

"MINNE TUULI KULJETTAA?"

Keskisuomalaisten naisrehtoreiden ja -luokanopettajien vertikaalinen urasuuntautuminen

Johanna Anttila

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 1999

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Anttila, J. "Minne tuuli kuljettaa?" Keski-suomalaisien naisrehtoreiden ja -luokanopettajien vertikaalinen urasuuntautuminen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma, 119 s.

Töiden jakautuminen sukupuolen mukaan on vuosikymmeniä säilynyt samankaltaisena suomalaisessa yhteiskunnassa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää syitä tämän yhteiskuntaa organisoivan sukupuolijärjestelmän muodostumiseen opetusalailla. Kouluisahajan työt jakautuvat vertikaalisesti naisopettajille ja miesrehtoreille.

Tutkimuksen pääongelma, vertikaalinen urasuuntautuminen jäsenettiin kolmen osa-ongelman eli itseä, työtä ja ympäristöä koskevien oletusten kautta. Tällainen mikro- ja makrotekijöistä muodostuva asetelma on tyypillinen kasvatussociologiselle ongelmalle. Tutkimukseen osallistui 32 peruskoulun 1.-6.-luokkien (ent. ala-asteen) rehtoria, 25 luokanopettajaa ja 25 luokanopettajaksi opiskelevaa naista. Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla postikyselyllä ja analysoitiin tilastollisesti käyttämällä frekvenssijakaumia, keskiarvoja, ristiintaulukointia sekä faktori- ja varianssianalyysia.

Tutkimuksen mukaan enemmistö opetusalailla toimivista naisista ei tietoisesti suunnittele uraansa ja ympäristötekijöillä onkin huomattava vaikutus heidän urapäätöksiinsä. Tämän seurauksena urasuuntautuminen on paljolti sattuman ohjaama ajautuminen. Tulosten perusteella merkittävin sattumana pidettävä tekijä oli työpaikan eli koulun koko: pienellä koululla työskentelevillä oli suurempi todennäköisyys sijoittua rehtoriksi. Ajautumiselle altistavia yksilökohtaisia tekijöitä olivat työhön liittyvien odotusten tasaisuus sekä kotoa äidin yrittäjä-luonteisesta työstä saadut toimintamallit. Opiskelijoiden urasuuntautumisessa ajautuminen ei ollut aivan yhtä selkeää. Rehtorin tehtävät eivät opiskelijoita kuitenkaan kiinnostaneet, mitä selittää se, että puolet otosryhmästä ei tiennyt, mitä työ oikeastaan sisältää. Tutkimustulosten perusteella työn jakautuminen tulee siis säilymään perinteisenä jatkossakin.

Avaimena opetusalan työn jakautumisen tasoittamiseen on tämän tutkimuksen mukaan tietoinen urasuunnittelu. Sen aktivoimiseen voidaan vaikuttaa mm. opiskeluaikaisella rehtorikoulutuksella sekä lisäämällä opettajien urapäätöstilanteiden määrää. Rehtoriuden nostamista todelliseksi uravaihtoehdoksi naisille edistäisi myös rehtorin työmäärän ja vastuun jakaminen usealle henkilölle.

Avainsanat: Naisrehtori, peruskoulu, sukupuolijärjestelmä, vertikaalinen urasuuntautuminen

SISÄLLYS

1 Minne tuuli tytön kuljettaa?	6
2 Tutkimus yhteiskunnallisessa kontekstissa	8
2.1 Tutkimussuunnan kehittyminen	8
2.2 Tilannekatsaus	9
2.3 Naiset tilastoissa	11
2.4 Tutkimustehtävä	13
3 Vertikaalisen urasuuntautumisen muodostuminen	14
3.1 Rehtorin työ laajassa viitekehyksessä	16
3.1.1 Yhteiskunta	17
3.1.2 Organisaatioympäristö	19
3.1.3 Työn vaatimukset	21
3.1.4 Hyvä rehtori	22
3.1.5 Tulevaisuus	23
3.2 Itseä koskevat oletukset	25
3.2.1 Yksilön toiminnan sisäiset säätelijät	25
3.2.1.1 Minäkäsitys ja itsetunto	25
3.2.1.2 Tarpeet ja suuntautuneisuus	25
3.2.1.3 Arvot	27
3.2.1.4 Sukupuoli	27
3.2.2 Ympäristösidonnaiset toiminnan säätelijät	28
3.2.2.1 Sosiaalistuminen	28
3.2.2.2 Roolit ja niihin sopeutuminen	29
3.2.2.3 Aseman periytyminen	30
3.2.3 Elämäntilanne	31
3.3 Työhön liittyvät oletukset	32
3.3.1 Työ	32
3.3.1.1 Työn käsite ja merkitys	32

3.3.1.2	Subjekttiivinen työura	33
3.3.2.3	Uravaiheet	34
3.3.2	Urakäyttäytymiseen liittyvät sisäiset vetotekijät	35
3.3.2.1	Ura-ankkurit	35
3.3.2.2	Ammatilliset intressit	36
3.4	Ympäristöön liittyvät oletukset	37
3.4.1	Naisena suomalaisessa yhteiskunnassa	37
3.4.2	Tasa-arvo	38
3.4.2.1	Määritelmä	38
3.4.2.2	Laki	38
3.4.2.3	Sukupuolijärjestelmä ja -sopimus	39
3.4.2.4	Sukupuolineutraalisuus	40
3.4.3	Työn jakautuminen sukupuolen mukaan	41
3.4.3.1	Ilmiön määrittely	41
3.4.3.2	Työn jakautuminen koulussa	41
3.4.4	Nainen ja ura	43
3.4.4.1	Uralla eteneminen	43
3.4.4.2	Nainen johtajana	44
3.4.5	Muutos	46
4	Tutkimuksen metodologinen rakenne	48
4.1	Kvantitatiivinen tutkimusote	48
4.2	Survey-tutkimus	49
4.2.1	Määritelmä	49
4.2.2	Surveyn toteuttaminen	50
4.3	Otosryhmien valinta	52
4.4	Analysointi	53
4.5	Tutkimuksen metodologinen luotettavuus	56
4.5.1	Validiteetti	56
4.5.2	Reliabiliteetti	57
5	Naisopettajien urasuuntautumiseen vaikuttavat tekijät	59
5.1	"Mietin meidän naisten kirjoa--"	59

5.2 "Kyse on enimmäkseen persoonasta"	63
5.2.1 "Omat lapset aikuisiksi, enemmän ikää ja kokemusta"	63
5.2.2 "Minun on helppo hyväksyä uusia malleja"	68
5.3 "--että voisi nauttia tekemisistään"	72
5.4 "En ajattele asioita sukupuolen perusteella"	78
5.5 "...usko koulukulttuurin muuttumiseen"	82
6 Uusia tuulia urasuuntautumiseen	85
6.1 Käytännön toimintaa	85
6.2 Tulosten merkittävyys ja jatkotutkimukset	88
LÄHTEET	91
LIITTEET	
Liite 1. Kyselylomake rehtoreille	106
Liite 2. Muuttujien kuvauslomake	112
Liite 3. Otosryhmien erot minäkäsitys-faktoreissa	115
Liite 4. Ihannetyöhön liittyvät tarpeet eri otosryhmissä	116
Liite 5. Otosryhmien erot suuntautuneisuudessa	117
Liite 6. Arvojen tärkeysjärjestys eri otosryhmissä	118
Liite 7. Naisrehtoreiden vaikutukset yhteiskuntaan	119

1 MINNE TUULI TYTÖN KULJETTAA?

Tiimiorganisaatio, tiimijohtaminen, arvojen muutos ovat työelämän uudistuksia, joita on pidetty merkittävänä tasa-arvoistumisen kannalta (ks. Naisbitt & Aburdene 1990). Muutoksista huolimatta työt jakautuvat nykyäänkin paljolti sukupuolen mukaan yhteiskuntaa organisoivan sukupuolijärjestelmän perinteitä kunnioittaen: esimerkiksi luokanopettajista noin 70% on naisia, mutta peruskoulun (1-6-luokat) rehtoreista naisia on vain kolmannes. Viime vuosina opetuslalla vallitseva tilanne onkin ollut julkisen keskustelun kohteena, tosin vain miehisestä näkökulmasta, sillä miesopettajien vähäisyys huolestuttaa. Työn jakautumisella on kuitenkin myös toinen puoli, joten voidaan perustellusti kysyä, miksi naiset eivät hakeudu rehtoreiksi? Sitä tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään.

Tutkimusongelmaa eli naisopettajien vertikaalista urasuuntautumista lähestytään kasvatussosiologisesta näkökulmasta, jonka mukaan yksilön inhimillinen kasvu tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tämän takia kasvatussosiologiassa tarkastelussa yhdistetään mikro- ja makrotasoiset tekijät. (Antikainen 1998, 11-20.) Vertikaalista urasuuntautumista tutkittaessa täytyy siis huomioida itseä, työtä ja ympäristöä koskevien oletusten vaikutukset, joista osa on tiedostettuja, osa tiedostamattomia. Tiedostamattomuudesta johtuen ulkopuolisilla tekijöillä voi olla merkittävä osuus ihmisen käyttäytymisen ohjaajina, jolloin urasuuntautuminenkin pohjautuu helposti enemmistökuultuurissa vallitseviin toimintamalleihin.

Nykyiset, stereotyyppistä kuvaa naisten ja miesten rooleista tehokkaasti vahvistavat mallit vaikuttavat sekä yksilön että yhteiskunnan hyvinvointiin. Yksilön toimiessa tiedostamattomien tekijöiden ohjaamana hänen urapäätöksensä eivät välttämättä tyydytä omia, todellisia tarpeita. Tämä altistaa työhön urautumiselle ja väsymykselle, jotka alentavat yksilön elämänlaadun lisäksi yhteiskunnan kaikilla sektoreilla tavoiteltavaa tuloksellisuutta. Nämä ovat syitä, jotka nostavat sukupuolijärjestelmän automaattiseen jatkuvuuteen vaikuttamisen merkittäväksi koulutuspoliittiseksi haasteeksi.

Tutkimus sijoittuu ajankohtaan, jolloin Suomen Rehtorit -yhdistys (SuRe) täyttää 50 vuotta. Samaan aikaan, uusien koululakien astuessa voimaan, ollaan rehtorikoulutusta systemaattisesti kehittämässä. Jyväskylässä on vuonna 1999 aloittanut toimintansa Rehtori-instituutti, jossa viiden vuoden kokeilujaksolla koulutetaan ammattimaisia johtajia sekä tehdään tutkimusta koulun kehittämiseksi. Rehtorikoulutuksessa, johon valitaan alalle aikovia opettajia sekä jo työssä toimivia rehtoreita, perehdytään koulutuspolitiikan, hallinnon ja talouden lisäksi työyhteisössä tarvittaviin vuorovaikutustaitoihin. Koulutuksella pyritään parantamaan työskentelyvalmiuksia ja sen odotetaan lisäävän kiinnostusta rehtorin virkoihin. "Opiskelijavalinnoissa" pyritään huomioimaan myös

kummankin sukupuolen tasainen edustus, jotta rehtorikunnan sukupuolijakauma tasoituisi.

Selityksiä tämän tutkimuksen ongelmaan etsittiin kuvailemalla ja vertailemalla kolmen otosryhmän, naisrehtoreiden, -luokanopettajien sekä luokanopettajaksi opiskelevien naisten subjektiivisia asenteita ja kokemuksia urasuuntautumiseen liittyen. Subjektiivinen näkemys kertoo pelkkien objektiivisten tilanteiden lisäksi yksilökohtaisiin ominaisuuksiin perustuvan tulkinnan merkityksestä käyttäytymisessä (Huuskonen, Lähteenmäki & Paalumäki 1990, 4). Aineisto hankittiin puolistrukturoidulla postikyselyllä ja se analysoitiin tilastollisia menetelmiä käyttäen. Frekvenssijakaumien lisäksi aineiston käsittely perustui ristiintaulukointeihin sekä faktori- ja varianssianalyyseihin muuttujien kysymyksenasettelusta ja mittauksesta riippuen. Saatu informaatio antaa yleiskuvan tutkittavan ilmiön kokonaisrakenteesta, mutta yksityiskohtaisemmin muuttujien merkityssuhteista kertova tieto edellyttää jatkotutkimuksia.

Jatkotutkimuksien tarvetta puoltaa myös se, että pohjoismainen johtamistoimintaan ja rehtoreihin kohdistunut tutkimus on ollut ja on edelleen vähäistä. Tehdyille tutkimuksille on lisäksi ollut ominaista sukupuolineutraalisuus, jolloin sukupuolta ei ole huomioitu lainkaan tai sitä ei ole pidetty merkittävänä muuttujana. Osittain tähän on syynä juuri naisrehtoreiden vähäinen lukumäärä, jolloin tulokset eivät ole olleet yleistettävissä. Tosin viime vuosina koulutuksen ja sukupuolten erilaisen sosialisoinnin yhteyksien tutkimus on erottunut selvästi omaksi suunnaukseksi myös kasvatussociologian piirissä (Takala 1995, 25). Ruotsissa 1990-luvun alussa tapahtunut nopea naisrehtoreiden määrän kasvu herätti myös tutkijoiden huomion. Lindvallin (1995) mukaan ilmiön takana oli rehtorin virkojen lisääntyminen sekä yhteiskunnan rakennemuutos, kunnallistaminen. Myös muilla aloilla tehtyjen tutkimusten (mm. Sinkkonen & Hänninen-Salmelin 1989) mukaan naisjohtajuuden esteet piilevät organisaatioiden kulttuurissa, rakenteissa, johtamisjärjestelmissä ja vakiintuneissa toimintatavoissa.

Avainsanat: Naisrehtori, peruskoulu, sukupuolijärjestelmä, vertikaalinen urasuuntautuminen

2 TUTKIMUS YHTEISKUNNALLISESSA KONTEKSTISSA

2.1 Tutkimussuunnan kehittyminen

Urakäyttäytymistutkimuksen ensimmäinen aalto alkoi 1950-luvulla, jolloin urakäsitys muuttui dynaamiseksi ja urakehitys koko elämän kattavaksi. Tutkimuksen "isänä" pidetään Superia (1957), jonka kehittämässä mallissa ammatillinen minäkuva on selvästi kytkeytynyt uraan. Toisessa aallossa 1970-luvulla siirryttiin avoimien uramallien kauteen. Tuolloin tarkasteluun otettiin yksilön ja organisaation vuorovaikutusprosessi, jossa yksilö sosiaalistuu organisaatioon (mm. Schein 1971, 1978). Tämän tutkimussuuntauksen myötä urateorian lähtökohdaksi omaksuttiin subjektiivinen urakehitys ja samalla kehiteltiin ammattiryhmäkohtaisia uramalleja (mm. Thompson & Dalton 1977; Ahlstedt 1978). Seuraavalla vuosikymmenellä tutkimuksen haasteiksi nousivat uran ongelmat, kuten johtajan ahdistus ja loppuunpalaminen. Syitä on pääsääntöisesti haettu yhteiskunnallisten tekijöiden kaltaisista ulkoisista olosuhteista, ja vain harvoin on lähdetty liikkeelle subjektista käsin: mihin yksilö toiminnallaan tähtää ja miten hän uransa kokee.

Vertikaalista urasuuntautumista eli sitä, mille ammattitasolle yksilö tähtää, on pyritty selittämään yksilöllisten, sosiaalisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden avulla (mm. Häyrynen 1967; Laaksonen 1972; Hall 1976). Eroja naisten ja miesten urapyrkimystasojen ja uraodotusten välillä ovat tutkineet mm. Nordgren (1985), Asplund (1986), Kauppinen-Toropainen (1987) sekä Sinkkonen ja Hänninen-Salmelin (1989). Uratutkimusta on lukumääräisesti tehty runsaasti, mutta yhtenäistä teoriaa ja käsitteistöä ei ole kyetty luomaan. Kulttuuristen, kuten arvomaailmaan liittyvien erojen lisäksi tähän on syynä tutkimusten tapa toistaa itseään. Uusille väylille ei ole ennakkoluulottomasti hakeuduttu, sillä yksilön ammatillista kehitystä on leimannut yksityisyys, johon ei ole soveliaista puuttua (Lähteenmäki 1992, 14).

Naisjohtajuutta, erityisesti liike-elämään liittyen, on tutkittu eniten USA:ssa, joka on ollut edelläkävijä naistutkimuksessa. Naisten on huomattu olevan resurssi, jota ei ole riittävästi noteerattu eikä hyödynnetty. Tosin nykyisin monet yritykset panostavat naisiin myös tasa-arvoisemman imagon luomiseksi. Amerikkalaisissa tutkimuksissa on keskitytty pääasiassa naisjohtajien henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (esim. Sachs, Chrisler & Devlin 1992). Pohjoismaissa naisjohtajuuteen liittyvistä kysymyksistä, kuten naisjohtajien vähäisestä määrästä, heidän asemastaan ja johtamistyylistään, alettiin kiinnostua 1980-luvulla. Tällöin aihetta lähestyttiin uudesta näkökulmasta, kulttuurin ja organisaattiorakenteiden vaikutuksista naisjohtajuuteen. Vuosikymmenen lopulla naistutkimus, joka

analysoi yhteiskunnan järjestymistä sukupuolen mukaan, eli sukupuolijärjestelmän muodostumista, vakiinnutti aseman myös Suomessa. Naistutkimusta voidaankin pitää hallinnollisena yläkäsitteenä monista eri lähtökohdista versovalle tutkimukselle (Koivunen & Liljeström 1996, 14). Vuonna 1989 tieteenalalle perustettiin oma seura (Naistutkimusseura) ja lehti (Naistutkimus-Kvinnoforskning). Vuosikymmenen lopussa naistutkimuksesta tuli myös itsenäinen oppiaine maamme yliopistoissa. Tutkimusta kehitetään nykyisin yhdeksän professuurin voimalla.

2.2 Tilannekatsaus

Suomessa johtajan sukupuoli nousi julkisen keskustelun kohteeksi 1990-luvulla, jolloin mm. naisehdokas eteni presidentinvaalien loppusuoralle. Miksi naisjohtajien määrä askarruttaa? Carlsen (1994, 76-77) perustelee aihetta kolmella tavalla. Ensinnäkin naiset muodostavat noin puolet Pohjoimaiden työvoimasta, joten oikeudenmukaisuuden nimissä myös johtopaikkojen tasaista jakautumista voidaan pitää tavoiteltavana. Toiseksi naisjohtajat toimivat samaistumiskohteina tytöille sekä malleina myös pojille sukupuolten yhteiskunnallisten roolien muodostumisessa. Kolmantena perusteluna Carlsen mainitsee naisnäkökulman tärkeyden yhteiskunnallisessa päätöksenteossa: erilaisuus pitäisi hyödyntää.

Naisjohtajien vähyteen on esitetty syiksi seuraavia käsityksiä, ennakkoluuloja ja myyttejä:

- työorganisaatioissa vallitsevat asenteet ja ennakkoluulot
- naisjohtajaesikuvien puuttuminen
- naisten suurempi vastuu perheestä
- naisten vähäinen halu edetä uralla
- naisilta puuttuu johtajatehtävien edellyttämiä ominaisuuksia.

Sinkkonen & Hänninen-Salmelin (1989) ovat käyttäneet edellä mainittuja oletuksia tutkimuksensa pohjana. Tulokset kertovat naisten korostaneen organisaatiokulttuureissa pii-leviä, vaikeasti havaittavia ja konkretisoitavia asioita uran esteenä. Sen sijaan halukkuus johtotehtäviin tai perheeseen liittyvät tekijät eivät nousseet merkittäviksi haitoiksi etenemiselle. (Sinkkonen & Hänninen-Salmelin 1989, 37-42.) Myös Asplundin (1986), Höjgaardin (1990) ja Lindvallin (1995) koulumaailmaan kohdistuneen tutkimuksen mukaan naisjohtajuuden esteet ovat enemmän työhön ja organisaatioon kuin naisten yksityiselämään tai henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyviä. Asplund (1986) esimerkiksi huomauttaa, että naiset toimivat usein ammateissa, joissa eteneminen ei ole tyypillistä. Naumanen (1994) tosin pitää naisten työuraan kuuluvia "luonnollisia" katkoksia ja muihin elämän-

alueisiin liittyviä sitoumuksia epäedullisina etenemisen kannalta. Ruotsalaisessa koulu- maailmaan kohdistuneessa naisjohtajatutkimuksessa Wingård (1998) selvitti rehtoreina toimivien naisten motiiveja johtajaksi hakeutumiselle. Syinä mainittiin mm. halu toimia laajoja kokonaisuuksia käsittävissä työssä ja mahdollisuus toteuttaa omia ideoita. Vaikka osa piti rehtorin tehtävää vain välietappina urallaan, oli organisaation mataluus ja mahdollisuus jaettuun johtajuuteen heille tärkeää. (Wingård 1998, 101-102.)

Tutkimusten perusteella naisten johtajauran ensisijaiset esteet ovat siis organisaatioiden toimintatavoissa, rakenteissa ja kulttuurissa. Näin ollen tehokkaat toimenpiteet naisjohtajien osuuden lisäämiseen eivät voi kohdistua vain naisiin, heidän koulutukseensa ja nimitystilanteeseensa. Tasa-arvon edistämiseksi olisi puututtava myös organisaatioiden sisäiseen kehittämiseen ja erityisesti johtamis- ja toimintatapojen tasa-arvovaikutuksiin. (Mustakallio 1993, 158-159.) Asplundin (1986, 137) kokoamiin konkreettisiin toimenpide-ehdotuksiin kuuluu (1) tehtävien kierrätys, jolloin naiset saisivat kokemusta johtotehtävistä, (2) uusi työnopastusjärjestelmä, jossa tutor-tyyppisesti helpotetaan uuteen rooliin ja tehtäviin sopeutumista sekä (3) mahdollisuus johtotehtävissä tarvittavaan täydennyskoulutukseen. Toisaalta Nordgrenin (1986, 250) mielestä naisjohtajuuteen liittyen ei ole olemassa mitään yleistä kehitystarvetta, sillä eri elämäntilanteista, eri organisaatioista sekä henkilökohtaisista ominaisuuksista johtuen naisten tarpeet ovat erilaisia. Petäjäniemi (1998, 46) pitääkin juuri naisten niputtamista yhteen kaavaan esteenä urakehitykselle.

Vuosina 1985-1989 oli käynnissä yhteispohjoismainen BRYT-AVAA -kokeiluprojekti, jonka tarkoituksena oli kehittää menetelmiä työmarkkinoiden sukupuolijaon murtamiseksi (Bryt-Avaa 11/1989, 1-2). Tasa-arvotyö on viimeisten vuosikymmenien ajan ollut kuitenkin aktiivisinta Ruotsissa, Norjassa ja Tanskassa. Nämä maat hylkäsivät ensimmäisenä "ystävälliset suositukset" naisten osuuden lisäämiseksi johtaelimissä ja laativat tilalle tasa-arvosuunnitelmiin sisältyvät selvät säännöt ja konkreettiset tavoitteet. Suomessa ensimmäinen tasa-arvotoimenpide oli YK:n naisten syrjinnän poistamista koskevan yleissopimuksen voimaan astuminen vuonna 1986. Sitä seurasi tasa-arvolaki vuonna 1987 sekä systemaattiseen naisten aseman parantamiseen tähdänneiden tasa-arvosuunnitelmien käyttöön ottaminen valtionhallinnossa vuonna 1991.

Ruotsissa tasa-arvotoimenpiteet on kohdistettu erityisesti rekrytointiin ja koulutukseen, jolla on parannettu naisten tiedon tasoa, itsetuntoa sekä harjoittelumahdollisuuksia johtotehtävissä. Tasa-arvoajattelu on muuttunut symmetrisestä samanlaisuuden tavoittelusta erilaisuuden myönteisiä puolia korostavaksi eli suhteelliseksi ajatteluksi. (Statens arbetsgivarverk 1988.) Norjan tilanne, eli maailman korkein naisten osuus ylimmissä valtion viroissa, on seurausta naistutkimukseen pohjautuvasta määrätietoisesta tasa-arvopolitiikasta. Siellä käytännön työ ja tutkimus ovat läheisessä vuorovaikutuksessa, mikä on johtanut tietoiseen käytännön menetelmien kehittämiseen. (ks. Haukaa

1991.) Tanskassa (1987-1991) julkisen sektorin tasa-arvotyöhön aktivoitiin kaikki ministeriöt: niiden piti laatia omat tasa-arvosuunnitelmansa, joiden perusteella keskustelu toimenpiteistä aloitettiin. Ministeriöiden selvitysten mukaan syinä naisten vähäiseen osuuteen johtotehtävissä ovat perinteiset sukupuoliroolit, naisten lyhyempi virkaikä, miesten luomat organisaatiot sekä naisten vähäinen verkostoituminen ja kunnianhimo. (Andersen & Carlsen 1991.)

2.3 Naiset tilastoissa

Naisten asemaa yhteiskunnassa voidaan tarkastella tilastojen avulla. Maailmanlaajuisessa kilpailukykyisyyttä mitanneessa tutkimuksessa (1999) Suomi sijoittui korkealle, kolmanneksi. Suomen valtteina pidettiin maailman parasta koulutusjärjestelmää, uuden teknologian käyttöä ja naisten työssä käynnin yleisyyttä (Asikainen 1999). Naisten suuresta työvoimaosuudesta huolimatta naisjohtajien määrässä emme ole yhtään keskimääräistä parempia: kaikista suomalaisista johtajista naisia on neljännes, mutta huippujohdossa vain 2-3 % (Harala 1994, 19).

Naiskansanedustajien osuus maassamme ylittää kriittisenä pidetyn 30 %:n rajan (taulukko 1). Tämä kertoo osaltaan kansalaisten luottamuksesta naisiin, sillä naisedustajien osuus ei ole riippuvainen naisten äänestysaktiivisuudesta (ks. Tilastokeskus 1995, 21). Korkeiden virkojen kohdalla sukupuolijakauma ei ole yhtä tasainen (taulukko 2). Työelämän epätasa-arvo näkyykin edelleen myös asenteissa: 69 % naisista ei pidä naisten mahdollisuuksia työelämässä yhtä hyvinä kuin miesten (Melkas 1998, 7). Yhteiskuntaa kuvaavat tunnusluvut auttavat ymmärtämään myös opetusalan vertikaalista työnjakautumista laajemmassa kontekstissa (taulukko 3 & 4). Luvuissa on havaittavissa selviä yhtäläisyyksiä, mikä lienee seurausta tilanteiden samankaltaisista taustatekijöistä.

TAULUKKO 1. Naisten osuus (%) kansanedustajista

	1991	1995	1999
	39	37	37

Huom. Lähde: Tilastokeskus 1991:2, 21; 1995:3, 23.

TAULUKKO 2. Naisten osuus (%) päällikkövirroista Suomen valtionhallinnossa

	1970	1981	1991
	5	8	16

Huom. Lähde: Mustakallio 1993, 14.

TAULUKKO 3. Naisten osuus (%) peruskouluasteen rehtoriviran hoitajista

	1980-81	1992-93	1997-98
Ala-aste	4	18	
Peruskoulu	4	29	31

Huom. Lähde: Opetushallitus (kouluhallitus) 1982-83-92-93; 1998b.

Taulukko 4. Naisten osuus (%) luokanopettajanviran haltijoista

	1980-81	1992-93	1997-98
	64	65	67

Huom. Lähde: Opetushallitus (kouluhallitus) 1982-83-92-93; 1998b.

2.4 Tutkimustehtävä

Pohjoismaisen AVAA-projektin mukaan työnjakautumista tulisi tutkia ala- ja ammatti-kohtaisesti (Bryt-Avaa 9/1989, 55). Suositusten mukaan tässä tutkimuksessa vertikaalista urasuuntautumista tarkastellaan ammattiryhmän sisäisesti: kohderyhmään kuuluvat rehtoreina ja luokanopettajina työskentelevät sekä luokanopettajaksi opiskelevat naiset. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää naisopettajien vertikaalista urasuuntautumista eli syitä naisten rehtoriksi hakeutumiseen tai hakeutumatta jättämiseen. Tutkimuksessa urasuuntautumista tarkastellaan akselilla rehtori - opettaja, koska rehtorin tehtävää voidaan pitää kouluyhteisössä ainoana asemaan liittyvänä etenemisväylänä. Urasuuntautumisen syitä tiedostamalla pyritään vaikuttamaan yksilön ja yhteiskunnan toimintavalmiuksiin siten, että syvään juurtuneista työn jakautumiseen liittyvistä stereotyyppioista voidaan niin haluttaessa vapautua. Hypoteesien, jotka helposti pohjautuvat stereotyyppisiin käsityksiin ja myytteihin, asettaminen ei tässä tutkimuksessa ole tarpeellista, koska tutkimus pyrkii osaltaan löytämään uusia ulottuvuuksia naisten urakäyttäytymistutkimukseen.

Tutkimuksen pääongelma:

Mitkä tekijät vaikuttavat naisopettajien vertikaaliseen urasuuntautumiseen ?

Tutkimuksen osaongelmat:

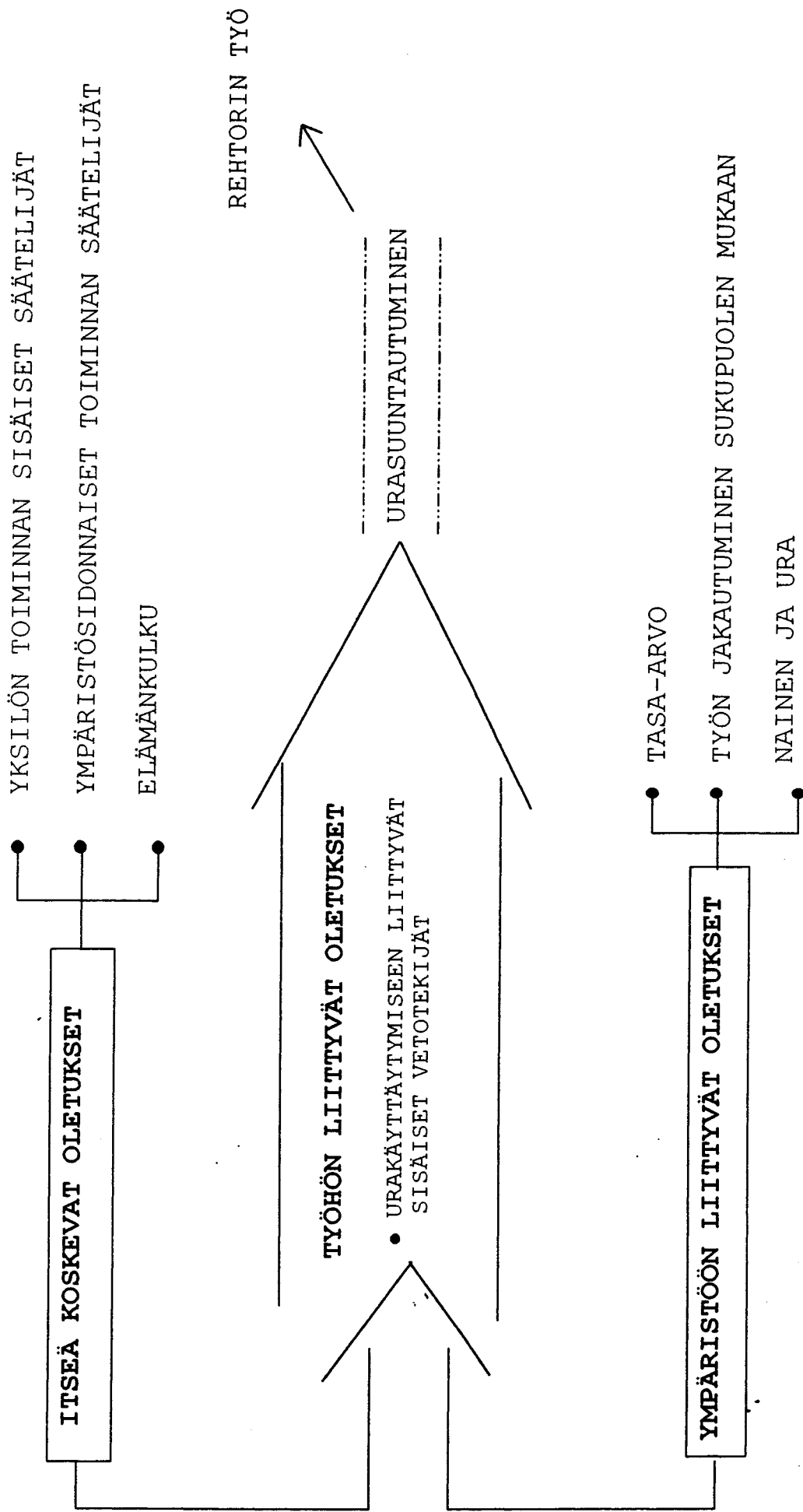
1. Miten itseä koskevat oletukset vaikuttavat vertikaaliseen urasuuntautumiseen?
2. Miten omat, työhön liittyvät oletukset vaikuttavat vertikaaliseen urasuuntautumiseen?
3. Miten omat, ympäristöön liittyvät oletukset vaikuttavat vertikaaliseen urasuuntautumiseen?

3 VERTIKAALISEN URASUUNTAUTUMISEN MUODOSTUMINEN

Tutkimuksen viitekehystenä on käytetty Lähtenmäen (1995) väitöskirjaa subjektiivisesta urakäyttäytymisestä. Viitekehys on vain osa Lähtenmäen tutkimusta, koska rajausta oli tehtävä sekä tutkimusongelman tarkoituksenmukaisuuden, pro gradu -työn laajuuden että tutkijan henkisten ja fyysisten resurssien takia. Tutkimusongelmaa lähestytään kasvatussosiologisesta näkökulmasta, jolloin käyttäytymiseen vaikuttavia mikro- (eli yksilökeskeisiä) ja makrotasoisia (ympäristörakenteisiin liittyviä) tekijöitä tarkastellaan integroiden: miten ihmiset selviytyvät heitä ympäröivien rakenteiden puristuksessa ja miten ihmiset uudelleen tuottavat heitä ympäröivät rakenteet. Tällaista näkökulmaa kutsutaan radikaali-humanistiseksi. Sen ihmiskuva on yksilön aktiivisuutta ja vastuuta korostava, joten yhteiskunnankin katsotaan rakentuvan yksilöiden ja ryhmien tietoisien toiminnan kautta. Tosin samalla painotetaan myös yhteiskunnallis-historiallisten tekijöiden vaikutusta ihmisten elämään ja mikrotasoiset ilmiöt nähdään sosiaalisen järjestelmän tuotteina. Näin ollen kasvatussosiologisessa tutkimuksessa on siirrytty normatiivisuuden sijaan tulkitsevaan paradigmaan. (Aittola 1986, 91-92; Antikainen 1993, 51-54.)

Tätä tutkimusta jäsentää opetusalaalähtöinen ajattelu. Keskeisellä sijalla tutkimuksessa on rehtorin työ laajassa viitekehyksessä, sillä sen kokonaisuuden ymmärtäminen on edellytys opettajien vertikaaliseen urasuuntautumiseen vaikuttavien tekijöiden löytymiselle ja selittämiseksi. Johtamista lähestytään kolmesta suunnasta: itseä koskevien, työhön liittyvien sekä ympäristöön liittyvien oletusten kautta, joten tutkimuksen viitekehysten täytyy olla monitieteinen. Eri osa-alueilta löytyi aiempia tutkimuksia melko runsaasti, joten tausta-aineiston valinnassa oli tehtävä rajausta. Kriteerinä tiedon valintaan ja siihen syventymiseen oli se, kuinka hyvin sitä voidaan soveltaa opetusallalla sekä se, kuinka oleellista tieto oli tutkimuksen kokonaisuuden kannalta. Ainoa, tosin keskeinen poikkeus ensimmäisen kriteerin osalta piti tehdä naisjohtajuuteen liittyvän aineiston kohdalla: naisrehtoreita käsitteleviä tutkimuksia on niin vähän, että kokonaiskäsityksen muodostamiseksi täytyi huomioida kaikki saatavilla oleva materiaali.

Itseä koskevat, työhön ja ympäristöön liittyvät tekijät ovat monin tavoin yhteydessä toisiinsa ja se täytyy ottaa huomioon sekä tulosten käsittelyssä että tulokinnassa. Osa-alueet koostuvat useista tekijöistä, mikä saattaa antaa sirpalemaisen vaikutelman, vaikka todellisuudessa niillä on vahva sidosteisuus. Tutkimuksen toteutuksessa tekijöiden erillään pitäminen oli hieman hankalaa mutta kuitenkin tarkoituksenmukaista vertikaalista urakäyttäytymistä selittävien tekijöiden tarkastelemiseksi. (Kuvio 1)

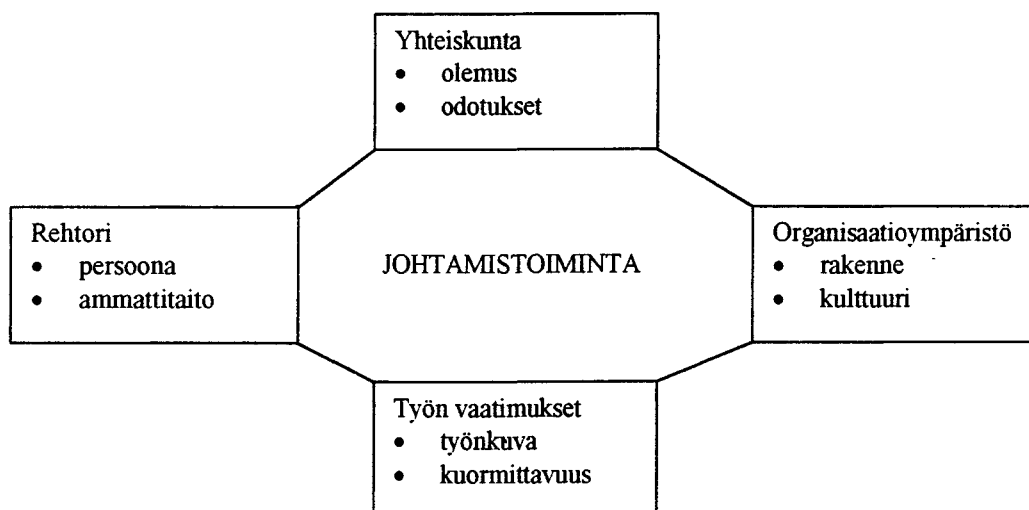


KUVIO 1. Tutkimuksen viitekehys: vertikaalisen urasuuntautumisen muodostuminen ja täsmentyminen (Lähteenmäkeä 1995, 165 mukailleen)

3.1 REHTORIN TYÖ LAAJASSA VIITEKEHYKSESSÄ

Koulun johtaminen on Isosompin määritelmän mukaan toimintaympäristön jäsentämistä. Samanaikaisesti se on myös merkityksenantoprosessi, jonka seurauksena toimija tekee valintoja ulkoapäin rajatussa tilassa. (Isosomppi 1996, 145.) Vuosikymmeniä toimijan eli rehtorin valintoja ohjasi lakien, rahoituksen ja opetussuunnitelman kautta yhteiskunta. Ulkoapäin ohjautuvuus on kuitenkin huomattavasti vähentynyt 1990-luvulla, eikä vuoden 1999 koululaeissa ole enää säännöksiä hallintotoimista tai niiden tekijöistä. Säännösten poistuttua määritelmät johtamisjärjestelystä ja rehtorin toimivallasta löytyvät kuntakoh- taisista johtosäännöistä. Uusissa laeissa on kuitenkin säilynyt säännös siitä, että jokaisella koululla on oltava toiminnasta vastaava rehtori (ks. Ranta 1998: POL 37§). Tämä hen- kilö voi olla rehtoriviran haltija, johtaja tai opettajien keskuudesta valittu rehtori.

Johtamistoiminnan muodostumiseen vaikuttavat yhteiskunnan olemus ja odo- tukset. Myös organisaatioympäristö eli koulu, sen rakenne ja ominaisuudet työyhteisönä strukturoivat johtamista. Näistä onkin kehittynyt vahva koulukulttuuri, joka ei uusien la- kien suomasta vapaudesta ja yhteiskunnan muutoksista huolimatta helposti murren (Isosomppi 1996, 158). Merkittävänä tekijänä johtamistoiminnan muodostumisessa ovat lisäksi työn vaatimukset sekä rehtorina toimivan henkilön persoona ja ammattitaito. Ny- kyisin näiden tekijöiden vaikutus korostuu, sillä rehtorin toimenkuva ei ole selvärajainen (Kuvio 2). Viime kädessä kukin rehtori määrittää itse, kenen asialla hän kokee olevansa, ja mitä tehtäviä hän hoitaa (Hämäläinen 1986, 52).



KUVIO 2. Johtamistoiminta laajassa viitekehysessä (Isosomppia 1996, 73 mukailten)

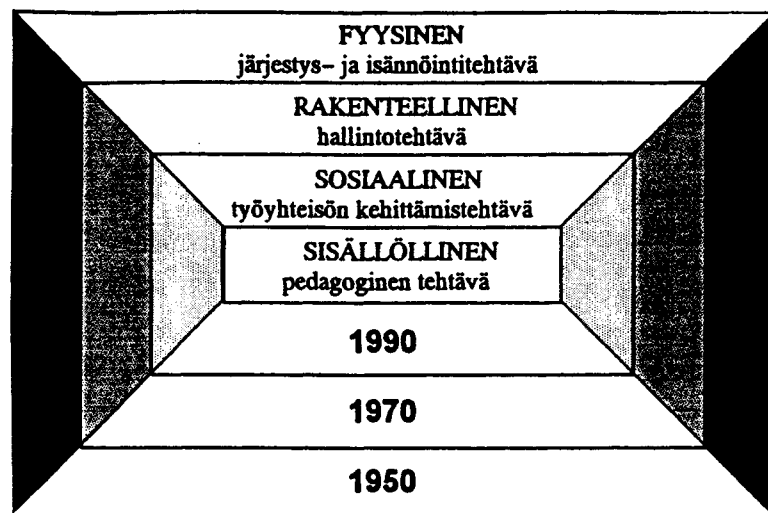
3.1.1 Yhteiskunta

Rehtorin aseman kehittymiseen ovat vaikuttaneet historialliset, yhteiskunnalliset ja kulttuuriset tekijät. Johtajan ammatin kehitys on lähtenyt liikkeelle suhteellisen myöhään, sillä koulutuspolitiikka alkoi aktivoitua vasta sodan jälkeen yhteiskunnan rakennemuutoksen myötä. Vuosisadan puolivälissä, kansa- ja oppikoulujärjestelmän aikana, rehtorin rooli oli hyvin fyysinen koostuen järjestys- ja isännöintitehtävistä. (Isosomppi 1996, 109-116.) Oppikoulun rehtoria pidettiin auktoriteettina ja kokonaisvaltaisesti työhönsä sitoutuneena mallikansalaisena, jonka rooliin kuului oppilaiden ja opettajien kurin valvonta myös vapaa-ajalla. Koulun maineen ja imagon katsottiinkin tiivistyvän rehtorissa. (Kiuasmaa 1982, 102-106.) Ammatin status ei kuitenkaan houkuttellut opettajia, sillä koulun toimintaan kohdistuvat paineet kasvoivat jatkuvasti. Ammatillisen edunvalvonnan tehostamiseksi vuonna 1949 perustettiin Suomen oppikoulujen rehtorien yhdistys, jonka tarkoituksena oli kasvatustieteellisen ja tieteellisen kehittämisen lisäksi valvoa rehtorien taloudellisia etuja. (Kiuasmaa 1982, 411, 420.)

Koulumuodon vaihtuessa peruskouluksi 1970-luvulla johtohenkilön asema muuttui aiempaa rakenteellisemmaksi. Johtajasta/ rehtorista tuli virkamies (yleensä hän todellakin oli mies), jonka työnkuva koostui pääosin hallintotehtävistä. Tehtävämuutoksista huolimatta rehtorit olivat edelleen tyytymättömiä työmääräänsä ja palkkaukseensa ja he painostivatkin Opettajien ammattijärjestön liikkeelle. Tämän seurauksena 1.8.1978 astui voimaan ns. rehtoriratkaisu, jossa peruskoulun rehtoreille ja apulaisrehtoreille määriteltiin virat. Säädösten mukaan yli 12 opetusryhmän ala-asteilla sekä ylä-asteilla johtohenkilö oli aina rehtori (As. kok. 1970/443, 106§; 1978/108, 105§). Pienemmillä ala-asteilla säilyi johtaja-nimike.

Vuoden 1991 koululait vahvistivat jälleen johtajien ja rehtoreiden asemaa. Johtohenkilön rooli muuttui aiempaa sosiaalisemmaksi, virkamiehestä asiantuntijaksi ja työn sisällön painopiste siirtyi koulun pedagogisen toiminnan kehittämiseen (As. kok. 1983/476, 59§) (kuvio 3). Tärkeänä osana tähän kuului työyhteisön kehittäminen sekä opettamisen laadun parantaminen (Ruohotie 1985, 5). Kouluhallinnon uudistamisen lisäksi rehtorin päätäntävaltaa lisäsi normeja purkanut vapaakuntakokeilu sekä 1992 alkanut koulukohtainen opetussuunnitelmatyö. Samaan aikaan ensimmäisten johtajan/ rehtorin pätevyysvaatimuksien ilmestyessä lakiin (As. kok. 1992/ 1174, 95§) myös naisjohtajien /-rehtoreiden osuus kasvoi voimakkaasti (ks. taulukko 3). Lain myötä johtajakoulutus on muuttunut yhä monipuolisemmaksi ja systemaattisemmaksi, aiemminhan se oli hallintopainotteista ja vapaaehtoisuuteen perustuvaa. Rehtorin tehtäviin liittyvää täydennyskoulutusta on ollut saatavilla vuodesta 1978 lähtien. Vertailun vuoksi mainittakoon, että Ruotsissa on vuodesta 1976 lähtien järjestetty kaksivuotista rehtorikoulutusta. Vuoden 1991 alusta lähtien se on ollut pakollinen kaikille rehtoreille. (Wingård 1998, 21-22.)

Nykyisin, vuosituhanen vaihteessa valtakunnallisten, rehtorin työn sisältöä koskevien normien purkaminen jatkuu. Tavoitteisiin sekä talouteen liittyvää päätäntävaltaa on siirretty yhä pienempiin yksiköihin, nyt kunnilta kouluille. Vallan käyttäjien kelpoisuusvaatimukset ovat kuitenkin tarkentuneet: vuoden 1999 koululain mukaan rehtorin kelpoisuusvaatimuksiin kuuluu ylemmän korkeakoulututkinnon ja opettajan kelpoisuuden lisäksi opetushallinnon tutkinto, vähintään 15 opintoviikon laajuiset opetushallinnon opinnot tai muulla tavoin hankittu opetushallinnon tuntemus (As. kok. 1998/ 986, 2§). Jyväskylän yliopistossa onkin vuodesta 1996 alkaen järjestetty 15 opintoviikon laajuisia hallinnon ja johtamisen opintokokonaisuutta, joka sisältää opetushallintoon, johtamistaitoihin sekä koulutuspoliittiseen toimintaympäristöön liittyviä opintoja. Pedagogisuuteen pyrkivä esimies, joka vuoden 1999 alusta toimii kaikissa peruskouluissa rehtorinimikkeellä, tarvitsee siis koulun toimintaan liittyvää kokonaisnäkemystä ja ihmissuhdetaitoja. Humanistista linjaa kuvaakin Kohosen ja Leppilammen (1994, 274) toteamus, jonka mukaan "johtaminen on parhaimmillaan taidetta, jossa instrumentti valitaan aina kuulijakunnan mukaan".

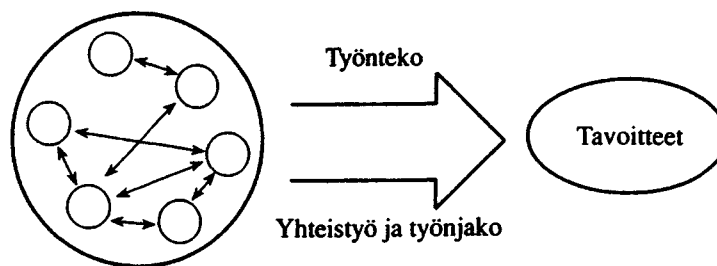


KUVIO 3. Koulun kehittämiskohteet ja niitä vastaavat koulun johtajan/rehtorin tehtäväpainotukset 1950-1990 (Isosomppi 1996, 109)

3.1.2 Organisaatioympäristö

Organisaatio on ihmisten sosiaalisen toiminnan ympäristö, jonka lähtökohtana on suunnitelmallisen yhteistyön tarve. Yhteiskunnan kehityksen myötä organisaatiotoiminta on laajentunut vaatimattomasta yhteistyöstä monitahoiseksi ja -muotoiseksi toiminnaksi. Nykyisille organisaatio- ja toimintaympäristöille on ominaista niiden ennakoimattomuus. Tämän seurauksena organisaatio onkin alettu nähdä koko ajan muuttuvana ja kehittyvänä "oppivana toimintayksikkönä", jonka on kyettävä luovasti uudistamaan omia ajattelu- ja toimintatapojaan. (Sarala & Sarala 1996, 41.) Oppivassa organisaatiossa tapahtuva yhteistoiminnallinen oppiminen tarkoittaa työskentelyä itseohjautuvissa tiimeissä yhteisten tavoitteiden hyväksi. Työskentelyn perustana on toisten auttaminen ja jokaisen aktiivinen osallistuminen ryhmän toimintaan, sillä yhteisiä tavoitteita ei saavuteta ilman jokaisen onnistumista. Sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla oppiminen on onnistuessaan yksilökeskeistä oppimista parempaa sekä määrällisesti että laadullisesti. (Sarala & Sarala 1996, 142.)

Nykyinen tiimityötä ja kollegiaalisuutta korostava suuntaus ravistelee koulun vanhoja roolikäytänteitä, sillä koulujärjestelmä on pitkään perustunut muodolliseen ja hierarkiseen valta-asemaan, jossa työyhteisön roolijako "nökkimisjärjestyksineen" on ollut selkeä (Hämäläinen & Sava 1989, 28). Vallinneiden käytänteiden muuttaminen ei tapahdukaan hetkessä, sillä perinteiset mielikuvat roolien sisällöistä ja niiden haltijoista ovat edelleen vahvoja niin työssä olevien rehtoreiden kuin opettajaksi opiskelevienkin keskuudessa (ks. Halttunen & Syrjämäki 1996; Kari & Varis 1997). Tiimityö edellyttää moninäkökulmaista ajattelua, koska se perustuu vuorovaikutusverkostoihin, joissa tehtäviä delegoimalla ja vastuuta jakamalla pyritään parantamaan työmotivaatiota sekä sitoutumista työn kehittämiseen (Kuvio 4). Autonomisten ja yksinäisten roolien vaihtuminen kollegiaalisuuteen eli ammatilliseen yhteistyöhön tarkoittaa oman asiantuntemuksen jakamista toisten kanssa. Tällä pyritään edistämään jokaisen ammatillista kehitystä, joka vaikuttaa kokonaisvaltaisesti myös työn tuloksellisuuteen. (Helakorpi 1995, 127-128; Kohonen & Leppilampi 1994, 66.)



KUVIO 4. Yhteisön työrakenne ja vuorovaikutusverkosto (Hämäläinen & Sava 1989, 59)

Organisaatioiden madaltuessa myös johtajuutta koskevat käsitykset ovat muuttuneet. Hierarkisen johtajuuden tilalle on tullut laajempi, osallistuva johtajuus. Himbergin (1996, 38) mukaan siinä on keskeistä avoimuus tiedonvaihdossa, erilaisten ajatusten kunnioittaminen sekä dominoivuuden heikentäminen päätöksen teossa. Tiimiperiaatteella toteutettuna uusi johtajuus merkitsee tehtävien jakamista vastuualueittain opettajakunnan kesken, mikä ei kuitenkaan vähennä rehtorin kokonaisvastuuta organisaation toiminnan tehokkuudesta. (Kohonen & Leppilampi 1994, 33.)

Organisaatioon kohdistuvat muutokset eivät kuitenkaan tapahdu hetkessä, sillä ne edellyttävät muutosta organisaatiokulttuurissa ja sen uskomusjärjestelmässä. Schein (1987, 26) määrittelee kulttuurin yhteisön malliksi perusolettamuksista, jotka ryhmä on keksinyt, löytänyt tai kehittänyt oppiessaan käsittelemään ulkoiseen sopeutumiseen tai sisäiseen yhdentymiseen liittyviä ongelmia. Koulu ei kuitenkaan ole kulttuurisesti täysin homogeeninen yhteisö, sillä kohtaavathan siellä ainakin kolme arvo- ja kulttuurijärjestelmää: oppilaan kulttuuri (suomalainen yhtenäiskulttuuri tai jokin alakulttuuri), kasvatuskulttuuri (opettajien ammattikäytänteet) sekä hallintokulttuuri (byrokratia) (Antikainen 1986, 110-111).

Monikerroksiselle kulttuurille on ominaista pysyvyys ja osittain myös tiedostamattomuus, mutta sen kautta voidaan kuitenkin pyrkiä tekemään asioita ymmärrettäväksi paljastamalla toimintatapoja ja oletuksia kasvatuksellisten käsitysten hoitamisessa. Näin myös ihmisten tavat muovata elämäänsä selkiytyvät ja huomataan, että sitä mitä ihmiset ovat tehneet, voidaan myös muuttaa. (Erickson 1987, 11). Schein (1987, 182-183) pitääkin yhtenä johtajan vahvimista vaikuttamismahdollisuuksista juuri kulttuurin uudistamista. Tosin se ei välttämättä ole helppoa, onhan rehtori sosiaalistunut koulun kulttuuriin jo omista koulukokemuksistaan lähtien, eikä yksilö ympäristön luomien paineiden takia välttämättä edes pysty muutoksiin, vaikka niin haluaisikin (Nytell 1994; ks. myös Ylijoki 1998).

3.1.3 Työn vaatimukset

"Miltei mikä tahansa inhimillinen toiminta voi olla koulun johtajan toimenkuvaan kuuluva" (Lonkila 1990, 14). Tarkemman rajauksen tekee Nikki, jonka mukaan rehtorilla tulee olla perusosaamista opetushallinnossa sekä johtamistaitoa henkilöstöhallinnossa. Lisäksi hänen tulee tuntea koulutuspoliittinen toimintaympäristö (Nissilä 1999, 10).

Työnkuvan liittyvien mahdollisuuksien ja velvollisuuksien viidakossa kukin rehtori päättää koulunsa linjaukset ja sen, kuinka oman ajankäyttönsä jakaa. Sitä, ovatko nämä linjaukset pedagogisia vai hallintopainotteisia, on Suomessa useaan otteeseen tutkittu. [Tutkimuksiin osallistuneiden naisten osuus on totuutta vastaavasti ollut pieni, esimerkiksi Heinosaalla (1984) 6% ja Erätuulella ja Leinolla (1992) 14%]. Saadut tulokset eivät kuitenkaan anna tähän selkeää vastausta. Koulutuspoliittisen suuntauksen mukaisesti monet rehtorit haluaisivat olla pedagogisia eli kasvatuksellisia ja opetuksellisia ohjaajia (mm. Heinonen 1984; Vaherva 1984; Lonkila 1990), mutta todellisuudessa rehtori on usein "byrokraatti ja hallintojuristi" (Lonkila 1991, 114). Jälkimmästä lausumaa tukevat Karjalaisen (1991) sekä Erätuulen ja Leinon (1992) tutkimustulokset. Ajankäytön jakamisen vaikeudesta kertookin Ojasen (1985) tutkimus, jonka mukaan rehtorit tasapainottelevat yhdessäolo- ja tehtäväfunktion välillä stressaantumiseen saakka: eri tahojen odotuksista johtuvat ristiriitatilanteet aiheuttavat helposti riittämättömyyden tunteita (ks. myös Sveiby 1990). Vaikka stressin kokeminen ja sen vaikutukset ovatkin subjektiivisia, lisää monien rehtoreiden paineita yksinäisyys päätösten teon hetkellä (mm. Wingård 1998).

Mitä ovat pedagogiset ja hallinnolliset tehtävät? Pedagogisuus voidaan tässä yhteydessä määritellä lyhyesti ihmisten johtamiseksi. Käytännössä pedagogisten tehtävien laajaan kategoriaan kuuluvat opettajiin ja oppilaisiin kohdistuvat toimenpiteet, kodin ja koulun yhteistyön organisointi sekä yhteydenpito yhteiskunnan muihin tahoihin. Myös opetussuunnitelman kehittäminen ja seuranta, täydennyskoulutus sekä koulun toiminnallisen kulttuurin kehittäminen ovat rehtorin pedagogisia tehtäviä. (Kohonen & Leppilampi 1994, 39-43.)

Hallintoon kuuluvat organisaatiota ohjaavat tekijät, kuten johtokunnan antamat tehtävät, toimistotehtävät, talousarvioin laatiminen, tiedotustoiminta sekä kiinteistön isännöinti. (Lonkila 1990, 23.) Lisäksi laajentuneen toimivallan myötä, rehtorin hallinnollisiin tehtäviin kuuluu henkilöstön valinta. Lonkilan (1990, 24) mukaan tällaista tehtävien luokittelua voidaan pitää jossain määrin keinotekoisena, sillä kaikki tehtävät edistävät osaltaan opetustavoitteita ja niistä voidaan löytää sekä pedagogisia että hallinnollisia osia.

3.1.4 Hyvä rehtori

Johtamistaidon tutkimus on aloitettu 1940-luvulla, jolloin johtamiskykyjä pidettiin lähes perinnöllisinä ja tutkimukset kohdistuivat yksilön ominaisuuksien tarkasteluun. Tulosten kirjavuus osoitti kuitenkin, että hyvät johtajat voivat olla ominaisuuksiltaan varsin erilaisia. (ks. Davis 1974.) Vaikka piirretutkimusten tulokset eivät sinällään selitä työssä onnistumista, voidaan niiden perusteella kuitenkin ennustaa menestymisen edellytyksiä työssä (Immonen, Buhani & Teikari 1998, 52).

Rehtoreiden "hyvät ominaisuudet" liittyvät tutkimusten perusteella itseluottamukseen, yhteistyökykyyn, luovuuteen ja älykkyyteen (ks. Ojanen 1985; Hämäläinen 1986; Halttunen & Syrjämäki 1998). Nykypäivän määrittelyn mukaan johtajaksi kehittyminen edellyttää persoonallisten kykyjen lisäksi koulutusta, johtotehtävistä hankittua kokemusta sekä halua toimia johtajana sekä kehittää itseään (Hokkanen, Skyttä & Strömberg 1996, 135). Viimeksi mainitun perustana on realistisesta minäkäsityksestä seuraava itsetuntemus. Tämä luo Penttilän mukaan hyvän lähtökohdan rehtoriudelle: yksilön pystyessä myöntämään oman roolinsa, "olen rehtori", hän ottaa onnistumisen edellytyksenä olevaa vastuuta työstään (Lamberg 1999, 54). Itsetuntemuksen parantaminen onkin yksi tärkeimmistä tavoitteista myös opettajankoulutuksessa (Moilanen 1999, 44).

Vuosisadan puolivälin jälkeen johtamistaidon tutkimuksissa keskityttiin käyttäytymiseen, jolloin työn tehokkuuden parantamiseksi tarkasteltiin rooleja, arvoja, asenteita sekä viestintätapoja. Niiden perusteella johtamistyyliä luokiteltiin ainakin ihmiskeskeiseksi tai tehtäväkeskeiseksi (ks. Blake & Mouton 1964). Organisaatiotoiminnan tehokkuus on kuitenkin kokonaissumma, jossa johtamistyyli on vain yksi tekijä. Niinpä 1970-luvulla johtamista alettiin tarkastella tilannetekijöiden ohjaamana toimintana, jonka onnistuminen riippuu siitä, miten hyvin valittu johtamiskäyttäytyminen sopii kyseiseen tilanteeseen. Tilanteen analysoinnin, eli mitä tehdään ja kuka tekee, pitäisi tapahtua alaisen valmiuksien eli heidän tietojensa ja motivaationsa pohjalta. (ks. Hersey & Blackhard 1975.) Suomalaiselle koulunjohtamiskulttuurille on perinteisesti ollut ominaista matalan profiilin pitäminen: rehtorit eivät mielellään ota kovin näkyvää roolia (ks. Erätuuli & Leino 1992; Isosomppi 1996). Paradoksaalista kuitenkin on, että useiden tutkimusten mukaan koulun toiminta vaatii vahvaa johtajuutta (ks. esim. Lahti & Louhiranta 1999).

Kokonaisvaltainen organisaation kehittäminen jatkui 1980-luvulla tulosjohtamisen avulla. Sen tarkoituksena on päästä henkilökohtaisten vastuu- ja tavoitealueiden kautta organisaation tehokkaaseen, vaikuttavaan ja taloudelliseen toimintaan. Tämä edellyttää sitä, että koko työyhteisöllä on selkeä kuva tavoitteista sekä motivaatio toteuttaa ne. (ks. Opetushallitus 1998a.) Yrity maailmassa kehittyneen tulosajattelun siirtäminen kouluun on ollut mahdollista koulukohtaisen talouteen ja toimintojen suunnitteluun

liittyvän päätävävallan lisääntymisen myötä. Koulumaailman arvoperusta eroaa kuitenkin liike-elämästä, eikä tulosajattelu ole vielä juurtunut koulukulttuuriimme (Isosomppi 1996, 147). Hallinnollisten uudistusten seuraaminen kuuluu kuitenkin opetusministeriön painopistealueisiin vuonna 1999 (Opetusministeriön toimialan painopisteet... 1999).

Viime vuosina tulosjohtamisen rinnalle on noussut ns. laatujohtaminen, jonka näkemyksen mukaan laadukas prosessi rakennetaan työverkostojen yhteistoiminnalla sekä ennakkoluulottomalla haasteisiin tarttumisella. (ks. Laatuhaaste 1993.) Koulun toiminnassa voidaan erottaa tekninen laatu eli asiakkaiden saama lopputulos sekä toiminnallinen laatu eli koettu prosessi asiakkaiden näkökulmasta. Johtajan tehtävänä on luoda suotuisat olosuhteet, joissa työskentelevät voivat jatkuvasti pyrkiä itsensä kehittämisen kautta parantamaan organisaation teknisiä ja toiminnallisia tuloksia.

Kehittäjänä toimiminen edellyttää työhön ja varsinkin oman työn kehittämiseen sitoutumista, muuten uusien ratkaisujen ideointi yksittäisten tehtävien tasolta aina työn laajempiin reunaehtoihin saakka ei onnistu. Oman työn kehittämässä merkittävä etu olisi tukihenkilöiden joukko, joiden kanssa voi toimia luottamuksellisesti ja joilta voi saada palautetta työstään. Tällaisia tukihenkilöitä ovat mm. mentori eli työkummi sekä konsultti, jotka oman kokemuksen sekä asiantuntemuksensa turvin auttavat muita tunnistamaan päämääriään ja pyrkimään niihin. Mentortoiminnassa ei ole kysymys työnohjauksesta vaan laajemmista, kaveruuteen pohjautuvista keskusteluista, joilla tuetaan ammatillisen kehittymisen lisäksi ihmisenä kasvua. (ks. Lahtinen 1993.) Konsultti sen sijaan on ulkopuolinen asiantuntija, jonka ohjaus kohdistuu todellisiin työtilanteisiin. Ulkopuolinen onkin yleensä läheistä työkaveria helpompi hyväksyä yhteistyökumppaniksi. Muutosta etsittäessä ulkopuolinen pystyy katsomaan asioita objektiivisesti ja kenties tarjoamaan uusia ratkaisuvaihtoehtoja. Tukea ammatilliseen kehitykseen on saatavissa myös työnohjauksesta. Se on säännöllistä ja tavoitteellista toimintaa, jossa ammattitiedon- ja taidon kehittämisen kautta tähdätään työssä jaksamiseen. (Hämäläinen & Sava 1989, 183-196.)

3.1.5 Tulevaisuus

Yhteiskunta muuttuu jatkuvasti ja monet muutoksista heijastuvat suoraan kouluun. 1990-luvulla kiristynyt taloudellinen tilanne ja rahanjakoperusteiden muuttuminen ovat muuttaneet rehtoreiden toimintaedellytyksiä sekä -mahdollisuuksia. Vuonna 1993 koulujen rahoitus muuttui menoperusteisuudesta rakenteelliseksi eli oppilaskohtaiseksi. Samalla kunnat saivat vapauden käyttää valtionosuutensa haluamallaan tavalla, joten periaatteessa koulutukseen ei ole pakko sijoittaa markkaakaan. Tästä johtuen rehtorin tehtävänä onkin koulun etujen ajaminen kunnallisten resurssien jaossa, mikä edellyttää myös kunnallis- ja talouspolitiikan tuntemusta.

Toinen merkittävä yhteiskunnallinen muutos on rehtorin virkojen yhdistely ja määräaikaistaminen. Pienten koulyksiköiden yhdistäminen voi toimivuuden kannalta olla perusteltua, mutta kahden laajan toimenkuvan, esimerkiksi sivistystoimen johtajan ja peruskoulun rehtorin viran liittäminen samaan pakettiin tekee työtaakan lähes mahdottomaksi. Tilanne kuvaa Lempisen mukaan sitä, ettei hyvää johtamista arvosteta riittävästi. (Ängeslevä 1999, 16.) Tästä sekä päätäntävällän siirtämisestä alemmille tasoille (kunnilta kouluille) seuraa rehtorin vallan ja vastuun selvä lisääntyminen, jolloin myös koulutuksen merkitys korostuu. Voidaankin kysyä, miksi rehtorikoulutus ei koulun päätäntävällän lisääntymisestä huolimatta noussut ennen vuosituhannen vaihdetta koulutuspoliittiseksi kysymykseksi. Nyt rehtorikoulutus on kuitenkin saatu käyntiin, ja lähitulevaisuuden tavoitteena onkin sen muuttaminen maksuttomaksi, muihin opettajan sivuaineopintoihin rinnastettavaksi. (Nissilä 1998, 9.)

Koulutus auttaa myös uuteen organisaatiokulttuuriin sopeutumisessa. Oppivan organisaation menestyminen edellyttää ihmisten osaamisen hyödyntämistä ja työhön sitoutumista. Näin ollen jokaisen tulee koordinoida oma toimintansa muiden toimintaan ja olla kiinnostunut siitä, kuinka muut onnistuvat tehtävissään. Rehtorilta tämä edellyttää henkilöstön henkisten voimavarojen kehittämistä ja niiden käyttämistä tarkoituksenmukaisesti. (Juuti 1992, 205.) Hänen itsensä tulisi olla "muutosagentti", jonka ei toki tarvitse olla työyhteisön koulutetuin joka alalla, mutta kehittämistietoisuudessaan eli visioiden luomisessa ja muutoksiin sitoutumisessa rehtorin tulisi olla kärkijoukoissa (Pässilä & Niinikuru 1993, 37; Immonen ym. 1998, 55).

Rehtorin työ vaatii itsenäistä päätöksentekoa ja johtamiskykyä, mutta myös kykyä asettua opettajien ja oppilaiden asemaan. Näin ollen työn sisältöä voidaan pitää sekä maskuliinisina että feminiinisinä pidettyjä piirteitä vaativana. Koulun kehittämiskohdista kartoitettaessa rehtorin sukupuoli on kuitenkin tullut esille vain harvoin. Sukupuolella on taipumusta herättää ihmisissä erilaisia mielikuvia, toiveita ja pelkoja ja siksi se muodostuukin yhdeksi merkittäväksi tekijäksi koulun johtamisessa. (Hämäläinen 1986, 60.) Vuosikymmenen alussa Naisbitt & Aburdene (1990, 205-206) ennustivat, että 1990-luvusta tulee naisjohtajuuden aikaa. Heidän mukaansa naisten arvomaailma ja johtamistyyli vastaavat nykypäivän vaatimuksia, kun auktoriteetin kautta toimiminen ei enää tule kysymykseen. Tosin naisten etenemisen helpottuminen epähierarkisessa organisaatiossa on Nordgrenin (1986, 252) mielestä näkemys, joka ei ole yleistettävissä.

3.2 ITSEÄ KOSKEVAT OLETUKSET

3.2.1 Yksilön toiminnan sisäiset säätelijät

3.2.1.1 Minäkäsitys ja itsetunto

Minäkäsitys on yksilön itsestään muodostama tietoinen käsitekokonaisuus. Se sisältää kaiken, mitä tiedämme tai uskomme itsestämme, myös itseen kohdistuvat toimintaodotukset, selviytymisen, elämäntyyliä sekä persoonallisuuden samaistukset. Kokemuksiin perustuvana käsitejärjestelmänä minäkäsitys muokkaantuu ja kehittyy itseä koskevan palauteinformaation myötä. (Korpinen 1995, 13.) Minäkäsitystä pidetään myös toteuttamismielikuvana, jonka ympärille ammatillinen minäkäsitys rakentuu. Se sisältää yksilön käsityksen omista mahdollisuuksistaan selviytyä ammatissa sekä asettaa urapyrkimyksiä. (Korpinen 1995, 141.)

Lähtökohtana minäkäsityksen rakentumiselle on persoonallisuus eli yksilön psyykkisten piirteiden toiminnallinen kokonaisuus, joka sävyttää yksilön käyttäytymistä ja suhtautumista ympäristöön. Persoonallisia piirteitä pidetään ainoina yksilöllisinä, ympäristöstä riippumattomina tekijöinä. Ne luovat käyttäytymiselle pysyvyyttä ja toimivat joko välittäjinä tai suodattajina omien kykyjen ja ulkoisten mahdollisuuksien välillä. (Lähteenmäki 1995, 156, 211.)

Tuon välitysprosessin tuloksena voidaan pitää itsetuntoa, sen vahvuutta tai heikkoutta. Itsetunto, joka kertoo, tiedostaako ja tunteeeko yksilö itsensä sekä arvostaako hän itseään, ei ole totaalinen vaan rakentuu useille elämänalueille. Se voi olla yhtäaikaa hyvä jollain alueella ja huono jollain toisella. (Aho & Laine 1997, 20.) Selviytyäkseen tilanteesta ihmisellä on käytettävissä ns. coping-keinoja ja defenssimekanismeja, joista yksi yleisesti käytetty on "hyvän" alueen korostaminen ja "huonon" vähättelemine. Urakäyttäytymisessä huono ammatillinen itsetunto voi ilmetä etenemishalun kieltämisenä ja uratavoitteiden laskemisena. Tilanteen kompensoimiseksi voidaan sen sijaan pyrkiä panostamaan esimerkiksi perheeseen tai harrastuksiin. (Lähteenmäki 1995, 219-220.) Ammatilluralla edenneitä naisia tutkineen Raehalmeen (1996) mukaan menestyminen edellyttää vahvaa itsetuntoa, jonka seurauksena yksilöllä on rohkeutta tarttua tilanteisiin ja kohdata eteen tulevat tilanteet sellaisenaan.

3.2.1.2 Tarpeet ja suuntautuneisuus

Tarve on sisäinen epätasapainon tila, joka saa ihmisen toimimaan tasapainon saavuttamiseksi. Tarpeet voivat liittyä hengissä pysymiseen, mutta myös elämän laadun parantami-

seen. Maslow on luonut hierarkian, jonka lähtökohtana on ajatus siitä, että eri tarpeet alkavat vuorollaan vaikuttaa ihmisen toimintaan sitä mukaa kun edellinen tarve on täyttynyt. Hierarkia perustuu fysiologisten perustarpeiden (l. säilymisen), turvallisuuden ja liittymisen (l. sosiaalisten) tarpeiden pohjalle. Huippu rakentuu arvostuksen tarpeesta eli tunteesta olla hyödyllinen sekä itsensä toteuttamisen tarpeesta eli mahdollisuuksista käyttää kykyjään. (ks. Maslow 1954.) Maslowin teoriaa on kritisoitu liiallisesta yksinkertaistamisesta, mutta se osoittaa kuitenkin, miten moninaisia ihmisen käyttäytymiseen vaikuttavat tekijät voivat olla. Edellisen pohjalta Alderfer (1969) on kehittänyt kolmiosaisen tarveteorian, joka koostuu toimeentulon, vuorovaikutuksen ja kasvun tarpeista. Näiden tyydyttyminen ei edellytä tiettyä järjestystä, ja useampikin tarvetaso voi aktivoitua samanaikaisesti (kuvio 5).

MASLOWIN TEORIA	ALDERFERIN TEORIA
Itsensä kehittäminen	Kasvu
Itsensä toteuttaminen	
Arvostus	Vuorovaikutus
Liityntä	
Turvallisuus	Toimeentulo
Säilyminen	

KUVIO 5. Tarveteorioiden liittyminen toisiinsa (Juutia 1992, 39 mukailten)

Inhimillisissä tarpeissa esiintyvä vaihtelu ja suhteellinen voimakkuus ohjaavat yksilön tehtävistä suoriutumiseen liittyvää yrittämisen halua eli motivaatiota (Ruohotie 1993, 21). Motivaation voimakkuuden määrittäjinä pidetään joko tehtävän suorittamiseen liittyviä, välittömiä odotuksia tai tulevaisuuteen liittyviä odotuksia, joiden saavuttamisen edellytyksenä on onnistuminen välittömässä tehtävässä (ks. Atkinson & Feather 1966). Motivaation voimakkuus voidaan määritellä myös ihanneminäkäsityksen ja todellisuuden vastaavuussuhteeksi (Lähteenmäki 1995, 175).

Suuntautuneisuus on tarpeiden ohjaama persoonallisuuden osa. (Lähteenmäki 1995, 171.) Useista elementeistä koostuvan suuntautuneisuuden keskeisimpänä kuvajana pidetään sisä-/ulkoahjautuvuutta (locus of control). Urapäätöstilanteissa yksilön käyttäytymisen katsotaan ohjautuvan perussuuntautumisen mukaan, sillä yksilö pyrkii toteuttamaan persoonallista minäkäsitystään ammatin avulla: sisäohjautuva pyrkii aktiivisesti vaikuttamaan omaan urakehitykseensä, kun ulkoahjautuva suhtautuu siihen enem-

män kohtalonuskaisesti. Tarpeisiin pohjautuvana käyttäytymisen ohjaajana suuntautuneisuutta pidetään melko pysyvänä, mutta koska tarpeet voivat vaihdella, heijastuvat muutokset myös suuntautuneisuuteen. (Lähteenmäki 1995, 172, 215.) Scheinin (1978, 124-126) mukaan urakäyttäytymiseen liittyvät tarpeet kiteytyvät murrosiässä suuntautuneisuuden kautta ura-ankkureiksi, statusodotuksiksi ja ammatillisiksi intresseiksi.

3.2.1.3 Arvot

Ihmisillä on subjektiivinen käsitys asioista ja tapa suhtautua niihin. Käsitusten ja suhtautumistapojen taustalla ovat kulttuurisidonnaiset ja ympäristöstä opitut arvot. Ne ovat tavoitteita koskevia valintatapumuksia, jotka liittyvät siihen, miten yksilö tulkitsee symboliympäristöään sekä siihen, millaisia päämääriä hän pitää tavoittelemisen arvoisina. Arvojen perusteella määritellään havaintojen, kokemusten ja odotusten merkitys. (Juuti 1992, 257-258; 1996, 228.) Vaikutustapansa perusteella arvot voidaan luokitella tosiasiallisiksi, jolloin ne ohjaavat puheiden lisäksi myös toimintaa, tai ohjeellisiksi, jolloin arvossa pidettyjen asioiden eteen ei olla valmiita ponnistelemaan (Hokkanen ym. 1996, 24-25). Lähteenmäen mukaan arvot kytkeytyvät eri elämänalueisiin kuvaten mm. ihmisen perusasenoitumista työhön ja uralla etenemiseen. Lisäksi niihin sisältyy myös käsitys hyväksyttävistä työnedistämiskeinoista (1995, 157).

Arvojen ja tavoitteiden välillä on kiinteä vuorovaikutussuhde: tavoitteet kuvastavat arvoja ja kun tavoitteet muuttuvat toiminnasta saadun palautteen tuloksena, muospaineet kohdistuvat myös arvoihin. Suurla (1995, 17) pitääkin arvoja, niiden suhteellisesta pysyvyydestä huolimatta pikemminkin muutoksen lähtökohtana ja edellytyksenä yksilön kehittymiselle kuin elinikäisinä vakioina. Tiedostamalla arvonsa ihminen tutustuu itseensä ja voi hahmottaa, mihin suuntaan haluaa kehittyä.

3.2.1.4 Sukupuoli

Sukupuoli voidaan määritellä biologisin, psyykkisin sekä sosiaalisin perustein. Biologiset perusteet ovat fysiologisia faktoja, mutta psyykkiset ja sosiaaliset perusteet muodostuvat stereotyyppisistä käsityksistä liittyen miehen ja naisen olemukseen. (Gordon & Lahelma 1995, 154.) Stereotypia on joukko erilaisia ominaisuuksia ja uskomuksia, jotka liitetään tiettyyn ryhmään (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 121). Stereotypiat ovat arvosi-donnaisia, joten sukupuolta ei voi kuvailla tai määritellä ottamatta kantaa siihen, millainen mieheyden tai naiseuden tulisi olla (Sipilä 1998, 32). Vaikka nämä määritelmät eivät olekaan ehdottomia ja niiden määrä on lähes ääretön, voi yksittäiselläkin uskomuksella olla suuri vaikutus ihmisen identiteettiin ja elämäntyyliin (Varila 1992, 23). Tämä johtuu ihmisen pyrkimyksestä pitää minäkäsityksensä ja käyttäytymisensä sukupuolinormien

mukaisena (Haavio-Mannila, Kauppinen-Toropainen & Kandolin 1991, 188). Vahvan sijan saavat määritelmät vaikuttavat myös ympäristön asenteisiin, mistä voi seurata se, että ihmisen yksilöllisyys unohdetaan ja häntä pidetään pelkästään sukupuolensa edustajana. Näin on siitakin huolimatta, että tutkimusten mukaan sukupuolten väliset psykologiset erot ovat vähäisempiä kuin sukupuolten sisäiset erot. (Gordon & Lahelma 1995, 154; ks. myös Connell 1987.)

Biologinen sukupuoli määräytyy jo hedelmöityksessä, mutta psyykkiseen ja sosiaaliseen sukupuoleen kasvetaan (Gordon & Lahelma 1992, 324). Ympäristön myötävaikutuksella tyttö oppii (eli sosiaalistuu) pitämään lempeyttä, toisten ihmisten ymmärtämistä ja yhteistyökykyisyyttä naisille ominaisena. Hän huomaa myös, että on "sallittua" olla toisista riippuvainen, päättämätön ja haluton ottamaan vastuuta. Näin ajatteluun ja käyttäytymiseen liittyvät feminiiniset stereotyyptit siirtyvät sukupolvelta toiselle. Samalla lailla poika havaitsee, että itsevarmuus, kilpailuhenkisyys ja määrätietoisuus ovat niitä tekijöitä, joilla pärjää maskuliinisuuden edustajana maailmassa. (Härkönen 1996, 60-63.) Tosin feminiiniset ja maskuliiniset ominaisuudet eivät sulje toisiaan pois ja jotkut pystyvätkin yhdistelemään niitä joustavasti tilanteen vaatimalla tavalla. Tällaiseen kykenevää henkilöä kutsutaan androgyyniksi. (ks. esim. Asplund 1986, 84.)

3.2.2 Ympäristösidonnaiset toiminnan säätelijät

3.2.2.1 Sosiaalistuminen

Sosiaalistuminen on yksilön kasvamista yhteiskunnan ja kulttuurin jäseneksi omaksumalla vallitsevat ajattelu- ja vuorovaikutustavat, uskomukset sekä käyttäytymismallit. Sosiaalistuminen on vuorovaikutusprosessi, jolla on kaksoisfunktio yksilön kehityksessä: sosiaalistumisen ohella kehittyvät ne valmiudet, joilla ihminen hallitsee paremmin sosiaalistumistaan. Yhteiskunnan näkökulmasta sosialisointi on vallitsevien rakenteiden uusintajana ja tuottajana. Prosessi jatkuu läpi elämän alkaen varhaislapsuuden primaarisosialisointi, jonka tuloksena ihmiselle kehittyvät minuus ja persoona. Myöhempinä vuosina sosiaalistuminen jatkuu sekundaarisena, mikä tarkoittaa sosiaalisen identiteetin muodostumista ja rooleihin samaistumista. (Antikainen 1998, 104.)

Ihmisen sosiaalistuminen tapahtuu toiminnan kautta tietyissä tilanteissa ja ympäristöissä. Roolierot sukupuolten välillä alkavatkin hahmottua jo leikeissä. Tytöt toimivat enimmäkseen pienryhmissä, joissa he hoivaleikkien kautta oppivat luomaan ja ylläpitämään läheisyyden ilmapiiriä. Pojat puolestaan keskittyvät teknisempiin leikkeihin suuremmissa ryhmissä, joihin kuuluu luonnollisena osana sääntöjen luominen, kilpaileminen ja hallitseminen. (Härkönen 1996, 55-58.) Koulussa sekundaarisosialisointi tuloksena roolierot jäsentyvät yhteiskunnan organisoitumisesta kertovan työnjaon kautta. Nämä

mielikuvat täydentyvät opettajaksi opiskelevilla opettajankoulutuslaitoksessa, jossa sosiaalistuminen ammattiin jatkuu yhteisön omien sääntöjen ja tiedostamattomien rakenteiden ohjaamana (ks. Kari & Varis 1997). Näin muodostuu ammattiryhmän sisäinen, ajattelua ja toimintaa ohjaava integraatio, joka nykyään ei tosin ole yhtä homogeeninen kuin aiemmin (ks. Ylijoki 1998). Antikainen (1998, 111) pitää yksilöllisyyden lisääntymistä seurauksena henkisestä kasvusta, joka avaa käyttäytymiselle vaihtoehtoja eikä yksi tarjottu malli ei ole enää ainoa mahdollinen. Tämä käsitys on yhtenevä radikaali-humanistisen eli yksilön tietoisuutta ja aktiivisuutta korostavan ihmiskuvan kanssa. Näin ollen sosiaalistumisprosessin ydintehtävänä voidaan pitää yhteiskuntamallin välittämistä siten, että yksilö sisäistää sen persoonallisuuteensa, mutta toisaalta välttää mallin omia mahdollisuuksiaan rajoittavat tekijät (Antikainen 1998, 127).

3.2.2.2 Roolit ja niihin sopeutuminen

Roolit ovat ympäristösidonnaisia käyttäytymismalleja, jotka muokkaantuvat vallitsevan kulttuurin puitteissa. Roolit voivat liittyä sukupuoleen, ammattiin tai yhteiskunnalliseen osallistumiseen eli niitä voidaan pitää joko synnynnäisten ominaisuuksien mukana saatuna tai toiminnan kautta määrittävinä (Julkunen 1994, 188). Yksilölle ne välittyvät sosiaalistumisprosessissa inhimillisen vuorovaikutuksen ja yhteiskunnan perusinstituutioiden kautta (Lähtenmäki 1995, 191.)

Rooleihin kohdistuu ulkoisia paineita, joiden mukaan pyritään tietoisesti tai tiedostamatta toimimaan. Tämän vuoksi yksilön roolit voivat olla ristikkäisiä tai yhteensopimattomia, jolloin niihin kohdistuu odotuksia eri tahoilta. Odotusten sekavuus saattaa aiheuttaa ns. ulkoista rooliristiriitaa. (Lähtenmäki 1995, 191.) Toisaalta roolien moninaisuuden suomat mahdollisuudet voivat tuoda enemmän tyydytystä kuin ristiriitoja: stressin hallintakeinot paranevat, kun elämä ei ole "yhden kortin varassa", ja sosiaalisen pätevyyden lisääntyessä myös itsetunto paranee (Tolkki-Nikkonen 1990). Jos sen sijaan odotukset eri roolien suhteen ovat sopusoinnussa, mutta ihmisen on vaikea sopeutua rooli-odotuksiin, ristiriita on sisäinen. Tästä on esimerkkinä ammattirooliin sopeutuminen, jota pidetään yhtenä suurimmista henkisten paineiden aiheuttajista ihmisen elämässä (Zahrly & Tosi 1989, 59-60). Tämä voi johtua mm. työhön ajautumisesta, jolloin työ saatetaan kokea pelkkänä suorituksena eikä lainkaan elämyksellisenä. Roolin sisäistämisen kannalta on tärkeää myös se, mitä rehtori ajattelee itsestään. Itsetunnoltaan heikot, jotka ovat epävarmoja työssä vaadittavista tiedoistaan ja taidoistaan, kuluttavat energiaa miettiessään, millaisen vaikutuksen he tekevät muihin ja kuinka osoittaa pätevyytensä. (Ojanen 1985, 17; Lähtenmäki 1995, 209.)

Haavio-Mannila ym. (1991, 188) pitää sukupuolen asemaa hallitsevana roolien kokemisessa. Kokeminen riippuu siitä, miten yksilö on roolin sisäistänyt ja minkä merki-

tyksen hän sille antaa. Vahvan itsetunnon omaava on vapaampi irtautumaan roolimalleista ja olemaan välittämättä ympäristön paineista silloinkin, kun hän kokee käyttäytymisensä poikkeavasti (Pierce, Gardner, Dunham & Cummings 1993). Yksilön pyrkiessä rikkomaan stereotyyppisiä odotuksia ja luomaan uusia roolimalleja ratkaisevassa asemassa ovat myös hänen motivaationsa ja suuntautuneisuutensa (Lähteenmäki 1995, 191).

Lähteenmäen (1995, 199) mukaan sukupuoliroolit ovat viime vuosina lähentyneet toisiaan. Roolit eivät kuitenkaan muutu hetkessä. Vastarintaa syntyy, koska muutokset saavutettujen etujen menettämisenä (Toskala 1995, 353). Saarnivaaran (1990, 91) mukaan naiset ovat miehiä valmiimpia poikkeamaan stereotyyppioista, mutta silti perinteiset roolikäsitykset haittaavat vielä kumpaakin sukupuolta: ajattelua ja yksilön valintamahdollisuuksia rajaten ne toimivat myös itseä toteuttavina ennustuksina. Naisten näkökulmasta sukupuoliroolit vähentävät juuri uravalintojen määrää ja asettavat oletuksia työ- ja perheroolien yhteensovittamiselle. Toisaalta naiset säästyvät miehille "varatulta" uramenestyksen pakolliselta tavoittelulta, jolla yritetään täyttää stereotyyppiset rooliodotukset ja parantaa itsetuntoa (Lähteenmäki 1995, 192; vrt. Levinson 1970, 21- 32, 68- 80).

3.2.2.3 Aseman periytyminen

Häyrysen (1984, 251) mukaan ei ole olemassa impulsiivisia, harkitsemattomia tekoja tai ajautumista, vaan sisimmässään ihmisellä on tavoitteet ja valmius toimia niiden hyväksi. Tämän perusteella uravalintaakaan ei voida pitää sattumana. Elämäkokemusten ja -ehtojen myötä ihmiselle muodostuu suhteellisen pysyvä suhtautumistapojen ja valmiuksien järjestelmä, habitus. Persoonallisuuden ympärille rakentuvan ja minäkäsitykseen osana kuuluvan habituksen pysyvyys johtuu siitä, että elämäntilanteet, joissa habitus on muotoutunut, ovat usein samantapaisia ja vahvistavat näin vallitsevaa valmiusjärjestelmää. Yksilön ja ympäristön välillä on siis vastavuoroinen suhde, joka jatkuu habituksen välityksellä. Tämä on osoitus siitä, että yksilöllinen on yhteiskunnallista ja että valinnat perustuvat sosiaalisesti ohjautuneisiin havaintoihin, arvoihin ja toimintaan. (Bourdieu 1985, 82; Wacquant 1995, 34-37.)

Habitus määrittelee yksilön "järkevät" koulutusmahdollisuudet. Sen muotoutumiseen vaikuttaa kodin tausta, vanhempien asema ja koulutus. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että elämä olisi ennalta määrätty, sillä "risteyskohdissa" habitus viitoittaa useita teitä, mutta jättää useita myös viittoittamatta. (Kataja 1997, 15.) Ammatinvalintavaiheessa yksilöt vertaavat itseään niihin käsityksiin, joita heillä eri ammattien harjoittajista on (Häyrynen 1995, 372). Käyhkö ja Tuupanen (1996) määrittelevät perheen merkityksen yksilön koulutukseen siten, että työväestöön kuuluville vanhemmille riittää lasten

ohjaaminen erittelemättömään koulutukseen, kun toimihenkilöt suosittelevat tiettyä, eriytyneempää urapolkua.

Sukupolvesta toiseen ennustamisessa on historiallisesti vaihtuvien olosuhteiden vuoksi monia epävarmuustekijöitä, ja perhetaustan merkityksen on todettu vähenevän koulutuksen edetessä (Mare 1980). Näistä huolimatta isän koulutuksella on havaittu olevan vaikutusta nuoren naisen koulutustavoitteisiin ja äidillä toisen sukupuolen ammattiin suuntautumiseen (esim. Nummenmaa 1991). Tutkimuksissa on myös todettu, että naisten johtajuuteen suuntautuminen on vähäistä korkeamman sosiaalisen taustan omaavilla ylioppilastyöillä, kun keskiluokasta ja maalaisoloista lähtevillä naisilla se puolestaan korostuu (Häyrynen & Häyrynen 1994, 28).

3.2.3 Elämänkulku

Elämänkulku (life course) on elinajan tarkastelua merkittävien elämäntapahtumien (esim. syntymä, kouluun meno, avioituminen) ketjuna. Eri elämänalueet, kuten perhe ja työ, voidaan jäsentää urina (trajection), joilla elämäntapahtumat toimivat käännekohtina ja usein myös siirtyminä (transition) roolista toiseen. Elämänkulkua strukturoivat biologisesti perityt ominaisuudet, kiinnostusta suuntaavat kehitys- ja sosialisatioprosessit sekä mahdollisuuksia tarjoavat ja esteitä asettavat sosiaaliset ja kulttuuriset kontekstit. Ihmistä ei kuitenkaan pidetä passiivisena kokemusten vastaanottajana, vaan aktiivisena tiedon valikoijana ja vaikuttajana, joka itse asettaa tavoitteensa ja pyrkii niihin. (Antikainen 1998, 101.) Jos elämänkulkua tarkastellaan yksilön kehitystä kuvaavana mallina, voidaan siinä havaita seuraavat periaatteet:

1. Historiallisen ajan periaate sisältää aikajänteen ja kokemukset, jotka muotoilevat elämänkulkua.
2. Ajoituksen periaatteen mukaan tapahtuman vaikutus yksilön elämään riippuu ajoituksesta. Myös se, mitkä tapahtumat ja tilaisuudet yksilö havaitsee, riippuu siitä, mikä merkitys ilmiöllä tietyssä elämänvaiheessa on.
3. Yhteenkietoutumisen periaate tarkoittaa yksilöiden riippuvuutta toisistaan sekä sosiaalisten ja historiallisten vaikutusten ilmenemistä näiden suhdeverkkojen kautta [vrt. sosiaalistuminen, roolit, habitus; tutkijan huomautus].
4. Toimijuuden periaatteen mukaan yksilö rakentaa elämänkulkuaan omilla valinnoillaan [vrt. minäkuva, tarpeet ja arvot; tutkijan huomautus]. (Elder 1997.)

Elämänkulun vaiheet luokitellaan usein normatiivisen iän ja historian (esim. yhteiskunnan nousu- ja laskusuhdanteiden) jaksottamiin sekä ei-normatiivisiin vaikutuksiin. Normatiivisuus tarkoittaa biologisiin tekijöihin sekä yhteiskunnallisiin arvoihin ja normeihin perustuvaa jaksotusta. Ei-normatiiviset vaikutukset muodostuvat yksilökohtaisista elämäntapahtumista. (Antikainen 1998, 112-114.) Naisen elämänkulussa on tyy-

pillistä siirtymävaiheiden epäsäännöllisyys ja yksilöllisyys. Monidimensionaalisuuden vuoksi naisten elämäntilannetta tulisi tarkastella kokonaisvaltaisesti, produktiivisten (työhön liittyvät) ja reproduktiivisten (perheeseen liittyvät) tekijöiden kombinaationa. (Nummenmaa 1996, 20-21.)

3.3 TYÖHÖN LIITTYVÄT OLETUKSET

3.3.1 Työ

3.3.1.1 Työn käsite ja merkitys

"Työ on toimintaa tai energian käyttöä, joka tuottaa sellaisia palveluja tai tuotteita, joilla on arvoa muille ihmisille" (Vuorinen ym. 1993, 40). Työn käsite on laaja ja monimuotoinen, sillä se voidaan määritellä mm. arvon, vaativuuden tai tavoitteen mukaan (ks. esim. Vartiainen & Teikari 1990; Asp & Peltonen 1991). Lisäksi työ voidaan määritellä myös yksilökohtaisten tarpeiden tyydyttämisen kautta. Käyttäessään fyysistä tai henkistä energiaa työn suorittamiseen ihminen tyydyttää välittömiä tarpeitaan. Laajempi ja pidempiaikaisempi merkitys työllä on yksilön itsensä toteuttamisen välineenä, jossa omat kyvyt yhdistyvät kulttuuriin. (Savchenko 1987, 10-11.)

Yhteiskunnan muuttuessa myös työn merkitys ihmiselle on muuttunut. Agraariyhteiskunnassa työllä oli välinearvo elämässä, sillä se oli lähinnä keino selviytyä hengissä. Myöhemmin, teollistumisen seurauksena, työstä tuli yhteisöllinen arvo, jossa korostuivat sosiaalinen kanssakäyminen ja tunnustuksen saaminen. Nykyisin työ on yhä enemmän itseisarvon omaavaa toimintaa, jonka funktio on muuttunut itsensä toteuttamista painottavaksi. (Häkkinen & Luoma 1998, 9.) Tämä on seurausta eri elämäntilanteista tapahtuneista sisällöllisistä muutoksista, mutta se ei kuitenkaan sulje pois edellistä vaihetta, vaan painottaa eri asioita. Onhan työ edelleen keino ansaita elanto ja useimmille myös merkittävä väylä sosiaalisten suhteiden hoitamiseen.

Työn merkitys ihmiselle lisääntyy iän myötä: 36-vuotiailla naisilla ja miehillä se sijoittuu elämää arvioitaessa perheen jälkeen toiseksi (Sinkkonen & Pulkkinen 1996). Akateemisia työuria tutkittaessa on kuitenkin havaittu sukupuolten välisiä eroja työn sisältöön liittyvissä odotuksissa: naisille hierakiassa eteneminen ei ole yhtä tärkeää kuin miehillä ja he korostivatkin työn kiinnostavuutta (Haapakorpi 1994). Samankaltaisia tuloksia voidaan tehdä luokanopettajaksi opiskelevien opettajuuteen liittyvistä roolikäsityksistä. Stereotypioihin sosiaalistuneina naiset kokevat olevansa enemmän kasvattajia ja

miehet luonnollista auktoriteettia omaavia opettajia (Kari & Varis 1997, 71-72). Vaikuttaako tämä myös siihen, että rehtorin tehtäviin hakeutumista odotetaan automaattisesti miehiltä, vaikka periaatteessa sukupuolta ei haluttaisikaan nähdä valikoitumiseen vaikuttavana tekijänä?

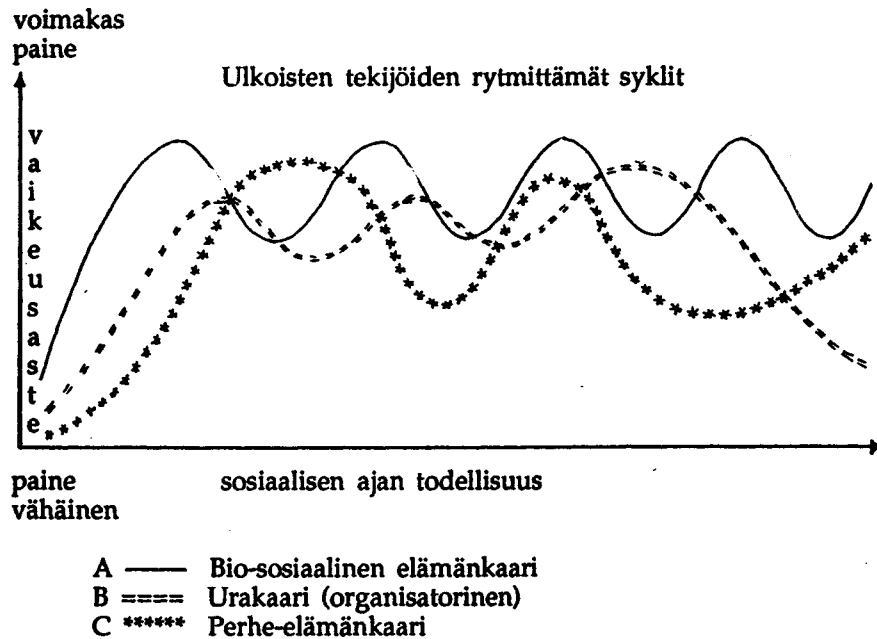
3.3.1.2 Subjektiivinen työura

Subjektiivinen työura on persoonallisuuden kehitysprosessi, jossa yksilö muodostaa ammatillisen identiteettinsä ja rakentaa yksilöllistä kapasiteettiaan omaa ammatillista identiteettiään vastaavaksi (Lähtenmäki 1995, 41). Prosessi etenee elämässä tehtyjen valintojen kautta, joita ohjaavat ulkoiset ja sisäiset voimat. Collin (1986) luokittelee ulkoisiksi tekijöiksi sosiaalisen ja taloudellisen elämäntilanteen sekä työorganisaation. Sisäisinä tekijöinä Collin pitää perittyjä ja opittuja olemuksia, kuten minäkäsitystä, tarpeita, arvoja habitusta, ja rooleja [tutkijan lisäys]. Ihminen pyrkii siis päämääriin, jotka ovat hänelle merkittäviä ja joiden avulla hän saa arvostusta muilta. Samalla ihminen yrittää pitää yllä sisäistä tasapainoaan sekä itsensä ja ulkoisen ympäristön suhdetta. (Juuti 1992, 55-56.)

Uravalintaa ei tehdä vain kerran elämässä. Päätöstilanteita on useita, joissa aiemmat ratkaisut ohjaavat osaltaan tulevaisuutta. Valinnoilla ja niiden tekemättä jättämisellä on vaikutus sekä yksilön työ- että elämänuraan. Subjektiiviseen urakehitykseen vallinnat liitetään silloin, kun ratkaisuja ohjaavat tiedostetusti arvot ja ura-ankkurit. (Lähtenmäki 1995, 148-149.) Ihannetapauksessa yksilön kasvuprosessi jatkuu koko työikäisyyden ajan. Työtehtävät ja positiot ovat hänen kannaltaan katsottuna jatkuva ura, jonka hän kokee nousevana tai laajenevana. Tällaista vaihetta, jolloin työhön liitetyt toiveet ja tarpeet toimivat, kutsutaan stabiiliksi. Käytännössä kasvuprosessi kuitenkin katkeaa jossain vaiheessa, jolloin toiveiden ja tarpeiden muuttuminen aiheuttaa murros- ja solmukohtia. (Varila 1992, 41.) Nykyisin ura koostuukin yhä useammin sykleistä, joiden välisillä työhön kuulumattomilla jaksoilla yksilö joutuu yhä uudelleen miettimään, mitä hän todella haluaa (Ruohotie 1995, 71-76). Tasoittaako tämä sukupuolten välisiä eroja uralla etenemisessä, sillä naisten urahan on perhesyistä ollut syklimaista tähänkin saakka? Tosin subjektiivisesta näkökulmasta määriteltynä urakehitys on kokemustasolla syntyvää, itseä tyydyttävää ammatillista edistymistä ja kehittymistä, jota ei voida ulkoapäin arvioida (Lähtenmäki 1995, 27-30). Urakehitystä ei myöskään pitäisi tarkastella erillään muista elämänalueista, sillä työura on osa yksilön elämän "toimintatodellisuutta" (Varila 1992, 12).

3.3.2.3 Uravaiheet

Uravaiheista, niiden ilmenemisestä ja ajallisesta kestosta on tehty useita malleja (mm. Super 1957; Hall & Nougaim 1968; Schein 1978). Subjektiivisesta näkökulmasta urakulkua tarkastelee Schein (1978), joka yhdistää bio-sosiaalisen, organisatorisen ja perhe-elämän kaaren. Schein on pyrkinyt löytämään vaihemallit kullekin elämänalueelle, jossa tasaisen kehityksen kaudet ja kriisit vuorottelevat, tosin ilman tarkkaa ajoittamista ikävaiheisiin. Eri elämänalueiden kriisien osuessa samaan ajankohtaan on tehokkuus alimmillaan, mutta toisaalta henkisen kasvun mahdollisuus on juuri silloin suurin (Kuvio 6).



KUVIO 6. Bio-sosiaalisen ja organisatorisen uran sekä perhe-elämänkaaren rytmittyminen (Schein 1978, 24)

Opettajien ammatillinen elämänkaari on asenteisiin, taitoihin ja uran etenemiseen liittyvä muutosten sarja. Asennemuutokset näkyvät suhtautumisessa itseen, omaan ammatilliseen identiteettiin sekä muihin ihmisiin. Uran eteneminen voi liittyä subjektiivisen kehityksen kautta tapahtuviin työpaikan vaihdoksiin, uusiin vastuutehtäviin ja titteliin saavuttamiseen. (Burden 1990, 311-320.) Hubermann (1989, 32-41) on luonut opettajan elämänkaarta kuvaavan mallin joka rakentuu seuraavasti:

1. Selviytyminen ja löytäminen (työvuodet 1-6). Selviytymisessä on kyse sopeutumisesta todelliseen työelämään, omien mielikuvien realisoitumisesta. Löytäminen on puolestaan alkuinnostusta työhön liittyvien odostusten toteutumisesta (mm. oma luokka ja kuuluminen työyhteisöön).

2. Vakauttaminen (työvuodet 4-8). Oma sitoutuminen ammattiin ja työyhteisöön vahvistuu. Myös ammatilliset kyvyt paranevat, mikä johtaa tilanteiden hallintaan ja henkiseen vapautumiseen.
3. Kokeileminen / aktiivisuus (työvuodet 6-10). Ammatillinen varmuus vapauttaa energiaa ja mahdollistaa uusien toimintamallien kehittelyn ja kokeilemisen. Uusien vastuualueiden kautta myös uralla eteneminen on ajankohtaista.
4. Uudelleenarviointi / tilannekatsaus (työvuodet seitsemästä eteenpäin). Uran keskivaiheessa koetaan kriisi, jonka oireet voivat olla pinnallisia tai johtaa täydelliseen muutokseen (esim. ammatinvaihto).
5. Seesteisyys / suhteellinen etäisyys. Työ on tuttua ja ainakin osittain urautunutta. Vähentynyt aktiivisuus korvautuu kuitenkin ammatillisella itseluottamuksella.
6. Konservatiivisuus. Vaiheelle on tyypillistä uudistusten vastustaminen, huoli omista eduista sekä menneisyyden ihannoiti.
7. Irrottautuminen. Tapahtuu asteittain ja voi olla joko myönteinen tai katkera kokemus.

Urakehitys on yksilöllinen ja yhteydessä elämäntilanteeseen, joten vaihtelut ovat mahdollisia. Vaihteluihin vaikuttavat työuraan liittyvä aika suhteessa elämäntilanteeseen sekä laajuus, jolla työura liittyy muihin elämäntilanteisiin. Lisäksi työuraan vaikuttaa syvyyden taso eli yksilön sitoutuneisuus uraan. (Kallio 1992, 69.) Lähteenmäen (1995, 276-280) mukaan uravaiheiden yksilöllisten aikajonojen suurin selittäjä on perhe, joka aktivoi sukupuoleen liittyviä rooleja. Roolien yhteensovittamiseksi puolisoiden on tingittävä uravoitteistaan, lykättävä lapsentekoa tai vaihdeltava ura- ja perhekeskeisyyden painopisteitä (ks. Lähteenmäki 1988).

3.3.2 Urakäyttäytymiseen liittyvät sisäiset vetotekijät

3.3.2.1 Ura-ankkurit

Ura-ankkurit ovat työn suorittamiseen tai tulokseen liittyviä, pitkäaikaisia odotuksia. Ne ovat motivaatioperusta työlle, joka heijastaa yksilön arvoja ja ominaisuuksia. Ura-ankkuureita voi olla useita, joista yksi kuitenkin painottuu eniten. Lopullista uravalintaa ja vertikaalista suuntautumista ohjaavat ankkurit alkavat muodostua jo urasuuntautumisvaiheessa, mutta ne kirkastuvat eri nopeudella työtehtävien tarjoamien mahdollisuuksien mukaan. Käytännössä kaikki eivät koskaan joudu tai pääse tilanteeseen, jossa on välttämätöntä tehdä työuraan liittyviä tietoisia valintoja, eivätkä näin ollen tule koskaan tietoisiksi ura-ankkureistaan. Selkiytyttyään ura-ankkurit edustavat pysyvyyttä ja jatkuvuutta urakehityksessä. (Schein 1978, 124-126; Ilola 1993, 5-6.) Ankkurit muodostuvat komponenteista, jotka Schein (1978, 125) on määritellyt seuraavasti:

1. Itse havaitut kyvyt, jotka perustuvat todellisiin onnistumisiin.
2. Itse havaitut tarpeet ja motiivit, jotka perustuvat todellisiin itsensä testaa-
mismahdollisuuksiin, itsearviointiin sekä muilta saatuun palautteeseen.
3. Itse havaitut arvot ja asenteet, jotka perustuvat minän ja ympäristön nor-
mien vastakkainasetteluun.

Varsinaisia ura-ankkureita l. motivaatioperustoja työlle on kahdeksan: (1) Turvallisuus, pysyvyys ja organisaatioon samaistuminen on tärkeää ihmisille, joille uran vakaus ja kuuluminen johonkin ovat korkeaa asemaa tärkeämpiä. (2) Autonomia ja riip-
pumattomuus tarkoittaa halua tehdä työ omalla tavallaan, omassa tahdissa. (3) Luovuutta ja yrittäjyyttä omaavilla henkilöillä on tarve saada aikaan jotain näkyvää ja osoittaa myös muille heidän tehneen sen. (4) Teknis-funktionaalinen pätevyys on puolestaan erityis-
osaamista jollain tietyllä tehtäväalueella. Näille asiantuntijoille työn sisältö on tärkeää ja heidän urakehityksensä rakentuu haastavista tehtävistä. (5) Liikkeenjohdollinen pätevyys ilmenee haluna ottaa vastuuta ja vaikuttaa koko organisaation menestymiseen sekä ete-
nemisenä organisaation hierarkiassa. Johtajalla tulisi olla analyyttistä, emotionaalista ja ihmissuhteisiin liittyvää pätevyyttä. Muita ura-ankkureita ovat (6) palveluhenkisyys ja asialle omistautuminen, jolloin ihminen toimii jonkun keskeisen arvon ohjaamana ja tietyn asian edistämiseksi. (7) Haasteellisuus sen sijaan ilmenee haluna ihmisillä testata jatku-
vasti itseään erilaisten ongelmien edessä. Näille henkilöille vaihtelevuus työuralla on tär-
keää. (8) Elämäntyylin integroiminen on ominaista ihmisille, jotka eivät halua nostaa työelämää erilliseksi muista elämänalueista. Valintoja tehdessään he pyrkivätkin tasapai-
noiseen elämän kokonaisuuteen. (Schein 1978, 126-160.)

3.3.2.2 Ammatilliset intressit

Ammatilliset intressit osoittavat, mitä ammatillisia kohteita, työmuotoja, rooleja sekä koulutusteitä yksilö pitää miellyttävinä. Ne ovat suhteellisen pysyviä tendenssejä suosia ominaisuuksiltaan tietynlaisia ammatteja eli ne kuvaavat myös samaistumiskykyä tiettyyn rooliin ja uskomuksia omasta selviytymisestä roolissa. Orientaatioperustaksi intressit ovat välittyneet joko kulttuurin mallien kautta tai työstä ja muista elämäntilanteista saaduista kokemuksista. Näin ollen ammatilliset intressit vaikuttavat urakehitykseen kahdella ta-
valla: uravalintavaiheessa ne suuntaavat yksilöt urilleen, myöhemmin kertovat saavutus-
ten tyydyttävyydestä. (Häyrynen 1968; 1984.)

Lähtenmäen (1995, 172) mukaan ammatilliset intressit ilmentävät minäkuvan ja persoonallisuuden suuntautuneisuutta. Koivuluhta (1991) pitää intressijärjestelmää pätevänä ammatillisen toiminnan selittäjänä kuitenkin vain silloin, kun kiinnostuksilla on yhtymäkohtia todellisuuteen ja ne testautuvat ja kehittyvät käytännössä. Yhtymäkohtien löytäminen ei siis ole itsestäänselvyys, sillä oman paikan löytäminen työelämässä ei au-

tomaattisesti muodostu arvoja ja identiteettiä punnitseväksi kehitystehtäväksi vaan se voi olla enemmänkin ulkoinen pakko. Niinpä ammatti-intressit ilmenevätkin haaveina ja ohjeellisina arvoina ilman todellisia pyrkimyksiä niiden toteutumiseen. Tästä intressien tyhjyydestä huolimatta niiden pysyvyyttä yksilössä voidaan pitää voimakkaana. (Koivuluhta 1991, 217-219.)

3.4 YMPÄRISTÖÖN LIITTYVÄT OLETUKSET

3.4.1 Naisena suomalaisessa yhteiskuntakulttuurissa

Suomea on pidetty edelläkävijänä naisen aseman parantamisessa. Rantalaihon (1994, 20) mukaan tätä on helpottanut suomalaisen yhteiskunnan myöhäinen modernisaatio, mistä johtuen kotiäiti- ja mies-instituutiot eivät ehtiineet vakiintua. Silti yhteiskunnassamme vallitsee ns. hegemoninen maskuliniteetti, joka kuvaa miesten hallitsevaa asemaa kulttuurin määrittäjänä (Gordon & Lahelma 1995, 155).

Maskuliinisen kulttuurin valta näkyy kaikissa yhteiskuntarakenteissa, mm. ammattien arvostuksessa, palkkauksessa sekä työelämän sukupuolen mukaisessa jakautumisessa (ks. Nurmi 1998a). Koivusen ja Liljeströmin (1996, 25) mukaan naiset ovat yhteiskunnassa edelleen materiaalisesti alistettuja ja symbolisesti "epäpäteviä". Nenola (1985, 38) huomauttaakin, että biologista ja sosiaalista sukupuolta voidaan pitää maailmankatsomuksen osana niin kauan, kuin yhteiskunnassa ollaan sukupuolen perusteella eri asemassa.

Kulttuuri on ihmiskunnan henkistä perintöä ja ihmiset, aktiivisina toimijoina, ovat sen tuottajia (Gordon & Lahelma 1995, 157). Anttila (1988, 45) katsoo naisten vakiintuneen, miehiä näkymättömämmän aseman vaikuttavan edelleen heidän itsetiedotukseensa. Näin ryhmän autostereotypia eli stereotyyppinen käsitys itsestään vahvistuu, vaikka mitään universaalia kategoriaa "naiset" tai "naisten arvot" ei ole olemassa (Helkama ym. 1998, 124; Nenola 1985, 38). Autostereotyyppioiden vahvistamisesta todistavat tutkimukset, joissa kerrotaan korkeasti koulutettujen naisten liittyvän muita helpommin vallitseviin ulkokohtaisiin arvoihin ja hyväksyvän toiminnalleen valmiin käsikirjoituksen (Perheentupa 1993, 31). Rantalaiho (1994, 20-21) määrittelee tämän naisille ominaiseksi yhteiskunnalliseksi äitiydeksi, jolloin he itse ylläpitävät sukupuolieroja ja muovaavat yhteiskunnan toiminta-alueita miehille ja naisille erillisiksi. Nenola (1985, 50) huomauttaakin, että "jos nainen on se, joka kiivaimmin pitää kiinni, säilyttää ja toistaa, ei hänellä ole näkyvissä mitään uutta mahdollisuutta tulevaisuudessa". Kulttuurisesta käsi-

kirjoituksesta poikkeaminen aikuisiässä vaatii kuitenkin joko sisäisen haasteen tai ulkoisen kimmokkeen, joka synnyttää tietoisuuden ja pohdinnan omista mahdollisuuksista (Houtsonen 1996, 204-205).

3.4.2 Tasa-arvo

3.4.2.1 Määritelmä

Tasa-arvoa pidetään monissa yhteyksissä itsestään selvänä tavoitteena, eikä sitä edes tarkemmin määritellä. Käsitteen konkretisoiminen on kuitenkin osoittautunut luultua monimutkaisemmaksi. Opettajien keskuudessa sukupuolten välistä tasa-arvoa pidetään itsensänselvyytenä ja siksi sen määrittelyä ei pidetä edes tarpeellisena. Kirjaamattomana ja muihin tavoitteisiin luonnollisesti sisältyvänä tavoite tasa-arvosta saattaa jäädä fraasinomaiseksi eikä sen toteutuminen olekaan itsestäänselvää. (Lampela & Lahelma 1996, 23.)

Perinteistä tasa-arvoajattelua kutsutaan symmetriseksi, ja se perustuu käsitykseen naisten ja miesten välisestä samanlaisuudesta. Käytännössä tämä tarkoittaa yhtäläisiä oikeuksia ja mahdollisuuksia yksityisessä ja julkisessa elämässä. Tasa-arvo voidaan määritellä myös ihmisen mahdollisuudeksi toimia itseään koskevilla ratkaisuilla muiden kuin sukupuolestaan johtuvien tekijöiden ohjaamana. Näin yksilö voisi vapautua käyttämään kaikkia inhimillisiä voimavarojaan, sekä feminiinisiä että maskuliinisia. Käytännössä tämä tarkoittaa myös vapautumista jäykistä sukupuolirooleista eli emansipaatiota. Kolmas tulkinta sukupuolten välisen tasa-arvon käsitteelle on naisten kokemusten hyväksyminen yhtä arvokkaiksi kuin miesten kokemukset. Huomio kiinnitetään naisille tyypillisiin ominaisuuksiin, joko biologisiin tai sosiaalistumisen kautta opittuihin. Tätä kutsutaan suhteelliseksi tasa-arvoajatteluksi. Tavoitteena ei siis kuitenkaan ole naisten muuttaminen miesten kaltaisiksi. (Lahelma 1987, 49.)

3.4.2.2 Laki

Sukupuolten välinen tasa-arvo on Suomessa merkittävä yhteiskuntapoliittinen tavoite, johon vedotaan mm. työelämän kehittämisessä (Petäjaniemi 1998, 8). Tasa-arvosta on vuodesta 1987 alkaen ollut voimassa laki, jonka tarkoituksena on estää sukupuoleen perustuva syrjintä, edistää naisten ja miesten välistä tasa-arvoa sekä tässä tarkoituksessa parantaa naisten asemaa erityisesti työelämässä (SK 206/1995, 1§). Edistämistoimenpiteisiin laki velvoittaa viranomaiset ja työnantajat.

Viranomaisten kuuluu "tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti" muuttaa niitä olosuhteita, jotka estävät tasa-arvon toteutumista (SK 206/1995, 4§). Työnantajan tehtävänä on "toimia siten, että avoimena oleviin tehtäviin hakeutuisi sekä naisia että miehiä" ja "edistää naisten ja miesten sijoittumista erilaisiin tehtäviin sekä luoda heille yhtäläiset mahdollisuudet uralla etenemiseen". Lisäksi työnantajan tulee "kehittää työoloja sellaisiksi, että ne soveltuvat sekä naisille että miehille ja helpottaa naisten ja miesten osalta työelämän ja perhe-elämän yhteensovittamista" sekä "huolehtia mahdollisuuksien mukaan siitä, ettei työntekijä joudu sukupuolisen häirinnän tai ahdistelun kohteeksi". (SK 206/1995, 6§.) Lain (206/1995, 6a§) mukaan henkilöstömäärän ollessa vähintään 30, on työnantajan laadittava toimenpiteet naisten ja miesten tasa-arvon edistämiseksi työpaikalla. Pykälien toteutumista valvovat tasa-arvoviranomaiset, joihin kuuluvat tasa-arvovaltuutettu ja tasa-arvolautakunta (SK 206/1995, 16§).

Suomen liittyttyä Euroopan unioniin (1995) kansallisten lakien rinnalle tulivat EU-direktiivit. Direktiivi on voimassa silloin, kun se sisältää pidemmälle menevän toimenpiteen kuin kansallinen laki. Vuonna 1999 solmittu Amsterdamin sopimus lisää merkittävästi Euroopan parlamentin valtaa mm. työllisyyden edistämisessä sekä sosiaalipolitiikassa, erityisesti naisten ja miesten tasa-arvoon liittyen (ks. Amsterdamin sopimus... 1999). Sopimus antaa välineitä tasa-arvon edistämiseksi, mutta konkreettisiin tuloksiin pääseminen edellyttää jäsenmailta annettujen "välineiden" todellista käyttöä. Tässä Suomessa on mahdollisuus toimia kansainvälisenä esikuvana, sillä maamme toimii 1.7.1999 alkaen EU:n puheenjohtajamaana. Tasa-arvo on kansainvälisenä kehittämiskohdeena myös ammattijärjestöissä. Euroopan ammatillinen yhteisjärjestö EAY, johon myös OAJ:n kattojärjestö Akava kuuluu, on vuonna 1999 tehnyt tasa-arvosuunnitelman. Se sisältää mm. tavoitteen kasvattaa naisten osuutta päätöksenteossa vastaamaan heidän osuuttaan ammattijärjestössä. Suunnitelman toteutumista seurataan kahden vuoden välein jäsenjärjestöjen väli- ja loppuraporttien kautta vuoteen 2003 saakka.

3.4.2.3 Sukupuolijärjestelmä ja -sopimus

Sukupuolijärjestelmä on yhteiskunnan organisoitumista sukupuolten erottamisen ja hierarkisoinnin avulla. Erottaminen tarkoittaa naisen ja miehen käytäntöjen ja ajatuksellisten rakenteiden selvää erillään pitämistä. Hierarkisuus puolestaan on miehisyiden ensisijaista arvostamista, jolloin miestä pidetään abstraktin ihmisen perusmallina, johon naista ja hänen normaaliuttaan verrataan. (Rantalaiho 1993, 3.) Sukupuolijärjestelmä, joka korvaa miesvaltaa kuvaavan 'patriarkaatti'-termin, on siis sosiaalisten käytäntöjen ja rakenteiden kokonaisuus, joka tuottaa ja säilyttää sukupuolisuutta (Sipilä 1998, 225; Julkunen 1992, 18). Tasa-arvolakien ja näennäisen tasa-arvon aikana järjestelmää pitää yllä moraalinen sukupuolisopimus, joka muodostuu sukupuolten välisiä suhteita määrittävistä lausumat-

tomista säännöistä, oikeuksista ja velvollisuuksista. Vaikka sukupuolisopimus on paljon käytetty, on se 'luonnollisuutensa' vuoksi vähän tiedostettu. (Rantalaiho 1994, 10-16.) Hirdmanin (1990) mukaan sopimus toimii kolmella tasolla: abstraktien oletusten kautta, konkreettisemmin kulttuurin ja työn 'itsestäänselvyyksien' kautta sekä yksilötasolla ihmis-suhteissa. Näin sopimus takaa sukupuolijärjestelmän jatkuvuuden. (Hirdman 1990, 78.)

Liljeström (1996, 129) näkee käsitteiden taustalla halun hakea yleistyksiä. Sipilä pitää niiden päämääränä sukupuolierojen tuottamista, jonka hän kuitenkin näkee vain välineenä johonkin laajempaan tarkoitukseen. Sukupuolijärjestelmä muuttaa ajan kuluessa muotoaan, mutta silti sillä on taipumus säilyttää ja uusintaa itseään. Se ei kuitenkaan ole olemassa luonnostaan, ilman ihmisten aktiivista panosta. (Sipilä 1998, 50-56.) Lavikka (1997, 52-57) onkin todennut sukupuolten sosiaalisen ja kulttuurisen järjestyksen muuttamisen tai edes sen lieventämisen osoittautuneen yllättävän vaikeaksi. Myös Nurmi (1998b, 34) huomauttaa, että keskiverto kansalainen tulee harvoin edes tunnista-neeksi ja kyseenalaistaneeksi sukupuolijärjestelmän monia muotoja, ellei joku siihen erityisesti provosoi.

3.4.2.4 Sukupuolineutraalisuus

Suomalaisessa kulttuurissa elää ajatus, että asiat riippuvat omasta toiminnasta, eivätkä esimerkiksi sukupuolesta (Julkunen 1994, 20). Anttosen (1997, 60) mukaan sukupuoli on ollut "sokea piste", jota ei ole pidetty keskeisenä yksilön käyttäytymisen tai yhteiskunnan prosessien ja rakenteiden käsitteellistämisen välineenä. Sukupuolineutraalisuusmielikuva kytkeytyykin vahvasti pohjoismaiseen tasa-arvoajatteluun: luullaan, että se on ilmaus ja tae tasa-arvoisuudesta, vaikka itseasiassa se juuri ylläpitää hierarkisia jakoja ja erittelyjä (Kinnunen & Korvajärvi 1996, 236).

Silius (1995, 53) määrittelee kolme, tilannekohtaisesti valittavaa tapaa suhtautua sukupuoleen: omaksuminen, välttäminen tai hylkääminen. Julkunen (1994, 19) pitää yleisimpinä kahta jälkimmäistä, sillä hänen mukaansa nainen tunnustaa vain harvoin sukupuolen toimintaansa jäsentäväksi tekijäksi. "Sukupuolella ei ole merkitystä"- ajattelutapa ilmeni myös ruotsalaisten naisrehtoreiden keskuudessa haluttomuutena keskustella sukupuolensa vaikutuksista työhön (Wingård 1998, 89). Komulainen (1998) korostaa sukupuolineutraalisuuden ilmenevän kuitenkin vain kertomuksen tasolla, sillä käytännössä emme voi elää nainen / mies -jaottelun ulkopuolella. Jokainen meistä kuuluu jompaan kumpaan luokkaan.

3.4.3 Työn jakautuminen sukupuolen mukaan

3.4.3.1 Ilmiön määrittely

Nais- tai miesvaltaisena pidetään ammattia, jossa saman sukupuolen edustajia on yli 60% työntekijöistä. Täysin yhden sukupuolen ammatti on sellainen, jossa 90% työntekijöistä on samaa sukupuolta. Ammattien eriytyminen on säilynyt samankaltaisena vuosikymmeniä yhteiskunnan muutoksista huolimatta: noin 90% suomalaisesta työväestöstä toimii oman sukupuolen ammateissa. (Nummenmaa & Nummenmaa 1994, 96-97).

Tätä ilmiötä, jota on pysyvyytensä vuoksi verrattu tähtitaivaaseen, selitetään kahdesta lähtökohdasta: kehityksellisestä ja rakenteellisesta. Kehityksellinen malli korostaa sukupuolen merkitystä ihmisen sosiaalistumisprosessissa ja ammattiin suuntautumisessa. Rakenteellinen malli painottaa yhteiskunnan sukupuolijärjestelmän, perheen kautta välittyvän kulttuurisen reproduktion sekä koulutusjärjestelmän valikoitumismekanismien vaikutusta yksilön mahdollisuuksiin. (Marini & Brington 1984).

Ammattien jakautuminen voidaan määritellä horisontaaliseksi tai vertikaaliseksi. Horisontaalinen jakautuminen tarkoittaa sitä, että naiset ja miehet toimivat kokonaan eri sektoreilla, esimerkiksi naiset hoiva- ja opetusaloilla ja miehet teknis-taloudellisilla aloilla. Töiden vertikaalinen jakautuminen on puolestaan tehtävien jakautumista samalla alalla epätasaisesti naisten ja miesten kesken. (Gordon & Lahelma 1995, 154-155.) Tyypillisesti vertikaalinen jakautuminen tapahtuu "miesten aloilla" siten, että naiset sijoituvat alempiarvoisina pidettyihin tehtäviin ja "naisten aloilla" miehet toimivat johtotehtävissä (Elqvist-Saltzman 1992).

3.4.3.2 Työn jakautuminen koulussa

Työn jakautuminen koulussa on vertikaalista: luokanopettajista naisia on lähes 70 %, rehtoreista noin 30 %. Vaikka tilanne on viimeisen vuosikymmenen aikana tasoittunut, ei naisemmistöistä opettajan ammattia voida pitää vielä naisvaltaisena. Tällainen piilo-opetussuunnitelman lailla tapahtuva kulttuurinen sosiaalistuminen viestii osaltaan sukupuolten mukaisesta hierarkisesta työnjaosta yhteiskunnassa. Työnjako kertoo myös sukupuoliroolin sisällöstä: "Se mitä miehet tekevät on epänaissellista ja päinvastoin" (Liljeström 1996, 85). Ongelmana tässä koulun yhteiskunnallisessa sosiaalistamistehtävässä on juuri arvojen välittyminen muiden kuin koulun julkilausuttujen tavoitteiden kautta (Nummenmaa 1996, 14). Piilo-opetussuunnitelmaa ei kuitenkaan voida kokonaan poistaa, koska se ei ole erillinen ilmiö, mutta haluttaessa sitä voidaan kyllä muuttaa (Broady 1989, 116).

Tasa-arvon edistäminen on ollut yksi peruskoulun kasvatustavoitteista vuodesta 1978 lähtien. Sukupuolten tasa-arvo sisältyy opetussuunnitelman perusteisiin korostaen tyttöjen ja poikien yhtäläisten toimintavalmiuksien edistämistä yhteiskunnan eri aloilla. Tavoitteena on siis poistaa yksilön toimintaa rajoittavat stereotyyppiset käsitykset naisen ja miehen roolista. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 14). Vuonna 1991 opetusministeriö vahvisti toiminnallisen tasa-arvosuunnitelman, jolla pyrittiin asian aktiiviseen ja järjestelmälliseen kehittämistyöhön, mm. lisäämällä opettajien tietoisuutta tasa-arvokysymyksistä. Opettajien täydennyskoulutus onkin tärkeää, sillä tutkimusten mukaan he arvioivat omat tasa-arvoon liittyvät tietonsa riittäviksi, vaikka todellisuudessa ne ovat osoittautuneet varsin puutteellisiksi. (Heinonen & Mikkola 1997, 8-15.) Vuonna 1995 tiedusteltiin rehtoreiden näkemyksiä sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumisesta peruskoulussa. Naisrehtorit olivat asian suhteen pessimistisempiä kuin miesrehtorit: kiitettävän arvosanan antoi 28 % naisista ja 42 % miehistä. (Jakku-Sihvonen 1996, 221.) Räsänen on havainnut, että pätevimmillä ja ammatistaan kiinnostuneimmilla työntekijöillä on parhaat kehitysmahdollisuudet tasa-arvonäkökulman merkityksen tiedostamiseen omassa työssään (Mustakallio 1993, 77).

Lampela ja Lahelma (1996) kritisoivat opetussuunnitelman periaatteellista sukupuolineutraalisuutta, joka ei heidän mukaansa ole tasa-arvoa. Muodollisesti tasa-arvoinen koulutustarjonta ja samanlainen kohtelu eivät riitä tasa-arvotavoitteen toteuttamiseksi. Tarvitaan myös opetuksen ja kasvatuksen kautta tapahtuvaa toimintaa sukupuolten tehtäviä ja ominaisuuksia koskevien stereotyyppien purkamiseksi. Käytännössä kompassuskivenä on vastuun siirtäminen itseltä muille. Peruskoulun opettajat sanovat, että kysymys on työelämän toiminnasta, mutta ammattikoulunopettajien mukaan ratkaisevat vallinnat tehdään jo peruskoulussa. (Lampela & Lahelma 1996, 225-226.) Branes (1993) ehdottaa, että tasa-arvosuunnittelu kytkettäisiin tulosjohtamiseen: "Tulosjohtamisenhan pitäisi myös olla alhaaltapäin lähtevää suunnittelua ja silloin pystytään ottamaan paremmin huomioon paikalliset tarpeet-- Hyvää on vielä se, että osana tulosjohtamista tasa-arvotavoitteidenkin toteutumista seurataan systemaattisesti." (Mustakallio 1993, 83- 84).

Norjassa, jossa tasa-arvoideologiaa on pidetty edistyksellisenä, opetusalan sukupuoliseen jakautumiseen on puututtu jo 1980-luvun puolivälissä. Siellä otettiin käyttöön sukupuolikiintiöt valitsemalla joka toiseen rehtorin tai johonkin muuhun koulutoimen virkaan nainen siihen saakka, kunnes sukupuolijakauma tasoittuu (vähintään 40% aliedustettua sukupuolta) (Lahelma & Viljanen 1985). Kiintiöiden käyttö on kuitenkin ristiriitoja herättävä ajatus. Suomessa kiintiöitä on vastustettu mm. siksi, että opetuslalle sopivien persoonien halutaan hakeutuvan alalle omasta halustaan. Toisaalta kiintiöitä voidaan tarvita, jos nämä "sopivat persoonat" karsiutuvat valintakokeissa vähemmän tärkeinä pidettyjen kriteerien takia. Kiintiöitä on kannatettu myös siksi, että naisista ja miehistä koostuvan työyhteisön katsotaan olevan kaikkien jäsentensä, erityisesti oppilaiden

etu. Kiintiömenettelyn sijaan toisen sukupuolen houkuttelemiseksi opetusalan tehtäviin on ehdotettu tietoutta koulutuksen sisällöstä, jolloin uravalintapäätös ei perustuisi liikaa oletuksille, sekä opettajan työn vaativuutta helpottavien tukipalvelujen kehittämistä. (Kari & Varis 1997, 69-84.)

Ruotsissa, jossa tasa-arvotyön organisointiperiaatteena on korostettu työryhmien yhteyttä johtoon ja johdon tukea aiheelle, naisrehtoreiden määrä kasvoi vuosina 1990-95 huimat 330%. Vuonna 1985 ainoastaan 14% rehtoreista oli naisia, kun nykyisin heitä on yli puolet kaikista rehtoreista. Lindvallin (1995) mukaan naisrehtoreiden määrän lisääntymiseen on vaikuttanut rehtorin paikkojen määrällinen kasvu sekä kunnallistamisen myötä tapahtunut yhteistyö eri koulutasojen, kuten peruskoulun ja esiopetuksen välillä. Monilla uusilla rehtoreilla onkin varhaiskasvattajan koulutus, kun aiemmin rehtorit olivat enimmäkseen aineenopettajia. Ruotsissa tilanne sukupuolijakaumien osalta on nyt siis kääntynyt päinvastaiseksi ja samalla on tapahtunut yleinen ilmiö naisten astuessa perinteisille paikoille: rehtorin työn naisvaltaistuessa aseman status on laskenut, eivätkä miehet enää hakeudu rehtoreiksi (Silius 1995, 63-64; Wingård 1998, 81).

3.4.4 Nainen ja ura

3.4.4.1 Uralla eteneminen

Koulutuksen yksi tehtävä on mahdollistaa yksilölle avarampi maailmankuva kuin se, jonka he arkielämässään kasvatusprosessien kautta muuten voivat saada (Raustevon Wright 1984, 108). Koulutustasolla mitattuna tasa-arvo on viime vuosikymmeninä parantunut, mutta se ei ole taannut naiselle uralla etenemistä. Suojatussa koulumaailmassa ja kovassa työelämässä ei menestytä samoilla säännöillä, joten koulutuksen kyky edistää sukupuolten tasa-arvoa on todettu olevan rajallinen ja epäjohdonmukainen. (Nurmi 1998a, 190-195.) Aitan (1988) mukaan korkeasti koulutetuilla työn vertikaalinen jako on itse asiassa muuta väestöä selkeämpää.

Myönteisestä kehityksestä huolimatta naisilla on yhä sisäisiä ja ulkoisia esteitä urakehityksen suhteen. Esteitä on naisessa itsessään, yhteisössä sekä kulttuurissa alitajuisina tunneprosesseina, sillä primitiiviset mielikuvat feminiinisyydestä elävät yhä: naisen uran luominen hyväksytään, kunhan nainen samalla hoitaa perheen perinteiseen malliin. (Perheentupa 1993, 81-82.) Silius (1995, 55) pitää sosiaalistumisen tuloksena naisten ymmärrystä siitä, mihin asti uralla heidän on "soveliaista" yrittää, eikä tätä näkymätöntä rajaa eli lasikattoa välttämättä edes pyritä ylittämään (ks. myös Kauppinen-Toropainen 1994, 52). Samantyyppisestä ilmiöstä kertoo termi "altruistinen individualismi", joka tarkoittaa pyrkimystä oman elämän hallintaan ympäristöä vahingoittamatta. Tällöin yksilön tarpeet saattavat olla alistaisia ympäristön tarpeille. (Näre & Lähteenmaa 1992, 330.)

Urakehitykseen vaikuttaa myös vallitseva käsitys siitä, että kilpaileminen on maskuliinisen leimansa takia naiselle tabu. Vaikka kilpailuilmapiiriin ei ole pakko sopeutua, vaan naiset voivat kehittää uusia työskentelytapoja ja pehmeitä arvoja, ei tasapainoilu ympäristön feminiinisten odotusten ja maskuliinisten vaatimusten välillä ole helppoa. (Kauppinen-Toropainen 1993, 93; ks. myös Asplund 1986, 100.)

Naisten uraa koskevat valinnat ovat usein myös sidottuja muiden ihmisten, kuten puolison ja lasten valintoihin. Tästä johtuen naiset eivät tietoisesti suunnittele uraansa vaan pitävät sitä enemmän sattumana: "Suunnittelu ei ole sen arvoista, on niin paljon mihin ei voi vaikuttaa." (Silius 1995, 55-56; myös Nordgren 1985; Asplund 1986). Kauppinen-Toropainen (1993, 96) uskookin työn olevan monelle naiselle enemmän "tehtävä", josta saa tyydytystä, kuin "ura" ulkoisina palkkioina ja etenemisenä. Lähteenmäki (1995, 195) korostaa kuitenkin työn ja uran olevan koulutetuille, työssäkäyville naisille itsensäkehittämisen kanavia yhtä lailla kuin miehillekin. Wahl (1992) on jakanut naisten mahdolliset uratyypit seuraavasti:

1. Maskuliininen ura: uran luominen ja eteenpäin pyrkiminen koetaan hyväksyttävänä
2. Feminiininen ura: ura itsensä kehittämisenä
3. Ura kielteisenä asiana: kielletään asema, sen arvostaminen ja yleiset arvostukset "hienosta" työstä
4. Ura hyväksytty myönteisine ja kielteisine puolineen: uran luominen hyväksytään, mutta etenemiseen käytetään omia (feminiinisiä) ominaisuuksia.

Kinnusen (1996, 51-54) mukaan sukupuolten väliset erot työn ja perheen yhdistämisessä ovat vähentyneet, mutta silti naiset edelleen uhrautuvat perheen vuoksi miehiä enemmän. Perinteisiä uraesteitä on tosin pyritty poistamaan sosiaalialan lainsäädännöllä (ks. esim. Kunnallinen työmarkkinalaitos 1999). Naisten uran edistämiseksi on toteutettu myös kansainvälinen Berta-projekti. Sen tavoitteena oli konstruktivisen oppimisen kautta tiedostaa sukupuolijärjestelmän muodot ja kehittää naisten elämäntapaa ja tarpeita vastaavia koulutus- ja työvoimapalveluja. (Nummenmaa & Korhonen 1998, 159-171.)

3.4.4.2 Nainen johtajana

Johtajan asemalla on miehinen leima, sillä johtohenkilö samaistetaan helposti asemaa määrällisesti hallitsevaan sukupuoleen ja siihen liittyviin käsityksiin. Naisjohtaja ei kuitenkaan ole "mies hameessa". Naisen urakehityksen ja naisjohtajuuden tutkimus on vakiinnuttanut asemansa vasta 1990-luvulla. Osittain siksi myös naisjohtajuuden suurimpien käytännön ongelmien katsotaan liittyvän alan lyhyeen traditioon. Suurten odotusten ja

miehisiin normeihin perustuvan arvioinnin takia se vaikuttaa realiteettina pelottavalta. (Perheentupa 1993, 81.) Harvalukuisuutensa vuoksi johtopaikoille haluavien naisten onkin osoitettava pätevyytensä miehiä tiukemmin kriteerein (Petäjaniemi 1998, 43).

Kauppinen-Toropainen (1987, 3) kutsuu työelämän sukupuoliseen vähemmistöön kuuluvia ainokaisiksi. He ovat roolinrikkokkia, joiden erilaisuudesta enemmistösukupuoleen verrattuna voi olla hyötyä ja haittaa. Esimerkiksi itsevarmuus ja päättäväisyys naisjohtajassa eivät välttämättä herätä samoja reaktioita kuin nämä ominaisuudet miehessä, vaikka pehmeiden arvojen ja naiskulttuurin samaistaminen onkin stereotyyppioita tukevaa ajattelua (Nenola 1985, 39). Samaistamiselle ei tosin enää löydy perusteita tutkimustuloksista, sillä naisjohtajien ja -rehtoreiden on todettu olevan kunnianhimoisia ja työhönsä vahvasti sitoutuneita johtajia. Näiden lisäksi naisten etuna pidetään hyviä ihmisuhdetaitoja sekä organisointikykyä, joten kokonaisuudesta löytyy sekä feminiinisyyteen että maskuliinisuuteen liittyviä piirteitä. (White, Cox & Cooper 1992; Kandolin & Kauppinen-Toropainen 1993; Wingård 1998.) Johtajien käyttäytymistutkimuksissa onkin havaittu juuri androgyynien henkilöiden menestyvän parhaiten työssään (Asplund 1986, 84).

Naisjohtajuuden ongelmat löytyvät avujen kääntopuolelta. Perfektionismin ja vastuuntuntoisuuden vuoksi rajojen asettaminen työmäärälle ja -ajalle on vaikeaa. Myös henkilöstöjohtaminen koetaan raskaaksi vaikkakin tärkeäksi ja antoisaksi. (Wingård 1998, 86-92.) Naisjohtajuuden yhteydessä on keskusteltu myös alaisten kateudesta tai lähinnä sen todellisuudesta (ks. esim. Niittymaa 1993). Kateuden kokeminen voi johtaa itsetunto-ongelmiin tai eristäytymiseen työpaikalla. Näin ollen jaksaminen on naisjohtajien keskuudessa huomiotava tavoite (Perheentupa 1993, 103). Kuormittavuutta lisää vielä työssä koettu yksinäisyys sekä todellisten vaikutusmahdollisuuksien puuttuminen: taloudellisten vaikeuksien ohella naisjohtajat joutuvat yhä edelleen kamppailemaan uskottavuuden saavuttamiseksi. (Wingård 1998, 84-92.)

Johtavaan asemaan naiset tulevat keskimäärin iäkkäämpinä kuin miehet. Wingårdin (1998, 69-71) tutkimuksessa naisrehtoreiden keski-ikä oli 45-46 vuotta, sillä perhe oli ollut uralla etenemistä tärkeämpää. Lisäksi naiset olivat halunneet kerätä kokemusta ja itseluottamusta ollakseen varmoja selviytymismahdollisuuksistaan. Perinteisesti työ- ja perhe-elämän yhteensovittamista ei ole liitetty siihen, miten työelämä on organisoitu, vaan sen on katsottu olevan ensisijaisesti työntekijöiden yksityisasiaa (Salmi 1996, 213). Naisjohtajien ja -työntekijöiden välillä ei kuitenkaan ole merkittäviä eroja siviilisäädystä eikä lapsiluvussa: noin 60% on avioliitossa ja lapsia on yksi tai kaksi. (ks. Veikkola 1998.) Lapsiperheissä, joissa vaimo työskentelee kodin ulkopuolella, tekee nainen kotitöitä 33 tuntia viikossa, kun mies käyttää niihin aikaa 14 tuntia. Työnjako ei tosin pääse muuttumaan, jos naiset pitävät kiinni "arjen vallastaan" eivätkä todellisuudessa edes anna miesten tehdä kotitöitä. (Juuti 1996, 119-120.) Koulutettujen naisten on kuitenkin to-

dettu olevan hyviä delegoimaan myös perhevelvollisuuksia ja pyrkivän elämänalueiden tasapainoisuuteen. Näin ollen rakenteellisista esteistä huolimatta perhe voi toimia yksilön kannalta voimavarana työelämässä tarjoamalla aineellista ja psyykkistä turvallisuutta. (ks. Raehalme 1996; Kinnunen 1996.)

Naiset sijoittuvat johtajiksi joko pieniin (alle 50 henkilöä) tai suuriin (yli 500 henkilöä) yksiköihin ja pääsääntöisesti naisvaltaisilla aloilla (Vanhala 1996, 19). Menestyäkseen johtajana naisen on kuitenkin selviydyttävä miesten luomassa järjestelmässä. Naisten tulo mukaan toimintaan ei välttämättä muuta mitään elleivät naiset tiedosta, että vain muuttamalla miesten etukäteen laatimaa käsikirjoitusta he pääsevät eteenpäin. Nais-ten ei siis tarvitse toimia miesten tavoin. (Bergström 1999.) Myös Juuti (1996) pitää tärkeänä naisen kasvamista "suorituksen areenoille" omista lähtökohdistaan, sillä naiseuden prosessuaalinen ja vuorovaikutteinen maailma voi olla myös osa tehokkaan suorituksen maailmaa. (Juuti 1996, 142.) Suomalaisessa kulttuurissa feminiinisenä pidettävän hoivan ja maskuliinisen suorittamisen raja onkin vähitellen murtumassa. Kulttuurin muuttaminen ei kuitenkaan tapahdu yksipuolisesti ja ennen muutoksen omaksumista, naisten tullessa miesnormin määrittämille aloille "törmäykset voivat olla rankkoja" (Rantalaiho 1994, 26-27).

3.4.5 Muutos

Tasa-arvon todellisuus on ambivalentti, jossain määrin jopa tabu. Nurmen (1998b, 33) mukaan varsinkin sukupuolten tasa-arvo on ristiriitaisia latauksia tihkuva aihe: joillekin se on saavutettu selviö, toisille liian konservatiivinen tavoite, kolmansille pelkästään ikävyyttävä aihe. Käsitteenä tasa-arvo on sosiaalinen ja arvosidonnainen. Ja koska lainkäyttäjä ei elä arvomaailmalta suljetussa umpiossa, edellyttää todellisen tasa-arvon toteutumisen asenteiden muuttumista. Jotta tasa-arvon edistäminen ei kuitenkaan jäisi kaikkien hyväksymäksi ideologiseksi rutiiniksi, tarvitaan myös konkreettista toimintaa, sillä "mikään ei muutu, elleivät ihmiset myös arjessa ala toimia toisin" (Julkunen 1995, 21).

Buhanistin (1998, 66) mukaan ulkopäin ohjautuva muutos, jossa keinot ovat olemassa, mutta syytä ja sisältöä ei ymmärretä, ei johda pysyvään muutokseen. Tällöin yksilön passiivisuus ja vanhojen asemien puolustaminen vain korostuu. Todellinen muutos edellyttää itseohjautuvuutta, jolloin syyt ja yhteydet ymmärretään, muutokseen sitoudutaan ja siihen suhtaudutaan rakentavasti. Parhaat edellytykset kulttuurin muuttumiselle ovatkin silloin, kun uudistus voi rakentua jo olemassa olevien arvostusten varaan: uusia ratkaisuja ei koeta vanhojen tapojen häpäisemisenä, vaan vaihtoehtojen laajentumisena ja kasvualustana (Hämäläinen & Sava 1989, 112). Ruotsalaisten (1987-89) kokemusten perusteella tasa-arvotyön onnistumisen edellytyksenä ovat konkreettisten tavoitteiden asettaminen sekä koko työyhteisön sitoutuminen tavoitetta edistävään toimintaan

(Statens institut för personalutveckling...1990). Myös BRYT-AVAA -projekti osoitti, että muutoksia tapahtuu niiden henkilöiden ja ryhmien osalta, jotka itse välittömästi osallistuvat muutosprosessiin (Räsänen 1993, 90). Tasa-arvo ei ole pelkästään oikeudenmukaisuuskysymys, vaan kyse on myös toiminnan tehokkuudesta. Tasaisempi sukupuolirakenne merkitsee tietojen, ominaisuuksien ja kokemusten laajempaa hyväksikäyttöä ja on näin ollen myös työnantajan edun mukaista. (Mustakallio 1993, 36.)

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN RAKENNE

4.1 Kvantitatiivinen tutkimusote

Tämän tutkimuksen metodologisia valintoja ohjasi kvantitatiivinen tutkimusote. Se tarkoittaa ongelman määrällistä lähestymistapaa, jolla pyritään objektiiviseen, syyn ja seurauksen lakeihin perustuvaan tietoon tarkoin rajatusta aiheesta. Tosin käyttäytymistieteissä muuttujien väliset suhteet ovat useammin korrelatiivisia kuin kausaalisia, sillä käyttäytymiseen vaikuttavat monet tekijät ja niissä on eroja sekä ihmisten välillä että saman ihmisen kohdalla eri aikoina (Häkkinen & Luoma 1998, 24). Kvantitatiivisen tutkimusotteen taustalla on realistinen ontologia, jonka mukaan todellisuus rakentuu aistihavainnoista ja niiden objektiivisesta mitattavuudesta. (Hirsjärvi 1997, 137.) Tutkimuskohteen systemaattinen mitattavuuden arviointi ratkaiseekin, onko kvantitatiivinen strategia mielekäs kyseisen ilmiön tutkimiseen. Parhaiten se soveltuu kuvaamaan tämän tutkimuksen tapaan ilmiön rakennetta, rakenteiden mahdollisia yhteyksiä ja suhteita, tai ajan tuomia muutoksia ilmiössä (vrt. pitkittäis- ja poikittaistutkimukset). (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 20-22.)

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa perusedellytyksenä on tutkittavan kohteen ja sen ympäristön merkitysjärjestelmien ymmärtäminen, jotta tuloksia osataan tulkita oikein ja myös laajemmassa kontekstissa. Siksi keskeisellä sijalla ovat kyseisestä aiheesta aiemmin tehdyt tutkimukset ja teoriat. Käyttäytymistieteissä teorian merkitys korostuu ilmiötä käsitteellistettäessä myös muuttujien luonteen takia: operoitavia ominaisuuksia ei sellaisenaan voi havaita, mutta sinänsä näkymätön tekijä vaikuttaa konkreettisiin, havaittavissa oleviin toimintoihin. Teorian perusteella määritellään siis tutkimuksen keskeiset käsitteet sekä muodostetaan mahdolliset hypoteesit ja validit mittarit. Vahvaa teoreettista taustaa voidaankin pitää kvantitatiivisen tutkimuksen etuna juuri siksi, että käytettävät menetelmät joudutaan eksplikoimaan l. kehrittelemään, selittämään ja tulkitsemaan, jolloin niiden tarkoituksenmukaisuus paranee. (Alkula ym. 1994, 21-22.)

Toinen olennainen asia tässä strategiassa on aineiston tilastollinen edustavuus ja sen kerääminen menetelmillä, joiden pohjalta aineisto voidaan saattaa numeeriseen ja tilastolliseen muotoon (Hirsjärvi 1997, 137). Numeromuotoinen aineisto mahdollistaa tilastollisen sattuman ja systemaattisen vaihtelun erottamisen sekä rakenteen ja riippuvuuksien löytämisen tutkimuskohteesta (Alkula ym 1994, 21). Tilastollisilla menetelmillä voidaan tarkastaa myös tutkimuksen luotettavuus, jolloin tulosten merkittävyys paranee. Toisaalta, kvantitatiivista tutkimusta on juuri strukturoidun luonteensa perusteella pidetty

jäykkänä ja kovaa aineistoa tuottavana, vaikka oikein suoritettuna se antaa luotettavia ja yleispäteviä tuloksia. (Valkonen 1981, 12.) Tieteellisen tutkimuksen tavoitteena on kuitenkin löytää ongelmiin myös loogisia vastauksia, joten tuloksilla on arvoa vasta viitekehysten pohjalta tulkittuina (Huttunen 1981, 49). Tulkinnassa merkittävässä asemassa onkin tutkijan looginen ajattelu, joten analyysivaiheen voidaan katsoa sisältävän myös kvalitatatiivisia eli laadullisia menettelyjä. Käytännössä kvantitatiivista ja kvalitatatiivista tutkimusotetta onkin vaikea tarkkarajaisesti erottaa, eikä tarkoitus toki olekaan asettaa niitä vastakohtiksi toisilleen (Hirsjärvi 1997, 133).

4.2 Survey-tutkimus

4.2.1 Määritelmä

Survey-tutkimuksen tunnuspiirteenä on aineiston keruu ihmisjoukolta etukäteen standardoidussa muodossa (Hirsjärvi 1997, 130). Standardointi tarkoittaa sitä, että selvitettäviä asioita kysytään kaikilta vastaajilta samalla tavalla (Hirsjärvi 1997, 189). Menetelmällisesti survey-käsite on monimerkityksinen, mikä heijastuu myös siitä, ettei termille ole selvää suomenkielistä vastinetta, "yleiskartoitus" lienee käytetyin versio. Termi voidaan sisältönsä perusteella määritellä suppeasti tai väljästi, jolloin sen katsotaan käsittävän lähes kaiken ei-eksperimentaalisen tutkimuksen. Yhteistä eri määritelmille on, että survey-menetelmällä pyritään kartoittamaan todellisuutta kuvaamalla tiettyjen muuttujien jakaumia ja riippuvuuslukuja. Aiemmin nämä tutkimukset olivat poikkeuksetta kvantitatiivisia, mutta nykyään myös kvalitatatiivinen ote on lisääntymässä. Enää ei riitä tieto, joka voidaan yleistää mahdollisimman moniin ihmisiin, vaan halutaan tietää, mikä ihmisiä erottelee. (Huttunen 1981, 46-47; 1995, 197-199.)

Survey-tutkimukset voidaan luokitella tarkoituksensa perusteella kuvaileviin, vertaileviin ja selittäviin. Aina jako ei ole selkeä, vaan samaan tutkimukseen voi sisältyä useampikin tarkoitus. (Hirsjärvi 1997, 135.) Tässäkin tutkimuksessa vastauksia etsittiin kuvailemalla ja vertailemalla ryhmiä (rehtorit - opettajat - opiskelijat), joita kuitenkin käytettiin vain välineenä vertikaaliseen urasuuntautumiseen vaikuttavien tekijöiden selittämiseen. Kuvaileva tutkimus pyrkii kartoittamaan jonkin ilmiön tai joukon tunnuspiirteitä tarkemmin ja luotettavammin kuin epäsystemaattiset arkihavainnot. Se antaa vastauksen kysymyksiin mitä tai miten ja luo perustan ilmiön teoreettiselle ymmärtämiselle. (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 45-46; Uusitalo 1995, 62.) Usein pelkkä kuvaus ei kuitenkaan riitä tutkimustarkoitukseksi, vaan pyritään etsimään joko piirteiden välisiä yhteyksiä tai eri alaryhmissä ilmeneviä eroja. Tällöin kyseessä on vertaileva tutkimus. Molempien tutkimustyyppien tarkoituksena on siis nostaa arkitieto luotettavammalle ja

käsitteellisesti järkevämmälle tasolle. Tämä tapahtuu kertomalla ilmiön yleisyydestä ja vaihtelusta sanoin ja numeroin siten, että se johtaa olennaisen näkemiseen. (Huttunen 1981, 48-49; 1995, 170-171.)

Selittävä survey-tutkimus, jollaiseksi tämä tutkimus voidaan päätarkoituksensa mukaan määritellä, vastaa kysymykseen, miksi. Tavoitteena on siis selittää jokin ilmiö eli etsiä sille syy tai syitä. (Uusitalo 1995, 63.) Ihmistieteissä selittäminen voi olla kausaalista, jolloin perehdytään tämän tutkimuksen lailla tiedostamattomien ja tiedostettujen käyttäytymistä ohjaaviin vaikutuksiin. Siitäkin huolimatta, että ihmisen toimintaa ei yleensä pidetä kausaalisena, on syy-seuraussuhteiden etsiminen perusteltua kahdesta syystä. Ensinnäkin inhimillisiin yhteyksiin liittyy aina ei-aiottuja vaikutuksia, joihin kausaalinen selitystapa sopii ja toiseksi tiedon soveltaminen edellyttää syy-yhteyksien tuntemista. Selittäminen voidaan määritellä myös intentionaaliseksi eli ihmisen päämäärähakuisuutta korostavaksi. Erona jo tapahtunutta selittävään kausaalisuuteen on intentionaaliossa selittämisessä se, että syyt löytyvät tulevasta, tavoiteltavasta asiantilasta. Myös tässä tapauksessa käyttäytymisen ymmärtäminen edellyttää ympäristökontekstin tuntemista. Kolmas metodologinen selitystapa on funktionaalinen, joka tarkoittaa ilmiön selittämistä sen vaikutusten pohjalta. Funktionaalinen selitys on muutoin samanlainen kuin intentionaalinen, mutta siinä funktio ei ole kenenkään tarkoittamaa vaan se toimii täydentäkseen kokonaisuutta. Edellä esitellyt selitystavat on tieteenmaailmassa usein asetettu vastakkain, mutta käytännössä se ovat toisiaan tukevia. (Uusitalo 1995, 99-111.)

4.2.2 Surveyn toteuttaminen

Survey-aineistojen keruu on viime vuosikymmeninä yleistynyt myös kasvatustieteessä. Nykyisin tosin pyritään massatutkimusten sijaan pienimuotoisempiin ja spesifimpiin tutkimusotoksiin. (Alkula ym. 1994, 120; Huttunen 1995, 198.) Tässä tutkimuksessakin otosryhmät on rajattu sukupuolen (naiset), työpaikan (peruskoulun 1-6 -luokat) ja toimenkuvan (rehtori, luokanopettaja, opiskelija) mukaan.

Tutkimuksen toteutuksessa voidaan käyttää valmiita tai itse kerättyjä aineistoja. Valmiita aineistoja ovat mm. aiemmat tutkimustiedot, tilastot, rekisterit ja tietokannat. Näiden käyttökelpoisuus edellyttää numeerisen muodon lisäksi hyvää sisäistä ja ulkoista luotettavuutta. Sisäinen luotettavuus koostuu hyvästä validiteetista ja reliabiliteetista, ulkoinen luotettavuus edellyttää perusjoukkoa hyvin edustavaa otosta (Uusitalo 1995, 86). Ongelmia saattaa aiheuttaa oman kysymyksenasettelun sovittaminen valmiin aineiston luokituksiin, sillä luokituksia on vaikea muuttaa. (Alkula ym. 1994, 52-53.) Itse kerättyjä aineistoja saadaan mm. lomakemenetelmillä, joita ovat postitse lähetetyt kyselyt sekä kontrolloidut kyselyt, jolloin tutkijalla on mahdollisuus verbaaliseen kontaktiin koehenkilöiden kanssa (Hirsjärvi 1997, 192-193.) Muita menetelmiä ovat haastattelut ja sys-

temaattiset observoinnit (Heinonen 1989, 325). Itse kerättyjen aineistojen suurin etu on tutkijan päättävältä aineistonkeruun sisältöön ja muotoon liittyen. Haittapuoleksi voivat muodostua suuret kustannukset sekä työmäärä. (Alkula ym. 1994, 66-67.)

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin postikyselyllä. Kyselyillä voidaan kerätä tietoa tosiasioista, käyttäytymisestä, tiedoista, arvoista ja asenteista. Luotettavinta aineistoa saadaan faktoista, ja mielipidekysymyksiin liittyy eniten epäluotettavuutta. (Alkula ym. 1994, 121.) Kyselytutkimusten etuna pidetään niiden tehokkuutta ja taloudellisuutta, sillä aineistosta on nopeasti saatavissa laaja: tutkittavia voi olla paljon ja selvitettäviä asioita useita. Tällöin on myös melko hyvin ennakoitavissa, kuinka paljon resursseja aineiston keruu ja analyysi tulevat vaatimaan.

Postikyselyssä tutkija ei ole suorassa vuorovaikutuksessa koehenkilöiden kanssa. Asennetutkimuksessa välittömän kontaktin puutetta voidaan pitää etuna, sillä vieraille tutkijalle voi olla helpompi paljastaa todelliset mielipiteet, varsinkin jos vastaaja saa pysyä nimettömänä. Toisaalta ongelmaksi saattaa muodostua huono vastausmotivaatio ja kysymysten väärinymmärtäminen. (Jyrinki 1976, 25.) Onnistuneen toteutuksen edellytyksenä on kuitenkin huolellinen suunnittelu, johon kuuluu mm. mittareiden tarkka operationalisointi: joidenkin tutkijoiden mukaan lomakkeen laadinta kattaakin noin 70% survey-tutkimuksen kokonaistyöstä (Jyrinki 1976, 41). Kyselyillä saatua tietoa on tosin kritisoitu pinnallisuudesta sekä ongelmanasettelun että tulosten teoreettisen kantavuuden osalta. Valmiista vastausvaihtoehdoista johtuvan joustamattomuuden ja etäisyyden takia tilanne- ja tapauskohtaisuuksia ei juurikaan huomioida. Lisäksi menetelmää on arvosteltu ylidemokraattisuudesta, sillä jokainen vastaus, huolimattomastikin täytetty, tulkitaan analyysivaiheessa yhtä tärkeäksi. (Huttunen 1981, 50; Alkula ym. 1994, 121.)

Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeita laadittiin kolme, kaikille otosryhmille oma versio (ks. Liite 1). Osa kysymyksistä oli avoimia ja osa strukturoituja eli vastausvaihtoehdot valmiiksi määritteleviä. Lomake koostui tutkimuksen viitekehyksen muodostavien alueiden kysymyksistä:

- taustatiedot (ikä, työvuodet, koulutus, siviilisääty, lapset)
- itseä koskevat oletukset:
 - (1) toiminnan sisäiset säätelijät eli minäkuva, tarpeet, suuntautuneisuus ja arvot
 - (2) toiminnan ympäristösidonnaiset säätelijät eli sosiaalistuminen, rooleihin sopeutuminen ja aseman periytyminen
- työhön liittyvät oletukset (ura-ankkurit, ammatilliset intressit)
- ympäristöön liittyvät oletukset (käsitys ja kokemus tasa-arvosta sekä sukupuolijärjestelmästä)

4.3 Otosryhmän valinta

Vuoden 1999 koululakien tultua voimaan poistui ala- ja ylä-asteiden raja sekä hallinnollisesti että toiminnallisesti. Tutkimusaineistoa kerätessä vuoden 1999 maaliskuussa uudistuksesta oli kuitenkin kulunut niin vähän aikaa, että käytännössä muutoksia ei ollut paljon tapahtunut. Tämän lisäksi tutkimuksen otosryhmä on valittu entisiltä ala-asteilta, koska

1. Tutkija itse valmistuu luokanopettajaksi ja on kiinnostunut tulevien kollegojensa suhtautumisesta uramahdollisuuksiin
2. Luokanopettajat ovat koulutukseltaan hyvin homogeeninen ryhmä
3. Luokanopettajia pidetään vahvasti pedagogisuutta painottavina ja johon myös nykyinen suuntaus johtamistoiminnassa tähtää.

Tutkimuskohteena olivat Keski-Suomen alueen naisrehtorit, naisopettajat sekä luokanopettajaksi opiskelevat naiset. Alueen valinnan ja rajauksen perusteluna oli sen keskeinen asema Suomen kasvatustieteellisessä toiminnassa, varsinkin rehtorikoulutuksessa. Muut syyt perustuvat resursseihin: alueelta saadut otoskoot olivat tutkijan kannalta hallittavissa sekä helposti tavoitettavissa.

Naisten osuus keskisuomalaisten 1.- 6. luokkien koulujen rehtoreista oli 23 % (kevät 1999). Rehtorit valittiin kokonaisotannalla eli mukaan otettiin kaikki määritellyllä alueella ja kouluasteella työskentelevät naisrehtorit. Kokonaisotannan käyttö on perusteltua, koska määrä on silloinkin suhteellisen pieni (42 henkilöä) eikä pienemmällä otoksella ole juuri yleistettävyyssarvoa. Tutkimuksessa voitiin odottaa korkeaa vastausprosenttia ja -laatua, koska vastaajien koulutustausta on suhteellisen homogeeninen ja siksi myös aihepiiri on heille tuttu (taulukko 6). Yhden muistutuskirjeen jälkeen rehtoreiden vastausprosentti nousikin hyvälle tasolle. Vertailuryhmä eli luokanopettajat valittiin koulukohtaisesti yksinkertaisella satunnaisotannalla: otantakehikon muodostivat Keski-Suomen 1. - 6.-luokkien peruskoulut. Opettajista kolmannes toimii naisrehtorin ja loput miesrehtorin alaisuudessa. Naisopiskelijoiden otos valittiin mukailulla ryväsotannalla. Pääjoukko koostui Keski-Suomessa toimivan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoista. Ensimmäisen vaiheen ryväs koostui naispuolisista opiskelijoista, toisessa vaiheessa ryväs rajattiin kolmannen vuosikurssin opiskelijoihin. Vähäisen vastausmäärän takia opiskelijoiden otosta täydennettiin neljännen vuoden opiskelijoilla. Toisen ryväs vaiheen valinnan perusteluna oli se, että vanhempien opiskelijoiden ammatti-identiteetti oletettiin vahvemmaksi kuin uudemmilla opiskelijoilla. Lisäksi opettajan ammatin kokonaiskuvan ja suuntautumisvaihtoehtojen uskottiin vanhemmilla opiskelijoilla selkiytyneen.

TAULUKKO 5: Lähetetyt ja palautetut kyselylomakkeet eri otosryhmien osalta

Otosryhmä	Lähetetyt	Palautetut	Palautus%
Rehtorit	42	32	76
Opettajat	55	25	45
Opiskelijat	45	25	56
Yhteensä	142	82	59

4.4 Analysointi

Kvantitatiivinen analyysi on rakenteen etsimistä aineistosta. Analyysimenetelmien valinnassa on kyse ristiriitaisten tavoitteiden yhteensovittamisesta ja siihen pätee sama periaate kuin aineiston hankinnassa: käytettävissä on eri vaihtoehtoja, jotka voivat osittain korvata toisensa (Alkula ym. 1994, 144). Valintaan vaikuttaa kysymyksenasettelu, muuttujien mittaustaso sekä riippuvuuksien luonne (voimakkuus ja laatu) (Alkula ym. 1994, 284.) Tässä tutkimuksessa muuttujat olivat kysymyksenasettelusta johtuen pääasiassa kvalitatiivisia, mutta myös kvantitatiivisia osioita käytettiin. Selitettävä muuttuja oli dikotominen. Mitta-asteikoltaan muuttujat olivat enimmäkseen parametrisia ja luokitteluasteikollisia, vaikka non-parametrisia, järjestys-, välimatka- ja suhdeasteikollisia muuttujakin käytettiin joissakin tutkimuksen osioissa. Parametrisille muuttujille on tunnuksenomaista se, että niille voidaan laskea keskiarvoja, non-parametrisille muuttujille se ei ole mielekästä. Tutkimuksen muuttujia pidettiin pääasiassa epäsymmetrisinä eli niiden vaikutukset eivät välttämättä ole kahdensuuntaisia. Inhimillisten tekijöiden yhteisriippuvuuksia ei väliintulevien siirtovaikutusten takia olekaan helppo selvittää. (taulukko 7).

TAULUKKO 6: Tutkimuksessa käytetyt tilastolliset analyysimenetelmät

Ongelma-alue	Analyysimenetelmä
Minäkäsitys	Frekvenssijakauma, keskiarvot, faktorianalyysi, Cronbachin alfakerroin, 1-suuntainen varianssianalyysi
Tarpeet Arvot	Frekvenssijakauma, keskiarvot, korrelaatiot, ristiintaulukointi, 1-suuntainen varianssianalyysi
Rooliin sopeutuminen	Frekvenssijakauma, korrelaatio
Suuntautuneisuus Sosiaalistuminen Aseman periytyminen Ura-ankkurit Ammatilliset intressit Tasa-arvo Sukupuolijärjestelmä	Frekvenssijakaumat, korrelaatiot, ristiintaulukointi, χ^2 -testi

Frekvenssit ja keskiarvot ovat suorien jakaumien tunnuslukuja, joilla saatiin selville, miten jotkin asiat jakautuivat ja mikä oli tyypillistä eri ryhmien keskuudessa (Holopainen & Pulkkinen 1999, 132). Kahden muuttujan välistä yhteyttä mitattiin korrelaatiokertoimella (Pearson, merkitään "r"), siitäkin huolimatta että korrelaatioita pidetään symmetrisille muuttujille sopivana menetelmänä. Vaikka korrelaatio osoittaa vain muuttujien lineaarista yhteisvaihtelua eikä kerro kolmannen, väliin tulevan muuttujan osuudesta riippuvuuteen, käy se analyysin aloituksena monimutkaisemmille menetelmille (Alkula ym. 1994, 237). Ristiintaulukoinnilla voitiin sen sijaan selvittää useamman muuttujan välisiä suhteita. Tässä tutkimuksessa ristiintaulukoitiin kuitenkin vain kolmen selittävän ja yhden selitettävän muuttujan ehdollisuutta (2-ulotteinen jakauma), sillä useampien muuttujien tapauksissa taulukoita joudutaan pilkkomaan ja niiden tulkinta hankaloituu (ks. Alkula ym. 1994, 244).

Ristiintaulukoinneissa ilmenneiden erojen tilastollista merkitsevyyttä mitattiin khi2-testillä, joka on käyttökelpoinen juuri luokittelu- ja järjestysasteikollisilla muuttujilla. Se kertoo empiirisen frekvenssijakauman erosta tiettyyn odostusjakaumaan. (Holopainen & Pulkkinen 1999, 103.) Tuloksen tilastollisesta merkitsevyydestä kertoo p-arvo, joka on melkein merkitsevä (*), jos $p < .05$, merkitsevä (**), jos $p < .01$ ja erittäin merkitsevä (***), jos $p < .001$ (Holopainen & Pulkkinen 1999, 187). Khi2-testin käyttöä tässä tutkimuksessa rajoitti joidenkin muuttujien laaja luokitteluskaala, jolloin eri luokkiin kuuluneiden tapausten määrä ei riittänyt tilastolliseen tulkintaan (eli $fre(exp)$ alle 5 yli 20% ruuduista). Ongelma ratkesi yhdessä tapauksessa luokittelua muuttamalla (vanhempien ammattiluokitus), mutta muissa mittareissa se olisi poistanut luokittelun teoreettisen pätevyyden. Näitä osioita vertailtaessa piti tyytyä frekvenssierojen tarkasteluun.

Minäkäsitys-osiossa muuttujat olivat kvantitatiivisia, parametrisia ja järjestysasteikollisia, joten sen analysoinnissa voitiin käyttää faktorianalyysia. Faktorianalyysin pohjana oli korrelaatiomatriisi, josta muuttujajoukon informaatio pyrittiin tiivistämään uusien, harvempien perustekijöiden eli faktoreiden avulla. Näin voitiin tarkastella epäsuorasti mitattavien muuttujien taustalla olevia perusolottuvuuksia. (ks. Eskola 1975, 259.) Faktorianalyysin jatkotestinä sekä välimatka-asteikollisesti luokiteltujen tarpeiden ja arvojen informaation selkeyttämiseen käytettiin yksisuuntaista varianssianalyysia (anova). Sillä voitiin tarkastella määriteltyjen muuttujien summapisteitä vertailemalla ryhmien välisiä tilastollisia eroja kyseisten muuttujien suhteen. Välimatka-asteikollisuuden lisäksi testin käyttö edellyttää ryhmien sisäisen vaihtelun homogeenisuutta. (Alkula ym. 1994, 258-259.) Varianssianalyysin jatkokäsittely eli kolmen ryhmän välisten erojen paikantaminen suoritettiin Scheffén monivertailutestillä.

Näiden analyysimenetelmien perusteella voitiin arvioida yksittäisten muuttujien tai pienten muuttujaryhmien vaikutusta vertikaaliseen urasuuntautumiseen. Urakäyttäytyminen on kuitenkin monien tekijöiden yhteisvaikutusten summa, joten sitä tulisi tarkastella kokonaisuutena. Muuttujien ja erityisesti selitettävän muuttujan mittaustasosta johtuen tutkimuksessa ei kuitenkaan voitu käyttää selitysasteita järjestykseen asettavia monimuuttujamenetelmiä (esim. regressioanalyysi). Luokitteluasteikollisten muuttujien selitysasteen selvittämiseksi olisi ollut mahdollista käyttää tilastollista logit-mallia, mutta sen monimutkaisesta toteuttamis- ja tulkintatavasta johtuen mallia ei tämän tutkimuksen analysoinnissa käytetty (ks. Alkula ym. 1994, 263-266). Tilastolliseen kokonaisuuden hahmottamiseen vaikutti lisäksi muuttujien epäsymmetrinen riippuvuus, joiden vaikutuksia ei normaalisti pidetä additiivisina eli yhteenlaskettavina (ks. Alkula ym. 1994, 284). Analyysimenetelmien rajoittuneesta käytöstä johtuen merkittävään osaan tulosten yhdysvaikutusten tulkinnassa nousi tutkijan teoreettinen tietämys aiheesta sekä looginen ja objektiivinen päättelykyky.

4.5 Tutkimuksen metodologinen luotettavuus

4.5.1 Validiteetti

Kyselytutkimukseen kuuluu olennaisesti validiteetin arviointi eli sen arviointi, mittaavatko kysymykset sitä, mitä niiden on tarkoitus mitata. Validiteetti vaikuttaa siihen, saadaanko käytetyllä menetelmällä vastaukset tutkimusongelmaan sekä siihen, vastaavatko tulokset todellisuutta (Erätuuli ym. 1992, 98). Kyselytutkimuksessa kriittisimmät hetket validiteetista huolehdittaessa liittyvät operationalisointivaiheeseen, jossa tutkimusongelma muutetaan teoreettisesta empiiriseen muotoon. Käsitteiden määrittelyä ohjaa tutkimuksen viitekehys. Asenteita mitattaessa tulee tutkijalla olla lisäksi herkkyyttä tiedostaa vastaajien mahdollinen, kielteinen suhtautuminen aiheeseen ja välttää ohjaavia tai provosoivia kysymyksen asetteluja. Näin ollen hyvä validiteetti edellyttää tutkijan syvällistä perehtyneisyyttä aiheeseen sekä yleisen logiikan mukaisia ajatusprosesseja. Validiteetin tarkastelu ei kuitenkaan rajoitu pelkästään operationalisointiin, vaan se on koko mittaamisprosessin ajan muistettava tavoite. Voidaankin puhua ns. prosessivalidiudesta. (Alkula ym. 1994, 88-91.)

Validiteetin arviointi voi olla selkeästi määriteltyyn kriteeriin pohjautuvaa tai aiempiin tutkimuksiin ja asiantuntijoiden lausuntoihin perustuvaa. Kriteeripohjaista arviointia käytetään, jos kohteena olevalle toiminnalle on olemassa tunnettu mittari tai silloin, jos tulosta voidaan arvioida muuttujan ja kriteerin korrelaatiolla. Ulkoisten kriteerien puuttuessa mittausvarmuuden arviointi perustuu rakennevaliditeettiin tai sisällön validointiin. Rakennevaliditeetin käyttö pohjautuu teoriaan, sillä kohteena olevan käsitteen oletetaan olevan yhteydessä johonkin muuhun, hyvin mitattavissa olevaan käsitteeseen. Sisällön validoinnissa on tärkeää mittarin kattavuus eli käsitteen kaikki osa-alueet on saatava mittauksen kohteeksi. Onnistuneen tuloksen takaamiseksi käsitteen tarkka rajaaminen tulisi tehdä usean asiantuntevan tutkijan voimin. (Erätuuli ym. 1992, 104-108.) Kyselylomaketta pitäisi tosin testata myös pilottitutkimuksella, jolloin populaatioon kuuluvien henkilöiden avulla mittaria voidaan muokata tarkoituksenmukaisemmaksi (Borg & Call 1989, 77).

Tämän tutkimuksen kyselylomake laadittiin rakennevaliditeettia hyödyntäen viitekehysten muodostamisen jälkeen, jolloin kyselyn ja teoreettisen tausta yhtenevyyttä ja tarkoituksenmukaisuutta voitiin kontrolloida. Lomakkeen teossa tukena käytettiin myös Lähtenmäen (1995) kyselyä, jonka mittareiden kriteeri- ja sisällön validiteetti on siis ainakin kertaalleen testattu. Pääosa tutkimuksen kysymyksistä laadittiin kuitenkin itse omiin tutkimusongelmiin ja otosryhmiin soveltuviksi. Tulosten luotettavuuden parantamiseksi (eli tässä tapauksessa vastaajan ja tutkijan tulkintavirheiden vähentämiseksi) samaa

asiaa mitattiin usealla kysymyksellä. Tämän menettelyn onnistuneisuutta voitiin analysointivaiheessa arvioida tulosten johdonmukaisuuden perusteella.

Lomakkeen suunnittelussa otettiin huomioon myös tunnepitoiseksi ja mielipiteitä jakavaksi arveltu aihe, jonka vuoksi kysymysten laadinnassa pyrittiin selkeyteen ja neutraalisuuteen. Tästä huolimatta jotkut kysymyksistä (esim. tasa-arvoon liittyvät) oli koettu ärsyttäväksi, minkä seurauksena osa koehenkilöistä ei ollut vastannut siihen, mitä oli kysytty. Kyselytutkimuksessa varsinaisen mittausvaiheen luotettavuutta onkin vaikein kontrolloida, sillä vastaajan huolellisuudesta ja motivaatiosta ei ole varmuutta. Tämä täytyy huomioida jo metodin valintavaiheessa arvioimalla otosryhmän homogeenisuutta: tässä tutkimuksessa valintaa puolsi vastaajien samanlainen koulutustausta. Mittausprosessin loppuvaiheissa voitiin käyttää kvantitatiiviselle tutkimukselle ominaisia tilastollisia menetelmiä, jotka oikein valittuna ja suoritettuna parantavat analyysin luotettavuutta. Validi analyysi antaa hyvän pohjan luotettavien ja merkityksellisten johtopäätösten tekemiselle.

4.5.2 Reliabiliteetti

Tutkimuksen luotettavuuteen kuuluu myös reliabiliteetin eli mittaustulosten toistettavuuden arviointi. Reliabiliteetti lisää tulosten luotettavuutta ja on näin ollen tärkeää tulosten merkittävyyttä arvioitaessa (Erätuuli ym. 1994, 104). Hyvä reliabiliteetti edellyttää hyvää validiteettia, vaikka validiteetti ei ole riippuvainen reliabiliteetista. Lomakkeilla suoritettavassa kyselyssä reliabiliteettia alentavia tekijöitä ovat mittauksen eri vaiheissa tapahtuvat huolimattomuusvirheet, joita kutsutaan satunnaisvirheiksi. Postikyselyssä nämä johtuvat yleensä tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutussuhteen puuttumisesta, jolloin vastaaja ei välttämättä motivoitu pohtimaan kysymyksiä yhtä huolellisesti kuin kontrolloidussa tilanteessa. Aina ei myöskään tiedetä, kuinka perehtyneitä vastaajat ovat aiheeseen ja siksi vääринymmärrykset ovat mahdollisia. Huono vastausmotivaatio laskee myös palautusprosenttia. (Alkula ym. 1994, 67, 121; Hirsjärvi 1997, 191.) Satunnaisvirheinä pidetään lisäksi epähuomiosta vääрин merkittyjä vastauksia ja muistivirheitä (Huttunen 1995, 199). Virheet ja puutteelliset tiedot heikentävät analyysimahdollisuuksia, mutta tilastollisia keinoja käytettäessä satunnaisvirheet voidaan huomioida ja saada kuitenkin päteviä tuloksia.

Muita menetelmiä ovat ulkoista reliabiliteettia testaavat uusinta- ja rinnakkaismittaus sekä sisäistä reliabiliteettia mittaava tilastollisen Cronbachin alfa-kertoimen käyttö. Uusintamittauksen eli samoin menetelmin samalla otokselle suoritettavan tutkimuksen ongelmana on kontrollimattomien tilannekohtaisten tekijöiden, kuten vastaajan motivaation tai oppimisen vaikutus tuloksiin. Rinnakkaismittaus, jossa samaa asiaa tutkitaan eri mittareilla, on sen sijaan mahdollista toteuttaa yhdessä tutkimuksessa: samaa

asiaa mittaavia kontrollikysymyksiähän voidaan pitää pienimuotoisena rinnakkaismittauksena. Tosin näin suoritettuna sen vaikutus kohdistuu tutkimuksen sisäiseen reliabiliteettiin. Vaikeutena tällaisessa menettelyssä on joka tapauksessa mittareiden yhdenveroisuuden saavuttaminen. Cronbachin alfa-kerroin perustuu osioanalyysin kautta suoritettavaan mittarin sisäisen johdonmukaisuuden arviointiin. (Erätuuli ym. 1992,102; Alkula ym. 1994, 95-100.)

Reliabiliteetin ja vastausprosentin parantamiseksi tämän tutkimuksen aineiston keruu ajoitettiin maaliskuulle, jolloin kalenterissa ei ole koulutyön rutiineja merkittävästi rikkovia tapahtumia. Varsinaisesta mittarista eli kyselylomakkeesta pyrittiin kehittämään selkeä sekä ohjeiltaan että ulkoasultaan. Luotettavuuden parantamiseksi käytetyn kysymyksenasettelun takia (samaa ongelma-aluetta mittasivat useat kysymykset) mittarista tuli melko pitkä (viisi sivua). Osittain juuri edellä mainitusta johtuen tutkimuksen ongelmaksi osoittautui tyhjien ja ylimalkaisten vastausten runsaus. Tietoa puuttui erityisesti kysymyksistä, joissa asioita piti liittää laajempiin, yhteiskunnallisiin yhteyksiin. Puutteiden syynä saattaa olla koehenkilöiden mahdollinen kiire, voimakkaita tunnereaktioita herättävä aihe tai asennetutkimukselle tyypillinen ongelma, vaikeus ilmaista tunteita paperilla. Tyhjien vastausten takia samaa asiaa mitanneiden kysymysten laatiminen osoittautui onnistuneeksi, vaikka sen varsinainen tarkoitus hävisikin: kaikista osioista saatiin kuitenkin vastaus ainakin yhdellä mittarilla. Tilastollisesti sisäistä validiteettia tarkasteltiin minäkuva-mittarin osalta Cronbachin alfa-kertoimella.

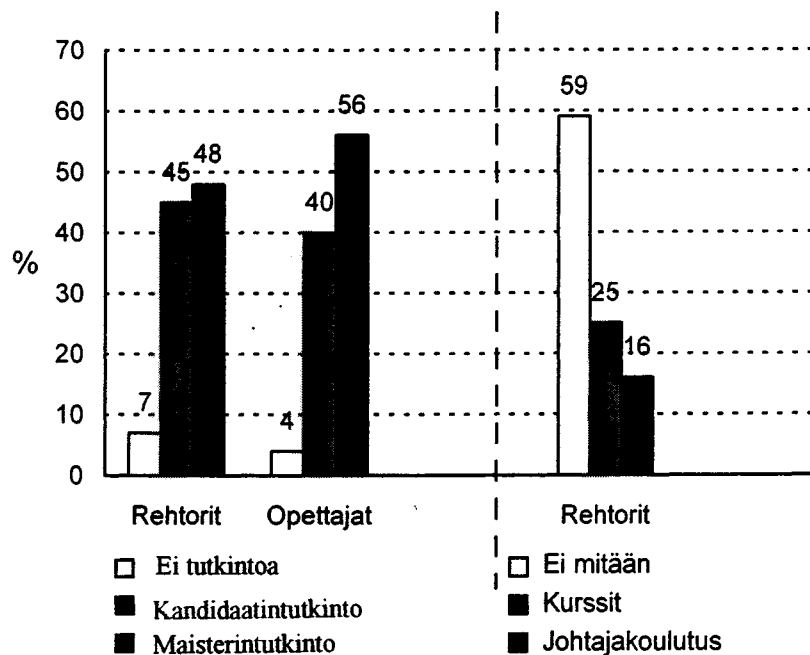
Nyt käytetyn kyselylomakkeen rakenne mahdollistaa tutkimuksen uusimisen samaan populaation keskuudessa uusilla otosryhmillä toteutettuna. Reliabiliteettia heikentää kuitenkin aineiston luokittelussa ilmennyt kvantitatiivisen tutkimuksen jäykkyys: avoimissa kysymyksissä osa vastaajista oli luetellut useita aiheeseen liittyviä seikkoja, joista tutkija pystyi kuitenkin valitsemaan vain yhden. Vaikka valintaperusteet pyrittiin pitämään yhtenäisenä, valitsemalla ensimmäiseksi mainittu tai voimakkaimmin esiin nousut vaihtoehto, perustuu osa luokittelusta tutkijan tulkintoihin. Tämä vaikuttaa vääjäämättä mittaustulosten ulkoiseen reliabiliteettiin.

5 NAISOPETTAJIEN URASUUNTAUTUMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT

5.1 "Mietin meidän naisten kirjoa--"

Koulutus. Otosryhmiin kuuluneet henkilöt valittiin tähän tutkimukseen aseman perusteella: luokanopettajana tai peruskoulun 1. - 6. -luokkien (ent. ala-asteen) rehtorina toimivia naisia. Koulutukseltaan ryhmät jakautuivat alemman yliopistotutkinnon (kansakoulunopettaja, kasvatustieteen / humanististen tieteiden kandidaatti) ja maisterin (kasvatustiede) tutkinnon suorittaneisiin. Ilman loppututkintoa oli yksi opettaja ja kaksi rehtoria (kuvio 7). Tulosten perusteella opettajat ovat hieman korkeammin koulutettuja kuin rehtorit. Tämä selittynee ikärakenteella (ks. kuvio 9) ja sillä, että opettajan tutkinto laajeni maisteritasoiseksi vasta 1970-luvun lopussa.

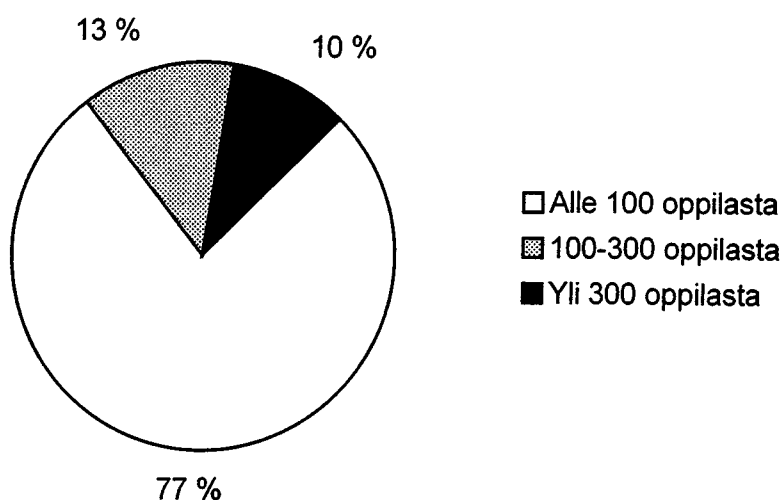
Rehtorin toimenkuvaan liittyvä koulutus puuttui sen sijaan kokonaan suurimmalta osalta rehtoreista. Saatu erityiskoulutus, jota iäkkäämmillä rehtoreilla oli nuorempia kollegoitaan enemmän ($r = ,591$; $p = ,001^{***}$), oli koostunut pääasiassa kursseista ja kouluhallinnon arvosanoista. Varsinaisen johtajakoulutuksen suorittaneet olivat rehtoreiden otoksessa vähemmistönä (kuvio 7). Tulokset kuvaavat maassamme vallinnutta tilannetta rehtorikoulutuksen osalta. Epäsystemaattisuutensa vuoksi koulutuksen saaminen on todennäköisesti riippunut oman kiinnostuksen lisäksi paljon koulun taloudellisista resursseista tukea rehtorinsa pätevyyttä.



KUVIO 7. Rehtoreiden (n = 32) ja opettajien (n = 25) koulutus

Koulun koko. Suurin osa rehtoreiden otokseen kuuluvista työskenteli pienellä, alle 100 oppilaan koululla (kuvio 8). Tulokseen saattavat vaikuttaa kohdealueen ominaispiirteet (paljon maaseutua ja kyläkouluja), mutta toisaalta luvut tukevat aiemmin muilla yhteiskunnan sektoreilla havaittua suuntausta: naiset sijoittuvat johtajiksi lähinnä pieniin yksiköihin. Pieni koulu, jossa rehtorin asema työyhteisössä ei suurten koulujen lailla korostu sekä rehtorin tutkinnon puute ovat yhdistelmä, joka kyseenalaistaa tietoisin hakeutumisen rehtoriksi. Työhön ajautumiseen viittaavat myös vastaajien kommentit, joista esimerkki seuraavassa:

"Olen koulumme johtajana olosuhteiden vuoksi. - - Aivan yhtä hyvin minulle olisi sopinut olla se toinen opettaja."

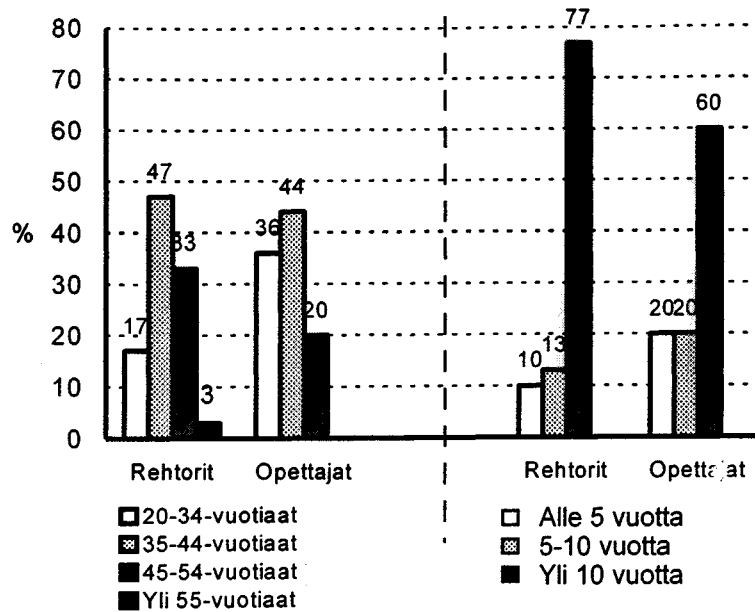


KUVIO 8. Rehtoreiden (n = 32) työpaikan koko

Ikä. Enemmistö molemmista otosryhmistä kuului samaan, varhaiseen keski-ikään tulleiden ikäluokkaan ja oli työskennellyt opettajana yli kymmenen vuotta. Opettajiin verrattuna rehtoreiden ikäjakauma painottui kuitenkin vanhempaan suuntaan (kuvio 9). Opettajan uravaihemallin (ks. Huberman 1989) perusteella tutkimukseen osallistuneet elävät työssään uudelleenarvioinnin / tilannekatsauksen aikaa, jolloin tehtyjä valintoja kyseenalaistetaan ja muutoshakuisuus voi olla voimakastakin. Tämän perusteella tutkimukseen osallistuneita voidaan pitää potentiaalisena joukkona vastaanottamaan uusia haasteita, joita esimerkiksi rehtorin tehtävät tarjoavat.

On tosin huomioitava, että koehenkilöt ovat voineet jo ohittaa uudelleenarviointivaiheen ja näin ollen tarvittavat ratkaisut on tehty. Tukea tälle oletukselle antaa se, että valtaosa rehtoreista (53 %) oli työskennellyt tehtävässään alle viisi vuotta. Viidestä kymmeneen vuotta työkokemusta omaavia oli 22 %, samoin kuin yli kymmenen vuotta rehtoreina olleita. Rehtorien työvuodet, jotka korreloivat iäkkyyden kanssa erittäin

merkitsevästi ($r = ,591$; $p = ,001^{***}$), tukevat myös muissa naisjohtajille tehdyissä tutkimuksissa (esim. Wingård 1998) havaittua seikkaa siitä, että naiset eivät tule johtavaan asemaan kovin nuorina.



KUVIO 9. Rehtoreiden (n = 30) ja opettajien (n = 25) ikärakenne ja työvuodet opettajana

Siviilisääty. Myös siviilisäädyn osalta tässä tutkimuksessa saadaan aiempia naisjohtajuustutkimuksia tukevia tuloksia: rehtoreiden ja opettajien ryhmiin kuuluu enimmäkseen naimisissa olevia naisia. Tosin rehtoreiden yhtenäiseen ryhmään verrattuna (91 % naimisissa) opettajien joukossa on hajontaa hieman enemmän (rouvia 68 %, neitejä 20 % sekä eronneita tai leskiä 12 %). Tätä selittää painotuserot ikärakenteessa sekä rehtoreiden otoksessa ilmennyt iän ja avioliiton merkitsevä yhteisvaihtelu ($r = ,529$; $p = ,002^{**}$).

Rehtoreiden siviilisäädyn perusteella voidaan parisuhdetta pitää tärkeänä vastuullisessa työssä oleville naisille. Tolkki-Nikkonenkin (1990) on todennut, että tällöin elämä ei ole "yhden kortin varassa" eli perhe toimii voimavarana työssä jaksamiselle. Työhön liittyen puolisoilla voi olla merkitystä myös eräänlaisena mentorina, jonka kanssa voi jakaa kokemuksia ja ymmärrystä molemminpuolisesti. Toisaalta puolisoilla saattaa olla myös uran etenemistä jarruttava vaikutus. Puolison ammattiaseman perusteella voidaan tehdä tulkintoja siitä, miten puolisoiden työurat perheen sisällä arvotetaan, koska aiemmissa tutkimuksissa (esim. Silius 1995) on todettu naisen sitovan urakäyttäytymisensä puolison valintoihin. Tämän tutkimuksen tuloksista havaitaan, että suurin osa sekä rehtoreiden että opettajien puolisoista kuului ylempiin toimihenkilöihin, joten aiemmista

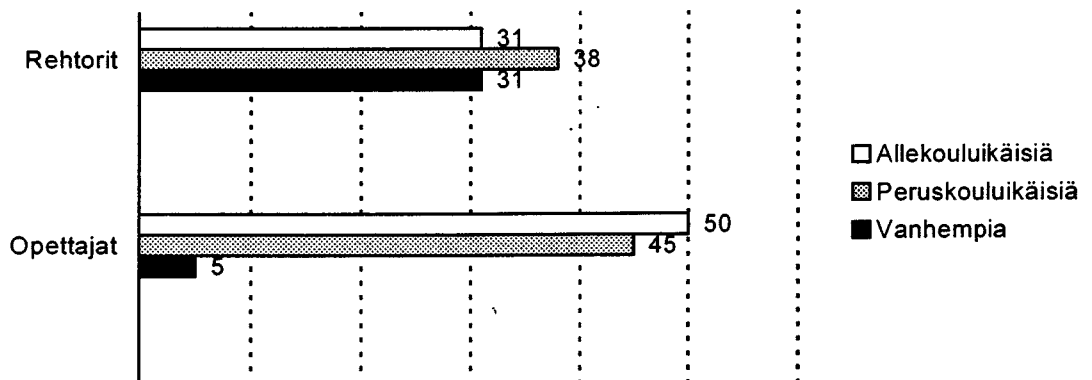
havainnoista poiketen puolison asemalla ei naisopettajien kohdalla ole tilastollisesti merkitsevää vertikaalista urasuuntautumista selittävää vaikutusta (taulukko 7).

TAULUKKO 7. Puolisot (%) ammattiaseman mukaan

Ammattiasema	Rehtorit (n = 30)	Opettajat (n = 20)
Maanviljelijä / yrittäjä	17	14
Työväestö / toimihenkilö	30	14
Ylempi toimihenkilö	53	72

Lapset. Lapsia oli lähes jokaisella rehtorilla (91 %) ja opettajalla (84 %). Lasten "luokittelu" on tässä tutkimuksessa tehty perheen kuopuksen iän mukaan. Luokittelua perustellaan sillä, että lapsen iän oletetaan kertovan osaltaan vastaajan elämäkulusta ja sen hetkisestä tärkeysjärjestyksestä: asettavatko pienten lasten äidit kodin uran edelle, mikä useimmiten aiheuttaa ainakin hetkellistä karsintaa urasuuntautumisessa. Tosin nykyään, sosiaalipoliittisten ratkaisujen seurauksena, äitiys ei enää automaattisesti hidasta naisen uraa merkittävällä tavalla. Käytännössä tasa-arvoistuneista mahdollisuuksista huolimatta naiset "uhrautuvat" perheen vuoksi edelleen miehiä enemmän (ks. Kinnunen 1996). Tästä kertoo myös erään rehtorin kommentti:

"Omasta halustani olen perheen antanut hiukan rajoittaa työtäni."



KUVIO 10. Nuorimmat lapset (%) rehtoreiden (n = 29) ja opettajien (n = 20) otoksissa

Kuvion 10 lukuja selittävät otosryhmien ikärakenteet sekä rehtoreiden ryhmän korrelaatio, jonka mukaan vanhemmilla naisilla on myös vanhempia lapsia ($r = ,529$; $p = ,002^{**}$). Tämä lineaarisuus ja ikäjakaumat kertovat opetuslalla työskentelevien naisten ei-normatiivisen elämänkulun etenevän samansuuntaisilla aikatauluilla. Vertikaaliseen urasuuntautumiseen lasten iällä ei kuitenkaan ole vaikutusta ($\chi^2 = 5,174$; $p = ,075$).

Opiskelijaotoksen kuvaus. Luokanopettajaksi opiskelevista naisista koostunut kolmas otosjoukko toimii tässä tutkimuksessa vertailuryhmänä, joka kertoo nykyisen opettajankoulutuksen asenteita ohjaavista vaikutuksista rehtorin työhön liittyen. Samalla opiskelijat ovat eräänlainen ennusteryhmä, jonka perustella pyritään arvioimaan opettajien vertikaalista urasuuntautumista tulevaisuudessa sekä voidaan kehitellä urasuuntautumiseen vaikuttavia toimenpiteitä. Taustatekijöiden (ikä, siviilisäätö, lapset) osalta opiskelijoiden ryhmä poikkeaa rehtoreista ja opettajista, erot tosin selittyvät normatiivisella elämänkululla. Suurin osa (96 %) vastaajista oli iältään 20-24-vuotiaita ja opiskeli kolmatta vuotta (80 %). Naimisissa opiskelijoista oli 12 % ja lapsia, jotka kaikki olivat alle kouluikäisiä, oli 4 %:lla otosryhmään kuuluneista.

5.2 "Kyse on enimmäkseen persoonasta"

5.2.1 "Omat lapset aikuisiksi, enemmän ikää ja kokemusta"

Minäkäsitys. Tutkimuksen osaongelmaa, itseä koskevia oletuksia tarkasteltiin yksilön sisäisten toiminnan säätelijöiden kautta. Sisäisiin tekijöihin kuuluvan minäkäsitykseen liittyviä ryhmien välisiä eroja selvitettiin subjektiivisten arviointien kautta. Kokonaiskäsityksissä ei eroja ilmennyt ($\chi^2 = 3,579$; $p = ,092$). Eriytyneemmän käsityksen saamiseksi minäkäsitys-muuttujajoukkoa tarkasteltiin myös faktorianalysillä. Faktoroinnissa kehitettiin kahden, kolmen ja neljän faktorin ratkaisua. Korkein selitysprosentti (46,87 %) saatiin neljällä faktorilla, mutta tulkinnan kannalta sisällöllisesti parhaaksi vaihtoehdoksi osoittautui kolmen faktorin ratkaisu (ks. Karma & Komulainen 1984, 46) (taulukko 8 & 9). Nämä nimettiin itsetuntemuksen, kunnianhimon ja rohkeuden faktoreiksi. Itsetuntemusta pidetään lähtökohtana ja edellytyksenä erityisesti hyvälle rehtoriudelle (ks. Lamberg 1999), kunnianhimo kertoo uralla etenemiseen liittyvien tavoitteiden asettamisesta ja rohkeus kuvaa uskallusta sekä halua tarttua haasteisiin.

Kommunaliteetit (h^2) eli muuttujien selitysasteet olivat yhtä lukuunottamatta suurempia kuin ohjeellinen raja-arvo ($>,20$), mutta jäivät kauttaaltaan melko alhaisiksi (taulukko 8). Tämä osoittaa, että muuttujilla ei ole paljon sellaista yhteisvaihtelua, joka ilmenee laskettujen faktoreiden kautta. (Alkula ym. 1994, 276.) Faktorien sisäinen johdonmukaisuus osoittautui kuitenkin reliabiliteettia testanneella Cronbachin alfa-kerto-

mella kohtuullisen hyväksi. Persoonallisuustesteissä voidaan pitää hyvänä kerrointa, joka asettuu välille ,40 - ,80 (Karma 1983, 56) (taulukko 9). Analyysi laskettiin pääakselimenetelmällä (paf) suorakulmaisella (varimax) rotaatiolla, jossa muuttujat saavat korreloida keskenään. Tosin ratkaisu ei käytännössä eronnut vinokulmaisesta (oblimin) rotaatiosta.

TAULUKKO 8. Rotaatoitu faktorimatriisi ja kommunaliteetit

	Faktori			h ²
	1	2	3	
Tunnen omat kykyni	,651	-4,442E-02	-,222	,387
Löydän aina ratkaisun ongelmatilanteisiin	,621	,210	,205	,497
Löydän asioista aina positiiviset puolet	,568	,202	,301	,461
Suhtaudun asioihin aina objektiivisesti	,460	-1,057E-02	7,005E-03	,337
Tiedän aina toimintani päämäärän	,390	6,102E-02	6,230E-02	,343
Otan aina huomioon toisten tunteet	,371	9,923E-02	-5,201E-02	,198
Pidän haasteista	,129	,835	5,360E-02	,516
Otan mielelläni vastuuta	,132	,742	9,143E-02	,520
Pyydän mielelläni apua muilta	-6,005E-02	,161	-,848	,321
Päätän asioista mieluiten yksin	6,956E-02	,181	,440	,323
Yritän aina suoriutua kykyjeni ylärajoilla	-2,828E-02	4,612E-02	,311	,222

TAULUKKO 9. Faktoreiden selitysprosentit (%) ja Cronbachin alfa-kertoimet

Faktori	1	2	3	yhteensä
	Itsetuntemus	rohkeus	kunnianhimo	
Selitysprosentti	19,420	10,053	9,477	38,950
Alfa	,6738	,7574	,4281	

Faktoreiden summapisteidien keskiarvoista huomataan, että kaikkien otosryhmien luvut ovat tasaisia ja asettavat minäkäsitysfaktorit samaan järjestykseen: vahvimaksi arvioitiin rohkeus, jonka jälkeen tulivat itsetuntemus ja kunnianhimo. Ryhmien välisiä eroja eri faktoreiden osalta tutkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä, jota täydennettiin Scheffen testillä (liite 3). Itsetuntemusfaktorissa ryhmien vaihtelu (levene statistic) oli erisuuri ($p < .05$), joten faktoria ei voitu tilastollisesti merkitsevästi tarkastella. Tulosten perusteella rehtoreiden ja opettajien välillä ei ole merkitseviä eroja minäkäsitysfaktoreissa. Näin ollen itsetuntoerot eivät selitä roolimalleista irrottautumista (vrt. Pierce ym. 1993) ja vallitsevaa vertikaalista urasuuntautumista.

Ainoa tilastollisesti merkitsevä ero löytyi rohkeudessa rehtoreiden ja opiskelijoiden väliltä. Tulosta selittänee rehtoreiden työssä kohtaamat kykyjen testaamistilanteet (vrt. Schein 1978), joista suoriutuminen on vahvistanut ammatillista minäkäsitystä ja lisännyt rohkeutta. Osittain tätä voidaan pitää myös seurauksena kokemuksesta. Mikäli kokemukseen perustuva selitys ei tyydytä, voidaan kysyä, eikö opettajankoulutus tarjoa opiskelijoille todellisia haasteita, joissa kyvyt ja tarpeet punnitaan? Tässä yhteydessä on tosin muistettava, että opettajuuden haasteiden löytämisessä ja ammatillisessa kehittämisessä yksilön omalla aktiivisuudella ja tietoisuudella on merkittävä osuus.

Tarpeet. Tarpeiden mittaamisen tarkoitus tässä tutkimuksessa oli muiden muuttujien lailla selittää vertikaalista urasuuntautumista. Siksi näitä sisäisinä toiminnan ohjaajina pidettyjä tekijöitä mitattiin ihannetyön ominaisuuksien kautta. Tarpeet luokiteltiin Maslowin (1954) hierarkia sekä Alderferin (1969) teoria yhdistäen. Keskiarvojen perusteella tehty tärkeysjärjestys oli kaikilla ryhmillä sama: tärkeimmäksi nousi vuorovaikeus, toisena oli kasvu ja kolmantena toimeentulo. Ryhmien yhtäläisen vaihtelun ($p > .05$) ansiosta ryhmien välisiä eroja voitiin testata yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Testissä löytyi tilastollisesti merkitseviä eroja rehtorien ja kahden muun (opettajat ja opiskelijat) samankaltaiseksi osoittautuneen ryhmän välillä kaikkiin tarpeisiin liittyen: rehtorien keskiarvot olivat pienempiä kaikissa luokituksissa (liite 4).

Tärkeysjärjestys oli siis yhtäläinen kaikkien ryhmien osalta, mutta rehtoreilla mikään tarveosio ei noussut ylivertaiseksi muiden tarpeiden kustannuksella. Vertikaalisen urasuuntautumisen kannalta tämä voidaan tulkita siten, että rehtorin monipuolisiin tehtäviin hakeutuvalla ei voi olla yhtä, selkeää painopistealuetta, jota hän työltä edellyttää, vaan rehtori-tyyppin on sopeuduttava eri tilanteisiin ja jaettava energia sen mukaan. Toisaalta tämän tutkimuksen tuloksiin ovat voineet vaikuttaa nykyisen työn luonne ja työstä saadut kokemukset. Näin ollen tulos ei selittäisi jo tapahtunutta urapäätöstä, vaan kertoisi enemmänkin rehtorilta vaadittavasta asennoitumisesta. Joka tapauksessa tulos antaa viitteitä rehtoriksi hakeutumiseen liittyvästä problematiikasta, jonka takia tarvejärjestyksen aiheuttaneita eroja on syytä tulkita tarkemmin.

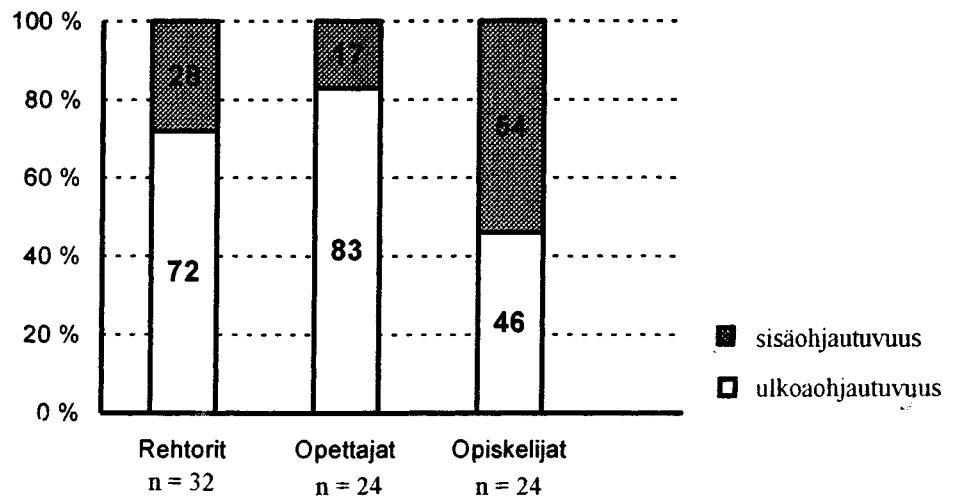
Tarveteorioiden alaosa eli säilymistä ja turvallisuutta / toimeentuloa kuvasi työn ominaisuuksista "varma työpaikka, hyvä työsuhdeturva" sekä "korkea palkka ja hyvät luontaisedut". Yksi selitys tämän tarveosion vähäisimmälle arvostukselle lienee kokeneilöiden akateeminen koulutus, jolloin heitä oletetaan motivoivan muukin kuin raha. Opettajan ammatissa tämä on lähes edellytys, sillä palkkaus ei yllä muiden alojen (esimerkiksi kauppatieteiden) maistereiden palkkoihin. Selitys voisi sopia erityisesti rehtoreiden tilanteeseen, sillä he pitävät työnsä ulkoisia etuja vaatimattomina opettajan työhön verrattuna (esim. *"korvaus ei ole kovin merkittävä"*). Toisaalta tarveosion alhaista arvostusta voi selittää myös se, että hyvä työsuhdeturva on ollut opettajan ammatissa lähes itsestäänselvää, jolloin sitä ei "osata" pitää kovin oleellisena ja tarvetaso nousee korkeammalle. Näin ehkä siitakin huolimatta, että muilla aloilla ns. pätkätyöt ovat yleistyneet. On tosin muistettava kysymyksen koskeneen ihannetyötä eli ehkä tutkimukseen osallistuneet eivät juuri haluaisi joutua tilanteeseen, jossa tärkeintä on työn turvallisuus.

Tarveteorioiden keskiosaan eli liityntään ja arvostukseen / vuorovaikutukseen kuuluviksi luokiteltiin "haastava ja mielekäs työ", "motivoiva työilmasto, keskinäinen arvostus ja luottamus" sekä "riittävä vastuu oman työn suunnittelusta ja toteutuksesta". Tuloksista voidaan päätellä ihmisläheisyyden olevan merkittävää opettajille ja heijastavan näin myös opettaja-tyyppin ura-ankkuria. Tosin myös pedagogisuutta painottavassa rehtorin työssä on vuorovaikutuksella merkittävä osuus, mutta todennäköisesti se ei työhön liittyvän vastuullisuuden takia korostu (vrt. *"yksin päätöksenteon hetkellä"*). Tulosta voi selittää myös aiempien tutkimusten (esim. Wingård 1998) havainto siitä, että naisrehtorit kokevat henkilöstöjohtamisen raskaaksi.

Erot korkeimman tason tarpeissa, itsensä toteuttamisen ja kehittämisen / kasvun tarpeissa, ilmenivät työn vaikuttamis- ja etenemismahdollisuuksien arvostamisessa. Tätä tarveosiota pidettiin tärkeänä, mutta opetusalaan liittyvien ominaispiirteiden vuoksi siihen liittyvien kriteerien täyttämistä ei pidetä helppona: opiskelijoiden mielestä uran luominen ei opettajan ammatissa ole edes mahdollista ($r = -0,675$; $p = ,000^{***}$). Tarvearvostuksen taustalla saattaa olla myös, Wahlin naisille tekemän määrittelyn mukaan uran kokeminen kielteisenä asiana (esim. *"en ole hakeutunut, olen joutunut asemaani"*). Kauppinen-Toropainen (1993) pitääkin naisten suhtautumista työhön enemmän tehtäväkuin uraperusteisena, mikä tämänkin tutkimuksen perusteella havaitaan. Uran kieltäminen lienee seurausta passiivisuutta ja altruistisuutta korostaneesta kasvatuksesta, jotka yleisesti kasvatuksen luonteen muuttumisesta huolimatta ovat eritasoisina prosesseina säilyneet naisten asenteissa. Asenne sisältää myös käsityksen naisille sopivista uran edistämiskeinoista. Rehtoreiden kohdalla tämä tukee käsitystä työhön ajautumisesta.

Suuntautuneisuus. Suuntautuneisuuden vaikutus vertikaaliseen urasuuntautumiseen näkyy siinä, missä määrin yksilö tekee urapäätöksensä omien tarpeidensa ohjaamana. Tässä tutkimuksessa suuntautuneisuutta mitattiin rehtoreiden ja opettajien kes-

kuudessa kahdella kysymyksellä (ks. liite 1, kysymys 16a & b). Frekvenssijakaumien ristiintaulukoinnista saatujen tulosten perusteella enemmistö rehtoreista ja opettajista osoittautui ulkoaohjautuviksi eli heidän toimintaansa urapäätöksissä ohjasivat eniten ympäristön vaikutteet. Opiskelijoiden otoksessa ulkoaohjautuvien määrä ei ollut yhtä suuri (liite 5).



KUVIO 11. Sisä- ja ulkoaohjautuvuus eri osoryhmissä

Tulokset voidaan tulkita altruistisen individualismin mukaiseksi toiminnaksi, jolloin omat tarpeet ovat alisteisia muiden asenteille ja toiminnalle. Toisaalta ympäristön ohjeellistamat urapäätökset voivat olla yksilölle helppoja, koska omia todellisia tavoitteita ei "tarvitse" pohtia. Ulkoaohjautuvien urakäyttäytyminen noudatteleekin helposti kulttuurin hyväksymiä malleja: rehtorina toimitaan, jos se ympäristön paineissa on mahdollista ja vaikuttaa järkevältä vaihtoehdolta. Sisäohjautuvuuden vähäisyys tukee viitteitä naisten ajautumisesta rehtoreiksi. Opiskelijoiden ja toisten osoryhmien välistä eroa selittänevät ikärakenteet. Sisäohjautuvimmiksi osoittautuneiden opiskelijoiden valinnat ovat itseohjautuvampia ja tietoisempia kenties siksi, että mahdollisuudet ja työelämän tilanteet (mm. työnkuva ja työttömyys) ovat muuttuneet huomattavasti jopa vuosikymmenen takaiseen tilanteeseen verrattuna. Muutosten oletetaan aktivoineen urapäätöksiä myös omiin tarpeisiin perustuen. Tuloksen luotettavuutta saattaa alentaa menneisyyteen liittynyt kysymyksen asettelu, jolloin todelliset syyt ovat voineet unohtua. Ajan kulumisesta voi tosin olla etuakin, sillä omien valintojen objektiiviselle arvioinnille saattoi olla paremmat mahdollisuudet nyt, koska aiheeseen on tullut etäisyyttä.

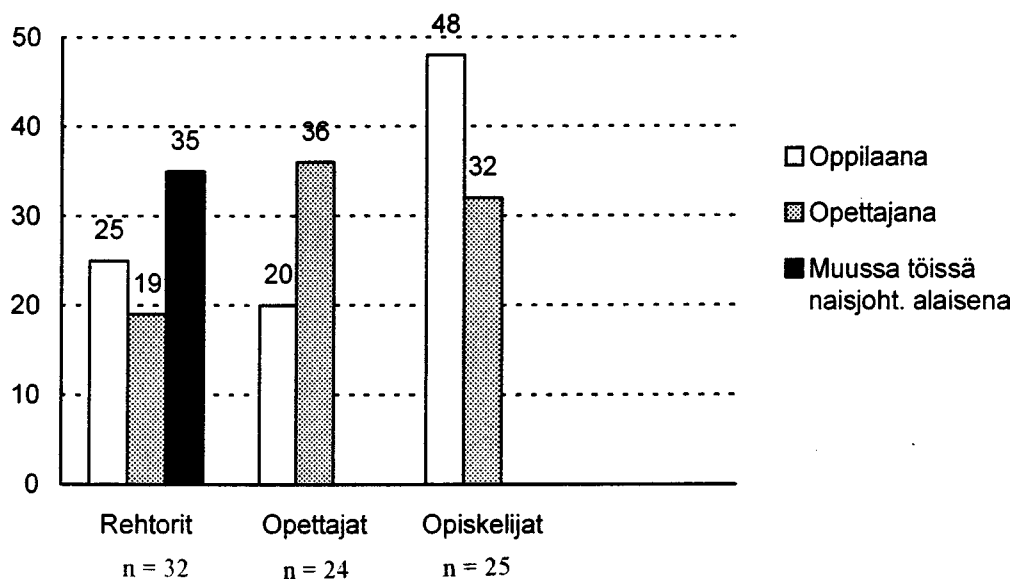
Arvot. Kaikkien tutkimukseen kuuluneiden osoryhmien keskuudessa elämänarvoissa korkeimman sijan sai perhe, jonka jälkeen tulivat oma hyvinvointi ja työ (liite 6). Keskiarvojen perusteella laaditussa tärkeysjärjestyksessä perheen ensisijaisuus on aiempien tutkimusten kanssa yhtenevää tietoa (esim. Sinkkonen & Pulkkinen 1996). Yhtäläisesti vaihteleville (levene statistic) ryhmille ($p > ,05$) lasketussa varianssianalyysissä

ryhmien välisiä eroja ei löytynyt, vaan päinvastoin otokset olivat hyvin homogeenisia (liite 6). Tähän tutkimukseen osallistuneiden vertikaalista urasuuntautumista tulokset eivät selitä, mutta kertovat kyllä naisrehtoreiden vähyyteen vaikuttavista syistä: perheeseen ja työhön käytettävän energian priorisoinnissa perhe menee työn edelle. Vaikka arvoja ei pidetäkään elinikäisinä vakioina (vrt. Suurla 1995), kertovat opetusallalla toimivien naisten valintataipumuksia ilmentävien arvojen tosiasiallisuudesta vastausten perustelut, joiden yleistä linjaa seuraava kommentti kuvaa:

"Teen usein jopa 60-70 tunnin työviikkoja, jolloin perhe on kärsinyt. Perheen toiveista en jatka tässä työssäni tulevaisuudessa."

5.2.2 "Minun on helppo hyväksyä uusia malleja"

Sosiaalistuminen. Sosiaalistuminen luokiteltiin tutkimuksessa ympäristösidonnaiseksi toiminnan säätelijäksi. Sen vaikutuksia tulkittiin työelämän roolijaosta saatujen mallien määrään perustuen. Otosryhmiltä kysyttiin, oliko heillä aiempia, lapsuudessa (oppilaana) tai aikuisiässä saatuja kokemuksia naisrehtoreista tai -johtajista (kuvio 12).



KUVIO 12. Aiempia kokemuksia naisrehtoreista ja -johtajista (%)

Frekvenssijakaumien ristiintaulukoinneista saatujen tulosten mukaan rehtoreiden ja opettajien kokemusten määrä on samankaltainen (oppilaana $\chi^2 = 3,608$; $p = ,165$; aikuisiässä $\chi^2 = 2,602$; $p = ,272$). Sosiaalistumista ja sen siirtovaikutuksia kuvaa kuitenkin se, että rehtoreiden keskuudessa ne, jotka olivat olleet oppilaana naisrehtorin

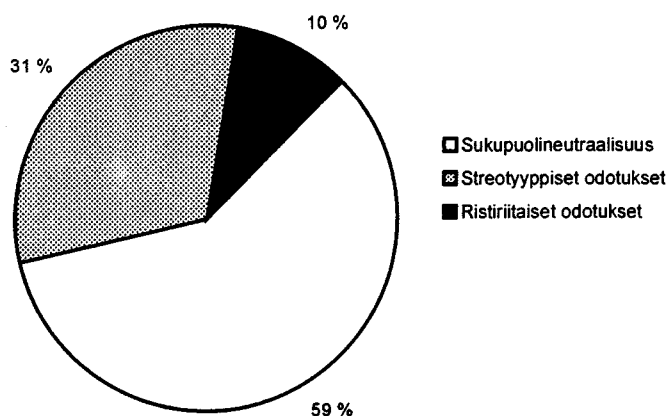
johtamassa koulussa, olivat myöhemmin työskennelleet myös naisrehtorin alaisena ($r = ,462$; $p = ,008^{**}$). Samanlainen kokemuksia kasaava vaikutus oli naisrehtoreiden ja muiden alojen naisjohtajien alaisuudessa toimimisessa ($r = ,49$; $p = ,005^{**}$). Opiskelijoiden suurempi määrä lapsuudessa saaduissa kokemuksissa selittyy yhteiskunnassa vallinneella tilanteella naisjohtajien määrän suhteen: 1990-luvulla tapahtunut naisjohtajien yleistymisen heijastuu nuorempien kokemuksiin. Vaikka tutkimuksessa ei kysyttyään saatujen kokemusten laatua eli olivatko ne olleet rohkaisevia vai kielteisiä, antaa sosiaalistumista kuvannut mittari viittellistä tietoa siitä, miten naisrehtoreiden määrän kasvu vaikuttaisi työn jakautumiseen. Jo tapahtunutta vertikaalista urasuuntautumista nyt saadut tulokset eivät tasaisuudestaan johtuen kuitenkaan selitä.

Ammattirooliin sopeutuminen. Sosiaalistumisen vaikutuksista asenteisiin kertoo naisrehtoreiden sopeutuminen ammattirooliinsa: toisen sukupuolen ammattiin suuntautumisesta huolimatta 91 % ei ollut kokenut rikkoneen roolirajoja. Tämä tulos tukee aiempia käsityksiä (ks. Saarnivaara 1990) naisille helposti toteuttavasta stereotyyppisistä roolikäsityksistä poikkeamisesta, vaikka ammattirooliin sopeutumista pidetäänkin merkittävänä paineiden aiheuttajana ihmisen elämässä (ks. Zahrly & Tosi 1989). Kokemuksia roolin rikkomisesta lieventää se, että enemmistö tutkimukseen osallistuneista työskenteli pienellä koululla, jossa rehtorin rooli ei korostu (esim. "*-- ratkomme asioita yhdessä ilman johtajapainotteisuutta*"). Matalan profiilin johtajuus onkin tyypillistä suomalaisessa koulukulttuurissa (vrt. Isosomppi 1996). Suurempien koulujen rehtoreihin kohdistuu kuitenkin enemmän ulkopuolisten odotuksia ja he olivatkin vahvemmin kokeneet poikenneensa stereotyyppioista ($r = ,475$; $p = ,009^{**}$): "*En oikeastaan itse ajattele näin, mutta kuulen siitä usein muiden sanomana.*"

Sopeutumiseen vaikuttanee myös se, etteivät naisrehtorit varsinaisesti kuulu työyhteisön ainokaisiin, sillä naiset ovat koulussa enemmistösukupuolena. Toisaalta lukujen taustalla voi osittain olla sukupuolineutraaliasenne (esim. "*sukupuoleen katsomatta jokainen voi hakea avoimia virkoja*") tai jo useasti mainittu työhön ajautuminen: kun ei varsinaisesti ole pyritty rehtoriksi eli sitouduttu urapäämääriin (vrt. Lawrence & Kleiner 1987) ei myöskään koeta olevan roolinrikkoja (esim. "*rehtorin työ tuli minulle aivan kuin se olisi tullut miehellekin*"). Aiempien tutkimusten mukaan roolimalleista irrottautuminen on helpointa hyvän itsetunnon omaaville (ks. Pierce ym. 1993), mikä työelämässä edellyttäne ammattiin liittyvää koulutusta sekä kokemuksia onnistumisesta. Saatujen tulosten perusteella rehtoreiden ammattillista itsetuntoa voidaan pitää hyvänä. Varsinaisen rehtorikoulutuksen puuttuessa itsetunnon vahvuutta voitaneen siis pitää seurauksena eteen tulleiden haasteiden selvittämisestä (vrt. Schein 1978), vaikka rehtorin työ ei pienessä koulussa eroaisikaan paljon opettajan tehtävistä.

Kuten jo mainituista tuloksista selvisi, ammattirooliin sopeutumiseen vaikuttavat myös muiden odotukset. Niiden merkitys saattaa tähän tutkimukseen osallistuneiden

kohdalla korostua enemmistön ulkoahjautuvuuden takia. Kysymykseen siitä, millaisia ammattirooliin liittyviä odotuksia naisrehtorit olivat sukupuolensa perusteella kokeneet, saatiin seuraavanlaisia vastauksia. Kolmasosa piti odotuksia stereotyyppiseen naisen käyttäytymiseen liittyvinä: rehtorilta odotettiin lämpöä, ymmärrystä ja joustavuutta. Muutamien rehtoreiden kokemat odotukset olivat olleet sukupuolisuuden osalta ristiriitaisia sisältäen *"äidillisyyttä ja miesmäistä jämäkkyyttä"*. Neljäsosa ei sen sijaan ollut huomannut tai ei ollut halunnut huomata mitään erityisodotuksia (esim. *"en ajattele asioita sukupuolen perusteella"*). Myös vastaamatta jättäneiden oletettiin kuuluvan tähän luokkaan (kuvio 13).



KUVIO 13. Ympäristön odotukset naisrehtoreille (n = 32) sukupuolen perusteella

Sukupuolineutraaliksi luokiteltujen vastausten suuri osuus voidaan tulkita ainakin kahdella tavalla: ihmiset pitävät naisia ja miehiä symmetrisen tasa-arvokäsityksen mukaan samanlaisina tai he kieltäytyvät näkemästä vallitsevia, sukupuoleen liittyviä asenteita ja käytänteitä. Tällainen tiedostamattomuus ohjaa yksilöä helposti perinteisiin toimintamalleihin ja valintoihin, jolloin esimerkiksi naisjohtajuuden kulttuuri ei pääse kehittymään (ks. Juuti 1996) ja työn jakautuminen yhteiskunnassa säilyy ennallaan.

Kolmas ammattirooliin sopeutumiseen liittynyt mittari tässä tutkimuksessa oli ympäristön suhtautuminen naisrehtoreiden harvinaiseen urasuuntautumiseen. Läheisten ihmisten, kuten puolison ja muiden perheenjäsenten suhtautuminen naisen uraan oli ollut enimmäkseen (75 %) myönteistä. Kannustaminen (esim. *"avopuolison mielestä minulla on resursseja vaikka mihin"*) ja urasuuntautumisen hyväksyminen helpottavat ammattirooliin sopeutumista vähentäen ulkoista rooliristiriitaa. Näin perheen voidaan olettaa toimivan voimavarana sekä henkisesti (vrt. myös mentori) että käytännön tasolla sopeutumalla esimerkiksi uuteen työnjakoon myös kotiaskareiden osalta. Neutraalisti suhtautuvia lähimmäisiä on 19 %:lla rehtoreista (esim. *"ei näkyviä kannanottoja"*) ja negatiivisesti asennoituvia 6 %:lla (esim. *"ihmettelevät miten viitsin vielä opiskella"*).

Aiemman tutkimuksen (Wingård 1998) mukaan naisrehtoreille on tärkeää henkilökunnan suhtautuminen heihin johtajina. Tämä tutkimus kertoo työkavereiden suhtautumisen olleen myönteistä (55 %) tai neutraalia (45 %). Yksikään rehtori ei ole kokenut tai ei halunnut myöntää kokeneensa negatiivista suhtautumista, kuten alaisten kateutta työyhteisössä. Näiden ympäristön hyväksynnästä kertovien tulosten voisi olettaa rohkaisevan useampia, varsinkin ulkoajautuvasti urapäätöksensä tekeviä naisopettajia hakeutumaan rehtoriksi.

Aseman periytyminen. Naisopettajan urasuuntautumiseen vaikuttavia tekijöitä etsittiin myös vanhempien ammattiaseman perusteella. Ammatit jaettiin kolmeen sosiaalista asemaa kuvaavaan luokkaan. Maatalousväestö ja yksityisyrittäjät luokiteltiin yhdeksi ryhmäksi molempien työn ollessa yrittäjyysluonteista. Toisen ryhmän muodostivat työväestö ja toimihenkilöt, joiden työt perustuivat toisen asteen koulutukseen. Kolmannen luokkaan eli ylempiin toimihenkilöihin kuuluviksi luokiteltiin ylemmän korkeakoulututkinnon vaativien töiden tekijät.

Rehtoreiden otoksessa isän ja äidin ammatit saivat yleensä saman luokituksen ($r = ,549$; $p = ,002^{**}$), samoin opettajien otoksessa ($r = ,835$; $p = ,000^{***}$). Tarkasteltaessa erikseen isän ammattiaseman ristiintaulukointia, ei tilastollisesti merkitseviä eroja ryhmien välillä löytynyt ($\chi^2 = 3,855$; $p = ,426$) (taulukko 10). Tulosten perusteella isän asemalla ei siis ole tilastollisesti merkitsevää vaikutusta tyttären koulutustavoitteiden eriytymiseen, kuten aiemmissa tutkimuksissa on havaittu (esim. Nummenmaa 1991).

TAULUKKO 10. Isän ammattiasema (%)

Ammattiasema	Rehtorit	Opettajat	Opiskelijat
Maanviljelijä / yrittäjä	37	21	29
Työväestö / toimihenkilö	50	46	42
Ylempi toimihenkilö	13	33	29
Yhteensä	100	100	100
	(n = 30)	(n = 24)	(n = 24)

Äidin ammattia kuvaava ristiintaulukointi tukee sen sijaan aiempia tutkimuksia (esim. Nummenmaa 1991) siitä, että äidin asemalla on merkitystä toisen sukupuolen ammattiin suuntautumisessa ($\chi^2 = 10,619$; $p = ,031^*$) (taulukko 11). Tulos voidaan tulkita siten, että yrittäjälouonteista työtä tehneet äidit ovat antaneet tyttärelleen rohkaisevan esi-

merkin aikaa vievän työn ja perheen yhdistämisestä. Yrittäjälouhteisen työn tekijä kantaa myös suurta vastuuta ja on jatkuvasti tavallaan työnjohtajana. Näin ollen äidin ammattia voidaan, habituksen muodostumiseen vaikuttavana tekijänä (ks. Bourdieu 1985), pitää yhtenä syynä rehtoriksi suuntautumiseen. Saadut tulokset tukevat viitteellisesti myös käsitystä siitä, että alemman aseman omaavissa kodeissa kasvaa enemmän johtajasuuntauneita tyttöjä (ks. Häyrynen & Häyrynen 1994), vaikka kotien sosiaalisen aseman luokittelu ei tässä tutkimuksessa olekaan täysin hierarkkinen.

TAULUKKO 11. Äidin ammattiasema (%)

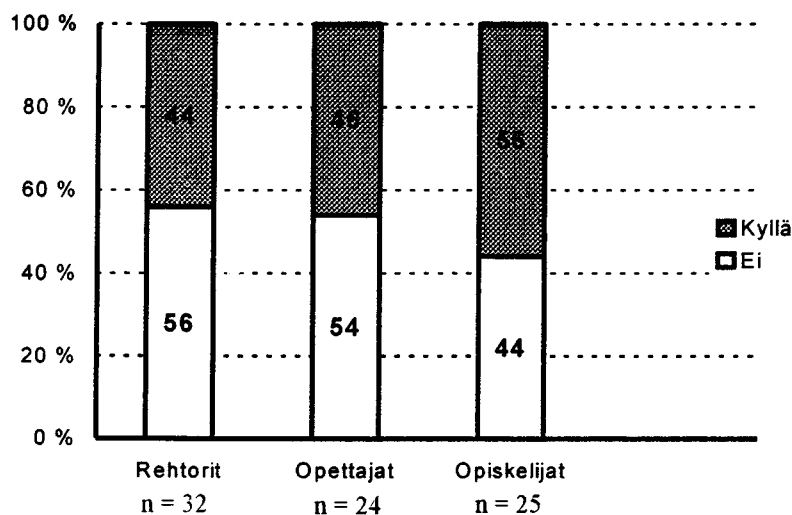
Ammattiasema	Rehtorit	Opettajat	Opiskelijat
Maanviljelijä / yrittäjä	52	20	20
Työväestö / toimihenkilö	42	56	52
Ylempi toimihenkilö	7	24	28
Yhteensä	100	100	100
	(n = 31)	(n = 25)	(n = 25)

Vanhempien esimerkin vaikutuksia arvioitaessa on syytä palauttaa mieliin kunkin otosryhmän sisä- ja ulkoajohtuvuusluvut, joiden perusteilla lapsuuskodilla voidaan olettaa olevan merkittävä osuus myös vertikaalisessa urasuuntautumisessa. Toisaalta tähän tulee suhtautua varauksella, sillä kodin merkitystä pidetään vähenevänä koulutuksen edetessä. Tulevaisuuden työn jakautumisen kannalta tämän tutkimuksen tuloksissa on kuitenkin huomionarvoista opettajien ja opiskelijoiden vanhempien ammattijakaumien samansuuntaisuus, jolla voi olla suuntaa antava vaikutus jatkossa tapahtuvaan työn jakautumiseen.

5.3 "-- että voisi nauttia tekemisestään"

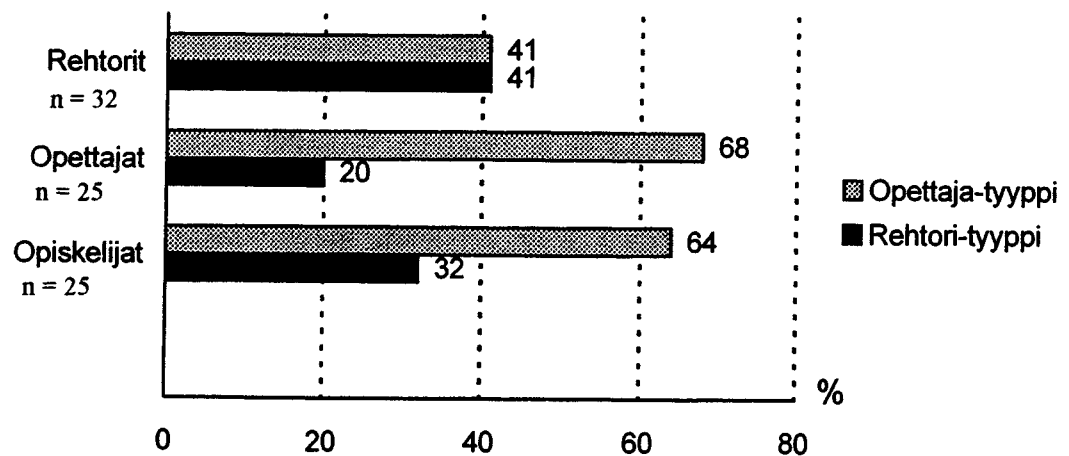
Työhön liittyvien oletusten vaikutusta vertikaaliseen urasuuntautumiseen mitattiin tässä tutkimuksessa ura-ankkureiden ja ammatillisten intressien kautta. Näiden työn sisäisten vetotekijöiden tulkinnan helpottamiseksi tutkimuksessa kartoitettiin myös vastaajien tietoista urasuunnittelua (ks. liite 1, nro 14). Rehtoreista ja opettajista uraansa oli suunnit-

tellut hieman alle, opiskelijoista hieman yli puolet (kuvio 14). Frekvenssijakaumista tehty ristiintaulukointi kertoo, ettei ryhmien välillä ollut merkitseviä eroja ($\chi^2 = ,917$; $p = ,632$). Luvut tukevat Siliuksen (1995) tuloksia naisten vähäisestä urasuunnittelusta sekä tässä tutkimuksessa aiemmin tehtyjä päätelmiä vastaajien ulkoahjautuvuudesta ja työhön ajautumisesta. Laajempaan kontekstiin suhteutettuna nämä kaksi tekijää voidaan tulkita myös työn jakautumista säilyttäväksi: jos uran suunnittelu ei ole omakohtaista ja tietoista, työ koulussa jakautuu todennäköisesti perinteiden mukaan.



KUVIO 14. Uraansa tietoisesti suunnitelleet eri otosryhmissä

Ura-ankkurit. Ura-ankkureita selvitettiin kysymällä otosryhmiin kuuluneiden ammatillisia tavoitteita. Vastauksia luokitellessaan tutkija jakoi ankkurit alkuperäisen kahdeksan sijasta kahteen ryhmään, rehtori- ja opettaja-tyyppeihin. "Rehtori-ankkuriin" kuuluviksi tulkittiin liikkeenjohdolliseen, teknis-funktionaaliseen, luovuuteen/yrittäjyyteen sekä haasteellisuuteen viitanneet vastaukset. "Opettaja-ankkuriksi" määriteltiin autonomiaa, palvelua, turvallisuutta ja elämäntyylin integrointia koskeneet vastaukset (kuvio 15).



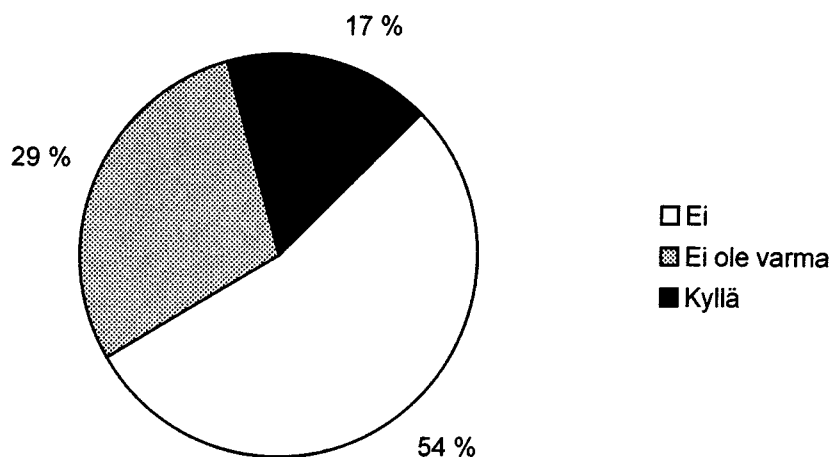
KUVIO 15. Arvoitu vertikaalinen urasuuntautuneisuus

Ammatilliset tavoitteensa ilmoittaneet rehtorit jakautuivat kahteen 41 %:n ryhmään. Ne ovat samansuuruisia kuin uraansa suunnitelleiden osuus otoksessa, mutta tämä ei tarkoita, että uraansa suunnitelleet sijoittuisivat kokonaan jompaan ryhmään ($r = ,154$; $p = ,452$). Eri otosten frekvenssijakaumista ja ristiintaulukoinnista huomataan, että jokaiseen ryhmään kuuluu sekä rehtori- että opettaja-tyypeiksi luokiteltuja henkilöitä ($\chi^2 = 3,962$; $p = ,138$). Tämä tarkoittaa sitä, että jos rehtorina toimiva henkilö on luokiteltu ns. rehtori-tyyppiksi, toteutuvat hänen työhön liittyvät tarpeet rehtorin tehtävissä. Jos rehtorina toimiva henkilö on päinvastoin luokiteltu opettaja-tyyppiksi, täytyisivät hänen tarpeensa parhaiten opettajan työssä. "Väärissä" tehtävissä toimivien osuus voidaan tulkita vähäisestä urasuunnittelusta ja ulkoajohtuvuudesta johtuvaksi. Tuloksista ilmenee myös, että kaikki tutkimukseen osallistuneet eivät ilmoittaneet ammatillisia tavoitteitaan, mikä voidaan tulkita siten ettei niitä ole tietoisesti mietitty (vrt. ulkoajohtuvuus). Tulokset tukevat aiemmin ilmenneitä viitteitä sattuman ja ajoittumisen merkityksestä urasuuntautumiseen. Näin ollen ura-ankkurit eivät tämän tutkimuksen perusteella selitä vertikaalista urasuuntautumista.

Edellisen kysymyksen validiteettia voidaan rehtoreiden ryhmän osalta arvioida vertaamalla saatuja tuloksia toisen ura-ankkureita selvittäneen mittarin (liite 1: 26a. "Mikä rehtorin työssä on parasta?") tuloksiin. Vastaukset luokiteltiin jälleen kahteen, rehtorin ja opettajan työtä kuvaavaan ryhmään. Puolet (50 %) rehtoreista piti työn parhaina puolina Wingårdin (1998) tulosten tapaan vaikuttamismahdollisuuksia ja kokonaisvaltaista sisältöä ("*tietää asioista laajemmin kuin rivioppe*"), mikä tulkitaan tässä tapauksessa rehtori-tyypeille ominaiseksi motivaatioksi. Opettaja-tyyppisiä rehtoreista oli tämän mittarin mukaan 47 % eli he pitivät työn palkitsevimpina piirteinä itsenäisyyttä ja lasten

kanssa toimimista. Näillä kahdella mittarilla saadut tulokset ovat melko yhteneviä, joten niiden validiteettia voidaan pitää hyvänä ja edellä tehdyt tulkinnat vertikaaliseen urasuuntautumiseen vaikuttavista tekijöistä vahvistuvat.

Myös opettajien ura-ankkureiden validiteettia voidaan arvioida mittareiden triangulaatiolla: opettajilta kysyttiin, haluaisivatko he joskus toimia rehtoreina (kuvio 16).



KUVIO 16. Opettajien kiinnostus rehtorin työhön (n = 24)

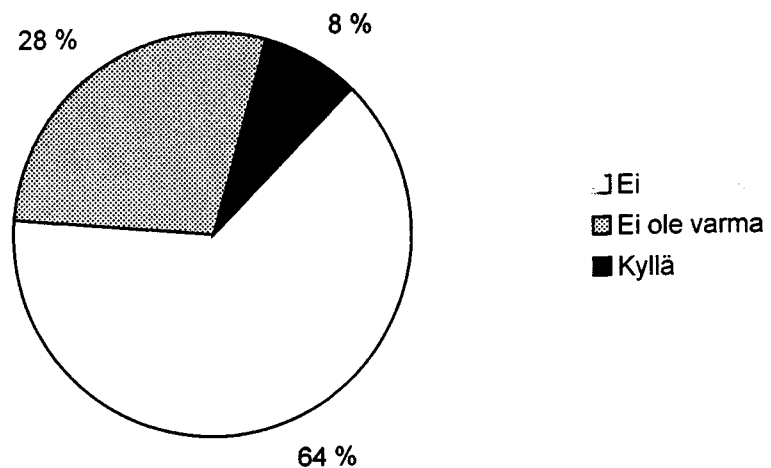
Frekvenssijakaumista huomataan, että opettajana toimivien keskuudessa opettaja-tyyppien ja kieltävästi vastanneiden osuus on molemmilla mittareilla selkeästi suurin. Näin ollen enemmistön ura-ankkurin voidaan olettaa selkiytyneen ja heidän toimivan oikeissa tehtävissä. Suurimpana haittatekijänä (59 %) rehtorin työssä opettajat pitivät työn määrää ja erityisesti hallintotehtäviä ("*liian moniulotteinen toimenkuva*"). Muina kielteisinä puolina pidettiin vuorovaikutukseen liittyvää monimuotoisuutta (24 %) sekä päinvastaisesti työn yksinäisyyttä (17 %).

Tutkimustulosten mukaan myös rehtori-tyypeiksi määriteltyjen ja rehtoriksi haluavien opettajien osuudet ovat melko yhteneviä, mikä tarkoittaisi ura-ankkurin eli työhön liittyvien odotusten toteutumista rehtorin tehtävässä. Tehtävästä kiinnostuneita motivoivat opettajan työtä paremmat vaikutusmahdollisuudet (67 %) sekä mahdollisuus omien kykyjen testaamiseen (33 %). Ammatillisiin tavoitteisiin liittyvä epävarmuus tulkitaan tässä tapauksessa ura-ankkureiden selkiytymättömyydeksi, mikä johtunee siitä, ettei nykyinen työ ole tarjonnut sopivia kykyjen testaamistilanteita. Jos näiden henkilöiden horisontaalinen urasuuntautuminen on oikea, voisi heille olla hyödyllistä päästä kokeilemaan rehtorin tehtävien mielekkyyttä.

Opettajien urasuuntautuneisuuden ehdottomuutta mitattiin kysymällä, millaisia muutoksia elämässä tulisi tapahtua, jotta he hakeutuisivat rehtoriksi. Itseen liittyviä muutoksia, kuten kokemuksen ja kunnianhimon lisääntymistä, edellytti 27 % vastaajista

(n = 22). Osa (18 %) opettajista piti nykyistä elämäntilannettaan (mm. talon rakentaminen kesken, lapset pieniä) esteenä rehtoriksi hakeutumiselle, osa (18 %) odottaa mahdollisuutta lisäkoulutukseen tai muutoksia työn sisältöön. Enemmistö opettajista (37 %) oli kuitenkin sitä mieltä, että mitkään muutokset eivät vaikuta heidän nykyiseen urasuuntautumiseensa. Edellä mainituista muutoksista elämäntilanteeseen ja työhön liittyvät seikat vaikuttavat helpoiten toteutettavilta. Niiden ehdottajista koostuukin lähes samankokoinen joukko (36 %) kuin uratavoitteistaan epävarmoista opettajista (29 %).

Opiskelijoiden ura-ankkureihin liittyy eniten epävarmuutta, mitä voidaan pitää seurausena vähäisestä työkokemuksesta (kuvio 17).

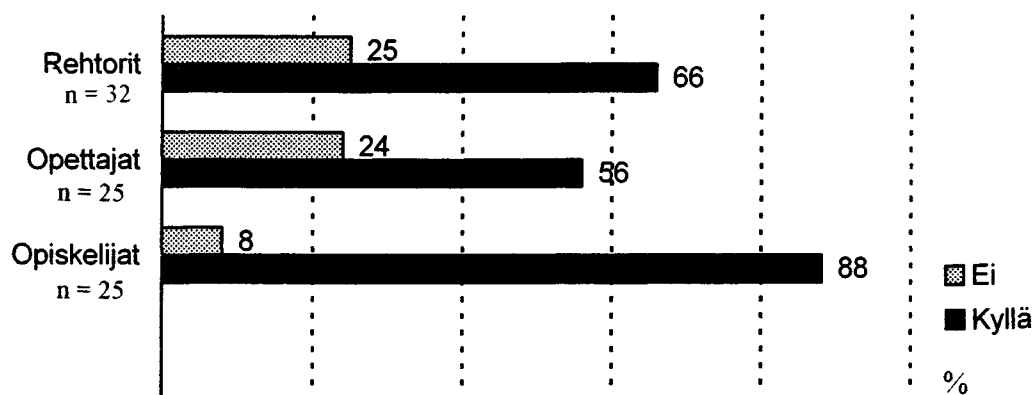


KUVIO 17. Opiskelijoiden kiinnostus rehtorin työhön (n = 24)

Vertikaalisia urasuuntautumismahdollisuuksia on pohtinut noin puolet opiskelijoista (ks. kuvio 14). Toisen puolen suunnittelemattomuutta selittää se, että he eivät tiedä, mitä rehtorin pätevyys edellyttää ($r = ,529$; $p = ,007^{**}$). Tutkimuksessa ilmeni myös, että noin puolet (52 %) opiskelijoista ei ollut varma, mitä rehtorin työ sisältää. Luvut kertovat rehtorin työhön liittyvän tietouden vähäisyydestä opettajankoulutuksessa. Tämä urasuuntautumismahdollisuuksien vajavainen informointi vaikuttaa luonnollisesti tietoisuuden urasuunnittelun yleisyyteen. Opiskelijoiden urasuunnittelun vähäisyyteen vaikuttaa tosin myös se, että heidän mielestään uralla eteneminen ei kuulu opettajan ammattiin ($r = -,675$; $p = ,000^{***}$). Tiedon puutteesta seuraa joka tapauksessa se, että mikäli tietoa ei muista yksityisistä lähteistä ole saatavilla, perustuu mahdollinen urasuunnittelu enemmän "mutu"-tiedon kuin realiteettien varaan.

Ammatilliset intressit. Ammatillisten intressien merkitys tässä tutkimuksessa oli kertoa uran tyydyttävyydestä ja sitä kautta myös intressijärjestelmän toimivuudesta otosryhmiin kuuluvilla: mikäli nykyisessä toimenkuvassa on yhtymäkohtia todellisiin

kiinnostuksiin, testautuvat ammatilliset intressit käytännössä. Selkeimmin tällainen tilanne toteutuu yksilön toimiessa toiveammattissaan.



KUVIO 18. Toiveammattissaan nykyisin toimivat

Kuvion 18 prosentit muodostuvat kysymykseen vastanneiden mielipiteistä. Rehtoreista 9 %, opettajista 20 % ja opiskelijoista 4 % ei ilmoittanut kantaansa. Frekvenssijakaumia tarkasteltaessa havaitaan, että toiveammattissaan toimivien rehtoreiden osuus on suurempi kuin sisäohjautuvien tai uraansa tietoisesti suunnitelleiden rehtoreiden osuus (kuvio 14). Tämän perusteella osaa rehtoreista voidaan pitää "onnekkaana", jos he sattuman ohjaamana ovat päätyneet toiveammattiinsa. Huomattavaa on myös, että toiveammattissa toimivien osuus on suurempi kuin rehtori-suuntautuneina pidettyjen rehtoreiden osuus. Tämä kyseenalaistaa toisaalta toiveammattivastausten rehellisyyden, toisaalta ura-ankkurimittareiden validiteetin.

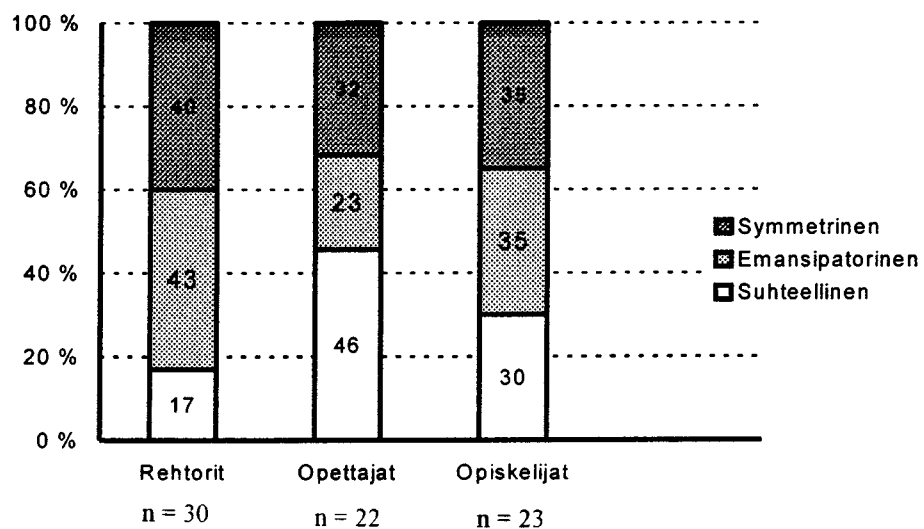
Ne rehtoreista, joiden ammatillisia intressejä nykyinen tehtävä ei tyydytä, perustelivat kantansa työn laajuuteen liittyvän sirpalemaisuuuden (esim. *"ei ole aikaa keskittyä"*) ja epämääräisyyden (esim. *"vastuu kaikesta mahdollisesta ja mahdottomasta"*) lisäksi henkilöstöjohtamiseen liittyvillä vaikeuksilla (esim. *"ihmisten ahdinko on lisääntynyt"*). Edellä mainitut kuvaavatkin osa-alueita, joilla tutkimukseen osallistuneet rehtorit kaipaisivat lisäkoulutusta: työn organisoinnissa (27 %), hallinnossa (61 %) sekä vuorovaikutustaidoissa (11 %). Tulosten mukaan 81 % rehtoreista uskoi lisäkoulutuksen helpottavan työtään. Luku kertoo systemaattisen rehtorikoulutuksen tarpeesta, jonka avulla, tietotaidon parantuessa työhön tulee lisää joustavuutta ja rehtorin toiminta voi perustua enemmän "kuulijakunnan mukaan valittavalle instrumenttien käytölle" (vrt. Kohonen & Leppilampi 1994).

Opettajien luvuista havaitaan, että niiden, jotka eivät työskentele toiveammattissaan ja niiden, jotka ovat epävarmoja rehtoriksi hakeutumisesta, osuus on lähes yhtä

suuri (ks. kuviot 17 & 18). Myös tämän perusteella opettajien joukossa voidaan olettaa olevan rehtori-suuntautuneita, jotka uraansa suunnittelemalla voisivat löytää itseä tyydyttäviin tehtäviin. Opiskelijoista rehtoriksi haluavien määrä on sama kuin niiden, joille nykyinen opiskeluala ei ole toiveiden täyttymys. Tosin opiskelijaotoksessa näiden rinnastaminen on kyseenalaista, sillä tyydyttävän ratkaisun löytäminen edellyttää todennäköisesti uutta horisontaalista urasuuntautumista.

5.4 "En ajattele asioita sukupuolen perusteella"

Tasa-arvo. Ympäristöön liittyvät oletukset kuvaavat makrotasoisien tekijöiden vaikutusta tutkimukseen osallistuneiden vertikaaliseen urasuuntautumiseen. Eräs tutkimusongelmaan liittyvä makrotasoinen vaikuttaja on tasa-arvo. Aiempien havaintojen (mm. Heino & Mikkola 1997) ja tämän tutkimuksen otosryhmien määritelmien perusteella tasa-arvon käsite ei ole yksiselitteinen (kuvio 19). Erot määritelmässä vaikuttavat luonnollisesti myös tasa-arvotavoitteiden laatuun.



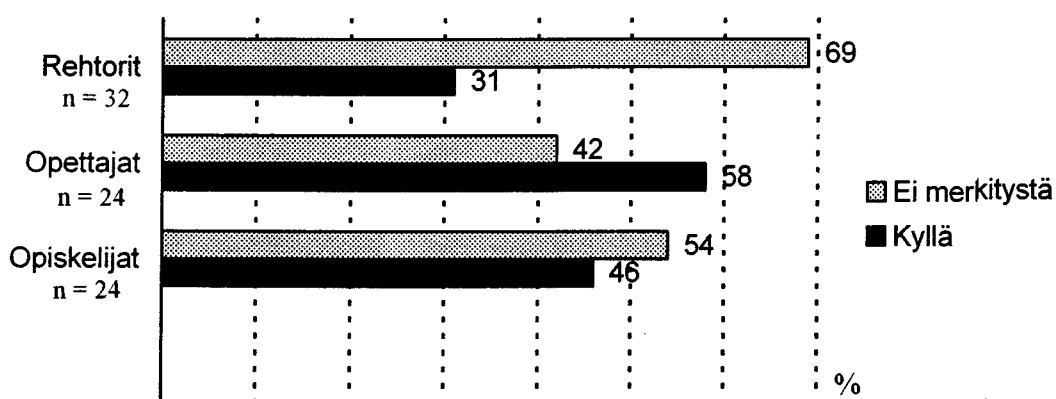
KUVIO 19. Tasa-arvomääritelmät eri otosryhmissä

Frekvenssitaulukko kertoo, että niukka enemmistö rehtoreista piti sitä emansipatorisena, jolloin sukupuoleen liittyvistä oletuksista pyritään vapautumaan. Opettajat puolestaan määrittivät tasa-arvon pääasiassa suhteelliseksi eli kummankin sukupuolen ominaisuuksia yhtäläisesti kunnioittavaksi. Opiskelijoiden käsitykset jakaantuvat tasaisesti edellä mainittujen lisäksi symmetriseen määritelmään tasa-arvoajattelusta, joka perustuu naisten ja miesten samanlaisuuteen. Ristiintaulukoinnilla tarkastellut ryhmien

väliset erot eivät kuitenkaan olleet merkitseviä ($\chi^2 = 5,404$; $p = ,248$) eivätkä tasa-arvoa koskevat asenteet näin ollen selitä toisen sukupuolen ammattiin suuntautumista. Tulvaisuuden työn jakautumisen kannalta on kuitenkin huomionarvoista, että opiskelijoiden otoksessa symmetrisen tasa-arvokäsityksen omaaville perhe oli tärkein arvo ($r = -,591$; $p = ,003^{**}$) ja suhteellisen käsityksen omaaville tärkeintä oli oma henkinen kasvu ($r = ,604$; $p = ,002^{**}$). Tämä saattaa vaikuttaa myös urakäyttäytymiseen, sillä esimerkiksi Ruotsissa suhteellista tasa-arvokäsitystä on pidetty lähtökohtana työelämän tasa-arvoon tähtäävissä toimenpiteissä.

Sukupuolijärjestelmä. Tutkimukseen osallistuneiden kokemuksia ns. sukupuolijärjestelmästä mitattiin kysymällä, miten he naisina olivat kokeneet uramahdollisuutensa. Tulosten mukaan kokemukset ovat olleet huomattavasti positiivisempia kuin yhteiskunnassa yleensä (ks. Melkas 1998): rehtoreista 75 % ($n = 32$), opettajista 76 % ($n = 25$) ja opiskelijoista 74 % ($n = 23$) piti uramahdollisuuksiaan yhtäläisinä toisen sukupuolen edustajien kanssa. Yleisimpänä perusteluna (73/76/87 %) pidettiin horisontaalista uravalintaa eli opettajan ammatin naisvaltaisuus nähtiin tässä yhteydessä etuna (*"opettajina naiset ovat tasa-arvoisempia kuin liikemaailmassa"*). Muut perustelut liittyivät sukupuolineutraalisuuteen (27/24/13 %), jolloin mahdollisuuksien ei katsottu olevan sukupuolisidonnaisia (*"ammattitaitoni on ollut edun tuoja, ei naiseus"*). Eriarvoisuutta uramahdollisuuksissaan kokeneet rehtorit (25 %) ja opettajat (24 %) pitivät sukupuolen mukaan tapahtuvaa perinteistä työnjakoa edelleen naisen uraa jarruttavana tekijänä. Saman ilmiön oli huomannut myös osa opiskelijoista (26 %). Heidän mielestään miesopiskelijoiden vähemmistöasema luokanopettajakoulutuksessa on vaikuttanut eritasoiseen miesten suosimiseen koulutukseen haattaessa sekä sen edetessä.

Mielipiteitä yhteiskuntarakenteeseemme liitetyn sukupuolijärjestelmän olemassaolosta ja sen mahdollisista vaikutuksista tarkasteltiin myös naisrehtoriuteen liittyen (kuvio 20).



KUVIO 20. "Naisrehtoreita pitäisi olla enemmän" ($\chi^2 = 4,148$; $p = ,126$)

Tulkinnan mukaan ristiintaulukointitulokset kuvaavat vahvan koulukulttuurin vaikutuksia nykyisiin roolikäsityksiin, sillä enemmistö rehtoreista ja opiskelijoista ei pidä nykyistä sukupuolen mukaista työn jakautumista tilanteena, johon pitäisi erityisesti puuttua (esim. *"pätevyys ratkaisee"*). Tämä voidaan tulkita yhteiskunnalliseksi äitiydeksi (ks. Rantalaiho 1994) tai sukupuolineutraaliksi ajatteluksi, jotka molemmat pitävät yllä vallitsevaa sukupuolijärjestelmää ja työn jakautumista. Tosin tällaisen ajattelun mukaista toimintaa pidetään mahdollisena vain teoriassa (ks. Komulainen 1998). On kuitenkin huomioitava, että rehtorit ovat voineet muodostaa käsityksensä arvioituaan naiseuden merkitystä työssä omiin kokemuksiinsa perustuen (esim. *"työmäärä on aivan liian kova äitinä"*). Tällainen näkökulma on kuitenkin subjektiivinen, eikä toimijan sukupuolen vaikutuksia laajemmassa kontekstissa ole välttämättä huomioitu. Juuri tämä saattaa osaltaan selittää asioita eri asemasta katsovien opettajien mielipide-eroa naisrehtoreiden tarpeellisuudesta.

Subjektiivisen mielipiteen lisäksi tutkimusjoukkoa pyydettiin pohtimaan, mitä merkitystä naisrehtoreiden määrän kasvulla olisi koulumaailman ja yhteiskunnan kannalta (taulukko 12).

TAULUKKO 12. Naisrehtoreiden oletetut vaikutukset koulumaailmaan (%)

Vaikutus	Rehtorit	Opettajat	Opiskelijat
Ei osaa sanoa	25	20	32
Sukupuolijärjestelmään	3	28	20
Toimintaan	28	8	8
Arvoihin	44	44	40
Yhteensä	100 (n = 32)	100 (n = 25)	100 (n = 25)

Koulumaailman muutosten rehtorit uskoivat kohdistuvan pääasiassa arvoihin ja toimintatapoihin. Arvomuutoksina rehtorit pitivät ihmisläheisyyden ja joustavuuden lisääntymistä, toiminta puolestaan muuttuisi erilaisen näkökulman ansiosta "jämpimmäksi" sekä vähemmän teoriapainotteiseksi. Myös opettajat ja opiskelijat uskoivat

vat arvojen muuttumiseen, mutta sen lisäksi he olettivat myös työn jakautumisen muuttuvan. Tämä olisi vastaajien mielestä seurausta sukupuolirooleihin liittyvän piilo-opetus suunnitelman poistumisesta. Samalla he kuitenkin pohtivat, toistuisiko meillä Ruotsissa havaittu ilmiö eli se, että miehet eivät enää hakeudu opetusalan ammatteihin.

Yhteiskuntaan naisrehtoreiden määrän kasvun uskottiin vaikuttavan samansuuntaisesti kuin koulumaailmaan: arvot "pehmentyisivät" ja sukupuolten roolijako muuttuisi muillakin sektoreilla (liite 7). Jälkimmäiseen vaikuttaisi oletuksen mukaan juuri koulun sosiaalistava vaikutus. Tutkimukseen osallistuneiden mielipiteitä voidaan pitää stereotyyppisinä, sillä he samaistivat feminiinisinä pidetyt ominaisuudet kauttaaltaan pehmeisiin arvoihin (ks. Nenola 1985). Näiden autostereotyyppioiden vaikutuksilla on kaksi puolta. Toisaalta ne siirtävät seuraavalle sukupolvelle käsityksiä naisellisuudesta ja pitävät näin yllä työn jakautumisessa vallitsevaa kulttuuria. Toisaalta naisten toimiessa omien arvojensa ja ominaisuuksiensa edellyttämällä tavalla pääsevät uudet, naisjohtajille ominaiset toimintatavat juurtumaan (ks. Bergström 1999), mikä todennäköisesti muuttaa rehtorin työhön ja käyttäytymiseen liittyviä mielikuvia.

Naisten tulo mukaan koulujen johtamistoimintaan edellyttäisi aihetta pohtineiden vastaajien (n = 71) mielestä pääasiassa rehtorin työhön liittyvää koulutusta (20 %), jonka uskottiin lisäävän rohkeutta hakeutua tehtäviin:

"Koulutusta jo opiskeluvaiheessa"

"Naiset luottaisivat itseensä ja haluaisivat vaikuttaa koulumaailmaan".

Muut ehdotukset liittyivät organisaatioon (10 %) sekä ulkopuolisten tukeen (3 %):

"nykypäivän rehtorilta vaaditaan niin paljon sitä, että laittaa itsensä 100 % peliin,-- että harvapa jaksaa sitä enää tehdä"

"valitaan lisää naisjohtajia".

Huomattava osuus vastaajista (66 %) ei kuitenkaan pitänyt tarpeellisena erityisiä toimenpiteitä:

"aika hoitaa asian, naiset tulevat. En kannata kiintiöitä".

Nainen johtajana. Naisrehtoreiden tarpeellisuutta ja vaikutuksia arvioitaessa rehtoreiden subjektiiviset kokemukset ovat tärkeitä. Tähän tutkimukseen osallistuneista rehtoreista (n = 32) enemmistö (59 %) piti sukupuoleen liittyvänä etuna inhimillisyyttään sekä äitiyttään, joiden ansiosta ihmissuhdetilanteissa toimiminen on heille helppoa. Vastaajien joukossa oli tosin myös rehtoreita (13 %), jotka eivät pitäneet itseään erityisesti

naisjohtajana, eivätkä näin ollen nähneet sukupuoltaan toimintaan vaikuttaneena tekijänä. Sukupuolineutraalisti ajatteleviksi voidaan tulkita myös vastaamatta jättäneet (28 %) henkilöt.

Työelämässä naiseudesta johtuvaksi koettuja haittoja oli kahdenlaisia. Niistä toiset (34 %) liittyvät naisjohtajuuden lyhyeen traditioon ja sen takia yhä vallitseviin stereotyyppisiin käsityksiin sukupuolten roolijaosta (ks. Petäjäniemi 1998). Naisille on siis edelleen todellisuutta se, että *"uskottavuuden eteen on tehtävä enemmän töitä"*. Toinen haittakategoria (31 %) liittyy myös stereotyyppisiin, tosin enemmän yksilökohtaisiin feminiinisiin piirteisiin, sillä kokemusten mukaan *"hento ulkonäkö ei aina ole eduksi--"*. Kolmannes vastaajista (35 %) ei ollut huomannut mitään työhön vaikuttavaa, sukupuolestaan johtuvaa haittaa. Sukupuolineutraalien lukujen taustalla saattaa olla yleinen ilmiö siitä, että sukupuolijärjestelmää ei sen jatkuvan olemassaolon takia lainkaan tunnisteta (ks. Nurmi 1998). Sen vaikutusten tiedostamista pidetään kuitenkin edellytyksenä stereotyyppioista vapautumiselle ja tasa-arvon toteutumiselle.

5.5 "...usko koulukulttuurin muuttumiseen"

Vastauksia tämän tutkimuksen ongelmiin etsittiin vertailemalla otosryhmiä keskenään. Löydetty erot olivat kuitenkin vähäisiä tai pienestä otoksesta johtuen ne eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Lisäksi eroja, pieniäkin, tarkasteltaessa täytyy tällaisissa ex post facto -tyyppisissä tutkimuksissa huomioida nykyisessä työssä saatujen kokemusten vaikutus nykyisiin mielipiteisiin. Niiden perusteella voidaan toki arvioida työn kiinnostavuuteen liittyviä tekijöitä ja hyödyntää niitä tulevaisuutta ennustettaessa, mutta jo tapahtunutta vertikaalista urasuuntautumista ne eivät selitä. Erojen vähäisyyden vuoksi vastauksia tutkimusongelmaan piti etsiä ryhmien välisistä yhtäläisyyksistä, joita teoreettisen viitekehyksen pohjalta pyrittiin tulkitsemaan.

Osaongelma 1: Tutkimustulosten mukaan Keski-Suomen alueella peruskoulun 1. - 6.-luokkien rehtoreina ja luokanopettajina toimivat naiset ovat taustatekijöidensä (ikä, siviilisääty, lapset, koulutus) osalta homogeenista joukkoa. Samankaltaisuus leimasi ryhmiä myös itseä koskevien oletusten osalta lukuun ottamatta työhön liittyviä tarpeita, joissa rehtoriryhmän profiilit olivat muita matalampia. Se, että mikään tarve ei nouse hallitsevaksi, voidaan tulkita vertikaalisessa urasuuntautumisessa siten, että rehtoriksi haikettava henkilö tarvitsee monipuolisia tehtäviä ja on myös monipuolisiin tilanteisiin sopeutuva.

Toinen tilastollisesti merkitsevästi ryhmiä erotteleva ja vertikaalista urasuuntautumista selittävä tekijä oli äidin ammattiasema: rehtoreiden äidit kuuluivat muita useammin maatalousväestöön ja yrittäjiin. Tämän katsotaan antaneen perheen ja työn yhdis-

tämiseen liittyvän ajatus- ja toimintamallin. Yrittäjälouonteista työtä tekevät ovat myös oman työnsä johtajia ja paljon vastuuta kantavia, millä voi olla mallivaikutus tyttären urasuuntautumiseen. Tutkimuksen kolmas otosryhmä, luokanopettajaksi opiskelevat naiset voidaan tulosten perusteella suurelta osin samaistaa kahteen muuhun otosryhmään, erityisesti opettajiin. Tosin minäkäsitykseen liittyvä rohkeus oli opiskelijoilla rehtoriryhmään verrattuna vähäisempi. Tämän voidaan tulkita kertovan nykyisen kaltaisen työn jatkautumisen jatkumisesta myös tulevaisuudessa, vaikka opiskelijat tekevätkin urapäätöksensä huomattavasti vanhempia "kollegojaan" sisäohjautuvammin.

Osaongelma 2: Työhön liittyvien oletusten osalta ryhmien välisiä, tilastollisesti merkitseviä eroja ei ilmennyt. Missään otosryhmässä uran tietoinen suunnittelu ei ollut itsestäänselvyys, mistä kertoo myös jokaiseen otokseen kuuluneiden rehtori- ja opettajatyypeiksi luokiteltujen henkilöiden tasainen jakauma. Myös nykyisen työnsä toiveammatikkseen ilmoittaneiden osuus oli ryhmien välillä samankaltainen. Tulosten perusteella ura-ankkurit eivät ole kaikilla selkiytyneet, jolloin ei välttämättä toimita itseä tyydyttävissä tehtävissä. Ura-ankkureiden selkiyttämistä edistävillä toimenpiteillä voitaisiin parantaa työssä jaksamista, mutta jo tapahtunutta vertikaalista urasuuntautumista ura-ankkurit ja muut työhön liittyvät oletukset eivät siis selitä.

Osaongelma 3: Myös tutkimuksen kolmatta osa-ongelmaa koskevat tulokset kertovat otosryhmien homogeenisuudesta. Ympäristövaikutteiset uramahdollisuudet koetaan sukupuolten välillä tasa-arvoisiksi ja niiden hyväksikäyttöä pidetään yksilöstä riippuvana. Suurin osa rehtoreista sekä noin puolet opettajista ja opiskelijoista asennoituikin naisten rehtoriuteen sukupuolineutraalisti, eli he eivät pitäneet naisten määrän lisäämistä sukupuolen ja siihen liittyvien ominaisuuksien takia merkityksellisenä. Tämä viittaa siihen, etteivät naiset pidä sukupuolensa edustajien aktiivista hakeutumista rehtoriksi tärkeänä, jolloin pysyvää muutosta työn jakautumiseen ei ole odotettavissa (ks. Julkunen 1994). Tulosten samanlaisuudesta johtuen ympäristön rakenteet eivät suoraan vaikuta vertikaaliseen urasuuntautumiseen.

Pääongelma: Osa-ongelmista saatujen tulosten perusteella tämän tutkimuksen pääongelman selittäminen rakentuu tietoisesta urasuunnittelusta ja toiminnan sisäohjautuvuuden vähäisyydelle peruskoulun 1. - 6.-luokkien kanssa toimivien naisten keskuudessa. Näistä seikoista johtuen vertikaalista urasuuntautumista määrittää suurelta osin ajatuminen. Tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että ajautumiselle alistuvat

- a) henkilöt, joiden työhön liittyvissä tarpeissa mikään osio ei erityisesti korostu
- b) henkilöt, joiden äidit kuuluvat maatalous- tai yrittäjäväestöön.

Ajautumiselle alttiit henkilöt tarvitsevat kuitenkin kohdalleen vielä ulkoisen ärsyksen päätyäkseen rehtorin tehtäviin. Merkittävimpänä ulkoisena ärsyksenä pidetään tämän tutkimuksen perusteella sattumaa, jonka yleisimmäksi ilmenemismuodoksi osoittautui työpaikan eli koulun koko: pienen koulun opettajilla on suurempi todennäköisyys tulla

valituksi rehtorin tehtävään. Tulkintaa ajautumisesta tukee osaltaan myös vähäinen rehtorikoulutus. Näin ollen epäsystemaattista urasuunnittelua ja siitä johtuvia perinteisiä uravalintoja voidaankin pitää syynä koulumaailmassa säilyvään perinteiseen työn jakautumiseen. Tässä tutkimuksessa tuo ilmiö selittyy siis kehityksellisellä mallilla.

Nyt saadut tutkimukset ennustavat työn jakautumisen jatkuvan nykyisen kaltaisena myös tulevaisuudessa, vaikka naisopiskelijat osoittautuivat vanhempia kollegojaan sisäohjautuvimmiksi. Näin voidaan päätellä mm. ennusteryhmän kiinnostuksesta rehtorin tehtäviin: vain 8 % piti tehtävää nykyisellään houkuttelevana. Tosin yli puolet otosryhmään kuuluneista ei ollut vielä muodostanut mielipidettä asiasta. Epävarmojen osuutta selittää se, että opiskeluaikana saatava tietous rehtorin työnkuvasta on todella vähäistä.

6 UUSIA TUULIA URASUUNTAUTUMISEEN

6.1 Käytännön toimintaa

Peruskoulu, työn jakautuminen ja naiset on yhdistelmä, johon ei aiemmissa tutkimuksissa juurikaan ole perehdytty. Aiheen merkitystä voidaan arvioida sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta. Yksilön hyvinvoinnin kannalta on tärkeää tiedostaa, mitä hän työltään oikeastaan odottaa ja minkä tekijöiden ohjaamana hän todella toimii. Tiedostamalla nämä tekijät mahdollisuudet oman toiminnan ohjaamiseen paranevat. Tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys liittyy puolestaan sukupuolen mukaiseen työnjakautumisen tiedostamiseen, ilmiöön joka on havaittavissa opetusalan lisäksi monilla muillakin sektoreilla. Myös tässä tapauksessa tiedostamisen kautta voidaan työelämään kohdistaa toimenpiteitä, joilla vähennetään työn kuormittavuudesta seuraavia sosiaalikelia ja päästään tyytyväisten työntekijöiden ansiosta kaikin puolin parempaan tuloksellisuuteen. Vaikka tutkimus sijoittuu ajankohtaan, jolloin rehtorikysymys on valtakunnallisesti esillä, ei rehtoriutta työuran subjektiivisuuden takia pidetä itsetarkoituksena tai "ainoana oikeana tavoitteena". Tosin naisrehtoreiden määrällä on vaikutusta koulun yhteiskunnallisiin tehtäviin sosiaalistaen tyttöjä ja poikia työn jakautumiseen liittyviin sukupuolirooleihin. Siitä saatiin viitteitä tässäkin tutkimuksessa.

Varsinaisten koulumaailman vertikaaliseen urasuuntautumiseen kohdistuvien tutkimusten puuttuessa tarkastellaan tämän tutkimuksen antia aiempien naisjohtajuutta käsittelleiden tutkimusten valossa. Aiempien havaintojen mukaan naisten henkilökohtaiset kyvyt ja tavoitteet eivät ole esteenä heidän urakehitykselleen. Nyt saaduista tuloksista tehdyt päätelmät eivät täysin tue tätä väittämää, sillä harvinaiseksi osoittautunut uran tietoinen suunnitteleminen voidaan rinnastaa määrätietoisten tavoitteiden puuttumiseen. Määrätietoisuuden puute lisää ympäristön ohjaavaa vaikutusta naisopettajien urakäytännössä. Tällainen ulkoajautuva urasuuntautuminen ei välttämättä johda yksilöä tyydyttäviin ratkaisuihin, jolloin työtä ei koeta elämykselliseksi, mikä lisää puolestaan työn kuormittavuutta. Itseohjautuvuuden lisääminen urapäätöstilanteissa edellyttää yksilökohtaisten muutosten lisäksi myös muutoksia yksilön toimintaympäristössä, sillä vaikka tutkimuksen ihmiskuvan mukaan yhteiskunnan uskotaan rakentuvan yksilön aktiivisen toiminnan kautta, pidetään mikroilmiöitä yhteiskunnan järjestelmien tuotteina.

Tässä tutkimuksessa pysyvän muutoksen lähtökohtana pidetään yksilötasolla tapahtuvaa syiden ja yhteyksien ymmärtämistä. Urakäyttäytymisen osalta merkittävin muutos tapahtunee yksilön sisäistäessä tietouden siitä, että ihmisen elämään kuuluu useita urapäätöstilanteita. Näin ollen epätydyttävässä työssä toimivan ei ole häpeällistä

myöntää, jos nuorena (tai vanhempanakin) tehdyt uraratkaisut eivät osoittaudu toimiviksi: omiinkaan päätöksiin ei aina tarvitse kiltisti alistua. Itse asiassa tehtyjen valintojen aktiivinen tarkastelu tulisi kuulua jokaisen työuraan, sillä kokemuksen tuoman itsevarmuuden ja henkisen kasvun seurauksena vanhat ammatilliset intressit voivat ajan kuluessa osoittautua tyhjiksi. Jos vielä huomioidaan naisten monidimensionaalinen elämäntilanne ja sitä ajoituksen periaatteen mukaisesti ohjaava arvojen tärkeysjärjestys, on useiden urapäätöstilanteiden läpikäyminen erityisen järkevää (ks. Nummenmaa & Korhonen 1998). Tietoinen urasuunnittelu edellyttää kaikissa elämänvaiheissa vastausta kysymykseen: "Mitä minä todella haluan?" Syvälinen ja rehellinen pohdinta auttaa henkilöä pääsemään työtehtäviin, joissa hänen kykynsä ja tarpeensa testautuvat ja sitä kautta myös ura-ankurit selkeytyvät. Yksilön kannalta toiveammattissa toimiminen vaikuttaa luonnollisesti elämän laatuun, työhön sitoutumiseen ja työssä jaksamiseen. Nämä tekijät parantavat puolestaan työn tuloksellisuutta, mikä on nykyisin tavoitteena yhteiskunnan kaikilla sektoreilla.

Ura-ankkureiden selkiytymistä edistäisi todennäköisesti rehtoriopintojen sisällyttäminen opettajien tutkintorakenteeseen. Koulutukseen jo valittujen kiinnostuksen lisäksi rehtoriuden "markkinoiminen" yhtenä uravaihtoehtona saattaisi tuoda alalle enemmän johtajasuuntautuneita yksilöitä, joita varsinainen pelkkä opettajan työ ei kiinnosta. Tutkintorakenteen uudistaminen ei tosin ole yksinkertaista perinteisten sektoreiden puolestaessa paikkaansa uusien suuntausten rinnalla. Ja onhan muutoksien suunnittelussa aina muistettava oppilas, sillä häneenhan laajat koulutuspoliittiset ratkaisut loppujen lopuksi vaikuttavat. Motivoitunut ja asiantunteva, laatujohtamiseen pystyvä rehtori on kuitenkin jokaisen koulun ja sitä kautta myös oppilaan etu.

Tutkimustulosten mukaan opiskeluaikana saatu, nykyistä laajempi ja monipuolisempi tietous ammatin sisällöstä nostaisi rehtoriuden todelliseksi, aktiivisesti pohdittavaksi vaihtoehdoksi urasuuntautumiselle. Tietous, johon omia tarpeita ja kykyjä voitaisiin verrata, lisäisi todennäköisesti opiskelijoiden rohkeutta hakeutua rehtoriksi. Rohkeutta saattaisi lisätä myös erällä muilla aloilla kokeiltu työyhteisössä sisäisesti tapahtuva tehtävien kierrätys. Tämä mahdollistuisi juuri opiskeluaikana rehtoriudesta saadun tietouden avulla, jokaisen opettajankoulutuslaitoksesta valmistuneen omassa perusvalmiudet rehtorin työhön. Jos tähän määräaikaiseen rehtorina työskentelyyn yhdistettäisiin vielä systemaattinen mentori-toiminta, voisi jokainen turvallisessa ilmapiirissä kokeilla ammatin sopivuutta itselleen (vrt. Asplund 1986). Todellisissa tilanteissa selkiytyneiden tavoitteiden jälkeen rehtorin ammatista kiinnostuneet voisivat hakeutua lisäkoulutukseen. Toisaalta naisen elämäntilanteen moninaisuus huomioitaessa saattaisi kokonaan opiskeluaikana suoritettavaan rehtorikoulutukseen hakeutua enemmän naisopiskelijoita, koska perheelistyminen vielä tuolloin on harvinaisempaa ja opiskeluun on käytettävissä enemmän voimavaroja. Mahdollisuuksiin opiskella työn ohessa vaikuttavat myös työpaikan taloudelli-

set resurssit, joissa henkilöstökoulutuksen osuus ei elinikäiseen oppimisen korostamisesta huolimatta ole viime vuosina ollut suuri.

Aiempien tutkimusten mukaan naisten johtajauran esteet liittyvät pääasiassa organisaatioihin, joskin ne ovat vaikeasti havaittavissa. Tämän tutkimuksen perusteella naisrehtoreiden määrää rajoittavat tekijät eivät kuitenkaan ole kouluorganisaatiossa, vaikka sitä on pitkään pidetty stereotyyppisiä roolijakoja suosivana: olivathan naiset kokeneet uramahdollisuutensa tasavertaiseksi miesten kanssa. Tosin sukupuolineutraalien asenteiden takia, joita tutkimuksen eri osioissa useasti ilmeni, on mahdollista, että organisaatiossa piileviä esteitä ei osattu tai haluttu havaita. Täysin organisaatiosta riippumattomana naisopettajien vertikaalista urasuuntautumista ei numeeristen tulosten valossakaan voida pitää, sillä rehtorin tehtävää ei pidetä houkuttelevana siihen kuuluvan suuren työmäärän takia. Erityisesti naisten työhön liittyvää kiinnostusta tämä rajoittanee siksi, että biologisten ominaisuuksien seurauksena heidän elämänsä on moniulotteista. Ja kuten tässäkin tutkimuksessa havaittiin, asioiden priorisointiin pakottavassa tilanteessa työ häviää perheelle.

Yhteiskunnan taloudellisten resurssien vähenemisestä ja uusien koululakien suomista mahdollisuuksista johtuen rehtorin virkoja ollaan jatkuvasti yhdistämässä, mikä ei todellakaan vähennä tehtävää hoitavan työmäärää. Suuntaus on päinvastainen ruotsalaisen naisrehtoreiden yleistymiseen vaikuttaneen suuntauksen (virkojen lisääminen ja vastuun jakaminen) kanssa. Itse asiassa pienten koulujen lakkauttaminen ja virkojen yhdistäminen vähentää juuri naisrehtoreiden määrää. Näin ollen roolimallien säilyttämiseen sekä rehtorin työn arvostukseen ja kuormittavuuteen vaikuttavien toimenpiteiden osalta voidaan katsoa OAJ:n ja rehtoreiden ammattiyhdistyksen suuntaan, joiden edunvalvontatehtäviä tarvitaan nykypäivänä aivan kuten vuosisadan puolivälissäkin. Opettajien ammattijärjestön osuutta peräänkuulutetaan myös kansainvälisen kattojärjestön (EAY) asettamien tasa-arvotavoitteiden takia.

Toisaalta kouluorganisaatiossa työskentelevien yksinäisiin rooleihin on tuomassa muutosta nk. tiimijattelu, johon kuuluu myös rehtorin tehtävien jakaminen työyhteisössä. Tiimiorganisaatioina työskenteleminen mahdollistaa entistä paremmin myös henkilökunnan keskinäisen mentori-toiminnan. Muutoksen toteutuminen käytännössä ei tapahdu nopeasti (ks. Halttunen & Syrjämäki 1996), vaikka sen voidaan olettaa helpottavan myös tasa-arvolain mukaista perhe- ja työelämän yhteensovittamista. Toteutuessaan muutokset saattavat lisätä naisten kiinnostusta rehtorin ammattia kohtaan. Itse asiassa näillä ympäristön toimenpiteillä voidaan olettaa olevan suurikin vaikutus vertikaaliseen urasuuntautumiseen, sillä tutkimuksen perusteella ulkopuolisilla tekijöillä on huomattava merkitys naisopettajien urapäätöksissä.

Eräs mikroilmiöön eli yksilön urakäyttäytymiseen vaikuttava ympäristön toimenpide voisi olla myös opettajina toimivien ura-ankkureiden selkiytymiseen ja uravalin-

tojen uudelleen arviointiin tähtäävä virkojen systemaattinen kierrättäminen. Tämä ulkoiseksi kimmokkeeksi luokiteltava, ajatuksen tasolla oleva toimintamalli perustuu työn syklimäisyydestä seuraavaan urautumisen välttämiseen. Jokaisen vaihtaessa työyhteisöä esimerkiksi viiden vuoden välein joutuisivat vanhat käyttäytymismallit uudessa henkisessä ja fyysisessä työympäristössä uudelleen arvioitaviksi. Mallin toteuttamiselle voisi tämän tutkimuksen perusteella olla edellytyksiä, sillä tulosten mukaan mikään otosryhmä ei pitänyt työpaikan varmuutta keskeisenä tekijänä ihannetyössään. Muutosvaihe kuluttaa luonnollisesti energiaa, mutta ehkä tuolloin pohdittaisiinkin, onko työ todella palkitsevaa ja miten sitä voisi kehittää. Ja onhan muutoksella myös energiaa vapauttava vaikutus, mikä kiertokulun lailla heijastuu yksilön hyvinvoinnin kautta oppilaisiin sekä kouluun työyhteisönä, mistä vaikutukset siirtyvät myös yksilöön.

6.2 Tulosten merkittävyys ja jatkotutkimukset

Tutkimustulosten merkittävyyteen vaikuttaa tutkimuksen luotettavuus. Sen perustana on tutkimuksen tekeminen tieteelliselle tuotokselle asetettujen kriteerien mukaan, jotka sisältävät tarkoituksenmukaisen metodin valinnan ja käyttämisen. Tämän tutkimuksen menetelmävalintaan vaikutti oleellisesti tutkimusaiheen uutuus kyseisessä kohderyhmässä. Tarvittiin siis yleistettävissä olevaa tietoa ilmiön rakenteesta todellisessa elämässä. Tarkoituksenmukaisimpana menetelmänä pidettiin postitse suoritettavaa kyselytutkimusta, jolloin mahdollistuisi yleistettävyyden edellytyksenä olevien laajahkojen otosryhmien käyttö ja koehenkilöiden tavoitettavuus kauempaakin. Aiheen uutuudesta johtuen käytettävissä ei kuitenkaan ollut valmiita mittareita. Kyselylomakkeen laatiminen itse oli toisaalta etu, sillä mittaria voitiin muokata aikaa, kulttuuria ja tutkimusongelman näkökulmaa vastaavaksi. Toisaalta uhkana oli huono valideiteetti ja siitä seuraava tutkimuksen merkityksetömyys.

Jälkikäteen arvioituna kehiteltyä mittaria voidaan pitää jokseenkin onnistuneena, koska asetettuihin tutkimusongelmiin saatiin vastaus. Tilastollisia analyysseja suoritettaessa mittarissa havaittiin kuitenkin puutteita, jotka liittyivät muuttujien mitta-asteikoihin ja luokitteluskaaloihin. Pääosin luokittelu- eli nominaalitasoiset muuttujat rajoittivat tilastollisten menetelmien käyttöä, sillä useimpien analyysiohjelmien edellytyksenä oli muuttujien välimatka- tai suhdeasteikollisuus. Tutkimuksen järjestysasteikollisten muuttujien selitysskaala oli puolestaan niin laaja, ettei aineistosta riittänyt tapauksia tilastollisten merkitsevyyksien laskemiseksi. Näistä puutteista johtuen yhtenäisen tilastollisen analyysimallin käyttö ei ollut mahdollista. Tulosten kannalta tällä ei välttämättä ollut ratkaisevaa merkitystä, sillä yksinkertaisilla menetelmillä saatiin selkeää tietoa, jota syvennettiin

tulkinnassa alkuperäismuotoisella eli kvalitatiivisella aineistolla. Mainittakoon vielä, että tulosten analyysivaiheessa yksi mittariosio hylättiin tarkoituksettomana kokonaan. Tätä ja muita metodin käytössä ilmenneitä ongelmia voidaan kuitenkin pitää osoituksena aiheen ja metodologisen tietouden jatkuvasta jäsentymisestä tutkimusprosessin aikana.

Tutkimuksella saatiin siis alustavaa tietoutta naisopettajien vertikaalisesta urasuuntautumisesta. Merkittävien yleistyksien teko edellyttää kuitenkin uusia tutkimuksia suuremmilla otoksilla sekä syvällisempää tietoa antavia metodeja käyttäen. Tämän tutkimuksen otos valittiin maantieteellisesti rajatulta alueelta tuloksiin, millä saattaa alueellisten kulttuurierojen (esim. Keski-Suomessa paljon pieniä maaseutukuntia) takia olla vaikutusta tuloksiin. Toisaalta tutkimustulosten perusteella luokanopettajanaiset ovat monelta osin hyvin homogeenista joukkoa, joten yleistettävyyden arvoa voidaan pitää ainakin kohtalaisena myös tämän tutkimuksen kohdealueen ulkopuolella.

Syvällisemmän tiedon saamiseksi aiheesta tiedon hankinnassa pitäisi käyttää useampaa kuin yhtä metodia. Postikyselyllä saadaan kohderyhmäkohtainen yleiskuva ilmiöstä kokonaisuutena, joten sitä voidaan pitää käyttökelpoisena lähtökohtana. Saatua informaatiota tulisi kuitenkin täydentää esimerkiksi haastattelulla, jolloin tutkimuksessa vältytään luotettavuutta heikentäviltä kysymysten ja tilannekohtaisten vastausten väärymmäryksiltä. Toisaalta haastattelulla ei välttämättä päästä selville julki tuotujen asenteiden ja tarpeiden todellisista taustoista. Tämän takia olisi hyödyllistä tutustua vastaajan elämäntarinaa tarkemmin ja hänen subjektiivisen näkökulmansa lisäksi myös objektiivisemmilla tavoilla. Se voisi onnistua haastatteleamalla koehenkilön kanssa toimineita ihmisiä tai tutkimalla koehenkilön elämään liittyviä erilaisia kirjallisia dokumentteja, kuten todistuksia ja nuoruuden kirjoitelmia. Joissakin tapauksissa myös observointi voi olla käyttökelpoinen menetelmä selvittää tyypillisiä toimintatapoja, kokemusten syntyä ja niiden ohjaavaa vaikutusta ihmisen käyttäytymiseen.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan yleensä myös tulosten ja todellisuuden vastaavuudella. Tässä tapauksessa se ei tutkimusongelman luonteesta johtuen ole systemaattisesti mahdollista, sillä urasuuntautumiseen vaikuttavia tekijöitä ei voida ulkoapäin ja nykyhetkessä eläen havaita. Tosin tutkimukseen osallistuneet voivat kukin kohdallaan arvioida tulosten oikeellisuutta. Todellisuusvastaavuuden arviointia vaikeuttaa myös vastaajien keskuudessa vallinnut (ja muissakin naistutkimuksissa havaittu) sukupuolineutraalisuus, jolloin olemassa olevia sukupuolesta johtuvia käytänteitä ei suostuta näkemään. Tämä asettaa lisävaatimuksia tutkimusmetodin ohella myös tutkijan objektiiviselle merkityksien tulkitsemiskyvylle. Luotettavuuden arviointia vaikeuttaa lisäksi aiempien alakohtaisten tutkimusten vähäisyys: naisten urapyrkimys- ja johtajuustutkimukset ovat kohdistuneet pääasiassa elinkeinoelämään. Opetusalan ominaispiirteensä on kuitenkin esimerkiksi se, ettei naisjohtaja kuulu työyhteisössä vähemmistösukupuoleen (vrt. ainokaisasema), vaikka toimiikin pääsääntöisesti toisen su-

kupuolen edustajien hoitamissa tehtävissä. Erona muihin aloihin on myös opetusalan tasainen koulutusrakenne ja se, ettei johtajilta ole tähän mennessä vaadittu yleensä naisjohtajien karsiutumiseen vaikuttaneita erityistutkintoja. Kolmas opetusalan erikoispiirre on, että johtajan työnkuvaan ovat muita aloja vahvemmin liittyneet "pehmeät arvot" (pedagogisuus), jotka on usein liitetty kuuluviksi naisten suosimiin työtehtäviin.

Edellä esitetyistä pohdinnoista huolimatta saatuja tuloksia voidaan pitää merkittävänä, koska aiheesta ei ole aiempaa tutkimustietoa. Tulosten todellinen merkitys nähdään kuitenkin vasta tulevaisuudessa, sillä näillä "pilottituloksilla" odotetaan olevan pääasiassa jatkotutkimuksia stimuloiva herätevaikutus: pinnallisuudestaan huolimatta tulokset herättivät uusia kysymyksiä tarjoten samalla pohjatietoa jatkotutkimuksien suunnitteluun. Tämän aihepiirin syventämiseksi koulumaailman kannalta tärkeinä tutkimuskohteina voidaan pitää (1) syventävää naisopettajien vertikaalisen urasuuntautumisen tarkastelua. Mittareita kehittelemällä ja yhdistelemällä tulisi erityisesti selvittää yksilöllisiä eroja, sillä ryhmien eroja tutkittaessa yksilöllisyys kärsii ja sen mukana häviää paljon informaatiota keskiarvoihin ja yleistykseen. Spesifimpi tietous parantaisi mm. koulutuksen ja opetusalan töiden kehittämismahdollisuuksia. Työn kehittämismahdollisuuksiin vaikuttaisivat myös (2) opettajien työtyytyväisyyteen kohdistuvat tutkimukset, joiden tarpeellisuudesta saatiin tässäkin tutkimuksessa viitteitä. Jo olemassa olevien tulosten täydentämisestä puoltavat jatkuvasti muuttuvat odotukset, jotka vaikuttavat opettajien täydennyskoulutustarpeeseen sekä jaksamiseen. Yksilön hyvinvoinnin lisäksi ne ovat merkityksellisiä myös opetuksen laadukkuuden ja oppilaiden kannalta. Jatkotutkimuskohteeksi sopivat myös (3) naisrehtoreiden todelliset vaikutukset koulumaailmaan. Nyt saatujen tulosten mukaanhan naisrehtoreiden uskottiin vaikuttavan koulun arvomaailmaan ja toimintaan. Vaikutuksia olisi hyvä tutkia ainakin oppilaan kasvuympäristön sekä opettajien työyhteisön kannalta. Nykyisin naisrehtoreiden määrä ei ole enää esteenä kohderyhmän tutkimiselle, joten tutkijoiden pitäisi unohtaa sukupuolineutraalisuus ja uskaltautua uuden näkökulman ohjaamalle tutkimusalueelle. Rehtorikoulutuksen uudistuessa sen käytännön työelämään heijastuvat vaikutukset kiinnostavat moneltakin osin, yhtenä niistä (4) koulutuksen vaikutus naisrehtoreiden määrään. Sukupuoliosuuksista voidaan päätellä koulutuksen vaikutuksia asennemuutoksiin ja todelliseen toimintaan eli työn jakautumiseen koulussa. Työn jakautumiseen liittyen ja mielenkiintoisen vertailukohdan saamiseksi tälle tutkimukselle tulevaisuuden tutkimuskohteeksi esitetään myös (5) miesopettajien vertikaalisen urasuuntautumisen muodostumista.

LÄHTEET

- Ahlstedt, L. 1978. Erikoistuminen ja liikkuvuus liikkeenjohtajan urakehitystekijöinä. *Acta academicae oeconomicae Helsingiensis, series A:25*. Helsinki.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Aittola, T. 1986. Kasvatussosiologiset paradigmat kasvatuksen tutkimuksessa. *Kasvatus* 17, 2, 89-95.
- Aitta, U. 1988. Miesten ja naisten tasa-arvon toteutuminen akavalaisten työelämässä. Akava ry., Helsinki
- Alderfer, C. P. 1969. A new theory of human needs. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 4, 142-175.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Amsterdamin sopimus Euroopan unionista tehdyn sopimuksen, Euroopan yhteisöjen perustamissopimusten ja niihin liittyvien tiettyjen asiakirjojen muuttamisesta. Suomen säädöskokoelman sopimussarja 55/1999, Helsinki.
- Andersen, A. & Carlsen, S. 1991. Godt begyndt..., Ligestillingsrapport om arbejdet med regeringens handlingsplan for ligestilling 1987-1990. Ligestillingsrådet København.
- Antikainen, A. 1986. Johdatus kasvatussosiologiaan. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntietä ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) 1996. Oppiminen ja elämäntietä. 37. Aikuis-kasvatuksen vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura & BTJ Kirjastopalvelu.
- Anttila, U. 1988. Vapaus, ekologia ja tasa-arvo. Porvoo: WSOY, 39-69.
- Anttonen, A. 1997. Feminismi ja sosiaalipolitiikka. Miten sukupuolesta tehtiin yhteiskuntateoreettinen ja sosiaalipoliittinen avainkäsite. *Acta Universitatis Tamperensis*. Tampere: Tampere University Press.
- Anttonen, A., Henriksson, L. & Nätkin, R. (toim.) 1994. Naisten hyvinvointivaltio. Tampere: Vastapaino.

- Anttonen, E., Helakorpi, S. (toim.), Juuti, P., Summa, H. & Suonperä, M. 1995. Laatu kouluun. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- As. kok. 1958-1998. Suomen asetuskokoelma.
- As. kok. 1970/443. Peruskouluasetus 26.6.1970/443.
- As. kok. 1978/100. Koulujärjestelmän perusteista annettu lain muuttamisesta 3.2.1978/100.
- As. kok. 1983/476. Peruskoululaki 3.6.1983/476.
- As. kok. 1992/ 1174. Asetus peruskouluasetuksen muuttamisesta 27.11.1992/1174.
- As. kok. 1998/986. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.
- Asikainen, M. 1999. Suomi nousi kolmanneksi kilpailukykyvertailussa. Helsingin Sanomat 21.4.1999, B 8.
- Asp, E. & Peltonen, M. 1991. Työelämän sosiologia. Aavaranta-sarja Nro 23. Helsinki: Otava.
- Asplund, G. 1986. Uran luominen: miehet, naiset ja johtajuus. Helsinki: Tammi.
- Atkinson, J. & Feather, N. 1966. A Theory of Achievement Motivation. New York: Wiley.
- Bergström, M. 1999. Arvottomat ääntenkalastajat. Keski-suomalainen 7.2.1999, 18.
- Blake, J. & Mouton, H. 1964. The management grid. New York.
- Borg, W. R. & Call, M. D. 1989. Educational Research. An Introduction. 5. painos. New York: Longman.
- Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Suom. J. P. Roos. Jyväskylä: Gummerus.
- Bourdieu, P. & Waquant, L. J. D. 1995. Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta. Joensuu: Joensuu University Press.
- Broadly, D. 1989. Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan? Suom. R. Aaltonen, J. Auvinen, A.-L. Kirvesoja & H. Nieminen. 3. painos. Tampere: Vastapaino, 96-173.
- BRYT-AVAA tiedote 9/1989. Sukupuolten tasa-arvoa ja työelämää koskeva opetus. Kokeiluraportti lukion II luokan TET-opetuksesta 17.4.1989. Helsinki: Työministeriö.
- BRYT-AVAA tiedote 11/1989. Projektin loppuraportti. Helsinki: Työministeriö.
- Buhanist, P. 1998. Organisaation ja johtamisen kehittäminen. Teoksessa J. Luoma (toim.), 61-69.

- Burden, B. 1990. Teacher development. Teoksessa W. Houston, M. Haberman & J. Sikula (toim.), 311-320.
- Carlsen, S. 1994. Naisjohtajia - mihin hintaan hyvänsä? Teoksessa B. Fougner & M. Larsen-Asp, 76-78.
- Collin, A. 1986. Career development. *Personal review* 15:2, 22-28.
- Connell, R. W. 1987. *Gender and Power. Society, the person and sexual Politics.* Cambridge and Oxford: Polity Press.
- Davis, K. 1974. *Organizational Behaviour.* New York.
- Demokrati och makt i Sverige. Maktutredningens huvudrapport: Statens offentliga utredningar 1990:44, Stockholm.
- Elder, G. 1997. The Life Course as Developmental Theory. 1997 Presidential Address Presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development Washington, DC April 5 1997.
<http://www.cpc.unc.edu/pubs/presentations/srcd-97.htm>.
- Elqvist-Saltzman, I. 1992. Straight roads and winding tracks: swedish education policy from a gender equality perspective. *Gender and Education* 4, 1/2, 41-55.
- Erickson, F. 1987. Conceptions of School Culture: An Overview. *Educational Administration Quarterly* 23, 4, 11-24.
- Eräsaari, L., Julkunen, R. & Silius, H. (toim.) 1995. *Naiset yksityisen ja julkisen rajalla.* Tampere: Vastapaino.
- Erätuuli, M. & Leino, J. 1992. Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 138.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. *Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Eskola, A. 1975. *Sosiologian tutkimusmenetelmät II.* 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Fougner, B. & Larsen-Asp, M. 1994. Pohjola - naisten paratiisi? *Nord* 1994:15. Helsinki: Painatuskeskus.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa, 314-327.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1995. Koulutus ja sukupuoli. Teoksessa T. Takala (toim.), 152-196.
- Haapakorpi, A. 1994. Akateemiset työurat. Helsingin yliopisto. *Opintoasiain julkaisuja* 7/1994. Helsinki: Yliopistopaino.

- Haataja, A., Lahelma, E. & Saarnivaara, M. 1990. Se pieni ero - kirja tasa-arvokasvatuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Haavio-Mannila, E., Kauppinen-Toropainen, K. & Kandolin, I. (toim.) 1991. Naiset ja miehet työelämässä. Työ ja ihminen 5 (1991):3. Työympäristötutkimuksen aikakauskirja.
- Hall, D. T. & Nougaim, K. 1968. An Examination of Maslow's Need Hierarchy in an Organizational Setting. *Organizational Behaviour and Human Performance*.
- Hall, D. T. 1976. *Careers in Organizations*. California: Goodyear Publishing Company, Inc. / Pacific Palisades.
- Halttunen, O. & Syrjämäki, T.-M. 1998. Muuttuvan koulun johtaja. Työtä oppivan asiantuntijaorganisaation paradoksissa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Haukaa, R. (toim.) 1991. *Nye kvinner, nye menn*. Oslo: Ad. Notam.
- Harala, R. 1994. Naisjohtajan profiili elinkeinoelämässä. Teoksessa *Naiset huipulla*. 19-22.
- Heikkinen, H., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) 1999. Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34.
- Heinonen, J.- P. 1984. Peruskoulun ala-asteen rehtori hallintomiehenä ja kasvattajana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Heinonen, O.-P., Huttunen, J., Kari, J, Mikkola, A. & Silvennoinen, M. 1997. Miehiä kouluun? Taustaa ja keskustelua tasa-arvosta. *Opetus 2000*. Juva: WSOY.
- Heinonen, O.-P. & Mikkola, A. 1997. Tavoitteena tasa-arvo. Teoksessa O.-P. Heinonen, J. Huttunen, J. Kari, A. Mikkola & M. Silvennoinen, 5-34.
- Heinonen, V. 1989. Kasvatustieteen perusteet. Jyväskylä: Gummerus, 294-343.
- Heinämaa, S. & Näre, S. (toim.) 1994. *Pahan tyttäret*. Sukupuolitettu pelko, viha ja valta. Tampere: Gaudeamus.
- Helakorpi, S. 1995. Oppilaitoksen laatujärjestelmän perusteet. Teoksessa E. Anttonen, S. Helakorpi (toim.), P. Juuti, H. Summa & M. Suonperä, 117-148.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. *Johdatus Sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.
- Hersey, P. & Blackhard, K. 1975. *Organisaatiokäyttäytymisen perusteet*. Espoo: Weilin+Göös.

- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö: huomaa, ymmärrä, uskalla. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Hirdman, Y. 1990. Genussystemet. Teoksessa *Demokrati och makt i Sverige*, 73-116.
- Hirsjärvi, S. 1997. Aineiston hankinta, analyysi ja johtopäätökset. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara, 176-222.
- Hirsjärvi, S. 1997. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara, 117-168.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hokkanen, S., Skyttä, O. & Strömberg, O. 1996. *Johtamistaito*. Helsinki: Opetushallitus.
- Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 1999. *Tilastolliset menetelmät: perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Houston, W., Haberman, M. & Sikula, J. (toim.) 1990. *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Houtsonen, J. 1996. Koulutusidentiteetin kulturellisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin, 199-216.
- Huberman, M. 1989. The professional life cycle of teachers. *Teacher College Record* 91,1, 31-57.
- Huttunen, J. 1981. Survey-tutkimuksen mahdollisuuksista. Teoksessa J. Kari & J. Huttunen, 46-57.
- Huttunen, J. 1995. Kasvatustieteellinen tutkimus. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen, 164-207.
- Huuskonen, V., Lähteenmäki, S. & Paalumäki, A. 1990. Urapäätös ja sen taustatekijät eri uravalintavaiheissa. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja A-2:1990.
- Häkkinen, S. & Luoma, J. 1998. Johdanto. Teoksessa J. Luoma (toim.), 9-15.
- Hämäläinen, K. 1986. *Koulun johtaja ja koulun kehittäminen*. Helsinki: Suomen Kaupunkiliitto.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. *Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen*. Helsinki: Suomen Kaupunkiliitto.
- Härkönen, U. 1996. Naiskasvattajien käsityksiä tyttöjen ja poikien työn tekemisestä sekä äitien ja isien työkasvatuksesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 28.

- Häyrynen, Y.-P. 1967. Suuntautuminen akateemisiin opintoihin. Helsingin yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Monistesarja No. 7.
- Häyrynen, Y.-P. 1968. Ammatillisten intressien ja minäkuvan tutkimus. Ammatinvalinnanohjauksen monistesarja 13, Helsinki.
- Häyrynen, Y.-P. 1984. Elämänkulun tutkimuksesta ja dialektisestä näkökulmasta. *Psykologia* 20, 4, 248-253.
- Häyrynen, L. & Häyrynen, Y.-P. 1994. Akateeminen kenttä ja elämänrata; suomalaisen ylioppilaspolven pitkittäistutkimus 1965-83. Teoksessa H. Perho & P. Sini-salo (toim.), 12-31.
- Häyrynen, Y.-P. 1995. Koulutus ja ammattiura. Teoksessa H. Lyytinen (toim.), 368-380.
- Højgaard, L. 1990. Vil kvinder lede? Et spørgsmål om fornyelse. Ligestillingsrådet København.
- Ilola, H. 1993. Ura-ankkurit ja työelämän käytäntö. Oulun yliopisto. Pohjois-Suomen tutkimuslaitos. Tiedonantoja 89.
- Immonen, S., Buharist, P. & Teikari, V. 1998. Johtajuus ja johtaminen organisaatiossa. Teoksessa J. Luoma (toim.), 49-60.
- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua. *Acta Universitatis Tampere-sis. Ser A vol 514*, Tampere.
- Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) 1996 Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Arviointi 1/96. Helsinki: Opetushallitus.
- Jakku-Sihvonen, R. 1996. Rehtoreiden arvioita opetuksen saavutettavuudesta ja tasa-arvosta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.), 195-224.
- Jauhiainen, A., Keskinen, S., Mikkilä, M. & Vuorio-Lehti, M. (toim.) 1998. Onko sukupuolella väliä? Raportti Turussa 3.-4.10.1997 järjestetystä Nainen, koulutus ja työelämä -seminaarista. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisuja B:61.
- Julkunen, R. 1992. Hyvinvointivaltio käännekohdassa. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, R. 1994. Suomalainen sukupuolisota. Teoksessa S. Heinämaa & S. Näre (toim.), 17-33.
- Julkunen, R. 1995. Feministiseen analyysiin. Teoksessa L. Eräsaari, R. Julkunen & H. Silius (toim.), 15-28.

- Juuti, P. 1992. Organisaatiokäyttäytyminen. Johtamisen ja organisaation toiminnan perusteet. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. 1995. Oppiva organisaatio ja laatujohtaminen. Teoksessa E. Anttonen ym., 17-40.
- Juuti, P. 1996. Suomalainen elämänlaatu. JTO-tutkimuksia-sarja 10. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Jyrinki, E. 1976. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallio, K. 1992. Työuran käsite ja tarkastelusuunnat. Teoksessa J. Varila & K. Kallio, 55-77.
- Kandolin, I. & Kauppinen-Toropainen, K. 1993. Female leadership and work community dynamics. L&EIF. Life and Education in Finland 1/1993, 2-5.
- Kari, J. & Huttunen, J. 1981. Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen. Helsinki: Otava.
- Kari, J., Heikkinen, H., Räihä, P. & Varis, E. 1997. Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64.
- Kari, J. & Varis, E. 1997. Naiset ja miehet opettajina. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis, 65-84.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti - rehtorin päänvaiva. Latenttien merkitys struktuurien ongelmatiikkaa erällä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 79.
- Karma, K. 1983. Käyttäytymistieteiden metodologian perusteet. Keuruu: Otava.
- Karma, K. & Komulainen, E. 1984. Käyttäytymistieteiden tilastomenetelmien jatkokurssi. Helsinki: Gaudeamus.
- Kataja, H. 1997. Aseman, koulutuksen ja kulttuuripääoman periytyminen sodanjälkeisessä Suomessa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Sarja A 179.
- Kauppinen-Toropainen, K. 1987. Ainokaiset työyhteisössä. Haastattelututkimus työn sukupuolen mukaisen eriytymisen vaikutuksista työtyytyväisyyteen, psyykkiseen uupumukseen ja stressiin. Työ ja ihminen 1 (1987). Työympäristötutkimuksen aikakauskirja, Helsinki.
- Kauppinen-Toropainen, K. 1993. Naisjohtajuus, mielikuvat ja työyhteisödynamiikka. Teoksessa H. Varsa (toim.), 93-108.
- Kauppinen-Toropainen, K. 1994. Naiset lasikatolla. Teoksessa Naiset huipulla, 48-60.

- Kinnunen, U. 1996. Työn ja perheen vuorovaikutus. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.), 46-58.
- Kinnunen, M. & Korvajärvi, P. 1996. Lopuksi: Työelämän sukupuolistaminen. Teoksessa M. Kinnunen & P. Korvajärvi (toim.), 233-240.
- Kinnunen, M. & Korvajärvi, P. (toim.) 1996. Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Tampere: Vastapaino.
- Kiuasmaa, K. 1982. Oppikoulu 1880-1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Keinänen, P. 1994. Nais- ja miesjohtajien perheet ja taloudellinen tausta. Teoksessa Naiset huipulla, 35-46.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu yhdessä kehittäen. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Koivuluhta, M. 1991. Ammatti-intressien kehitys ja yhteys ammattiin. Seuruututkimus ammattikoulutuksen suorittaneista pohjoiskarjalaisista nuorista. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Psykologian tutkimuksia 10.
- Koivunen, A. & Liljeström, M. 1996. Kriittikki, visiot, muutos. Teoksessa A. Koivunen & M. Liljeström (toim.), 9-34.
- Koivunen, A. & Liljeström, M. (toim.) 1996. Avainsanat: 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Komulainen, K. 1998. Menneisyys erona - ero menneisyytenä. Naistutkimus 18, 2, 2-15.
- Korpinen, E. 1995. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.), 141-154.
- Korpinen, E. 1995. Opettajan ja oppilaan minäkäsityksen kohtalonyhteys. Teoksessa E. Korpinen (toim.), 13-19.
- Korpinen, E. 1995. Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7.
- Kunnallinen työmarkkinalaitos 1999. Äitys- ja vanhempainloma-ajan lukeminen kokemuslisääjäksi. Yleiskirje 14/1999, Helsinki.
- Käyhkö, M. & Tuupanen, P. 1996. Työläisperheestä opintielle - reproduktion ilmeneminen nuorten arkielämässä. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin, 109-158.
- Laaksonen, O. 1972. Yrityskuva ja työpaikan valinta. Acta academiae oeconomicae Hel-singensis, Series A:40.

- Laatuhaaste 1993. Laatuajattelua julkishallintoon. 3. painos. Helsinki: Valtiovarainministeriö ja Suomen Kuntaliitto.
- Lahelma, E. & Viljanen, K. 1985. Piirteitä Ruotsissa ja Norjassa tehdystä työstä sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi koulutuksessa. Tasa-arvokokeilutoiminkunta, Helsinki.
- Lahelma, E. 1987. Sukupuolten tasa-arvo koulussa. Tutkimuskartoitus tasa-arvokokeilutoimikunnalle. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lahti, A. & Louhiranta, P. 1999. Miksi minä? Opettajien työpaikkakiusaaminen sen uhreiksi joutuneiden näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lahtinen, H. 1993. Mentoring Female Executives. Executive Development Vol 6, No 3, 11-15.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta annetun lain muuttamisesta. 1995. 17.2.1995/206.
- Lamberg, S. 1999. Reksien reksi. Suomen Kuvalehti 83, 29, 54.
- Lampela, K. & Lahelma, E. 1996. Tytöt ja pojat peruskoulussa - kouluhenkilöstön näkemyksiä tasa-arvosta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.), 225-240.
- Lavikka, R. 1997. Kulttuuri ja sukupuoli työelämän muutoksessa. Naistutkimus 3/1997, 52-57.
- Levinson, H. 1970. Executive Stress. New York: Harper & Row, Publishers.
- Liljeström, M. 1996. Sukupuolijärjestelmä. Teoksessa A. Koivunen & M. Liljeström (toim.), 111-138.
- Lindvall, K. 1995. Rörelser i rekryteringsmönster bland skolledare - ett par decenniers perspektiv. Teoksessa B. Wingård (toim.).
- Lonkila, T. 1990. Koulun pedagoginen ja hallinnollinen johtaminen. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetusmonisteita ja selosteita 31.
- Lonkila, T. 1991. Koulun tulosjohtaminen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Luhtanen, R. (toim.) 1999. Koulusäädökset. Helsinki: Edita.
- Luoma, J. (toim.). 1998. Johdatus työpsykologiaan. Helsinki: Otatieto.
- Lyytinen, H. (toim.) 1995. Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- Lähteenmäki, S. 1988. Naisen ristipaineet: perhe vai ura? Turun Päivälehti 1.11.1989, 11.

- Lähteenmäki, S. 1992. "Mikä sille nyt tuli?" eli työura ja sen kriisivaiheet urakäyttäjien yksilöllisten erojen kannalta tarkasteltuna. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja D-2:1992.
- Lähteenmäki, S. 1995. "Mitä kuuluu - kuka kääntää?" Yksilöllinen urakäyttäjyminen ja sitä ohjaavat tekijät suomalaisessa liiketoimintaympäristössä - vaihemallien mukainen tarkastelu. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja A:1/1995.
- Mare, R. D. 1980. Social background and school continuation decisions. *Journal of American Statistical Association*, 75, 295-305.
- Marini, M. M. & Brington, M. C. 1984. Sex typing in occupational socialization. In B. F. Reskin (toim.), 193-232.
- Maslow, A. H. 1954. *Motivation and personality*. New York.
- Melkas, T. 1998. *Tasa-arvobarometri 1998. Tasa-arvoasiain neuvottelukunta*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Moilanen, P. 1999. Opettajankoulutuksen kriittinen hermeneutiikka. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), 39-45.
- Mustakallio, S. 1993. *Tulokseksi tasa-arvo. Kokemuksia valtionhallinnon tasa-arvotyöstä Pohjoismaissa*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Naisbitt, J. & Aburdene, P. 1990. *Megatrendit 2000: kohti uutta vuosituhatta*. Suom. S. Ainamo. Porvoo: WSOY.
- Naiset huipulla. *Selvitys naisista elinkeinoelämän johtotehtävissä*. 1994. Tilastokeskus. Tutkimuksia 206, Helsinki.
- Naumanen, P. 1994. Tiedon, taidon ja vallan tiellä. Miesten ja naisten kouluttautuminen ja työ. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusraportteja 22.
- Nenola, A. 1985. *Miessydäminen nainen*. Pieksämäki: Kustannuskiila Oy.
- Niittymaa, S. 1993. *Omakohtaisia kokemuksia naisjohtajuudesta*. Turun kauppakorkeakoulu. Hallinnon laitos: *Workin Papers* 3/1993.
- Nissilä, M.-L. 1999. Rehtori pätevyitys Jyväskylässä. *Opettaja* 94, 1-2, 8-10.
- Nordgren, N. 1985. Career Hopes and Plans of Female and Male MBA Students. *Svenska Handelshögskolan, Meddelanden* 141/1985.
- Nordgren, N. 1986. Tavoitteena vastuun ja vaikutusvallan jakaminen. Teoksessa H. Sormunen, 249-257.
- Nummenmaa, AR. 1991. Sex-atypical career choice in the context of parents' education. *Nordisk Pedagogik* 2, 66-77.

- Nummenmaa, AR. 1996. Koulutus, sukupuoli ja elämäntyyli. Nuoruudesta aikuisuuteen yhteiskunnallisessa muutoksessa. Työpoliittinen tutkimus nro 149. Helsinki: Työministeriö.
- Nummenmaa, AR. & Nummenmaa, T. 1994. Ammattisuuntautumisen pysyvyys sukupolvesta toiseen; ylioppilastyttöjen suuntautuminen toisen sukupuolen ammattiin. Teoksessa H. Perho & P. Sinisalo (toim.), 95-108.
- Nummenmaa, AR. & Korhonen, P.-K. 1998. Naiset, koulutus ja työ – ohjauksen näkökulma. Teoksessa Jauhiainen, Keskinen, Mikkilä & Vuorio-Lehti (toim.), 159-171.
- Nurmi, K. 1998a. 'Se pieni ero' hyvinvointivaltioiden koulutus- ja työmarkkinoilla. Tutkimus koulutus- ja työmarkkinoiden sukupuolijaosta kahdessatoista OECD-maassa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, 140.
- Nurmi, K. 1998b. Tasa-arvon arkihuolia. Naistutkimus 18, 2, 32-36.
- Nytell, U. 1994. Styra eller styras? En studie av skolledares arbete och arbetsvillkor. Acta universitatis Upsalensis. Uppsala Studies in Education 58.
- Näre, S. & Lähteenmaa, J. 1992. Letit liehumaan: tyttökuulttuuri murroksessa. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Näre, S. & Lähteenmaa, J. 1992. Moderni suomalainen tyttöys: altruistista individualismia. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa, 329-337.
- Ojanen, S. 1985. Stressikö johtajan statusta? Kouluorganisaation valtaroolin omaavan, johtajan toiminnan psykodynaamisesta ymmärtämisestä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 31.
- Opetushallitus (kouluhallitus). Peruskoulun ja lukion opettajarekisteri (PELU). Peruskoulun ja lukion lukuvuosi-ilmoitukset ja niiden valtakunnalliset tilastoyhteenvedot lukuvuosilta 1982-83-92-93. Vakiotulosteet.
- Opetushallitus 1998a. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Helsinki.
- Opetushallitus 1998b. Peruskouluasteen ja lukion päätoimiset opettajat syyslukukaudella 1997. Moniste 32/1998.
- Opetusministeriön toimialan painopisteet vuonna 1999.
<http://www.minedu.fi/toim/painopisteet99.html>. 2.6.1999.
- Perheentupa, B.-M. 1993. Nainen voimansa alkulähteillä. Jyväskylä: Gummerus.
- Perho, H. & Sinisalo, P. (toim.) 1994. Näkökulmia elämäntyylin ja ammattiurien tutkimukseen. Acta psychologica fennica. Soveltavan psykologian monografioita 7. Helsinki: Suomen psykologinen seura.

- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Petäjäniemi, T. 1998. Naisten ja miesten tasa-arvo - yhteinen etu. Teoksessa J. Tarkki & T. Petäjäniemi, 9-76.
- Pierce, J. L., Gardner, D. G., Dunham, R. B. & Cummings, L. L. 1993. Moderation by Organization - Based Self-Esteem of Role Condition - Employee Response Relationships. *Academy of Management Journal*, Vol. 36, No. 2, 271-288.
- Pulkkinen, L. 1996. Lapsesta aikuiseksi. Juva: WSOY.
- Pässilä, T. & Niinikuru, L. 1993. Koulun johtamisen taito. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Raehalme, O. 1996. Lahjakas nainen. Hämeenlinna: En Theos.
- Ranta, H. (toim.) 1998. Opetustoimen lainsäädäntö 1999. Helsinki: Kauppakaari Oyj.
- Rantalaiho, L. 1993. Sukupuolisopimus. Teoksessa H. Varsa (toim.), 1-8.
- Rantalaiho, L. 1994. Sukupuolisopimus ja Suomen malli. Teoksessa A. Anttonen, L. Henriksson & R. Nätkin, 9-30.
- Rauste-von Wright. M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. 1984. Arvojen empiirisen tutkimuksen problematiikkaa. Turun yliopisto. *Psykologian tutkimuksia*, 72.
- Reskin, B. F. (toim.) 1984. Sex segregation in the work-place. Trends, explanations, remedies. Washington D. C.: National Academy Press, pp.
- Ruohotie, P. 1985. Kehittävä ja kannustava kouluyhteisö. Tutkimustulosten avaama näkökulma koulun sisäiseen kehittämiseen. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Selosteita ja tiedotteita no 2.
- Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. 2. Uudistettu painos. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Räsänen, L. 1993. Naisten ammatinvalinnan laajentaminen tasa-arvopoliittisen kokeilu-toiminnan kohteena. Teoksessa H. Varsa, 85-91.
- Salmi, M. 1996. Työelämän ja perhe-elämän yhdistämisen palapelit. Teoksessa M. Kinnunen & P. Korvajärvi (toim.), 211-231.
- Saarnivaara, M. 1990. Nainen ja mies - eilen, tänään ja huomenna. Teoksessa A. Haataja, E. Lahelma & M. Saarnivaara, 83-120.
- Sachs, R., Chrisler, J. C. & Devlin, A. S. 1992. Biographic and personal characteristics of Women in management. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 89-100.

- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio: oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Savchenko, P. 1987. What is Labour? Moscow.
- Schein, E. H. 1971. The Individual, the Organization and the Career: A Conceptual Scheme. *The Journal of Applied Behavioral Science*, vol 7, 1971:4, 401-426.
- Schein, E. H. 1978. Career Dynamics: matching individual and organizational needs. Massachusetts: Addison- Wesley Publishing Company.
- Schein, E. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suom. R. Liljamo & A. Miettinen. Espoo: Weilin+Göös.
- Silius, H. 1995. Sukupuolitettun ammatillisuuden julkisuus ja yksityisyys. Teoksessa L. Eräsaari, R. Julkunen & H. Silius (toim.), 49-66.
- Sinkkonen, M. & Pulkkinen, L. 1996. Elämänrakenne parhaassa aikuisiässä. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja, 333.
- Sinkkonen, S. & Hänninen-Salmelin, E. 1989. Nais- ja miesjohtajien uran kehityksestä valtionhallinnossa ja sitä määräävistä tekijöistä. *Hallinnon tutkimus* 1/1989.
- Sipilä, P. 1998. Sukupuolitettu ihminen - kokonainen etiikka. Tampere: Gaudeamus.
- Sormunen, H. 1986. Johtaja nyt: suomalaisen naisjohtajan työ ja elämä. Helsinki: Tammi.
- Statens arbetsgivarverk 1988: Jämställdhetsarbetet i 41 myndigheter, Lägesrapport till ledningsgruppen för jämställdhetsarbetet i statsförvaltning, Stockholm.
- Statens institut för personalutveckling: Rapport för intensivsatsing på jämställdhetsområdet 1986-1989, 16.6.1990, Stockholm.
- Super, D. E. 1957. *The Psychology of Careers: an introduction to vocational development*. New York.
- Surakka, T. & Poutanen, K. 1995. Suuntaa ja sykettä oppimiseen. *Opetus 2000*. Juva: WSOY.
- Suurla, R. 1995. Opi harjoittamaan arvojasi. Teoksessa T. Surakka & K. Poutanen (toim.), 12-49.
- Sveiby, K.-E. 1990. Valta ja johtaminen asiantuntijaorganisaatiossa. Espoo: Weilin+Göös.
- Takala, T. (toim.) 1995. *Kasvatussosiologia*. Porvoo: WSOY.
- Tarkki, J. & Petäjäniemi, T. 1998. Tasa-arvo: saavutuksia ja haasteita. *Sitran julkaisusarja Nro 187*. Juva: WSOY.
- Thompson, P. H. & Dalton, G. W. 1977. Tutkimushenkilöstön urakehityksen neljä ai-
hetta. *Kehittyvä yritysjohto* 1977:4, 29-31.

- Tilastokeskus 1991. Kansanedustajain vaalit 1991. Vaalit 1991:2, Helsinki.
- Tilastokeskus 1995. Kansanedustajain vaalit 1995. Vaalit 1995:3, Helsinki.
- Tolkki-Nikkinen, M. 1990. Parisuhde, perhesuhde, olosuhde: mikä pitää avioliiton koossa 15 vuoden jälkeen? Helsinki: Gaudeamus.
- Toskala, A. 1995. Ihmisen muutosprosessit aikuisiällä - konstruktivistinen näkökulma. Teoksessa H. Lyytinen (toim.), 343-358.
- Uusitalo, H. 1995. Tiede, tutkimus ja tutkielma: johdatus tutkielman maailmaan. 2. painos. Juva: WSOY.
- Vaherva, T. 1984. Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisuja A 5.
- Valkonen, T. 1981. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Vanhala, S. 1996. Johtajamarkkinoiden muutokset 1990-1993. Teoksessa E.-S. Veikkola (toim.), 14-28.
- Varila, J. 1992. Johdanto. Teoksessa J. Varila & K. Kallio, 9-15.
- Varila, J. 1992. Pysyvyys ja muutos aikuisuudessa. Teoksessa J. Varila & K. Kallio, 16-49.
- Varila, J. & Kallio, K. 1992. Työura, pysyvyys ja muutos. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Varsa, H. (toim.) 1993. Turhaa työtä, Suomi-neito? Naisten työ rakennemuutoksessa. Sosiaali- ja terveysministeriö. Tasa-arvojulkaissuja. Sarja B: tiedotteita 1/1993, Helsinki.
- Vartiainen, M. & Teikari, V. 1990. Työn psykologinen tutkiminen ja kehittäminen. Teknillinen korkeakoulu. Teollisuustalous ja työnpsykologia. Raportti 120, Helsinki.
- Veikkola, E.-S. (toim.) 1996. Huipulla tuulee. Selvitys naisista ja miehistä elinkeinoelämän johtotehtävissä. Tilastokeskus. Työmarkkinat 1996:13, Helsinki.
- Veikkola, E.-S. (toim.) 1998. Naiset ja miehet yhteiskunnallisessa päätöksenteossa. Katkaisuja 1998/8. Helsinki: Tilastokeskus.
- Vuorinen, J., Rosengren, P., Uhmavaara, H., Koskensalmi, S., Peltomäki, M. & Takala, H. 1993. Mitä työ vaatii? Kokeilututkimus työn vaativuuden arviointimenetelmien kehittämiseksi. Työmarkkinoiden keskusjärjestön työarviointiryhmä. Helsinki, 40-56.

- Wahl, A. 1992. Kvinnliga civilekonomers och civilingenjörers karriärutveckling. Handelshögskolan i Stockholm, Ekonomiska forskningsinstitutet, Stockholm, 266-269.
- Wacquant, L. 1995. Kohti sosiaalista prakseologiaa. Teoksessa P. Bourdieu & L. Wacquant, 20-84.
- White, B., Cox, C. & Cooper, C. 1992. Women's career development. A study of high flyers. Blackwell Publishers, Oxford.
- Wingård, B. (toim.) 1995. Hur har rektor det egentligen? Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Wingård, B. 1998. Att vara rektor och kvinna. Acta universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 73.
- Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.
- Zahrly, J. & Tosi, H. 1989. The differential effect of organizational induction process on early work role adjustment. Journal of Organizational Behavior. Vol. 10, 59-74.
- Ängeslevä, M. 1999. Juhliva Sure siirtyi Lempisen aikaan. Opettaja 94, 24-25, 14-16.

LIITE 1. Kyselylomake rehtoreille

Jyväskylä 4.3.1999

HYVÄ REHTORI

Olen luokanopettaja-opiskelija Jyväskylän yliopistosta ja teen parhaillaan opintojeni lopputyötä, gradua. Tutkimuksessani etsin selityksiä sille, miksi naisia on kovin vähän rehtoreina, vaikka opettajan ammatti muuten on kovin naisvaltainen. Aiempaa tutkimustietoa aiheesta on vähän, vaikka tilanne sukupuolijakaumien osalta on jo kauan ollut epätasainen.

Kerään tutkimusaineiston kyselylomakemenetelmällä kolmelta otosryhmältä. Nämä ryhmät koostuvat Jyväskylän okl:n naisopiskelijoista sekä Keski-Suomen alueen naisopettajista ja naisrehtoreista.

Pyydän, että autat minua työssäni vastaamalla oheiseen kyselylomakkeeseen. Vastaukset käsitellään nimettöminä ja ehdottoman luottamuksellisesti.

Lähetä täytetty kyselylomake minulle ohessa olevalla vastauskuorella (postimaksu on maksettu) viimeistään 31.3.1999 mennessä.

Työni valmistuu syksyn 1999 kuluessa, jonka jälkeen tutkimustulokset on luettavissa Jyväskylän yliopiston internet-sivuilta (tutkijapankista) sekä Aallon kirjastossa.

Kaikissa tutkimukseen liittyvissä kysymyksissä voit ottaa yhteyttä minuun tai professori Jouko Kariin (e-mail: kari@campus.jyu.fi), joka on ohjaajani okl:ssa.

Kiitos osallistumisesta!

Johanna Anttila

e-mail: jpanttil@itu.jyu.fi

0500-584591

(jatkuu)

(jatkuu)

KYSELYLOMAKE

Vastaa kysymyksiin rastittamalla oikea vaihtoehto tai kirjaamalla vastaus sille varattuun tilaan

1. Työskentelen tällä hetkellä opettajana __ rehtorina __
2. Ikä 20-34v __ 35-44v __ 45-54v __ yli 55v __
3. Olen toiminut opettajana alle 5v __ 5-10v __ yli 10v __
4. Olen toiminut rehtorina alle 5v __ 5-10v __ yli 10v __
5. Nykyisellä koulullani on oppilaita alle 100 __ 100-300 __ yli 300 __
6. Koulutukseni
 __ kansa- tai peruskoulu
 __ keski- tai kansakoulu
 __ ylioppilastutkinto
 __ alempi korkeakoulututkinto, mikä? _____
 __ ylempi korkeakoulututkinto, mikä? _____
7. Koulutukseni rehtorin työhön liittyen: _____
-
8. Siviilisääty naimaton __ naimisissa __ eronnut/leski __
9. Lapsia kyllä __ joista __ alle kouluikäistä
 __ peruskouluikäistä
 __ vanhempaa
 ei __
10. Puolison opiskeluala / ammatti: _____
11. Vanhempien ammatit, isä: _____
 äiti: _____
12. Seuraavassa listassa on esitetty väittämiä ihmisiä kuvaavista piirteistä ja ominaisuuksista. Ympyröi välittömän reaktiosi mukaan asteikolta 1-5 sinua parhaiten kuvaava vaihtoehto.

1 = täysin eri mieltä

4 = jokseenkin samaa mieltä

2 = jokseenkin eri mieltä

5 = täysin samaa mieltä

3 = en osaa sanoa

(jatkuu)

	(jatkuu)				
Yritän aina suoriutua kykyjeni ylärajoilla	1	2	3	4	5
Löydän aina ratkaisun ongelmatilanteisiin	1	2	3	4	5
Otan mielelläni vastuuta	1	2	3	4	5
Pidän haasteista	1	2	3	4	5
Suhtaudun asioihin aina objektiivisesti	1	2	3	4	5
Löydän asioista aina positiiviset puolet	1	2	3	4	5
Tiedän aina toiminta päämäärän	1	2	3	4	5
Pyydän mielelläni apua muilta	1	2	3	4	5
Otan aina huomioon toisten tunteet	1	2	3	4	5
Päätän asioista mieluiten yksin	1	2	3	4	5
Tunnen omat kykyni	1	2	3	4	5

13. Alla on lueteltu joukko elämänarvoja. Aseta ne omien arvojesi mukaisesti tärkeysjärjestykseen (1 = tärkein, jne.)

- Aktiivinen elämän, vapaa-ajan harrasteet
- Eteneminen uralla, ammatillinen pätevyys
- Henkinen kasvu, kehittyminen ihmisenä, sisäinen tasapaino
- Perhe, sen turvallisuus ja huolenpito omaisista
- Sosiaalinen tunnustus, vaikuttaminen yhteiskunnassa
- Työ sinänsä, aikaansaamisen tunne
- joku muu, mikä? _____

14. Oletko tietoisesti suunnitellut ammattiuraasi? Kyllä en

15. Millaisia ammatillisia tavoitteita sinulla on ollut / on?

16. Ketkä ihmiset tai mitkä asiat ovat vaikuttaneet

a) uravalintoihisi _____

b) valintojen toteutumiseen _____

(jatkuu)

(jatkuu)

17. Miten olet kokenut muiden ihmisten suhtautuvan uravalintoihisi?

a) puolisisi/ lähimmät ihmiset _____

b) työkaverit _____

c) muut _____

18. Työskenteletkö nyt toiveammattissasi? Kyllä__ en__

19. Alla on lueteltu joukko "ihannetyötä" kuvaavia ominaisuuksia. Aseta ne mieleiseesi tärkeysjärjestykseen (1 = tärkein, jne.)

__ Haastava ja mielekäs työ

__ Itsensä toteuttamis- ja kehittämismahdollisuudet

__ Korkea palkka ja hyvät luontaisedut

__ Mahdollisuus edetä uralla

__ Mahdollisuus vaikuttaa

__ Motivoiva työilmasto, keskinäinen arvostus ja luottamus

__ Riittävä vastuu oman työn suunnittelusta ja toteutuksesta

__ Varma työpaikka, hyvä työsuhdeturva

__ joku muu, mikä? _____

20. Oletko käynyt koulua, jossa rehtorina oli nainen? Kyllä__ en__

21. Oletko aiemmin työskennellyt koululla, jossa rehtorina oli nainen? Kyllä__ en__

22. Oletko aiemmin työskennellyt naisjohtajan alaisena? Kyllä__ en__

23. Koetko, että olet rikkonut perinteisiä roolirajoja hakeutuessasi rehtoriksi?

Kyllä__ en__

Perustelut: _____

(jatkuu)

(jatkuu)

24. Millaisissa tilanteissa olet kokenut, että sukupuolestasi on ollut

a) etua? _____

b) haittaa? _____

25. Millaisia odotuksia olet kokenut muiden asettavan työllesi sukupuolesi perusteella?

26. Mikä rehtorin työssä on

a) parasta? _____

b) raskainta? _____

27. Uskotko, että lisäkoulutus helpottaisi työtäsi rehtorina?

Kyllä ___ en ___

28. Millä osa-alueilla kaipaisit lisäkoulutusta? _____

29. Millainen on mielestäsi hyvä johtaja?

Aseta alla olevat ominaisuudet mieleiseesi tärkeysjärjestykseen (1 = tärkein, jne.)

___ aloitteellinen

___ asiat hallitseva

___ ihmisläheinen

___ kunnianhimoinen

___ oikeudenmukainen

___ organisointikykyinen

___ pitkäjänteinen

___ yhteistyökykyinen

(jatkuu)

(jatkuu)

30. Mitä tasa-arvo mielestäsi tarkoittaa?

31. Koetko, että sinulla naisena on käytännössä ollut miesten kanssa yhtäläiset mahdollisuudet toteuttaa urasuunnitelmiasi? Kyllä ___ en ___

Perustelut: _____

32. Pitäisikö mielestäsi naisia olla enemmän rehtoreina?

Kyllä ___ ei ___ ei merkitystä ___

33. Mitä vaikutuksia uskot olevan sillä, että naisia olisi enemmän rehtoreina?

a) koulumaailman kannalta? _____

b) yhteiskunnan kannalta? _____

34. Jos naisrehtoreita on mielestäsi liian vähän, mitä ehdottaisit tilanteen muuttamiseksi? _____

35. Kerro lopuksi vapaasti aiheeseen liittyviä ajatuksiasi, mielipiteitäsi ja kokemuksiasi:

KIITOS VASTAUKSESTA!

LIITE 2. Muuttujien kuvauslomake

1	2	3	4	5
khnro	01	2	1-82	Koehenkilön numero
ammat	03	1	1-2	1 = opettaja, 2 = rehtori
ikävu	04	1	0-4	0 = puuttuva tieto 1 = 20-34, 2 = 35-44, 3 = 45-54, 4 = yli 55
työvo	05	1	0-3	1 = alle 5, 2 = 5-10, 3 = yli 10
työvr	06	1	0-3	1 = alle 5, 2 = 5-10, 3 = yli 10
kkoko	07	1	0-3	1 = alle 100, 2 = 100-300, 3 = yli 300
tutki	08	1	0-5	1 = kansa-/perusk., 2 = keski-/amm.k., 3 = yo, 4 = kandi, 5 = maisteri
retut	09	1	0-3	1 = ei mitään, 2 = kurssit /kh-arvosana, 3 = johtajakoulutus
sivii	10	1	0-3	1 = naimaton, 2 = naimisissa, 3 = eronnut/ leski
lapsi	11	1	0-2	1 = kyllä, 2 = ei
laplu	12	1	0-3	1 = alle kouluikäistä, 2 = peruskouluik., 3 = vanhempaa
puamm	13	1	0-3	1 = maatalous/yrittäjä, 2 = työväestö, 3 = ylempi th. (luokitus muutettu, alkuperäinen 1-5)
isamm	14	1	0-3	1 = maatalous/yrittäjä, 2 = työväestö, 3 = ylempi th.
äiamm	15	1	0-3	1 = maatalous/yrittäjä, 2 = työväestö, 3 = ylempi th.
piiyr	16	1	0-5	1 = täysin eri mieltä, 2 = joks. eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = joks. samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä
piilö	17	1	0-5	1 = täysin eri mieltä, 2 = joks. eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = joks. samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä
piiva	18	1	0-5	1 = täysin eri mieltä, 2 = joks. eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = joks. samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä
piiha	19	1	0-5	1 = täysin eri mieltä, 2 = joks. eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = joks. samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä
piio	20	1	0-5	1 = täysin eri mieltä, 2 = joks. eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = joks. samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä
piipo	21	1	0-5	1 = täysin eri mieltä, 2 = joks. eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = joks. samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä
piipä	22	1	0-5	1 = täysin eri mieltä, 2 = joks. eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = joks. samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä
piipy	23	1	0-5	1 = täysin eri mieltä, 2 = joks. eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = joks. samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä
piitu	24	1	0-5	1 = täysin eri mieltä, 2 = joks. eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = joks. samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä
piiyk	25	1	0-5	1 = täysin eri mieltä, 2 = joks. eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = joks. samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä
piiky	26	1	0-5	1 = täysin eri mieltä, 2 = joks. eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = joks. samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä (jatkuu)

eläak	27	1	0-7	(jatkuu) 1 = vähiten tärkein, ... 7 = tärkein (alkup. Käännetty)
eläet	28	1	0-7	1 = vähiten tärkein, ... 7 = tärkein
elähe	29	1	0-7	1 = vähiten tärkein, ... 7 = tärkein
eläpe	30	1	0-7	1 = vähiten tärkein, ... 7 = tärkein
eläso	31	1	0-7	1 = vähiten tärkein, ... 7 = tärkein
eläty	32	1	0-7	1 = vähiten tärkein, ... 7 = tärkein
elämu	33	1	0-7	1 = vähiten tärkein, ... 7 = tärkein
urasu	34	1	0-2	1 = ei, 2 = kyllä
ammta	35	1	0-2	1 = ope-tyyppi, 2 = rehtori-tyyppi
urava	36	1	0-2	1 = muut / ympäristö, 2 = itse
urato	37	1	0-2	1 = muut / ympäristö, 2 = itse
suhlä	38	1	0-3	1 = kielteisesti, 2 = neutr., 3 = myönteisesti
suhty	39	1	0-3	1 = kielteisesti, 2 = neutr., 3 = myönteisesti
suhmu	40	1	0-3	1 = kielteisesti, 2 = neutr., 3 = myönteisesti
toive	41	1	0-2	1 = en, 2 = kyllä
ihaha	42	1	0-9	1 = vähiten tärkeä, ... 9 = tärkein (alkuperäinen käännetty)
ihait	43	1	0-9	1 = vähiten tärkeä, ... 9 = tärkein
ihapa	44	1	0-9	1 = vähiten tärkeä, ... 9 = tärkein
ihaur	45	1	0-9	1 = vähiten tärkeä, ... 9 = tärkein
ihava	46	1	0-9	1 = vähiten tärkeä, ... 9 = tärkein
ihamo	47	1	0-9	1 = vähiten tärkeä, ... 9 = tärkein
ihari	48	1	0-9	1 = vähiten tärkeä, ... 9 = tärkein
ihatu	49	1	0-9	1 = vähiten tärkeä, ... 9 = tärkein
ihamu	50	1	0-9	1 = vähiten tärkeä, ... 9 = tärkein
omare	51	1	0-2	1 = en, 2 = kyllä
aiere	52	1	0-2	1 = en, 2 = kyllä
aiejo	53	1	0-2	1 = en, 2 = kyllä (jatkuu)

				(jatkuu)
rooli	54	1	0-2	1 = en, 2 = kyllä
roolp	55	1	0-4	1 = ura kielteisenä, 2 = fem. ura, 3 = mask. ura, 4 = ura hyväksytty
spetu	56	1	0-3	1 = sp-neutr., 2 = stereotypiat, 3 = rooliristiriidat
sphai	57	1	0-3	1 = sp-neutr., 2 = stereotypiat, 3 = fem. tiedostettu
muodo	58	1	0-3	1 = sp-neutr., 2 = stereotypiat, 3 = rooliristiriidat
patyö	59	1	0-4	1 = sis. palkkiot, 2 = haastavat tehtävät, 3 = sos. vertailut, 4 = ulkoiset palkkiot
ratyö	60	1	0-4	1 = työn määrä, 2 = yksinäisyys, 3 = vuorovaikutus, 4 = rooliristiriidat
lisäk	61	1	0-2	1 = en, 2 = kyllä
lisäl	62	1	0-3	1 = ihmissuhteet, 2 = hallinto, 3 = organisointi
joalo	63	1	0-8	1 = vähiten tärkeä, ... 8 = tärkein (alkuperäinen käännettynä; osio hylätty)
joasi	64	1	0-8	1 = vähiten tärkeä, ... 8 = tärkeä
joihm	65	1	0-8	1 = vähiten tärkeä, ... 8 = tärkeä
jokun	66	1	0-8	1 = vähiten tärkeä, ... 8 = tärkeä
jooik	67	1	0-8	1 = vähiten tärkeä, ... 8 = tärkeä
joorg	68	1	0-8	1 = vähiten tärkeä, ... 8 = tärkeä
jopit	69	1	0-8	1 = vähiten tärkeä, ... 8 = tärkeä
joyht	70	1	0-8	1 = vähiten tärkeä, ... 8 = tärkeä
tasaa	71	1	0-3	1 = symmetrinen, 2 = emansipatorinen, 3 = suhteellinen
urana	72	1	0-2	1 = en, 2 = kyllä
urape	73	1	0-3	1 = sp-neutr., 2 = naiseus vaikuttanut, 3 = sp-järjestelmä
enemn	74	1	0-3	1 = ei merkitystä, 2 = ei, 3 = kyllä
vaiko	75	1	0-4	1 = ei toimenpiteitä, 2 = sp-järjest., 3 = toimita, 4 = arvot
vaiyh	76	1	0-4	1 = ei toimenpiteitä, 2 = sp-järjest., 3 = toimita, 4 = arvot
muuto	77	1	0-4	1 = ei toimenpiteitä, 2 = ulkop. Tuki, 3 = organisaatio, 4 = itseluottamus/koulutus
vapaa	78	1	0-3	1 = sp:lla ei merkitystä, 2 = työhön liittyvät, 3 = naiseuteen liittyvät
1 muuttujan nimi, 2 muuttujakentän alkusarake, 3 muuttujakentän pituus sarake, 4 muuttujan arvot tai vaihteluväli, 5 muuttujan selitteet				

LIITE 3. Otosryhmien erot minäkäsitys-faktoreissa

TAULUKKO 13. Minäkäsitys eri otosryhmissä

Minäkäsitys-faktori		N	ka	kh
ROHKEUS	(R1) Rehtorit	32	4,313	,681
	(R2) Opettajat	25	4,020	,549
	(R3) Opiskelijat	25	3,840	,718
ITSETUNTEMUS	Rehtorit	32	3,651	,461
	Opettajat	25	3,573	,572
	Opiskelijat	25	3,57	,302
KUNNIANHIMO	Rehtorit	32	2,688	,708
	Opettajat	25	2,987	,670
	Opiskelijat	25	2,947	,614

TAULUKKO 14. Varianssianalyysi ja Scheffén testi

Minäkäsitys-faktori	F-arvo	df1	df2	p-arvo	Scheffe
Rohkeus	3,790	2	79	,027	R1 > R3
Itsetuntemus	,293	2	79	,747	R1 = R2 = R3
Kunnianhimo	1,721	2	79	,185	R1 = R2 = R3

LIITE 4. Ihannetyöhön liittyvät tarpeet eri otosryhmissä

TAULUKKO 15. Ihannetyöhön liittyvät tarpeet

Tarve		N	ka	kh
VUOROVAIKUTUS	(R1) Rehtorit	32	6,333	,628
	(R2) Opettajat	24	7,194	,708
	(R3) Opiskelijat	25	7,20	,451
KASVU	Rehtorit	32	3,593	,732
	Opettajat	23	4,768	1,165
	Opiskelijat	25	4,707	,729
TOIMEENTULO	Rehtorit	32	3,297	1,17
	Opettajat	22	4,523	1,139
	Opiskelijat	25	4,14	,941

TAULUKKO 16. Varianssianalyysi ja Scheffen testi

Tarve	F-arvo	df1	df2	p-arvo	Scheffe
Vuorovaikutus	19,67	2	78	,000	R1 < R2, R3
Kasvu	16,319	2	77	,000	R1 < R2, R3
Toimeentulo	9,031	2	76	,000	R1 < R2, R3

LIITE 5. Otosryhmien erot suuntautuneisuudessa

TAULUKKO 17. Suuntautuneisuuden (fre) ristiintaulukointi

Suuntautuneisuus	Rehtorit	Opettajat	Opiskelijat	Yhteensä
Ulko-ohjautuvuus	23	20	11	54
Sisäohjautuvuus	9	4	13	26
Yhteensä	32	24	24	80

TAULUKKO 18. Erojen merkitsevyys (χ^2 -testi) rehtoreiden ja opettajien välillä

χ^2 -arvo	df	p-arvo
1,01	1	,351

TAULUKKO 19. Erojen merkitsevyys (χ^2 -testi) rehtoreiden, opettajien ja opiskelijoiden välillä

χ^2 -arvo	df	p-arvo
8,158	2	,017 *

LIITE 6. Arvojen tärkeysjärjestys eri otosryhmissä

TAULUKKO 20. Elämänarvojen tärkeysjärjestys eri otosryhmissä

Arvo-osio		N	ka	kh
PERHE	(R1) Rehtorit	32	6,25	1,047
	(R2) Opettajat	25	6,48	,823
	(R3) Opiskelijat	25	6,36	1,036
ITSE	Rehtorit	32	5,125	,568
	Opettajat	25	5,18	,61
	Opiskelijat	25	5,32	,498
TYÖ	Rehtorit	32	3,479	,456
	Opettajat	25	3,467	,43
	Opiskelijat	25	3,28	,506

TAULUKKO 21. Varianssianalyysi ja Scheffén testi

Arvo-osio	F-arvo	df1	df2	p-arvo	Scheffe
Perhe	,387	2	79	,681	R1 = R2 = R3
Itse	,873	2	79	,422	R1 = R2 = R3
Työ	1,518	2	79	,226	R1 = R2 = R3

LIITE 7. Naisrehtoreiden vaikutukset yhteiskuntaan

TAULUKKO 22. Naisrehtoreiden oletetut vaikutukset yhteiskuntaan (%)

Muutos	Rehtorit	Opettajat	Opiskelijat
Ei osaa sanoa	28	20	44
Sukupuolijärjestelmä	22	48	24
Toiminta	6	8	4
Arvot	44	24	28
Yhteensä	100	100	100