään vaadita, paitsi opetushallinnon tutkinto. Mutta paineita on erityisen rehtorikoulutuksen luomiseksi. Erillistä rehtorikoulutusta on annettu 1970-luvun lopulta lähtien eri puolilla maata, suppealle joukolle, pääsääntöisesti jo rehtorinvirassa oleville. Kouluhallituksen ryhmäkirjeet ovat olleet yksinä ohjenuorina ja opettajien ammattijärjestö ja rehtorien valtakunnallinen yhdistys ovat olleet mukana koulutuksen suunnittelussa. Suuren osan koulutuksesta kouluhallitus on delegoinut lääninhallitusten kouluosastoille, jotka ovat toteuttaneet rehtorien täydennyskoulutusta. (Vaherva 1984, esipuhe.) Jyväskylän yliopisto esimerkiksi on käynnistänyt rehtorikoulutuksen 1996.

5.4 Äänettömistä tiedoista ja taidoista

Professionaaliseksi tunnustettuun työhön on olemassa muodollinen koulutus, varsinainen ammattitaito opitaan työssä. Nämä äänettömät tiedot ja taidot syntyvät pitkäaikaisesta kokemuksesta jollakin alalla. Niiden omaksumiseksi ei riitä ohjeiden lukeminen ja mieleen painaminen, vaan ne kehittyvät ja syvenevät ainoastaan omakohtaisen käytännöllisen kokemuksen myötä. Äänetön osaaminen on epäonnistumisien, korjauksien, virhepäätelmien ja muuttuneiden käsitysten kokonaistulos, joka lopulta osoittautuu toimivaksi käytännössä. Äänettömiä tietoja ja taitoja on vaikea ilmaista. Ne eivät ole ilmaistavissa

yksiselitteisinä väittäminä ja puettavissa sääntöjen muotoon. Äänetön tieto hankitaan tyypillisesti pitkän ajan kuluessa harjaantumalla ja perehtymällä johonkin toimintakokonaisuuteen, jonka osa kyseinen tieto on. Sitä voidaan sanoa myös käytännön tiedoksi. Esimieheksi kehittämisessä tarvitaan runsaasti äänettämiä tietoja ja taitoja. (Niemelä 1988/3, 196-198.)

Koulun johtamiseen tarvitaan runsaasti näitä äänettämiä tietoja ja taitoja. Juhani Honka vertaa oppilaitoksen johtamisen taitoa laulunääneen. Sitäkin voidaan kehittää ja harjoitus tekee mestarin, vaikkei kaikista tulekaan tähtiä uutterasta harjoituksesta ja yrittämisestä huolimatta. Esimieheksi kehittyminen on monimutkainen, pitkä ja vaikeasti ennustettava prosessi, koska kehitystä ohjaa aiemmat kokemukset, koulutus, persoonallisuus ja joukko muita tekijöitä, kuten esim. erilaiset koulutustilaisuudet, toiset ihmiset (mm. kollegat, luottamusmiehet, alaiset, ystävät ja perheenjäsenet) eikä vähiten vastoinkäymiset (työtehtävissä tapahtuvat muutokset, siirto hierarkiassa alaspäin, tehdyt virheet, alaisten suorituksiin liittyvät ongelmat ...) sekä itse työtehtävät (kuten projektityö, hankkeiden käynnistysvaiheet, vastuu ja toimintavapaus). Mc Call & al (1998) lainaten Honka toteaa, että eniten esimiehen oppimiseen ja kehittämiseen vaikuttavat työstä saadut kokemukset. Työtehtävien haasteellisuus ja työn vaihtelevuus sekä vastoinkäymiset epäonnistumisen kokemuksineen johtavat minäkäsityksen tutkisteluun. (Ruohotie & Honka 1997, 274-275, 290.) Jukka Niemelän artikkeli Sosiologia-lehdessä (1988/3, 197-202.) näkee Woodia ja Jonesia lainaten äänettämillä taidoilla ja tiedoilla kolme ulottuvuutta:

1) Ensinnäkin rutiinitehtäviksi luokiteltuihin töihin liittyy kokemuksen kautta tapahtuva oppiminen. Rutiinit kehittyvät tietoisten ja tiedostamattomien prosessien vuorovaikutuksen kautta. Oppimisen tuloksena toiminnot sisäistetään ja tietoisuus häipyä taka-alalle. Esimerkkeinä mainitaan autolla ajaminen tai tanssitalo. Kun jokin taito on opittu se osataan "äänettämästi": toimintojen sijasta tietoisuus keskittyy niiden aikaansaamaan tulokseen. Juuri tämä

osaamisen muodostuminen rutiiniksi, sen näennäinen helppous, saa helposti aliarvioimaan sen suorittamiseksi vaadittavaa taitoa.

2) Toinen ulottuvuus korostaa sitä, että eri tehtävien suorittamiseen liittyy vaihteleva määrä tietoisuutta. Rutiiniksi muodostuneiden taitojen harjoittaminen vaatii paljon vähemmän tietoista toimintaa kuin outo tilanne, jonka hoitamiseksi rutiinit eivät riitä. Tarvitaan ammattikikkoja, eli on opittava keinoja oudon tilanteen hallitsemiseksi, jotta toimintojen sijasta voidaan jälleen keskittyä niiden aikaansaamaan tulokseen. Työtehtävien taidokas suorittaminen voidaan siten nähdä prosessina, jonka kuluessa työntekijät oppivat keinot poikkeavien tilanteiden hoitamiseksi. Ammattitaitoon kuuluvat siis työtehtävien rutiinimaisessa suorittamisessa vaadittavat perustaidot ja niitä täydentävät taidot. Täydentävät tiedot voivat koskea esim. materiaaleja, dokumentteja, koneita, asiakkaiden käyttäytymistä, työnjohdon ja työtovereiden käyttäytymistä.

3) Kolmas äänettömien taitojen ulottuvuus liittyy työprosessin kollektiiviseen luonteeseen, joka edellyttää työntekijöiltä yhteistoiminnallisia taitoja. Näistä taidoista mainitaan esimerkiksi aikatauluista kiinnipitäminen, toverillisuus ja toisen auttaminen. Erityisen tärkeänä taitona pidetään kykyä nähdä oma työ koko työprosessissa ja paikallistaa ongelmia toisiinsa liittyvissä töissä. Keskeisin ominaisuus äänettömässä osaamisessa on sellaista tietoa ja taitoa, jota työntekijä pystyy ilmaisemaan vain omassa toiminnassaan, mutta ei sanallisesti eikä irrallaan käytännöstä. Työn tekeminen yhtäältä edellyttää työntekijöiden yhteistoimintaa, mutta toisaalta työnjako johtaa usein tilanteisiin, joissa työntekijöiden välittömät edut joutuvat ristiriitaan. Epävirallisen kanssakäymisen avulla työntekijät pitävät yllä keskinäistä luottamusta. Ilman tätä luottamusta työn vaatima yhteistyö ja välittömästä eduntavoittelusta luopuminen ei olisi mahdollista. Lisäksi epävirallisessa kanssakäymisessä työntekijät hankkivat taitoja, jotka ovat hyödyksi yhteistoiminnassa. He saavat mm. käsityksen siitä, minkälaisia paineita virallisesta työnjaosta seuraa. Näin opitaan ymmärtämään,

että erilaiset häiriöt ja vaikeudet yhteistoiminnassa eivät johdu johdon tai toisten työntekijöiden pahasta tahdosta tai pelkästään virheistä vaan organisatorisista tekijöistä, joiden perustalta syntyy tietynlaista roolikäyttäytymistä.

5.5 Oppilaitoksen johtaminen onnistuu vain yhteistyössä henkilökunnan kanssa

“Johtaja tekee oppilaitoksen.” Ei ole olemassa pysyvästi hyvää oppilaitosta ilman hyvää johtajaa, mutta oppilaitoksen muuttaminen hyväksi kestää pitkän aikaa. Lisäksi oppilaitoksen johtamisessa tehdyt virheet ovat kohtalokkaita ja kalliita ja virheiden tekijät joutuvat harvoin tilille tekemisistään, koska ne paljastuvat vasta vuosien päästä, eikä silloinkaan välttämättä oivalleta, että on kysymys johtamisvirheestä, kirjoittaa Juhani Honka. Keskeisenä kysymyksenä hän näkee yhteyden, joka vallitsee johtajuuden ja opiskelijoiden oppimistulosten välillä. Hän kertoo perehtyneensä lähes sataan tutkimukseen, joissa on pyritty selvittämään johtamistaidon ja oppilaiden oppimistulosten välisiä yhteyksiä. Päätuloksena on itsestäänselvyys: “Hyvä johtaja - hyvät oppimistulokset”. (Ruohotie&Honka 1997,293.) Yhdysvalloissa tehdyt tutkimukset painottavat myöskin sitä, että taitavat rehtorit ja oppilaiden korkeat oppimistulokset korreloivat merkitsevästi. (Anderman, Belzer & Smith 1991; McKee 1991.)

Oppilaitoksen johtamiseen soveltuvat samat johtamisen pelisäännöt kuin yritysmaailmassakin ja koska oppilaitosmaailman johtamistoiminta kulkee vuosia jäljessä elinkeinoelämän johtamistoiminnasta, tulisi koulumaailman hänen mielestään “oikaista” eli oppia elinkeinoelämän virheistä, eikä kopioida niitä. Harvoin huippuopettajasta tulee hyvää johtajaa, toteaa Honka, varsinkin omaan oppilaitokseensa ja etenkin ne, jotka äänekkäimmin moittivat laitoksensa nykyjohtajaa, yleensä epäonnistuvat pahasti päästessään itse

johtamaan. (Ruohotie & Honka 1997, 263-266.) "Tulevaisuuden johtaja ei onnistu työssään yksin, vaan tavoitteiden saavuttaminen edellyttää monien ihmisten aktiivista sitoutumista ja tukea", jatkaa Honka samassa kirjoituksessa. (Ruohotie & Honka 1997, 293-294) Myöskin Tukiainen (1999, 1.) arvelee, että koulun ulkopuolelta tulevalla rehtorilla voisi olla paremmat mahdollisuudet tulkita koulun arvoperustaa ja koota aktiivinen opettajakunta parantamaan koulua, kuin että rehtori valitaan koulun sisältä.

Yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä koulun toiminnassa etsii Aimo Naukkarinen (mm Skrtic :ä lainaten) väitöskirjassaan, jossa hän kuvaa yhteisöllisyyttä yksilöiden ja ryhmien pyrkimyksenä yhteistoimintaan ja yhteiseen vastuuseen. Yhteisöllisyyden olemusta tutkielmassa tarkastellaan kone- ja ammattilaisbyrokratian kautta. Konebyrokratiaksi voidaan kutsua sellaista organisaatiota, jossa tehdään hyvin selkeää, rutiininomaista ja yksinkertaista työtä, kuten autotehtaan liukuhihnatyö. Ammattilaisbyrokratiasta esimerkkinä mainitaan koulu, jolle on ominaista monimutkainen ja asiakaskeskeinen työ. Työnjako perustuu tällaisessa organisaatiossa erikoistumiseen, jolloin työntekijän työn määrittelee ammatillistuminen. Tämä ammattiin valmistuminen tapahtuu kouluissa ja ammattiin sosiaalistumisen kautta. (Naukkarinen 1999, 100.)

Konebyrokratian luonteeseen kuuluu tiukka sidosteisuus. Työntekijät ovat kiinteästi riippuvaisia toisistaan ja mikäli yksikin liukuhihnalla epäonnistuu, sillä on merkitystä koko ketjulle. Ammattilaisbyrokratialle on ominaista löyhä sidosteisuus. Jokainen työntekijä, kuten opettaja koulussa, tekee työtänsä suoraan asiakkaan/oppilaan, ei kollegansa kanssa. Tästä johtuu, että työyhteisön jäsenten vuorovaikutus on useimmiten vähäistä, tavoitteet epämääräisiä ja henkilökohtaista tilivelvollisuutta ei juuri ole. Kun opettajat tekevät työtään eristyksissä heidän työtehonsa laskee ja stressi kasvaa. Naukkarinen jatkaa Weickiä lainaten, että koulun systeemiä leimaa opettajan henkilökohtainen ammatillinen autonomia sekä fyysinen ja looginen erillisyys. Yhteistyö eri työntekijöiden

välillä on useimmiten rajoittunutta, harvinaista ja heikkoa. Myöskin tiedonkulku on hidasta ja organisaatiossa yleensä vallitsee väliaikaisuuden tuntu ja sitä leimaa hajaannus ja epäsuoruus. (Naukkarinen 1999, 101; myöskin Salo & Kuittinen 1998, 215.)

Mikäli opettajat pyrkisivät toimimaan yhdessä sopimiensa tavoitteiden hyväksi, muuttuisi koulun ilmapiiri kilpailuhenkisestä yhteistoiminnalliseksi. Opettajan työssä menestyminen määräytyisi sekä oman suorituksen että kollegojen suoriutumisen kautta. Toiminnasta hyötyvät kaikki ja on helpompi ymmärtää, että oma suoriutuminen on tulosta keskinäisestä yhteistyöstä. Yhteistoiminnallisen koulun johtajan merkitys painottuu yhteisen vision ja yhteisten tavoitteiden löytämiseen, innovatiivisuuden ja yhteistoiminnallisuuden ylläpitoon. Yhteistoiminnallinen koulu pyrkii murtamaan kilpailuhenkisyyden ja sen etuina mainitaan kouluväen suoritustason nousu, itsetunnon vahvistuminen, aktiivinen oppiminen, sosiaalisten taitojen kehittyminen ja erilaisuuden parempi hyväksyminen ja sitä kautta työntekijöiden työssä viihtyminen paranee ja oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä voidaan vähentää tai estää. (Naukkarinen 1999, 103-104.)

5.6 Rehtori koulunsa muutosagentti

Koululainsäädäntö on muuttunut viimeisen kymmenen vuoden (1990-luku) aikana perinpohjaisesti. Aikaisemmin keskitetysti johdettu Suomen koululaitos on muuttunut yksittäisiksi kunnan kouluiksi, joita johtaa rehtori autonomisesti. Kun uusittu ja perattu koululaki astui voimaan 1.1.1999. (As.kok. 1998 /628.) se poisti myöskin ala- ja ylä-asteet syntyä peruskoulu, jonka johtaja on rehtori.

Rehtorin työkin on muuttunut kokonaan toisenlaiseksi. Ylemmältä taholta ei tule enää ohjekirjeitä, vaan yksittäisen koulun ja rehtorin pitää omassa työyhteisös-

sään pohtia, suunnitella ja konkretisoida oma työskentelynsä. Tehokas rehtori pystyy yksilöidysti näkemään, mistä osista hänen työnsä koostuu, jolloin hän pystyy myöskin vaikuttamaan työhönsä ja parantamaan toimintaansa. Rehtori luo visioita ja varaa aikaa yhteiseen suunnitteluun henkilökunnan kanssa, jolloin visiot konkretisoidaan ja valitaan strategiaan vaikuttavat tekijät. Luodaan yhteisiä tavoitteita, jotka eivät voi olla staattisia, vaan koulun kehittämisen pitäisi olla kokeilevaa ja avointa ottamaan vastaan myöskin koulun ulkopuolisia olosuhteita ja mahdollisuuksia. Taitava rehtori delegoi valtaa ja tehtäviä erilaisille koulunkehittämissiimeille. Näin hänelle vapautuu aikaa päätöksentekoon, jota Tukiainen (1999, 60-66) Leithwoodin ja Montgomeryn mukaan pitää rehtorin tärkeimpänä taitona. Tehokkaaksi ja taitavaksi rehtoriksi ei synnytä eikä aivan nopeasti kehitytä. Sen osoittaa seuraavalla sivulla oleva kuvio, joka on lainattu Kaarina Tukiaisen väitöskirjasta (1999, 64-65.)

Tämä sanallinen malli (kuvio 1) rehtorin toimintaprofiilista jakaantuu neljään hierarkkiseen tasoon, jossa ensimmäinen, matala taso kuvaa hallintorehtoria. Vähitellen, asteittain rehtorin ammattitaito monipuolistuu ja muut tasot kertovatkin rehtorin kasvusta työssään. Vihdoin neljäs taso on erittäin tehokas rehtori. Taitavaksi esimieheksi kasvaminen tämän mallin mukaan kestää vuosia, koska rehtorin pitäisi hallita aina edellinen taso niin hyvin, että se automatisoituu, ennen kuin hän on kypsä siirtymään seuraavalle tasolle. Rehtorin työn perimmäisenä tavoitteena Tukiainen (1999, 157.) näkee oppilaiden oppimistulosten parantamisen.

Taso	Tavoitteet	Strategian valintaan vaikuttavat tekijät	Strategiat	Päätöksenteko
4 (Korkea) Systemaattinen ongelman ratkaisija	<ul style="list-style-type: none"> * Valittu useista julkisista lähteistä * Erittäin kunnianhimoiset kaikille opiskelijoille * Muutettu lyhyen aikavälin suunnittelun tavoitteiksi * Käytetään aktiivisesti lisäämään opettajien tietoisuutta kehityssuunnasta 	<ul style="list-style-type: none"> * Yrityksenä vaikuttaa kaikkiin opiskelijaa auttaviin suoritustekijöihin * Erityisodotuksia strategian valintaan vaikuttaville tekijöille * Odotukset johdettu tutkimuksesta ja ammatillisista ennakkopäätöksistä 	<ul style="list-style-type: none"> * Käyttää laajaa strategia-valikoimaa * Valintakriteeri sisältää tavoitteet, strategian valintaan vaikuttavat tekijät, yhteyden sekä havainut esteet * Käyttää kauaskantoisia strategioita saavuttaakseen tavoitteet 	<ul style="list-style-type: none"> * Taitava käyttämään monia tapoja; vertaa tapoja asetelmaan ja työskentelee kohti korkeaa osallistumistasoa * Kasvatustavoitteisiin suuntautuvat päätöksentekoprosessit perustuvat henkilökohtaiseen ja ammatilliseen tietoon sekä tutkimustuloksiin * Ennakoi, tekee aloitteita ja monitoroi päätöksenteko prosesseja
3 Ohjelmajohtaja	<ul style="list-style-type: none"> * Valittu useista lähteistä, joista muutamit ovat julkisia * Poikkeukselliset oppilaat erityiskohde * Rohkaisee opettajia käyttämään tavoitteita suunnittelussaan * Muuttaa tavoitteita tarvittaessa tai erityistarpeen syntyessä 	<ul style="list-style-type: none"> * Yrityksenä vaikuttaa koulun opetussuunnitelmasta nouseviin tekijöihin * Erityisodotuksia strategian valintaan vaikuttaville tekijöille * Odotukset on johdettu henkilökohtaisista ja opetta jien kokemuksista sekä satunnaisesti tutkimuksista 	<ul style="list-style-type: none"> * Perustuvat rajoitettuun hyvin testattuihin strategioihin * Valinta perustuu oppilaiden (etenkin erityisoppilaiden), tarpeisiin, haluun olla reilu ja yhdenmukainen, sekä hallita aikaa tehokkaasti * Käyttää erityistekijä strategioita, jotka on paljolti johdettu henkilökohtaisesta kokemuksesta sekä järjestelmän suuntauksesta 	<ul style="list-style-type: none"> * Taitava käyttämään useita tapoja; valitsee tavan asian tärkeyden ja opettajakunnan osallistamistarpeen mukaan * Koulun opetusohjelmiin kohdistuvat päätöksentekoprosessit perustuvat henkilökohtaiseen ja ammatilliseen tietämykseen * Ennakoi useimmat päätökset ja monitoroi päätöksentekoprosesseja
2 Humanitaari	<ul style="list-style-type: none"> * Johdettu uskonnuksesta henkilösuhteiden tärkeydestä tehokkaalle koululle = onnellinen koulu * Tavoitteet saattavat olla kunnianhimoisia, mutta kohteeltaan rajoittuneita * Tavoitteita ei käytetä systemaattisesti suunnittelussa * Tavoitteet muutetaan tarvittaessa 	<ul style="list-style-type: none"> * Yrityksenä vaikuttaa ihmissuhteisiin vaikuttaviin tekijöihin * Strategian valintaan vaikuttavien tekijöiden odotukset ovat kunnianhimoisia, mutta epämääräisiä * Odotukset on pääosin johdettu henkilökohtaisista kokemuksista ja uskonnuksesta 	<ul style="list-style-type: none"> * Valitsee ihmisten välisiin suhteisiin kohdentuvia strategioita * Valinta perustuu näkemykseen hyvästä kouluympäristöstä, näkemykseen omasta vastuusta sekä halusta helpottaa opettajakunnan työtä * Vähättelee systemaattisia tekijäspesifejä strategioita 	<ul style="list-style-type: none"> * Käyttää enimmäkseen osallistavia päätöksentekomuotoja, jotka perustuvat voimakkaaseen motivaatioon osallistaa opettajakunta niin, että he ovat onnellisia * Yrittää olla proaktiivien koulun ilmapiiriin vaikutta vissa päätöksissä, mutta erittäin reaktiivinen kaikilla muilla alueilla lukuunottamatta vaadittua toimintaa
1 (Matala) Hallinnoitsija	<ul style="list-style-type: none"> * Johdettu henkilökohtaisista tarpeista * Kohdentuu mieluummin koulun hallintoon kuin oppilaisiin * Opetukselliset tavoitteet tarkoitettu opettajille ei rehtorille * Tarpeen vaatiessa tavoitteet muutetaan toisiksi 	<ul style="list-style-type: none"> * Yrityksenä vaikuttaa koulun olemukseen ja päivittäiseen toimintaan (pääosin ei-luokkahuone tekijöihin) * Strategian valintaan vaikuttavien tekijöiden odotukset ovat epämääräisiä * Odotukset on johdettu henkilökohtaisista kokemuksista 	<ul style="list-style-type: none"> * Valitsee strategioita, jotka perustuvat henkilökohtaiseen tarpeeseen ylläpitää hallintokontrollia ja jättäytyä luokkahuoneen ulkopuolelle * Strategiat rajoittuvat usein auktoriteetin käyttöön ja auttavat opettajakuntaa rutiiniasioissa * Asennoituu erityissuuntautuneisiin strategioihin ylimielisesti, jos tilanne niin vaatii 	<ul style="list-style-type: none"> * Käyttää enimmäkseen auto-kraattisia päätöksenteko muotoja * Päätöksentekoprosessit suuntautuvat kohti pehmeää koulunhallintaa perustuen henkilökohtaisiin informaation lähteisiin * Päätöksentekoprosessit ovat reaktiivisia, ristiriitaisia sekä harvoin monitoroituja

KUVIO 1. Rehtorin toimintaprofiili (Tukiainen 1999) Leithwood & Montgomeryn mukaan.

Toinen suuri koulua koskeva muutos on uudenlainen käsitys oppimisesta. Tieto uudenlaisesta tiedonkäsityksestä ja oppimisen malleista saavuttaa hyvin hitaasti opettajat. Ongelmana on, ettei suurta osaa opettajista tämä tieto ei ole vielä tavoittanut. (Virkkunen 1994, 12.) Yhteiskuntaamme kuvataan sanalla tietoyhteiskunta, mikä muuttaa työelämän luonteen. Työssä tarvitaan erilaisia taitoja ja tietoja kuin aikaisemmin. On tiedettävä, missä tietoa on, miten sitä hankitaan, muokataan ja mihin sitä voi käyttää. Oppiminen ja opettaminen ei voi olla samanlaista kuin ennen eikä koulun tuottamat tuloksetkaan.

Opettaminen ja oppiminen saavat aivan uuden sisällön kumulatiivisesti kasvavassa tiedon yhteiskunnassa. Oppilaan kannalta on erittäin suuri merkitys sillä, mikä on opettajan käsitys oppimisesta, miten hän opettaa ja minkälainen on opetuksen laatu. Mikäli opettajalla on näkemys, että hänen tärkein tehtävänsä on tiedon siirtäminen ja oppilaan käyttäytymisen muuttaminen, puhutaan behavioristisen koulukunnan käsitteisiin nojaavasta oppimiskäsitteestä. Yleisesti ollaan kuitenkin nykyisin sitä mieltä, että kognitivismiin perustuvilla oppimisen selitysmalleilla on paremmat edellytykset kuin behavioristisilla teorioilla kehittää ymmärrystä oppimisesta.

Behavioristinen käsityskanta etsii oppimisvaikeuksien syitä oppilaan psyyssisistä ominaisuuksista taikka opetusjärjestelyistä. Kun uudempi käsitys oppimisesta panee suuren painoarvon sille tiedolle, joka oppilaalla on ennestään sekä oppilaan sisäisille malleille oppimisesta. (Kangasniemi 1993, 56; Kristiansen 1998, 18-19.) Tämä käsitys näkee ihmisen aktiivisena ja tavoitteellisena informaation vastaanottajana, käsittelijänä ja tuottajana. "Tärkein yksityinen tekijä, joka vaikuttaa oppimiseen on, mitä oppija jo tietää." (Kristiansen 1998, 26.)

Oppiminen on oivaltamista, tiedon jäsentämistä, asioiden selvittelyä ja yhdistelyä. Tällainen oppiminen on palkitsevaa, hauskaa ja innostavaa. Nykyisen

koululain henki edellyttää, että oppiminen olisi juuri tällainen dynaaminen, kehittyvä, elinikäinen prosessi. (Kuusinen 1991, 48-60; Virkkunen 1994, 10-15; Kristiansen 1998, 20-21.) Ruohotie(1998, 9-12.) puhuu lisäksi sosiokonstruktivisesta oppimiskäsityksestä, jonka mukaan oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Sosiaalisella vuorovaikutuksella on hänen mukaansa myös keskeinen rooli oppimisessa. Tällainen yhteistoiminnallinen oppiminen monipuolistaa ja avartaa tehtäviä ja synnyttää uusia odottamattomia tilanteita ja kokonaisuuksia. Tehokkaimmillaan oppiminen on silloin, kun johtajat, opettajat ja oppilaat osallistuvat yhdessä ongelmanratkaisuun.

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA SEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimustehtävä

Koska koululle on jo 1980-luvulta lähtien lisätty hallinnollista valtaa ja yksittäiset koulut velvoitetaan tekemään omat opetussuunnitelmansa, koulun johtamisesta ja johtajan toiminnasta muodostuu koulun avaintehtävä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa rehtorin tehtävät. Tutkimus jäsenyi työn kuluessa siten, että ongelmiksi valittiin kysymykset:

1. Mitkä työtehtävät tai työsi eri puolet olet kokenut mielenkiintoisimmiksi tai eniten tyydytystä tuottaviksi? Mainitse viisi.
2. Mitkä työtehtävät koet vaikeimmiksi ja jos voit vastata, niin miksi? Mainitse viisi.

Koska tutkimuksessa haluttiin saada kattava kuvaus rehtorin arkipäivän toiminnasta, pyydettiin rehtoreita kertomaan, miten he jakavat aikansa eri tehtävien kesken sekä arvioimaan työmääränsä viikossa ja luettelemaan vähintään kolme hallinnollista ja vähintään kolme pedagogista tehtävää. Myöskin kysyttiin rehtorin ikä, sukupuoli, kouluaste ja virkavuodet rehtorin tehtävässä, joita on käytetty taustamuuttujina. Lisäksi kysyttiin, miten koulut olivat konkretisoineet abstraktit kasvatustavoitteet: tasapainoinen, terve, vastuuntuntoinen, luova, itsenäinen, yhteistyökykyinen ja rauhantahtoinen.

6.2 Tutkimusmenetelmät ja mittari

Tutkimus tehtiin lukuvuonna 1991-92 kyselylomakkeella. Tutkimus on luonteeltaan kuvaileva ja kartoittava ja tulostuksessa on käytetty kuvailevia tunnuslukuja. Kyselylomaketta testattiin Heinolan kurssikeskuksessa keväällä 1991 keskisuomalaisella "Koulun sisäisen toiminnan kehittämisen" kurssilla ja sieltä saadulla palautteella päädyttiin muuttamaan lomaketta niin, että suoriin kysymyksiin saatiin avoimia vastauksia. Ehkä näin tuli esiin enemmän vastaajan omia mielipiteitä ja "syvempää" tietoa.

6.3 Tutkittava joukko ja vastaajien esittelyä

Lomake lähetettiin kaikille silloisen Keski-Suomen läänin rehtorikoulun johtajille, joiden osoitteet saatiin Keski-Suomen läänin kouluosastolta. Mukaan tuli kaikki lukiot ja yläasteen koulut, mutta suuri osa ala-asteen kouluista ja erityiskouluista jäi ulkopuolelle, koska tutkimus haluttiin rajata koskemaan rehtorikouluja. Näitä oli silloin 106, joista ala-asteen kouluja oli 25, yläasteen 36, erityiskouluja 13 ja lukioita 28. Koska vastauksia ensi alkuun saatiin vain 40, lähetettiin uusintakysely joulukuussa vuonna 1991. Vastauksia palautui kaikkiaan 86 kpl eli 81 %. Näistä 75 kpl, 70 % oli vastannut kysymyksiin, loput 11 palautui vastaamatta. Rehtori oli kuudessa koulussa vaihtunut aivan äskettäin, eikä hän katsonut voivansa vastata. Kolmessa koulussa virka oli täyttämättä, kaksi rehtoria ei ennättänyt vastata ja yksi rehtori oli pitkällä virkavapaalla, eikä halunnut vastata.

TAULUKKO 1. Rehtorien vastausten jakautuminen koulumuodoittain (n=75):

Koulumuoto	lukumäärä	%-vastanneista
1. ala-aste	17	22,7 %
2. ylä-aste	26	34,6 %
3. lukio	21	28,0 %
4. erityiskoulut	11	14,7 %

Yhteensä	75	100.0 %

Vastauksia tuli kohtalaisen hyvin, vaikka ajankohta oli poikkeuksellinen. Valtion taholta tulivat ensimmäiset ns. säästöpäätökset ja työsuunnitelmaa varten annettiin useita toisistaan poikkeavia ohjeita, joten rehtorit joutuivat muuttamaan työsuunnitelmaansa alkuperäisestä koulujen jo alettua ja rehtoreilla oli tavallista enemmän työtehtäviä. Lisäksi kyselylomaketta olisi pitänyt parantaa ja lyhentää.

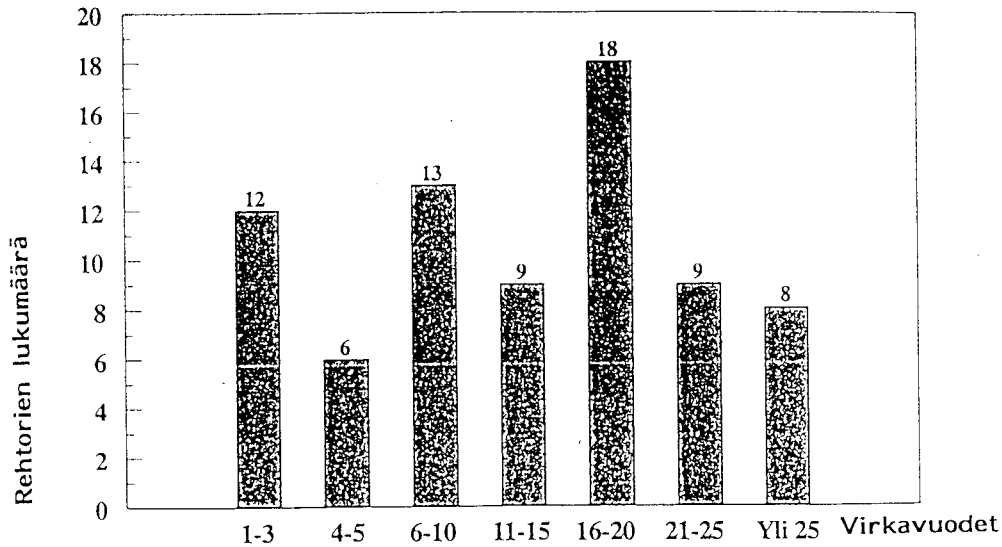
TAULUKKO 2. Rehtorien ikäjakauma sukupuolen mukaan (n=75)

Sukupuoli	Ikä vuosina			N	%
	34-39	40-49	50-59		
mies	8	19	36	63	84
nainen	1	5	6	12	16

	9	24	42	75	100

Runsas puolet rehtoreista oli yli viisikymppisiä miehiä eikä suurta muutosta ole

tapahtunut vieläkään: joka toinen suomalainen rehtori on yli viisikymppinen mies koko maan kattavan tutkimuksen mukaan. (Tukiainen 1999,73.) Muutosta on kuitenkin tapahtumassa. Naisrehtorien osuus on kasvamassa, Suomen Rehtorit ry:n jäsenluettelon mukaan nykyisin kolmannes rehtorikunnasta on naisia ja myöskin sukupolven vaihdos on tapahtumassa.



KUVIO 2. Rehtorien työvuodet koulunjohtajana (n=75)

Kuviossa 2 rehtorit on ryhmitelty virkavuosien mukaan. Yli kaksikymmentä vuotta virassa olleet rehtorit (n. 20 %) ovat kokeneet kaikki sodan jälkeisen ajan muutokset ja ovat joutuneet sopeutumaan moneen perinpohjaiseen kouluelämän muutokseen. Muutamassa vastauksessa tuskaillaankin alituista muutosta. Keski-Suomessa on runsaasti hyvin suuria kouluja. Kolmannes vastaajien kouluista on yli 300 oppilaan kouluja, parissa yli 700 oppilasta. Henkilökuntaakin kouluissa on usein 50 ja ylikin. Hallinnoimista haittaa lisäksi luokkien hajasijoittelu. Osa luokista toimii kilometrien päässä varsinaisesta emokoulusta, mikä estää tiedon kulkua. Kouluissa ei aina ole tilojakaan koko kouluväen yhteisiä tilaisuuksia varten ja monet rehtorit kertovat puutteellisista opetusvälineistä tai koulun remonttien siirtymisestä, kun kunnassa jotakin muuta kohdetta pidetään tärkeämpänä. Oppilasmäärät ja opettajien lukumäärät liitteissä 3 ja 4.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

7.1 Rehtorin työtehtävät

Tulosten käsittelyn aluksi koottiin kyselylomakkeista rehtorien mainitsemat työtehtävät ja luokiteltiin ne faktorianalyysillä. Aikaisemmissa tutkimuksissa Vaherva (1984, 58 ja liite 1) oli kerännyt rehtorien vastauksista tehtäväluettelon, jossa rehtorin erilaisten tehtävien lukumäärä lähentelee sataa. Samassa tutkimuksessa, kun tehtäväluettelo faktorianalyysillä oli tihennetty, erottui joukosta selvästi neljä eri ulottuvuutta, joilla alueilla rehtori toimii. Hän on hallintojohtaja, pedagoginen johtaja, henkilösuhteiden hoitaja ja koulun toiminnan organisoija. (1984, 66-71.)

Omassa tutkimuksessani myöskin erottui selvästi neljä erilaista luokkaa, joita voidaan luonnehtia samoilla nimillä. Työtehtävätkin ovat samoja eri koulutyypistä riippumatta: ei syntynyt eroja tehtävien suhteen, ei sukupuolten välillä, ei eri koulumuotojen välillä eikä vähän aikaa virassa olleiden tai pitempään palvelleiden välillä. Tässä tutkimuksessa kuitenkin muodostui lisäksi ryhmä vastauksia, joihin aikaisemmista tutkimuksista ei löytynyt nimeä. Vastaajat arvostelevat itseään, tai riittämättömyyttään sekä kertovat jaksamisestaan. Rehtorit eivät yleensä näe ongelmien syitä omassa itsessään, koulutuksen tai kokemuksen puutteessa tai muissa henkilökohtaisissa ominaisuuksissaan, vaan syyt ovat ulkopuolella, yhteistyökumppaneissa, ajan ja muiden resurssien niukkuudessa ja byrokraattisessa hallinnossa kirjoittaa Vaherva 1984,110.

Rehtorit käyttävät paljon aikaa pedagogiseen ohjaukseen, vaikkeivät sitä tiedostakaan, mutta pedagoginen johtajuus on edelleen jäsentymätöntä. (Taulukko 3.)

TAULUKKO 3. Rehtorien työtehtävien jakaantuminen hallintotehtäviin ja pedagogisiin tehtäviin. (n=75). Taulukossa on merkitty hallintorutiineiksi paperityöt (H) ja pedagogisiksi toimiksi ihmisten kanssa toimiminen ja heidän työhönsä vaikuttaminen (P). Prosenttiluvut ilmaisevat mainintojen kokonaissummasta %-osuuden.

Arkirutiinit / konfliktit	1,5 % P
Ylioppilaskirj./eril. valvonnat	1,5 % H
Päivittäiset tapahtumat / työn organisointi	4,0 % P
Kodin ja koulun yhteistyö, oppilashuolto, keskustelut oppilaan kanssa	5,0 % P
Posti, paperisota, tilastot	5,0 % H
Opetuksen seuranta, huoli ja vastuu opetuksen laadusta	5,0 % P
Erilaiset projektit, kokeilut, juhlat, yhteiset tilaisuudet ja niiden järjestäminen	6,0 % P
Työsuunnitelmat ja työjärjestyksiin liittyvät asiat, kurssisuunnitelmat	8,0 % H+P
Kehittämiskeskustelut, motivaation kohottaminen ja yhteisten pelisääntöjen luominen	9,0 % P
Kokoukset ja niihin liittyvät asiat	10,0 % H
Virkavapauksien myöntämiset, sijaisten hankinta ja rekrytointi, rekisterit	12,0 % H
Taloudenhoito, kiinteistö, remontit, rakentaminen	16,0 % H
Opettajan työn tukeminen, hyvän työilmaston luominen, kahdenkeskiset keskustelut	16,0 % P
	100,0 %

Hallinnollisiin säädöksiin liittyvissä maininnoissa ilmenee rehtorien vähäinen päätösvalta. Harvoin hän voi puuttua henkilöstövalintoihin, vaikka joissakin

vapaakunnissa on kokeiltu mallia, joissa rehtori valitsee henkilökunnan, siis myös opettajat. Taloudellisissa kysymyksissäkin rehtorin kädet on sidottu, taikka valta on näennäistä. Johtamisen esteeksi koetaan myös riippuvuus kouluvirastosta tai koululautakunnasta. Ongelmallista on myös omien tuntien sijoittelu työjärjestykseen. Toisaalta noin kolmannes vastaajista ei koe tämänkaltaisia ongelmia lainkaan. Virkaehtosopimus tai ammattiyhdistys koetaan muutamassa koulussa pulmalliseksi ja säästöpäätökset kiristävät ilmapiiriä.

7.2 Rehtori puurtaa työssään viikonloput ja lomansakin

Rehtorit siirtyivät ns. virka-aikaan vuonna 1978, jolloin määriteltiin heidän työaikansa, ottaen kuitenkin huomioon rehtorin työn erikoislaatuisuus: Hänen tuli olla tavoitettavissa muinakin aikoina kuin virastoaikana, esimerkiksi vanhempainilloissa. Tässä tutkimuksessa kysyttiin, miten paljon rehtori työskentelee viikoittain ja miten hän jakaa työaikansa eri tehtävien kesken.

TAULUKKO 4. Rehtorien viikoittainen työaika 1.8.-31.10.1991 välisenä aikana. (n=75).

16 rehtoria	25 rehtoria	20 rehtoria	7 rehtoria	7 rehtoria
35 - 39 h/ viikko	40 - 44 h / viikko	45 -49 h/ viikko	50 - 54 h/ viikko	55 -70 h/ viikko

Kun tarkastellaan rehtoreiden viikoittaista työmäärää, niin vain noin 20 % kyselyyn vastanneista rehtoreista kykeni tekemään tehtävänsä suunnilleen virka-ajan puitteissa. Rehtoreista 80 % tekee yli 40-tuntisia työviikkoja ja viidennes rehtoreista puurtaa illat ja viikonloputkin työnsä ääressä. Vastauksissa ilmeni henkilökohtaisia ilmauksia kuten: (...) "tippaakaan en liioittele"(...), (...) "vaikka en ole työnarkomaani"(...), (...) "en ole kirjannut työpäivieni

pituutta, mutta ei syksy ole poikkeus, pitkää työpäivää teen ympäri vuoden”(…), (…)" tämä on kokonaisvaltaista työtä"(…), (…)"Valehtelematta!"(…). Useissa vastauksissa todettiin, että virallinen virka-aika ei riitä rehtorille. Päivä kuluu pienten juoksevien asioiden hoitamisessa ja vasta koulun hiljennettyä pääsee paneutumaan keskittymistä vaativiin tehtäviin.

Koska koulutyön rytmi on toinen kuin kalenterivuoden, joutuu rehtori ottamaan suunnittelussa kummankin vuoden huomioon. Kouluvuoden budjetti laaditaan ja hyväksytään kalenterivuosittain, kun taas koulun työsuunnitelma tehdään syksystä kevääseen. Tämä kysely kohdistui lukuvuoden työntäyteiseen alkuun, mutta hyvin monissa rehtorien vastauksissa korostettiin, ettei tämä ollut poikkeuksellinen ajankohta, vaan koko vuoden työviikko ylittää lähes poikkeuksetta 40 tuntia. (Taulukko 4.) Vastausten hajonta on suuri. Eräs kertoi, ettei pidä kesälomaa ja viipyy koulullaan viikonloputkin. Joku vastasi, että hän on delegoinut toisille töitään, jotta itse pääsee tekemään kaikkein tärkeintä - ideointia ja toinen, että 35 tuntia viikossa riittää ja tehtävät tulee tehdyksi. Kolmen rehtorin vastauksesta kuultaa yliväsymys ja haluttomuus koko elämään.

Kaikki rehtorit tekevät pitkää työpäivää, mutta naisrehtorin työpäivä on pidempi kuin miesrehtorin. Selitystä tähän sukupuolten väliseen eroon löytyy sukupuolen ja johtajuustyylin yhteisvaikutuksesta ($F(1,67)=9.05, p=.004$). Naisrehtorit käyttävät merkitsevästi enemmän tiimityötä johtajuustyylinään. Neuvottelut, keskustelut, ryhmäkokoukset ja tiimit vaativat aikaa. Myöskin naisrehtorin käyttämät rangaistuskäytännöt ovat monipuolisempia, kuin miesten. Kun naisrehtori kertoo, että hän pyrkii tietoisesti positiiviseen palautteeseen ja haluaa löytää omaperäisiä ratkaisuja esimerkiksi ei-toivotun käyttäytymisen oikaisemiseen ja miettimään muitakin rangaistuskeinoja kuin jälki-istunto. Hän pyrkii kuunteleman eri osapuolia ja löytämään useimpia tyydyttäviä ratkaisuja, on luonnollista, että siihen kuluu aikaa. Kuitenkin on kyseessä pieni joukko, joten merkitsevyydestä ei voida tässä tutkimuksessa tehdä yleistystä. Myös Tukiainen (1999, 80.) sanoo omassa tutkimuksessaan viiden prosentin riskitasolla, että naisrehtorit työskentelevät saadakseen mahdollisimman

monen periaatteisiin sopivia ratkaisuja.

Ajankäyttö ylipäätään on pulmallista. Tässä tutkimuksessa yli 80 %:ssa vastauksista jossain kohden kerrotaan, että kiire on lisääntynyt. Puhelin soi, kanslian ovesta tulee oppilasta ja kollegaa, paperipino pöydällä kasvaa eikä ole työrauhaa keskittymiseen. Päivän aikana ei tahdo ennättää käsitellä esim. päivän postia, vaan vasta kun muu väki koulusta on lähtenyt, voi rehtori syventyä ja keskittyä hiljaisuutta vaativiin tehtäviin. Hyvin monista kouluista puuttui kanslia-apu ja rehtoreilla oli runsaasti opetustunteja, jotka pirstaloivat työpäivän.

TAULUKKO 5. Rehtorien (n= 75) työtehtävien jakaantuminen prosenttilukuina, laskettuna mainintojen yhteissummasta.

Muun henkilökunnan ohjaaminen	3 %
Opettajan tukeminen ja ohjaaminen	6 %
Johtokunnan asioiden valmistelu	6 %
Opetussuunnitelman seuranta	7 %
Taloushallinto	7 %
Koulun ja ympäristön asioiden hoito	8 %
Opetus- ja kasvatustyön seuranta	9 %
Opetustunnit	12 %
Koulutyön organisointi	20 %
Ihmissuhdeasiat	22 %

	100 %

Taulukossa 5 tarkastellaan rehtorin ajankäytön jakaantumista eri työtehtävien välillä. Eniten aikaa kuluu erilaisten ihmissuhdeasiainhoitoon. Ne voivat olla oppilaiden keskeisiä tai opettajan ja oppilaan tai opettajien välistä suhteiden selvittelyä, mutta myöskin vanhempien ja koulun sidosryhmien, kuten kuraattorin, terveydenhoitajan, keittolaväen ja siivoojien, taikka eri hallintokuntien jäsenten keskeisiä neuvotteluja. Myöskin koulun isännöitsijänä olo ja tilojen

vuokraaminen on mainittu tässä kohden. Riita-asioissa rehtori mielusti jättäytyä ulkopuoliseksi. Jos syntyy kitkaa eri osapuolien välillä, onkin tärkeää, että rehtori säilyttää luottamuksen molempiin osapuoliin, jättäytymällä ulkopuoliseksi ratkaisijaksi. (Isosomppi 1996, 142.) Joku rehtori mainitsi usein välitunnin jälkeisen ajan kuluvan välitunnilla sattuneiden asioiden selvittelyssä.

Kuitenkin voidaan sanoa, ettei rehtorin työn sisältö ole sarja peräkkäisiä yksittäisiä konkreettisia työtehtäviä, vaan työ on eräänlainen reviiiri. Työn sisältö muodostuu ja saa hahmonsäätymistä yhteisössä ja tämä paikallisuuteen kiinnittynyt toimivalta on erityistä ammatillista pätevyysaluetta. Sitä ei ylläpidetä pelkästään työtehtävien sisältöön samaistumalla, vaan siihen yhdistyy työllä omistautumista ja sen kehittämistä, mikä sisältää vastuun jokapäiväisen toiminnan jatkuvuudesta. (Korvajärvi ym. 1990, 139.) Aikaisemmissa tutkimuksissa (Erätuuli ym. 1992, 22-33.) rehtorit näkevät itsensä ensisijaisesti koulunsa toiminnan organisoijina, toiseksi tärkein ulottuvuus on tiedon kulku ja kolmantena ihmissuhteiden hoitaminen. Mutta itse opetukseen tai sen kehittämiseen rehtorit eivät mielellään koske, ei tämän tutkimuksen mukaan, eikä aikaisemmissa tutkimuksissakaan, vaan jättävät sen yleisesti opettajien reviiiriksi, siihen ei uskalleta puuttua, (Jakku-Sihvonen & Salmensuu 1995; Isosomppi 1996, 147; Naukkarinen 1999, 105.) vaikka siihen olisi edellytyksiäkin. Jokaisen kouluasteen rehtori on koulutukseltaan opettaja ja tässäkin tutkimuksessa hän mainitsi mieluiten tehtävien luettelossa oman opettamisensa, taikka oppilaiden kanssa toimimisen, kuten kerhot, oppilaskuntatyö tai koulun lehden teko yhdessä oppilaiden kanssa. Mutta opettajat eivät halua, että heidän työskentelynsä puututaan tai, että siitä sanotaan mitään. Useat rehtorit kertovat, että niin kauan kuin luokassa asiat luistavat eikä tule esimerkiksi työrauhaongelmia, hän ei puutu opettajan työskentelyyn millään tavoin.

Koulukulttuurillemme on perinteisesti ominaista opettajan eristäytyneisyys ammatin harjoittamisessa. Opettaja vastaa omasta luokastaan eikä opettajien välistä yhteistyötä juurikaan ole. Opettaja jää ilman tukea ja keskustelumahdol-

lisuutta. (Kohonen & Leppilampi 1992, 31-32.) Tällaisessa löyhästi sidosteisessa koulussa työntekijöiden kontaktit toisiinsa ovat katkonaisia, viivästyneitä ja usein välikäsien kautta hoidettuja. Yhteistoiminnallisessa koulussa asiat hoituisivat toisin. Vastuuta ja tehtäviä voisi delegoida. Opettajat voisivat yhteistuumin ratkaista monia asioita yhteisesti sovittujen tavoitteiden mukaisesti, esim. välituntivalvoja ratkaisisi pihalla sattuneet tapahtumat. Koulun kehittämisen kannalta yhteistoiminnallisuudesta olisi etua, opettajien ei tarvitsisi kilpailla keskenään eikä opettajan tarvitsisi tehdä työtään yksin. Koulun johtajuudessa on tärkeää löytää toiminnalle yhteinen merkitys, kuten yhteiset visiot ja tavoitteet henkilökunnan kanssa. (Naukkarinen 1999, 103-104.)

Rehtorit pitävät tärkeänä Tukiaisen (1999, 84.) mukaan ammatillisen kasvun mahdollisuuksien informoimista opettajakunnalle. Koulutusmahdollisuuksien tarjonta sekä opettajien koulutukseen hakeutumisen tukeminen ovat rehtoreiden tärkeiksi katsomia strategioita. Koska rehtori vastaa omasta ja henkilökuntansa koulutuksesta ja koska lainsäädäntö on muuttanut rehtorin aseman täysin ja tehnyt hänestä koulunsa aidon toiminnanjohtajan, on rehtorin toimenkuvakin vähitellen muuttunut 1990-luvulla. Tästä syystä ja myöskin siitä syystä, että rehtoreita pitäisi tässä uudessa tilanteessa jotenkin kouluttaa (Reksi 1999/1.), rehtorin työtehtäviä voitaisiin tarkastella sellaisestakin näkökulmasta kuin, minkälaisia tiedollisia ja toiminnallisia valmiuksia rehtorin työ edellyttää. Työelämän muutoksia tutkiva työryhmä (Korvajärvi ym.1990, 81-82.) on listannut ja luokitellut joukon johtajan ominaisuuksia ja valmiuksia, jotka voisivat sopia myöskin rehtorin toimintaan, kuten:

1. Tiedolliset vaatimukset, joita ovat järjestelykyky, itsenäiset ratkaisut, uusien asioiden oppiminen, hyvä muisti, luovuus sekä ideointikyky.
2. Aikapaineen sietämisen vaatimukset, joita ovat nopeus, useiden asioiden samanaikainen hoitaminen, tarkkuus ja keskittymiskyky.
3. Sosiaaliset taidot, joita ovat läheinen yhteistyö työtovereitten kanssa, palvelualttius, sekä kyky ymmärtää toisia ihmisiä.
4. Organisatorisen vastuun vaatimukset, joita ovat oma-aloitteisuus, monelta

suunnalta tulevien vaatimusten yhteensovittaminen, vastuunkanto monia ihmisiä koskevista asioista, suurten kokonaisuuksien hallinta, vastuunkanto toisten työsuorituksista ja vastuun kantaminen taloudellisista arvoista.

Hämäläinen (1986, 8, 26.) on verrannut rehtorin työtä kapellimestarin työhön. Hänen on johdettava orkesteria, annettava sille tempo ja rytmi. Pässilä ja Niinikuru (1993, 12.) puhuvat palvelutuotannosta, jossa johtaja on palvelutuotannon järjestäjä. Oppilaat, heidän vanhempansa, yritysmaailma ja yhteiskuntakin säädöksineen nähdään asiakkaina. Tämän kyselyn mukaan ja omankin kokemuksen perusteella rehtori on ennemminkin teatterin ohjaaja ilman käsikirjoitusta. Ohjaajana hän osallistuu improvisaatioon milloin oppilaiden, milloin henkilökunnan tai jonkun muun yhteistyökumppanin kanssa ilman käsikirjoitusta.

7.3 Opettaja opetussuunnitelman toteuttajana

Koulun toiminta perustuu opetussuunnitelmaan ja sen kautta rehtori voi saada visionsa ja tavoitteensa muuntumaan koulun toiminnaksi. Mutta kolmasosa tämän tutkimuksen rehtoreista vastaa, että on opettajan asia, miten opetussuunnitelma toteutuu, he ovat alansa ammattilaisia. Nämä rehtorit uskovat, että oppikirjoissa ja eri aineiden tunneilla toteutuu tyhjentävästi kaikki opetussuunnitelman tavoitteet. Opetussuunnitelma toteutuu ainekohtaisesti ja oppikirjojen mukaisesti. Rehtori luottaa siihen, että opettaja hoitaa hommansa. Rehtorit haluavat vain epäsuorasti ja vaivihkaisesti vaikuttaa koulun jokapäiväiseen toimintaan ja useimmissa vastauksissa korostetaan koulun yhteisten juhlien, teemojen ja projektien olevan sitä aluetta, jossa voidaan laajasti toteuttaa opetussuunnitelman yleiset tavoitteet.

7.4 Rehtorien oma koulutus on tuottanut tulosta: koulun kasvatustavoitteet ovat muuntuneet koulun arkipäivän toiminnoiksi

Voidaan sanoa, että Keski-Suomen läänin laajamittainen, 1980-luvun alkupuolella alkanut rehtoreihin kohdistunut, täydennyskoulutus koulun sisäisen toiminnan kehittämiseksi ja kasvatustavoitteiden konkretisoimiseksi on onnistunut. Koska koulun kasvatustavoitteilta tasapainoinen, hyväkuntoinen, vastuuntuntoinen, itsenäinen, luova, yhteistyökykyinen ja rauhantahtoinen puuttui yhtenäisen kuvailu eikä niiden toteuttamisesta annettu ohjeita, läänin kouluttajat ryhtyivät kouluttamaan rehtoreita ja opastivat käyttämään hallinnoimisen välineenä opetussuunnitelmaa. Koulujen tuli keskustelemalla kääntää arkipäivän toiminnoiksi abstraktit kasvatustavoitteet.

Laajamittainen rehtorikoulutus näyttää tuottaneen tulosta, koska tässä kyselyssä kasvatustavoitteille on annettu monipuolinen ja tyhjentävä kuvaus. Vastauksen perusteella parhaiten kouluissa pidetään huolta oppilaan fyysisestä terveydestä, jos vertailuna pidetään saatujen vastausten määrää, sillä tähän vastauskohtaan oli tullut 179 mainintaa. Koululääkäri, hammaslääkäri ja hammashoitaja huolehtivat akuutista lääkärinhoidosta, sairauksien ennalta ehkäisystä ja neuvonnasta. Monipuolinen kouluruoka, jopa erilaiset dieettiruokat, koulun työsuojelutoimenpiteet kuten esim. valaistus, ilmanvaihto, akustiikka, ergonomiset pulpetit ja terveellinen työympäristö mainitaan vastauksissa. Koulun liikunnan opetus, kilpailut ja laaja liikunnan harrastustoiminta, kerhot ja välituntitoiminta ylläpitävät oppilaan kuntoa. Asiallista tietoa haitallisista nautintoaineista ja tupakoinnin vastustamiskampanjat mainitaan myöskin, sekä koulun monipuolinen terveystieteiden kasvatustavoitteet. Opettajan hyvää esimerkkiä ja kannustusta terveelliseen elämäntapaan pidetään tärkeänä. Kouluissa, joissa rehtori mainitsee liikunnan opetuksen ja terveystieteiden kasvatustavoitteiden tärkeäksi ja mieluisaksi oppiaineeksi, rehtori itse osallistuu aktiivisesti koulun liikuntatapahtumiin. Hänen aloitteestaan on suunniteltu välituntitoimintaan leikkejä ja erilaisia pallopelejä. Koulun pihalla tai lähimaastossa on välituntilatua tai pallokenttä ja

opettajatkin harrastavat kuntoilua yhdessä oppilaiden kanssa. Hyväkuntoisuus on merkittävästi yhteydessä rauhantahtoisuuden, luovuuden ja työrauhan kanssa. ($p < .001$.)

Rehtorit ovat sitä mieltä, että vaatimus kasvattaa oppilaita tasapainoisiksi toteutuu myöskin hyvin. Tavoitteisiin päästään luomalla turvallinen ja henkisesti salliva ilmapiiri kouluun, jossa opetetaan sietämään erilaisia ihmisiä ja pyritään eroon kilpailuttamisesta. Oppilaita pyritään kohtelevaan tasapuolisesti, demokraattisesti ja huumorilla. Ymmärretään heitä, sekä ohjataan heitä kehittämään itseään monipuolisesti koulun erilaisissa toiminnoissa kerhot ja muu vapaa-aikatoiminnot mukaan lukien. Mainintoja tuli tähän kohtaan 153. Tasapainoisuus korreloi erittäin merkitsevästi vastuuntunnon ja itsenäisyyden kanssa ($p < .001$.) Myöskin luovuuden, rauhantahtoisuuden sekä työrauhan kanssa tulos on merkitsevä. Koululla on merkittävä tehtävä ohjattaessaan oppilasta tasapainoisuuteen.

Rehtorit uskovat myöskin, että koulu pystyy kasvattamaan oppilaansa vastuuntuntoiseksi normaalilla kanssakäymisellä, kun hänen kanssaan keskustellaan, häneen luotetaan ja annetaan vastuullisia tehtäviä. Koulun juhlaohjelmien ja erilaisten projektien järjestäminen, omista opinnoista vastaaminen ja oppilaskuntatyöskentely korostuu. Mutta myöskin valvomalla, että annetut tehtävät suoritetaan, kohotetaan oppilaan vastuuntuntoa. Oikeudenmukaisella kohtelulla ja toisten huomioonottamisella, mallioppimisella ja hyvällä esimerkillä uskotaan päästävän tavoitteisiin. Oppilaskeskeiset työtavat ja yhteisökasvatus nähdään yhtenä keinona kohottaa vastuuntuntoa. Vastausmainintoja tuli tähän kohtaan 142.

Neljänneksi eniten oli mainintoja kertynyt luovuuden opettamiseksi. Tämä osio oli kuitenkin saanut eniten negatiivissävyyisiä vastauksia. Joistain kouluista puuttui kokonaan pätevät taideaineiden opettajat, toisten mielestä luovuutta opetetaan liian vähän, joku arveli, että oppilaat ovat mielikuvitusköyhiä. Useat rehtorit pitivät mahdottomana luovuuden opettamista. "Luovuus on

lahjakkuuden laji, jonka saa syntyessään"(...). Kuitenkin pääsääntöisesti luovuuden opetus koetaan ns. taideaineiden ja kädentyön tekemisen yhteyteen. Vain muutama vastasi, että luovuuden opettaminen on oppimista käyttäytymään mielekkäällä tavalla uudessa tilanteessa. "Luovuus on älyllistä toimintaa", sanotaan yhdessä vastauksessa. Mainintoja on yhteensä 135. - Mielenkiintoinen tulos löytyi luovuuden ja koulun ilmapiirin välisestä yhteydestä. Kun rehtorin vastauksissa mieluisana tehtävänä on yhteistyön vaaliminen ja monenlainen sallivuus koulussa, siellä myöskin luovuus korostui erittäin merkitsevästi. ($p < .001$.)

Vastuuntuntoisuus ja itsenäisyys koetaan vastauksissa hyvin samankaltaisina ominaisuuksina. Näitä taitoja opitaan erilaisissa koulun teemoissa, projekteissa, leirikoulussa ja juhlien järjestelyissä, joita oppilaat joutuvat hyvinkin itsenäisesti toteuttamaan. Erilaiset luottotehtävät, oppilaan kunnioittaminen, hänen arvostamisensa, rohkaisu ja sallivuus lisäävät oppilaan itsenäisyyttä. Mainintoja 118.

Rauhantahtoisuuteen kasvattamisella ymmärrettiin monissa vastauksissa rauha sodan vastakohtana. Silloin oli vaikeampi muistaa tapauksia koulussa, milloin rauha erityisesti olisi korostunut muutoin kuin itsenäisyyspäivän juhlatilaisuuksien yhteydessä. Puuttuva tieto tai, ei osaa sanoa oli kahdessa-toista vastauksessa ja neljä oli vastannut, että sitä opetetaan historian tunneilla. Mutta oli monissa vastauksissa sitten kerrottu, että rauhantahtoisuus alkaa yksilöstä itsestään ja hänen suhtautumisestaan toveriinsa ja omaan ympäristöönsä. Oppilaiden riitojen sovittelu, konfliktien ratkaiseminen keskustelemalla, asenteita muokkaamalla kiusaamisen estämiseksi, luokka- ja työpaikan hengen luominen sekä hyvien tapojen korostaminen antaa tilaa rauhantahtoiselle yhteiselämälle ja on muutaman rehtorin vastauksessa rauhankasvatusta parhaimmillaan. Mainintoja tuli kaikkiaan 102.

Kaikkein vähiten oli mainintoja yhteistyökyvyn opettamisesta. Puolet vastajista mainitsee yhteiset juhlat lähes ainoana alueena, jossa mielekkäällä tavalla voi yhteistyötä tehdä ja sitä opettaa. Oppilaskuntatoiminta, kerhotyö ja

erilaiset vapaa-ajantoiminnot nähdään hyvinä keinoina opastaa yhteistyöhön noin kymmenessä vastauksessa. Monipuoliset usein vaihtuvat työmenetelmät kuten yhteistoimintaan oppiminen, kokonaisopetus ja ryhmätyöt normaaliin arkityöskentelyyn sitoen koetaan tärkeinä yhteistyöhön muokkaajina; mainitaan viisitoista kertaa. Kaikkiaan tähän kohtaan tuli vastausvaihtoehtoja 77, joista 4 oli puuttuva tieto.

7.3 Rehtorin mielenkiintoisimmat työt

Kysymyksiin mielenkiintoisimmat ja vaikeimmat työt tulee joukko vastauksia, jotka eivät varsinaisesti kerro, mikä työ on mielenkiintoisin tai vaikein, vaan ilmaisevat tunnetta, miksi työ miellyttää tai miksi se on vaikeata. Vastauksista muodostuu oma ryhmänsä, joista tähän on poimittu muutamia suoria lainauksia: "Rehtorina toimiminen on mieluista, koska työ on mielenkiintoista, vaihtelevaa, urakaluonteista ja haasteellista, vaikka joskus raskastakin, kuitenkin vaikeuksista selviäminen antaa tyydytyksen". "Työ on itsenäistä, jossa on tietty vapaus". "Asioihin voi vaikuttaa ja työssä on valtaakin, se on inhimillistä ja sosiaalista". "Mielihyvä syntyy, kun havaitsee hallinnoimisen sujuvan ja että se on uskottavaa, kun näkee, että homma pyörii, vaikka joku linkki pettäisikin". "Kokee olevansa mukana elämässä ja voi käyttää tietotekniikkaa hallinnoimisen apuna". "Erialaisten ratkaisumallien suunnittelu ja kehittäminen (on mielenkiintoista), sekä erehdyksistä oppiminen iän myötä". "Kun vaikeimmistakin tapauksista selviää ja mahdollisesti vielä onnistuu". (Työssä on)" suhteellisen laaja näkökulma koulutyöhön, omien lomien vapaa ajoitus". Näille lausumille annetaan tässä tutkielmassa yhteinen nimi: tunnevoima ja tässä tapauksessa positiivinen tunnevoima, koska kyseessä on mielihyvän tuntemusta. Rehtorit, jotka kertovat nauttivansa työstään, kehuvat ja kiittävät myöskin henkilökuntaansa: "On ilo tehdä työtä osaavien opettajien kanssa". "Maltillinen, pienin askelin etenevä koulun kehittämistyö antaa tyydytystä". "Puhalletaan yhteen hiileen".

Tukiainen (1999,122.) on tutkimuksessaan antanut tämän tapaiselle faktorille nimen rehtori myönteisenä tekijänä. Filosofi Esa Saarinen puhuu tunnevoimasta, joka saa ihmiset ja työyhteisön kukoistamaan. Hän kuitenkin harmittelee Suur-Jyväskylä-lehdessä sitä, etteivät yritykset hallitse tuloksentekeä ihmisen kautta. "Kova osaaminen meillä hallitaan, mutta emme osaa rakentaa tuottavuutta ihmisten kautta". Saarinen listaa suomalaiset selviytyjäkansaksi, joka tekee ahkerasti töitä, mutta tekemisessä on kuitenkin liiaksi hammasta purren -meininki. Kun työtä tehdään näin, työyhteisö ja siellä työskentelevät ihmiset eivät voi kukoistaa eli nauttia tekemisestä ja tekemisen tuloksista ja samalla pohtia, miten voisi tehdä asiat vieläkin paremmin. Suomalaista työelämää on moitittu rakenteeltaan jäykäksi, jossa sopimukset estävät järkevän työnteon.

Saarisen mielestä jäykimmät rakenteet löytyvät kuitenkin ihmisten korvien välillä. Hänen mielestään eivät suomalaiset sisimmässään ole muutosvastaisia ja olevaan tyytyviä. Hän kuitenkin kaipaa muutosta, joka lähtee johdosta, mutta mukaan tarvitaan kaikki, koko työyhteisö. Kun työpaikalla panostetaan henkiseen hyvinvointiin, voidaan päästä irti tilanteesta, jossa ihminen koko ajan kokee ylisuorittavansa, vaikka hän todellisuudessa alisuorittaa. Kun ihminen näin toimii pitkään, hän uupuu ja palaa puhki. Johdon optimistinen tunnevoima ja luottamus alaistensa osaamiseen luo hyvän ilmapiirin työpaikalle ja edistää koko työyhteisön, myös johdon, jaksamista ja vaikeistakin tehtävistä selviämistä. (Saarinen 1999, 29)

Jokaisessa ammatissa ja työssä on tehtäviä, joita tehdään mielellään ja toisia tehtäviä, jotka eivät miellytä. Persoonallisuudesta johtuvista eroista johtuen rehtorinkin työssä toiset viihtyvät paremmin "paperitöissä" ja toisia kiehtoo ihmishuhdeasiat. Opettajan työn luonteesta johtuen alalle on pääosin hakeutunut väkeä, joka haluaa tehdä työtä ihmisten parissa. Lähes 40 % rehtoreista mainitsee mielenkiintoisimmaksi rehtorin työssä koulun kehittämisen, pedagogisen ohjauksen ja ihmishuhdetyön. (Taulukko 6) Yllättävää tuloksessa on se, että lähes yhtä monen mielestä se on vaikeinta. Selittävää tekijää ei aivan suoranaisesti näistä vastauksista löydy, paitsi ehkä koulumuoto on selittävänä

tekijänä. Yläasteen rehtorit mainitsevat useammin, että työssä rassaa murrosikäisten kanssa vastakkain joutuminen ja se, että aineenopettajat vetäytyvät mieluusti omaan luokkaansa ja nihkeästi lähtevät yhteisiin projekteihin, vedoten oppikurssin kärsivän. Kouluissa, joissa on yhteisiä projekteja, kokeilutoimintaa tai opettajat käyttävät vaihtoehtoisia opetusmenetelmiä, koetaan ihmissuhdetyö ja koulun kehittäminen mielekkääksi.

TAULUKKO 6. Mielenkiintoisinta rehtorin työssä. (n=75).

Prosenttiluvut ilmaisevat kaikkien vastausten yhteissummasta laskettua %-osuutta.

Koulun kehittäminen, keskustelut, sosiaalinen vuorovaikutus, ihmisten kanssa työskentely ja ihmissuhteiden vaaliminen, kasvatuskäytänteiden yhtenäistäminen.	38 %
Oppilaiden ja nuorten kanssa työskentely, omat oppitunnit, oppilaskuntatyö, oppilashuoltotyö.	25 %
Töiden organisointi, koulun toiminnan käynnissä pitäminen, koulun hengen luominen, viihtyisyys.	15 %
Työn urakaluonteisuus, voi vaikuttaa, työ monipuolista, haastavaa, vaikeatakin, työ itsenäistä.	12 %
Työsuunnitelman, työjärjestyksien, kurssisuunnitelmien teko.	8 %
Koulun taloudenhoito, koulun saneeraus ja rakentaminen, tietotekniikan käyttö työtehtävissä.	5%
Henkilöstövalinnat, henkilökunnan koulutusasiat ja omakin koulutus.	2 %
	100 %

Mikäli rehtori on maininnut, että koulussa on meneillään jokin projekti, siellä siis tehdään yhdessä ja yhteistyötä, hän itse kokee työnsä helpommaksi

myöskin. Rehtorit eivät toisaalta mielellään riskeeraa hyviä ihmissuhteita, vaan hyvin varovaisesti puuttuvat opettajien työhön, opetusmenetelmiin taikka heidän tapaansa kohdella oppilaita. Eikä ollenkaan viisasta ole mennä ohjaamaan tai ojentamaan opettajaa jostain havaitsemastaan epäkohdasta. Yhteistyökin saattaa olla vain innokkaimpien uudistajien kanssa tehtävää koulun kehittämistä, (...)”johon eivät kaikki opettajat sitoudu, vaikka eivät kehtaa ruveta kovin paljon vastustamaan”(…), mainitsee pitkään alalla ollut miesrehtori alasteelta.

Oma opetustyö on mieluista joka asteella. Varsinkin lukion rehtorit iloitsevat hyvin onnistuneista ylioppilaskirjoituksista, siinä opettaja näkee oman työnsä tuloksen ja saa kiitoksen työstään. Mutta työ lasten ja nuorten parissa yleensäkin kohottaa rehtorin mieltä ja on hyvin palkitsevaa. ”Opetustyön mieluisaksi kokeminen korostaa rehtorin ammatin pedagogista luonnetta ja antaa oikeutuksen laajempaan valvontaan ja ohjaukseen”, kirjoittaa Tapio Vaherva (1984, 63.), joka omassa tutkimuksessaan oli saanut rehtorin opetustyön kaikkein mieluisimmaksi asiaksi rehtorin työssä. Työn itsenäisyys ja urakaluonteisuus on monen vastauksena ja työsuunnitelmat ja työjärjestykset, jotka nekin tehdään kanslian hiljaisuudessa ja urakaluonteisesti.

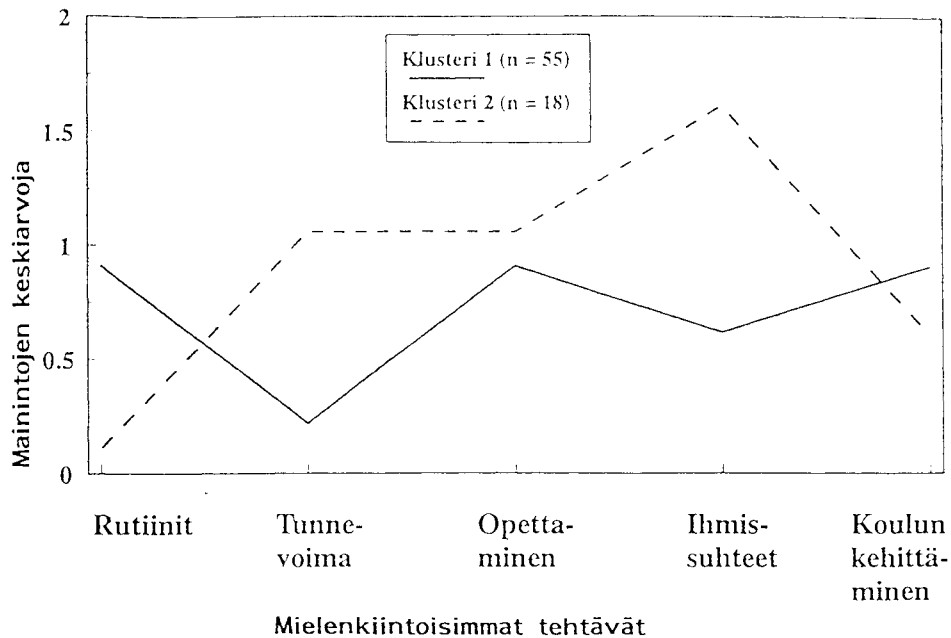
Koulu työpaikkana muodostaa omalaatuisen sosiaalisen järjestelmän. Siellä jokainen opettaja on ”pomo” omassa luokassaan ja asiantuntija omalla alallaan. Opettajan työtä leimaa ammatillinen autonomia ja fyysinen sekä looginen erillisyyys. Tämä tekee koulun työpaikkana löyhästi sidosteiseksi. Löyhästi sidosteiselle työpaikalle on ominaista väliaikaisuus, hajaannus ja epäsuoruus, jossa tieto kulkee hitaasti. Työntekijät eivät muodosta kiinteää järjestelmää ja yhteistyö on rajoittunutta ja harvinaista sekä vaikutukseltaan heikkoa ja yhden-tekevää. Löyhään yhteisöllisyyteen liittyy kasvatuksen ja opetuksen tavoitteiden epämääräisyys. Tämä aiheuttaa myöskin pulmia asioihin tarttumisessa. Niiden ennustaminen tai ongelmien selvittäminen käy vaikeaksi, kun työntekijöiden kontaktit toisiinsa ovat katkonaisia. Kun opettajat tekevät työtä yksinään eikä heillä ole yhteisiä tavoitteita eikä juuri tilivelvollisuuttakaan, he voivat kokea

jopa ahdisteluksi, jos rehtori kuuntelee oppitunnin.
(Naukkarinen 1999,101-102.)

Tällaisessa työyhteisössä syntyy helposti ristiriitoja, mikäli asioita ryhdytään muuttamaan. Kuitenkin monet työelämän tutkijat ovat sitä mieltä, että konfliktit kuuluvat tietystä määrin työelämän suhteisiin ja niiden puuttuminen saattaa pikemminkin olla merkki vieraantumisesta kuin hyvistä työelämän suhteista. (Asp 1980, 92.) Mikäli työpaikoilla ja koulussa pyrittäisiin enemmän yhteisöllisyyteen ja avoimeen vuorovaikutukseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen, työpaikan ilmapiiri paranisi. Siinä kukin voisi edistää omia ja toisten saavutuksia ja keskinäinen kanssakäyminen loisi edellytykset yksilön kasvulle, kehitymiselle ja ammatilliselle pätevyitymiselle. (Ruohotie 1998,110-111; Naukkarinen 1999, 102)

Jotkut toiminnot koulussa ovat tiiviimmin sidosteisia, jatkaa Aimo Naukkarinen (1999,102) väitöskirjassaan Weickiä siteeraten. Tiiviisti sidosteisille toiminnoille on ominaista säännöt, joista on sovittu, niiden noudattamista varten on tarkastusjärjestelmä ja niitä voidaan kontrolloida. Moni rehtori mainitsee työsuunnitelman tekemisen mieluisaksi, ehkä juuri sen sidosteisuuden vuoksi. Työssä voi kokea valmiiksi saamisen nautinnon.

Rehtorien mainitsemista mielenkiintoisista osaamistekijöistä muodostui ryhmiä, joille annettiin nimet. Rutiinit ovat hallinnollisia tehtäviä ns. paperitöitä. Tunnevoima on rehtorien mainitsemaa mielihyvää, jota mielenkiintoinen työ tuottaa. Opettaminen ja oppilaiden kanssa työskentely on yhdistetty samaan luokkaan. Ihmissuhteet -luokassa on ihmissuhteiden hoito ja koulun hyvän ilmapiirin luominen. Koulun kehittäminen on yhteisten tavoitteiden luomista. (Kuvio 3.)



KUVIO 3. Rehtorit luokiteltuina mielenkiintoisimpien tehtävien mukaan. (n=73). Rutiinit= hallinto-/paperitöitä, Tunnevoima = mielihyvän ilmausta, Opettaminen = opetusta ja lasten kanssa työskentelyä, Ihmissuhteet = erilaiset ihmissuhdeasiat, Koulun kehittäminen = yhteisten pelisääntöjen ja tavoitteiden luomista.

Kahden klusterin ratkaisulla (Wardin menetelmä) erottui kaksi erilaista joukkoa, joissa toisessa on 55 rehtoria ja toisessa 18 rehtoria. Kaksi rehtoria on jättänyt tähän kysymykseen vastaamisen. Kuvion tulkinnasta voisi sanoa, että rehtorin pitää osata kaikkia eteen tulevia tehtäviä hyvin, ei riitä, että hän on hyvä vain jollakin osa-alueella, jotta koulun kehittämistyö sujuisi. Korkea positiivinen tunnevoima auttaa taas selviämään vaikeista ihmissuhdeongelmista, joita

aikaisemmissa ja myöskin tässä tutkimuksessa pidetään kaikkein vaikeimpina asioina. Töiden organisoinnissa korostuu ajankäytön suunnittelu. Useiden rehtorien vieraana on aikavaras ja tähän liittyen pulmia tuottaa yhteisten neuvottelujen järjestäminen ja asioista tiedottaminen.

7.6 Rehtorin vaikeimmat työt

Rehtorin työtä raamittaa historiallinen menneisyys: kahdesta koulumuodosta, kansakoulusta ja oppikoulusta periytyneet hallinnoimisen mallit ja pitkään jatkunut raskas norminanto ja pitkä byrokraattinen virkatie. Vaikka rehtorin lisääntynyt päätösvalta on koettu toisaalta työtä helpottavana, siinä nähdään myöskin varjopuolina kasvanut työmäärä, jolloin työn organisointi on vaikeutunut.

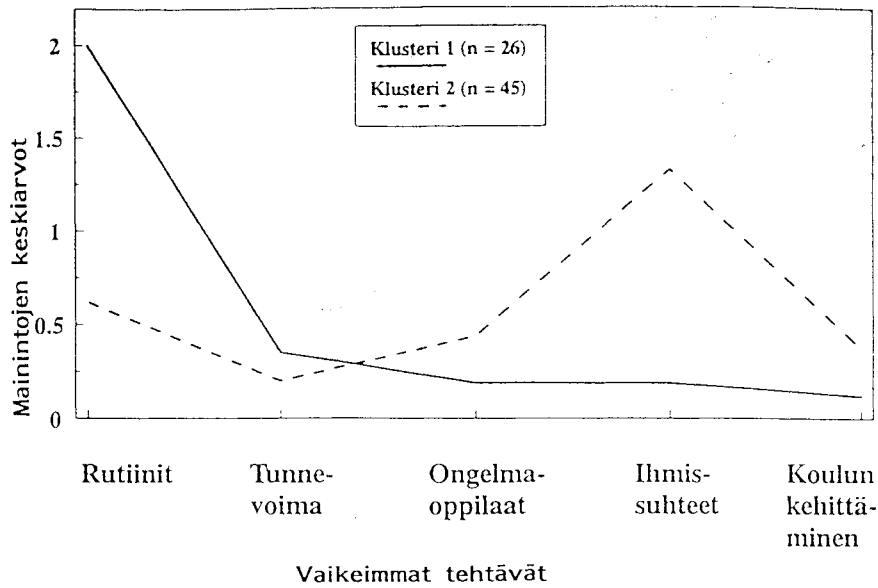
TAULUKKO 7. Vaikeimmat tehtävät rehtorin työssä. (n=73). Prosenttiluvut ilmaisevat mainintojen kokonaissummasta %-osuuden. Taulukossa on käytetty suoria lainauksia rehtoreiden vastauksista. (taulukko 7 jatkuu seuraavalle sivulle)

<p>Kehittämistoiminnan kankeus, muutosvastarinta, ristiriidat, häiriikköopettajat, pedagoginen ohjaus, sooloilevat opettajat, epäoikeudenmukaisuus: laiskalle sama palkka kuin puurtajalle, pelisääntöjen noudattamattomuus ja yleensä konfliktit sosiaalisessa kanssakäymisessä, epämiellyttävien asioiden kiertyminen rehtorille.</p>	<p>32 %</p>
---	-------------

Jatkuva säädösten muuttuminen, tehtäviä tullut lisää, epävarma tulevaisuus, tempoileva hallinnonuudistus, puhelin soi, mahdoton paperisota, kiire, väsyminen, työhön tympääntyminen.	24 %
Nippeliasiat, tulosta tuottamaton työ, talonmiehenä- / isännöitsijänäolo, kanslian toimivuuden puute.	16 %
Murrosikäisten kanssa työskentely, ongelmaoppilaat, opettajan ja oppilaan välien selvittely, ongelmaperheetkin.	12 %
Tuntikehyksen jakoprosessi, opettajien äkilliset poissaolot, sijaisten etsintä.	9 %
Tilanahtaus, vaikeudet saada korjauksia.	6 %
	100 %

Ongelmaoppilaat ja koulun työrauhahäiriöt mainitaan useimmiten yläasteen kohdalla ja tästä osiosta on saatu ainoa tilastollisesti merkitsevä tulos mutta on yläasteita, joissa ongelmaa ei tunneta. "Lupaan lakata tykkäämästä", mainitsee eräs yläasteen rehtori, " ja se on riittänyt tähän asti." Yhtenä kehittämistoiminnan esteenä mainitaan monessa vastauksessa toisella paikkakunnalla asuvat opettajat, jotka "kimppakyydin" sitomina lähtevät koululta: "Vain auton perävalo paistaa, kun toisella paikkakunnalla asuvat opettajat kiiruhtavat työmaaltaan, hädin tuskin kellonsoiton vaiettua." Mutta ajan löytäminen kehittämistoiminnalle on yleisemminkin vaikeaa. Kouluun kohdistuvan julkisen arvostelun moni rehtori kokee henkilökohtaiseksi moitteeksi.

Henkilöstöjohtaminen kuitenkin mainitaan ylivoimaisesti vaikeimmaksi asiaksi ja kehittämistyö herättää jatkuvasti kysymyksiä. Pedagoginen johtaminen on jäsentymätöntä ja siihen liittyvänä töiden delegointi ja tasapuolisuus opetusjärjestelyissä mainitaan vaikeina asioina. Henkilöstöjohtamisessa vaikeutena koetaan ristiriitojen selvittely ja sosiaalisten suhteiden hoito. Koulun ilmapiirin luominen ja henkilöstön motivointi on vaikeata. Lukion rehtoreista tehdyssä kyselyssä käy ilmi, että moni rehtori on vielä epätietoinen lisääntyneistä valtuuksistaan. (Jakku -Sihvonen & Salmensuu 1995, 47.)



KUVIO 4. Rehtorit ryhmiteltynä mainitsemiensa vaikeimpien tehtävien mukaan. (n =71.) Rutiinit = "paperityöt", Tunnevoima = vastenmielisyyttä kohtaan, Ongelmaoppilaat = oppilaiden ja heidän perheidensäkin asioiden selvittely, Ihmissuhteet = ihmissuhteiden hoito, kriisien selvittely, Koulun kehittäminen = yhteisten tavoitteiden luomisen vaikeus

Kuvio kertoo, että koulun kehittämistoiminta on hyvin vähäistä, mikäli rehtori kokee koulun hallinnoimisen vaikeaksi. Rehtorin on sukuloitava monissa eri rooleissa ja työ on usein hyvin ristiriitaista. Kun kouluun on tullut lisää päätäntävaltaa, joudutaan työpaikalla tekemään usein kompromisseja, esimerkiksi määrärahojen suuntaamisessa. Rehtori joutuu päivittäin tilanteisiin, jolloin ei voi tyydyttää kaikkia osapuolia. Mikäli rehtori on työhönsä väsynyt, hän kokee pienetkin erimielisyydet hankalina ja rehtorin oma tyytymättömyys heijastuu työyhteisöön. Häneltä kenties katoaa herkkyys havaita ja ottaa huomioon ympäristön vihjeet, jotta osaisi mukauttaa oma käyttäytymisensä kunkin alaisen tarpeisiin tai tavoitteisiin sopiviksi. Varsinkin suurten koulujen rehtorit joutuvat tuottamaan pettymyksiä henkilökunnalleen. Vaikka rehtori olisi työhönsä

Helpotusta rehtorin työhön toisi opetusvelvollisuuden huojennukset ja toimistoavun lisäys. Opetusvelvollisuuden voisi hoitaa toisinkin kuin kiintein työjärjestystunnein: rehtori voisi toimia sijaisena opettajan tilapäisen poissaolon ajan. Ei tarvitsisi palkata vierasta sijaista ja rehtori tutustuisi vähitellen oppilaisiin ja saisi käsityksen opettajien työstä ja koko koulun toiminnasta yleisestikin. Mutta ajankäytön opettelua ja työnsä organisointia rehtori tarvitsee ja rohkeutta delegoida vastuuta ja tehtäviä opettajille. Tiimityöskentelyä! Tapahtumakalenteri seinälle ja jokaiseen tapahtumaan omat vastuuhenkilönsä, ei rehtorin tarvitse tehdä kaikkea itse. Yleensä johtamistoiminnan tulee kuitenkin olla matalaa, muutoin se epäonnistuu ja johtaja jää pahimmassa tapauksessa yksin. Johtamiskoulutusta rehtori tarvitsee ja tietoa erilaisista johtamistyyleistä, uudesta oppimis- ja opettamiskäsityksestä sekä yhteisöllisyydestä. Mutta koulutuksen tulisi olla koko työyhteisön kouluttamista mieluiten omassa ympäristössään.

LÄHTEET

- Aho, E. 1983. Rehtoreiden ja koulunjohtajien täydennyskoulutuksen merkityksestä. Teoksessa Koulun johtaja ja muuttuva koulu. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto ja Suomen kunnallisliitto.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Helsinki: WSOY.
- Anderman, M., Belzer, S. & Smith, J. 1991. Teacher Commitment and Job Satisfaction: The Role of School Culture and Principal Leadership. U.S.; Michigan
- As.kok. 1866-1998. Suomen asetuskokoelma.
- As.kok.1866/12. Keisarillisen Majesteetin Armollinen Asetus kansakoulutoimen järjestämisestä Suomen Suuriruhtinanmaassa.11.5.1866/12
- As.kok.1872/26. Koulujärjestys Suomen Suuriruhtinanmaalle. 8.8.1872/26.
- As.kok.1896/25. Koulujärjestyksen muutos 1896/25.
- As.kok.1898/20. Keisarillisen Majesteetin Armollinen asetus ylempien kansakoulujen perustamisen edistämisestä Suomen maalaiskunnissa.
- As.kok.1919/30. Asetus Suomen yksityiskouluista. 18.3.1919/30.
- As.kok.1921/101.Laki oppivelvollisuudesta. 15.4.1921/101.
- As.kok.1946/28. Laki kunnallisista keskikouluista. 10.1.1946/28.
- As.kok.1951/23. Yksityisoppikouluasetus. 19.1.1951/23
- As.kok.1957/247. Kansakoululaki. 1.7.1957/247.
- As.kok.1958/321. Kansakouluasetus.23.7.1958/321.
- As.kok.1968/467. Laki koulujärjestelmän perusteista. 26.7.1968/467.
- As.kok.1970/81. Asetus lääninhallituksen kouluosastosta 1970. 31.1.1970/81
- As.kok.1970/443. Peruskouluasetus. 26.6.1970/443.

- As.kok.1978/100. Koulujärjestelmän perusteista annetun lain muuttamisesta. 3.2.1978/100.
- As.kok.1978/290. Asetus peruskouluasetuksen muuttamisesta. 21.4.1978/290.
- As.kok.1983/476. Peruskoululaki. 3.6.1983/476.
- As.kok.1983/477. Lukiolaki. 27.5.1983/477.
- As.kok.1984/718. Peruskouluasetus. 12.10.1984/718.
- As.kok.1992/707. Laki peruskoululain muuttamisesta.3.8.1992/707.
- As.kok.1992/708. Laki lukiolain muuttamisesta.3.8.1992/708.
- As.kok.1992/1174. Asetus peruskouluasetuksen muuttamisesta. 27.11.1992/1174.
- As.kok. 1993/682. Laki peruskoululain 8 ja 85 §:n muuttamisesta.12.7.1993/682.
- As.kok. 1993/688. Asetus peruskouluasetuksen muuttamisesta.12.7.1993/688.
- As.kok. 1996/1147. Kuntien valtiosuuslaki.20.12.1996/1147.
- As.kok.1998/628. Perusopetuslaki.21.8.1998/628.
- Asp, E. & Peltonen, M. 1980. Työnsosiologia. Helsinki: Otava.
- Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. 1993. Koululainsäädännön käsikirja. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Bennis, W. & Nanus, B. 1986. Johtajat ja johtajuus. Tampere: Tampereen Kirjapaino Oy.
- Erätuuli, M. & Leino, J. 1992. Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana. Hki: Hgin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 134.
- Erätuuli, M. & Leino, J. 1993. Rehtorin työ opettajan näkökulmasta. Hki: Helsingin yliopisto. Kasvatustustieteen laitos. Tutkimuksia 138.
- Gordon, T. 1977. Viisas johtaja. Hämeenlinna: Kirjapaja.
- Hermans, R. 1995. Uusjohtajuus. Johtamisen myrskyisät tuulet. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

- Holopainen, P., Laukkanen, R., Lepistö, V. & Pyykkönen, M-L. 1982. Kohti itseuudistuvaa koulua. Vantaa: Kunnallispaino.
- Huttunen, P. 1994. Johtaminen muuttuvassa julkishallinnossa - yhtymäjohtaminen. Juva: WSOY.
- Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hölsä, M. & Juramo, V. 1989. Peruskoulu- ja lukiosäädösten muutokset. Teoksessa Lahti, P. & Keinonen, M. (toim.) Minne koulu on menossa? Helsinki: Tammi, 21-22.
- Iisalo, T. 1989. Kouluopetuksen vaihteita. Keuruu: Otava.
- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Jakku-Sihvonen, R. & Salmensuu, K. 1995. Lukio rehtorin ja opettajan työympäristönä. Opetushallituksen tutkimuksia 1/1995.
- Juva, S. 1985. Suomen koulujärjestelmä. Teoksessa Yhteinen koulu. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Kangasniemi, E. 1993. Opetuksen käsite ja käytäntö yleissivistävässä koulutuksessa. Teoksessa Kangasniemi, E. & Konttinen, R. (toim.) Lue, etsi, tutki - tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi, 52-68. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. 1982. Opetussuunnitelman toteutuminen. Helsinki: Kouluhallitus. Kouluhallituksen tutkimuslustoista no 41.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti - rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79.
- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä. Oulun yliopisto.
- Kiuasmaa, K. 1982. Oppikoulu 1880-1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kloehn, E. 1977. Käyttäytymishäiriöt uusi lastentauti. Helsinki: Otava.
- Koulutoimen sääntelyn purkutyöryhmän muistio. 1989. Helsinki: Opetusministeriön työryhmien muistioita 1989: 61.

- Korvajärvi, P., Järvinen, R. & Kinnunen, M. 1990. Tampere. Muutokset kii-
reen keskellä. Työelämän tutkimuskeskus sarja T 7/1990. Tampereen yli-
opisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos.
- Koski, E. (toim.) 1996. Koulun Vuosikirja. Forssa: Forssan kirjapaino.
- Kristiansen, I. 1998. Tehokkaita oppimisstrategioita. Porvoo: WSOY.
- Kunta lehti. 1996. Kouvola: Kunta lehti no 17, 4-5.
- Kuusela, H. & Ollikainen, R. 1998. Riskit ja riskien hallinta. Vammala: Vam-
malan kirjapaino Oy.
- Kuusinen, (toim.) 1991. Kasvatuspsykologia. Porvoo: WSOY.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto
koulun systeemeissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Lehtonen, K. 1999. Kohti reflektiivisempää koulutodellisuutta! Kasvatus 1/
1999. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Jyväskylä:
Kirjapaino Oma 81-91.
- Likert, R. 1961. New patterns of management. New York.
- Likert, R. 1967. The human organization: its management and value.
New York.
- Lonkila, T. 1990. Koulun pedagoginen ja hallinnollinen johtaminen. Oulu:
Oulun yliopisto. (Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetus-
monisteita ja selosteita)
- Lonkila, T. 1991. Koulun tulosjohtaminen. Helsinki: Vapokustannus.
- Lyytinen, H. 1984. (toim.) Koulun pedagoginen johtaminen. Toimintatutkimus.
Osaraportti I. Kymen lääninhallituksen kouluosaston julkaisuja
nro 1/1984.
- Lyytinen, H. K. 1988. (toim.) Itseuudistuvaan kouluun. Teoksessa Lyytinen,
H.K. Itseuudistuvan koulun johtamisesta. Jyväskylän yliopisto.
KTL:n julkaisusarja B 19, 67-79.
- Maliniemi, A. 1933. Opillinen ja kirjallinen kulttuuri keskiaikana. Suomen kult-
tuurihistoria I, 57-616.
- Määttä, M. 1996. Uudistuva oppilaitos ja johtaminen. Tampere: Tampereen

yliopisto.

- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Niemelä, J. 1988/3. Forssa. Äänettömät taidot ja tietotekniikka. Sosiologia 3. Forssan kirjapaino, 196-211.
- Ojanen, S. 1985. Stressikö rehtorin statusta? Kouluorganisaation valtaroolin omaavan johtajan toiminnan psykodynaamisesta ymmärtämisestä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 31.
- Oppilashuoltokomitean mietintö. 1974. Helsinki: Komiteamietintö 1973: 151.
- Opettaja. 1994. Porvoo: Opettaja no 4, 8-9
- Peruskoulun luokanvalvoja. 1989. Helsinki: Kouluhallitus Valtion painatuskeskus.
- Porenne, P. & Salmimies, P. 1993. Tehokkuutta johtoryhman työskentelyyn. Jyväskylä: Weilin & Göös.
- Purhonen, M. 1986. Osallistuvan johtamistyylin vaikutuksista toimihenkilöiden tyytyväisyyteen. Hki: Helsingin kauppakorkeakoulu. F, Työpapereita; 160.
- Pässilä, T. & Niinikuru, L. 1993. Koulun johtamisen taito. Opetus 2000-sarja. Porvoo: WSOY:n graafiset laitokset.
- Rask, S. 1982. Arviointi oppilaan tukena. Vantaa: Kunnallispaino.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851-1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. (Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja A:108. Tutkimuksia.)
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteen laitos. (Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 128. Tutkimuksia.)
- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammattikasvatussarja 8. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

- Ruohotie, P. & Honka, J. (toim.) 1997. Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Seinäjoki: RT-consulting team.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ruuhijärvi, P. & Toivonen, E. 1985. Peruskoulun hallinto. Porvoo: WSOY.
- Saarinen, E. 1999. Artikkelit Suurjyväskylä Lehti no 15, s.29. Kuopio: Savon Sanomat oy.
- Salmimies, P. 1987. Ihmisten käyttäytyminen ja johtamisen psykologisia taustoja. Teoksessa: Porenne, P. (toim.) Johtaminen ja johtajuus 1967-1987-2007. Lappeenranta: Etelä-Saimaan kustannus oy, 115-128.
- Salo, P. & Kuittinen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa? Kasvatus 2/1998. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 214-223.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio - oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-paino.
- Sarjala, J. 1988. Kouluhallinto uudistaa menettelytapojaan. Kouluhallituksen tiedotuslehti no 3-4, 4-6.
- Sipilä, J. 1991. Asiantuntija ja johtaja. Miten hallitsen nämä kaksi roolia? Jyväskylä: Gummerus.
- Tarjanne, A. & Wilska, A-S. & Äärilä, T. 1994. Verkostot ja tiimit asiantuntijaorganisaatiossa. Espoo: Teknillinen korkeakoulu. Täydennyskoulutuskeskus. 26 Tietopalvelun ja tietoresurssienhallinnan koulutus 1993-94. Erikoistyö.
- Tukiainen, K. 1999. Peruskoulun rehtorin toimintaprofiili. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 206. Hakapaino.
- Uudistuva kunta. 1987. Suokas, M. (toim.) Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen. Hki: Hgin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 66.
- Vaherva, T. 1984. Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 5.

Valtasaari, A. (toim.) 1966. Kansakoulu 1866-1966. Keuruu: Otava.

Viitamaa-Tervonen, O. & Mietala, O. 1994. Työyhteisön kriisit ja niiden kohtaaminen. Kiljavan opiston julkaisusarja. Tampere: Algraphics Oy
Tamprint.

Hyvä rehtorikollega!

Lähestyn Sinua kyselylomakkeella. Elämme suurten muutosten aikaa koulussa. Olemme saaneet uudet koululait, jotka paljon helpottavat ja itsenäistävät koulujen toimintaa. Mutta varjon koulun toiminnan ylle luovat erilaiset säästötoimet sekä erinäiset muut kuristusotteet. Yritän saada yhtenäistä tietoa keskisuomalaisten koulujen tämänhetkisestä olostä ja tunnelmista ja erikoisesti rehtorin toimenkuvan ja työmäärän kasvun aiheuttamasta tilanteesta.

Opiskelen Jyväskylän yliopiston Erit.ped.-laitoksella ja tämän kyselyn pohjalta teen gradu-työni. Pyydän Sinulta apua ja pyydän Sinua vastaamaan, vaikka tiedän työpaineesi ja kiireesi. Olen pyytänyt luvan kyselyn suorittamiselle Keski-Suomen Rehtorit ry:n hallitukselta sekä esitellyt kyselyn tarkoitusta vuosikokouksessa 24.10.1991. Kokous suositteli kyselyn tekemistä ja toivoi mahdollisimman monen siihen vastaavan. Lääninhallituksen kouluosasto on myöskin tietoinen kyselyn suorittamisesta.

Jämsänkoskella marraskuun 11.p:nä 1991



Maritta Heinonkari
Jämsänkosken Keskuskoulun rehtori

Kiitos avunannosta!

Lomakkeiden jatkokäsittelyn helpottamiseksi ja siitä saadun tiedon hyödyntämisen vuoksi, pyydän vastaustasi mahdollisimman pian, kuitenkin viimeistään marraskuun loppuun mennessä.

jatkuu

KYSELYLOMAKE

Vuoden 1985 koululainsäädännön muutoksessa toteutettiin monia yhteiskuntapoliittisesti tärkeitä uudistuksia kuten esim. tuntikehys. Lakiuudistus oli luonteeltaan painottunut opetukseen ja sen järjestelyihin, hallinto ei juuri muuttunut. Uusien koululakien ansiosta koulut voivat korostaa omaleimaisuuttaan ja mukailla opetussuunnitelmiaan ja koulun käytänteitä väljästi ja idearikkaasti.

Vuoden 1991 koululainsäädännön uudistus painottuu enemmän hallinnon uudistamiseen. Vapaakuntakokeilu, normien purku ja hallinnon muokin kehittäminen ilmenevät uusissa koulutoimen säännöksissä. Tehtävien ja toimivallan uudelleenorganisointi on asettanut rehtorit ja koulujenjohtajat aivan uudenlaiseen tilanteeseen. Heistä on tullut koulunsa todellisia johtajia.

Samanaikaisesti normien purkamisen ohella koulujen taloutta on kiristetty. Paitsi, että on karsittu koulukohtaisia määrärahoja kunnan tasolla, on myöskin kajottu tuntikehykseen. Pyrkimys on päästä viiden prosentin säästöön valtakunnan tasolla. Kun koulun tuntikehystä supistetaan, se merkitsee oppilaiden ryhmäkokojen suurentamista ja mahdollisesti luokkienkin oppilasmäärien suurentumista.

Tämänsuuntaiset toimenpiteet tuntuvat koulun työrauhassa, koska opettajille jää yhtä oppilasta kohden entistä vähemmän aikaa. Tämän kyselyn tarkoituksena on selvittää koulujen kykyä yleensä selvittää työrauhaongelmista ja tarkastella miten oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä ehkäistään taikka korjataan.

Koska koulun rehtorit on todella nyt pantu paljon haltijoiksi, heidän kyvyistään, taidoistaan, koulun aikaisemmasta valmiudesta ja rehtorin ajasta on paljolti kysymys, miten koulut selviävät tästä suuresta muutoksesta ja saavuttavat koulun päätavoitteen opetussuunnitelman toteutumisen.

Suomalainen koulu on aina juurruttanut oppilaisiinsa hyvän kansallaisen ominaisuuksia, mutta tässä kyselyssä kartoitetaan, kuinka paljon käydään tietoisesti keskustelua koulun opetus ja kasvatustavoitteista, siitä kymmenen kohdan ohjelmasta, joista pääsääntöisesti vain kolmesta viimeisestä annetaan numeroarvostelu eli:

1. Tasapainoinen
2. Hyväkuntoinen
3. Vastuuntuntoinen
4. Luova
5. Itsenäinen
6. Yhteistyökykyinen
7. Rauhantahtoinen

8. Siveellinen
9. Riittävät tiedot
10. Riittävät taidot

Pyydän ystävällisesti vastaamaan mahdollisimman tarkasti:

1. Vastajaajan sukupuoli nainen x mies x
2. Vastajaajan ikä _____ v
3. Vastaja toiminnut koulun johtajana _____ v
4. Koulumuoto ala-aste x yläaste x lukio x erit.k. x
5. Koulun oppilasmäärä _____ oppilasta
6. Opettajien lukumäärä _____ opettajaa
7. Opett.kokousten lukumäärä lukuvuonna 1990-91 _____
8. Johtokunnan kokousten lukumäärä lukuvuonna 1990-91 _____
9. Koulun johtajan koko työaika:
tuntia/viikko
1.8.-31.10.1991 välisenä aikana _____ h

Rehtorin työmäärän painopistealueet vaihtelevat eri vuodenaikoina, ja syksyyn painottuu runsaasti hallinnollisia tehtäviä ja ympäripyöreitä päiviä, mutta tässä kyselyssä halutaan saada tietoa juuri tästä lähiajan työmäärästä.

Kuinka monta tuntia niistä käytit alla olevien tehtävien hoitamiseen?

10. Johtajan opetustunnit _____ h
11. Opettajien tukeminen ja ohjaaminen _____ h
12. Muun henkilökunnan valvonta ja ohjaus _____ h
13. Opetus- ja kasvatustyön pitkántähtäyksen suunnittelu ja ideointi _____ h
14. Opetussuunnitelman toteutumisen seuranta _____ h
15. Koulun ja ympäristön suhteiden hoitaminen _____ h
16. Koulutyön organisointi ja käytännön toteutus _____ h
17. Koulun taloushallinto _____ h
18. Johtokunnan asioiden valmistelu, esittely ja toimeenpano _____ h
19. Muu? Mikä ? _____

20. Montako todellista tuntia koulusi tuntikehystä nipistettiin? _____

Jos tuntikehystä supistettiin vastaa kolmeen seuraavaan kysymykseen, ellei hyppää kohtaan 24.

21. Mikä on sen vaikutus: Opettajan ansioihin keskim. _____

22. Opetusryhmiin? _____

23. Muuhun koulun toimintaan? _____

jatkuu

24. Miten koulusi joutui muuten säästämään?

25. Miten säästötoimenpiteet vaikuttavat rehtorin näkökulmasta koulun toimintaan?

26. Opettajan kokouksissa keskustellaan koulun pedagogisista asioista mielestäsi:

liian vähän x

riittävästi x

liian paljon x

27. Koulun kerhojen lukumäärä kuluvana lukuvuonna: _____

28. Kouluni johtajuustyyli perustuu:

säännöksiin x

tiimityöhön x

muuhun, miten? _____

29. Johtajuusrakenne:

konservatiivinen x

demokraattinen x

persoonakohtainen vastuuseen pohjaava x

muunlainen, mikä? x

30. Konfliktien ratkaisu koulussani henkilökunnan kesken:

torjunnalla x

keskustelemalla x

kompromissilla x

yhteisymmärryksellä x

muulla tavalla, miten? _____

31. Kommunikaatio opettajan huoneessa:

erittäin avoin x

avoin x

ei avoin x

32. Rentoutumiskykyäni:

kannan tehtäviä vapaa-aikaan x

työtehtävät "painavat" joskus x

jatkuu

helppo päästä eroon työhuolista x

33.Koen onnistumisen tarpeen tärkeäksi työhöni liittyvissä toiminnoissa:

suuressa määrin	x
vähäisessä määrin	x
en ollenkaan	x

34.Mainitse keinoja, millä koulussasi edistetään oppilaan kasvua tasapainoiseksi:

35.Miten koulussasi huolehditaan oppilaan fyysisestä terveydestä?

36.Miten ohjaataan oppilaat vastuuntuntoisiksi?

37.Miten koulussasi opetetaan luovuutta, tai sallitaan sitä oppilaissa?

38.Miten oppilaiden itsenäisyyttä koulussasi tuetaan?

39.Miten oppilaita ohjataan yhteistyökykyisiksi?

40.Miten voi opettaa rauhantahtoisuutta?

Tee- ja -tutkimus

41.Miten koulussasi ylläpidetään työrauhaa?

42.Miten koulussasi hoidetaan kiusaamistapaukset? 2-3 esim.

43.Koulusi rangaistuskäytänteet?(Mielellään kuulisin myös jotain tavallisuudesta poikkeavaa ja omaperäistä)

44.Toimiiko koulussasi oppilashuoltotyöryhmä?

kyllä x ei x

Jos vastasit ei, siirry kohtaan 47.

45.Ketkä osallistuvat oppilashuoltotyöryhmän kokouksiin?

46.Kuinka usein kokouksia on?

47.Miten koulussasi ratkaistaan oppilaan henkilökohtaisia pulmia?

48.Erityisopetuksen tuntimäärä koulussasi tänä lukuvuonna. _____h/viikko

49.Montako jälki-istuntoa on koulusi rangaistuskirjassa viime syksynä ajanjaksolla 12.8.-31.10.1990?

50.Montako jälki-istuntoa tänä syksynä 12.8.-31.10.1991?

Luettele vähintään kolme - mielellään useampiakin - rehtorin/johdajan

51.Hallinnollisia,rutiiniluontoisia tehtäviä.

52.Pedagogiseen johtamiseen selvästi kuuluvia tehtäviä.

53.Millä erilaisilla tavoilla rehtorina suhtaudut oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen.(Esim. opettaja tuo luoksesi oppilaan,jota hän ei ole saanut tottelemaan taikka käyttäytymään koulun sääntöjä noudattaen)

54.Koulussasi on keskusteltu koulun tavoitteista esim. vesokoulutuksessa tai opettajan kokouksissa

jatkuu

liikaa x

riittävästi x

ei tarpeeksi x

55. Uusien koululakien myötä voi useammalla koululla olla yhteinen rehtori. Miten suhtaudut siihen?

56. Onko omassa kunnassasi keskusteltu mahdollisista koulujen rehtorin virkojen yhdistämisistä?

57. Onko kunnassasi pyrkimyksiä yhdistellä koulupiirejä?

58. Koululautakuntana voi toimia joku muukin esim. sivistystoimen yhteinen lautakunta, jossa ei tarvita lainkaan opettajajäsentä. Onko kunnassasi toteutettu kyseinen hallintomalli tai aiotaanko sellainen tehdä?

59. Onko nähtävissä muutoksia (ja minkälaisia) siitä, millä tavalla oma kuntasi pyrkii järjestämään koulutoimensa nyt, kun normeja on purettu ja kunnat voivat itsenäisesti päättää, miten koulutoimensa järjestävät?

60. Onko ollut nähtävissä, että säästöpäätösten vuoksi koulussasi olisi työrauhaongelmat lisääntyneet?

61. Mitä haittoja säästöpäätöksistä on ollut koulussasi?

62. Mitkä työtehtävät tai työsi eri puolet olet kokenut mielenkiintoisimmiksi tai eniten tyydytystä tuottaviksi? Mainitse viisi.

63. Mitkä työtehtävät koet vaikeimmiksi ja jos voit vastata, niin miksi? Mainitse viisi.

64. Miten paljon on toimistoapua kansliassasi?

65. Mitä muuta haluat esittää tässä yhteydessä?

Jos olet jaksanut lukea tänne asti ja mahdollisesti vielä vastata, kiitän Sinua. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti, eikä vastaajan henkilöllisyys paljastu missään vaiheessa. Vastauksellasi autat minua opinnäytetyössäni. Tuloksista olen luvannut kertoa Keski-Suomen Rehtrit r.y.:lle. Pyydän lähettämään vastauksen oheisessa kuoressa.

Hyvä rehtorikollega!

Lähetin Sinulle syksyllä kyselylomakkeen, jolla halusin saada tietoja koulusi toiminnasta gradu-työtäni varten. On hyvin tärkeätä saada myöskin oman koulusi ja Sinun mielipiteesi tutkimukseen mukaan. Vetoan Sinuun ja pyydän Sinua kaikkien kiireittesi keskellä paneutumaan tähän kyselyyn. Tarkoitukseni on virittää yleisempää keskustelua näiden vastausten pohjalta. Koululaitoksemme ei kestä näin rajua kustannusten leikkausta, kuin nyt näyttää käyvän, ilman vaurioita. Julkisuudessa meidän pitäisi asettua puolustamaan koulua ja yrittää estää säästöpäätösten saattaminen pysyviksi.

Uuden Vuoden terveisin

Jämsänkoskella joulukuun 28.p:nä 1991



Maritta Heinonkari

Koulujen oppilasmäärät:

Oppilaiden lukumäärä	Koulujen lukumäärä	% - osuus
20-49	9	12.0 %
50-99	7	9.3 %
100-149	8	10.6 %
150-199	8	10.6 %
200-249	12	16.0 %
250-299	5	6.7 %
300-399	7	9.3 %
400-499	11	14.7 %
500-700	8	10.7 %

Yhteensä	75	100.0 %

Koulujen opettajien lukumäärä:

Opettajien lukumäärä	koulujen lukumäärä	% -osuus
3-9	13	17.3 %
10-19	15	20.0 %
20-29	26	34.7 %
30-39	12	16.0 %
40-60	9	12.0 %
<hr/>		
Yhteensä	75	100.0 %
<hr/>		